



FLACSO
MÉXICO

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Sede Académica de México

Maestría en Ciencias Sociales
XXIII Promoción
2020-2022

**El desarrollo profesional docente en secundaria: entre el trabajo en solitario
y las comunidades fragmentadas**

Tesis que para obtener el grado de Maestro en Ciencias Sociales

Presenta

Lic. Martín Rubén Ibarra Olguín

Directores de Tesis

Dra. Rosalina Romero Gonzaga
Dr. Martín de los Heros Rondenil

Lectoras

Dra. Arcelia Martínez Bordón
Dra. Giovanna Valenti Nigrini

Seminario de Tesis: Educación, equidad y políticas educativas
Línea de investigación: Educación, equidad y políticas educativas

*Esta Maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional
de Ciencia y Tecnología (CONACYT, México)*

Ciudad de México, Julio del 2022

Resumen

El desarrollo profesional docente es un concepto y componente de las políticas educativas implementadas en México durante los últimos 20 años. Surgido de la crítica a los modelos de formación basados en la actualización y capacitación, propone recuperar los saberes contextualizados de los docentes y el trabajo colaborativo en las escuelas como fuentes de aprendizaje profesional. Sin embargo, las escuelas mexicanas, especialmente las del nivel de secundaria, presentan diferentes características que representan retos a la puesta en marcha de estos procesos. En esta investigación se analizan dichas características para explicar la forma en que los docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México construyen la noción de su desarrollo profesional. A partir del concepto de agencia, se estudia cómo influyen la reflexividad docente, las interacciones de los maestros en las escuelas y el contexto sociopolítico en dicha construcción, además de mostrar cómo estas dimensiones se relacionan entre sí para generar un tipo de orden social. Por medio de entrevistas semi estructuradas se recuperaron las experiencias de los profesores para dar cuenta de un proceso individual, en el que hay pocas oportunidades para el intercambio y colaboración entre pares y se desenvuelve en comunidades escolares altamente fragmentadas.

Palabras clave: Desarrollo profesional docente, agencia, reflexividad docente, interacciones escolares, contexto escolar.

Abstract

Teacher professional development is a concept and component of the educational policies implemented in Mexico during the last 20 years. Emerging from the criticism of training models based on updating and training, it proposes to recover the contextualized knowledge of teachers and collaborative work in schools as sources of professional learning. However, Mexican schools, especially those at the secondary level, present different characteristics that represent challenges to the implementation of these processes. In this research, these characteristics are analyzed in order to explain the way in which public secondary school teachers in Mexico City build the notion of their professional development. Based on the concept of agency, I study how teachers' reflexivity, teachers' interactions in schools and the sociopolitical context influence this construction, in addition to showing how these dimensions are related to each other to generate a type of social order. Through semi-structured interviews, the teachers' experiences were collected in order to account for an individual process, in which there are few opportunities for exchange and collaboration between peers and which unfolds in highly fragmented school communities.

Keywords: Teacher professional development, agency, teacher reflexivity, school interactions, school context.



FLACSO
MÉXICO

Para mis queridos Alethia y Darío

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible sin la generosa colaboración de los profesores de secundaria que accedieron a ser entrevistados, a ellos mi más profundo agradecimiento por haberme concedido parte de su valioso tiempo y un reconocimiento a la noble labor que realizan día con día.

Doy las gracias también a los directores de las escuelas visitadas, quienes amablemente me facilitaron los espacios y recursos para realizar las entrevistas a los profesores y la observación de las dinámicas escolares.

Agradezco al Dr. Edgar García Rojas, inspector de la Zona Escolar 81, por su valioso apoyo y acompañamiento para la realización del trabajo de campo, así como por las facilidades brindadas en las diferentes escuelas.

Una mención especial merecen los integrantes del seminario “Educación, equidad y políticas educativas”, sobre todo la Dra. Úrsula Zurita, quienes me acompañaron durante el proceso de elaboración de esta tesis, me brindaron sus consejos y recomendaciones y me facilitaron un sinnúmero de recursos para que este proyecto llegara a buen puerto.

Agradezco a mis directores de tesis, en primer lugar, a la Dra. Rosalina Romero Gonzaga quien siempre me exigió dar lo mejor de mí y me enseñó que la disciplina y el rigor son cualidades indispensables para la investigación. En segundo lugar, al Dr. Martín de los Heros Rondenil, quien siempre me acompañó, orientó y motivó a seguir adelante.

Agradezco también las recomendaciones de mis lectoras, la Dra. Giovanna Valenti Nigrini y la Dra. Arcelia Martínez Bordón, las cuales sirvieron para orientar mis reflexiones y dar curso a mis ideas.

Finalmente, agradezco a todos los profesores de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO-México) por brindarme la oportunidad de aprender y desarrollar habilidades de investigación, teniendo siempre en mente el rigor científico.



Tabla de contenido

| | |
|---|-----------|
| Introducción..... | 1 |
| Capítulo 1. Contexto en el que se inserta el desarrollo profesional docente en el nivel de secundaria..... | 10 |
| 1.1 Investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional docente en secundaria..... | 11 |
| 1.2 La secundaria en México: características del nivel educativo y de los profesores en servicio..... | 16 |
| 1.2.1 Caracterización de la secundaria en México..... | 16 |
| 1.2.2 Características de los docentes del nivel de educación secundaria..... | 19 |
| 1.3 Los conceptos de docente y de desarrollo profesional en los documentos de política en México entre 1994 y la actualidad..... | 22 |
| 1.3.1 Sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000)..... | 25 |
| 1.3.2 Sexenios de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012)..... | 27 |
| 1.3.3 Sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018)..... | 29 |
| 1.3.4 Sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024)..... | 30 |
| Capítulo 2. Marcos conceptuales del desarrollo profesional..... | 37 |
| 2.1 Hacia una definición del desarrollo profesional docente..... | 38 |
| 2.2 La agencia en las teorías de la estructuración y social realista..... | 42 |
| 2.2.1 La agencia en la teoría de la estructuración..... | 44 |
| 2.2.2 La agencia en la teoría social realista..... | 45 |
| 2.2.3 Un esquema de análisis del desarrollo profesional a partir de la agencia..... | 49 |
| 2.3 Descripción de las variables de análisis de cada dimensión..... | 54 |
| 2.3.1 La reflexividad docente..... | 55 |
| 2.3.2 Las interacciones dentro de la escuela..... | 57 |
| 2.3.3 Las propiedades sistémicas..... | 60 |
| Capítulo 3. Diseño metodológico..... | 65 |
| 3.1 Estrategia de muestreo y criterios de selección..... | 66 |
| 3.2 Estrategia de recolección de datos e instrumentos..... | 71 |
| 3.3 Estrategia de interpretación de datos..... | 74 |
| Capítulo 4. El desarrollo profesional docente en secundaria: Un proceso en solitario..... | 82 |
| 4.1 El docente de secundaria frente al desarrollo profesional: Obstáculos para la reflexividad..... | 83 |
| 4.1.1 La profesión docente: Entre el oficio y la vocación..... | 83 |
| 4.1.2 Trabajar en secundaria, una oportunidad para servir..... | 89 |
| 4.1.3 ¿Hacia dónde va la carrera docente?..... | 95 |
| 4.1.4 Entre el orgullo personal y el estrés laboral..... | 99 |
| 4.1.5 ¿Quién valora a los maestros?..... | 103 |
| 4.1.6 La reflexividad docente y el desarrollo profesional..... | 107 |



| | |
|--|------------|
| 4.2 El desarrollo profesional frente a una comunidad fragmentada..... | 112 |
| 4.2.1 Puentes rotos: la comunicación entre los docentes de secundaria..... | 113 |
| 4.2.2 Las comunidades fragmentadas..... | 118 |
| 4.2.3 ¿Cómo se organizan los maestros?..... | 123 |
| 4.2.4 Investigar en solitario..... | 126 |
| 4.2.5 ¿Desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades y resultados de aprendizaje de los alumnos?..... | 126 |
| 4.3 El desarrollo profesional docente: la política nacional frente a los procesos formativos en la escuela..... | 129 |
| 4.3.1 El sistema de incentivos: una huella que desaparece en el tiempo..... | 130 |
| 4.3.2 Los Consejos Técnicos Escolares: entre la confrontación y la catarsis..... | 134 |
| 4.3.3 Una carrera de obstáculos: ¿Qué impide el desarrollo profesional?..... | 136 |
| 4.4 El desarrollo profesional docente en secundaria..... | 139 |
| Conclusiones..... | 141 |
| Referencias..... | 146 |
| ANEXO 1. Guión de entrevista a docentes de educación secundaria..... | 156 |
| ANEXO 2. Cuestionario de perfil laboral..... | 158 |



ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, FIGURAS Y ESQUEMAS

TABLAS

| | |
|---|-----------|
| <i>Tabla 1. Conceptos del desarrollo profesional y de docente en documentos de políticas de formación entre 1994 y la actualidad.....</i> | <i>34</i> |
| <i>Tabla 2. Matriz de las dimensiones de análisis.....</i> | <i>63</i> |
| <i>Tabla 3. Formación inicial de los maestros entrevistados.....</i> | <i>68</i> |
| <i>Tabla 4. Asignatura de los maestros entrevistados.....</i> | <i>69</i> |
| <i>Tabla 5. Años de servicio de los profesores entrevistados.....</i> | <i>69</i> |
| <i>Tabla 6. Libro de códigos.....</i> | <i>81</i> |

GRÁFICOS

| | |
|--|-----------|
| <i>Gráfico 1. Porcentaje de profesores por tipo de asignatura.....</i> | <i>20</i> |
|--|-----------|

FIGURAS

| | |
|--|-----------|
| <i>Figura 1. Mapa temático del desarrollo profesional docente.....</i> | <i>80</i> |
|--|-----------|

ESQUEMAS

| | |
|--|------------|
| <i>Esquema 1. Dimensiones del desarrollo profesional docente.....</i> | <i>41</i> |
| <i>Esquema 2. Dimensiones de análisis del desarrollo profesional a partir del concepto de agencia.....</i> | <i>50</i> |
| <i>Esquema 3. El desarrollo profesional docente en secundaria.....</i> | <i>139</i> |

Introducción

La formación de los maestros en servicio es uno de los problemas más importantes de la agenda educativa actual, pues se ha reconocido el papel central de estos actores en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las escuelas. Hoy en día los profesores son considerados más allá de meros transmisores de conocimientos y se ha destacado su relevancia en aspectos como el desarrollo socioemocional de los alumnos o el acceso que pueden tener a educación de calidad.

En México, el sistema de formación continua se ha centrado en cursos, talleres de actualización y estudios de posgrado fuera de la escuela, los cuales han estado asociados a incentivos económicos y de crecimiento profesional. Según la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje (TALIS)¹ (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018) los docentes de secundaria en México asistieron a cursos más del doble del promedio de días de participación reportado por los profesores de secundaria de los países participantes, lo que muestra la importancia que tiene la formación para el aprendizaje de los maestros. La oferta de estos ha estado a cargo de diferentes instituciones: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE); el gobierno federal y los gobiernos estatales, a través de los centros de maestros; instituciones de educación superior, como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) entre otras.

La calidad y pertinencia de los cursos, talleres y estudios de posgrado han sido cuestionadas en diferentes momentos por académicos (Guevara, 2016) y por los propios profesores, argumentando que los contenidos están descontextualizados, su puesta en práctica dentro del aula se dificulta debido a la falta de infraestructura o que los encargados de impartirlos carecen de la preparación suficiente. Por otro lado, también se ha discutido el papel que han asumido los docentes en estos procesos, así como los incentivos que los mueven a formar parte de ellos (Guevara, 2016).

¹ Encuesta internacional realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) centrada en los entornos de aprendizaje y las condiciones de trabajo de los maestros en las escuelas.

Esta investigación estará enfocada en los procesos de formación continua en el nivel de secundaria ya que sus características y formas de organización la distinguen de otros niveles como primaria o media superior. Sin embargo, en la formulación de políticas educativas estas diferencias no han sido tomadas en cuenta, teniendo como consecuencia que las estrategias planteadas no corresponden con la realidad de las escuelas. Este hecho es problemático porque se asume que este nivel responde a la misma lógica que primaria, cuando la realidad muestra que los profesores tienen creencias, expectativas y rutinas distintas.

El interés de este trabajo está centrado en comprender cómo experimentan los docentes su formación como profesionales en servicio, qué elementos intervienen en ella y cómo se viven estos procesos al interior de las escuelas secundarias públicas. Para responder esta inquietud, se revisaron diferentes conceptos como profesionalización, formación continua, formación en servicio, entre otros. Sin embargo, todos ellos parecían dar cuenta de aspectos por separado de un proceso que se intuía más complejo. La noción de desarrollo profesional, por otro lado, integraba diferentes niveles de análisis: en principio, incluía aspectos personales y profesionales de los docentes, pero también se refería a la comunicación y colaboración dentro de las escuelas, mostrando un proceso de interacción que iba más allá de la asistencia a cursos y talleres.

Esta inquietud se profundizó al revisar documentos de política de formación en el que algunos elementos del desarrollo profesional fueron integrados, privilegiando procesos al interior de las escuelas y caracterizando al docente como un profesional que tiene una relevancia no sólo en la transmisión de conocimientos, sino que participa en otros aspectos del desarrollo de los estudiantes. Estos elementos eran congruentes con los enfoques constructivistas que guiaban la elaboración de planes y programas de estudio de este nivel educativo.

Contrario a lo anterior, la vida cotidiana de las secundarias públicas de México no correspondía con un modelo de desarrollo profesional basado en la colaboración e intercambio de conocimientos entre docentes. En primer lugar, este

nivel educativo se ha caracterizado por albergar a docentes muy diferentes, con creencias, motivaciones e intereses distintos entre sí. En segundo lugar, las formas de contratación y las condiciones laborales perfilan dinámicas de trabajo diversas, en las que la saturación de actividades es el común denominador. En tercer lugar, los profesores provienen de distintas instituciones de formación, algunos son egresados de escuelas normales mientras que otros de universidades, por lo que la identidad profesional de estos no es homogénea, sino que responde a intereses y perspectivas diversas. Por último, todos estos elementos han propiciado que los docentes se desenvuelvan en solitario, con pocas oportunidades de intercambio entre ellos. Así pues, pensar en procesos de formación y aprendizaje que se lleven a cabo dentro de la escuela supone encontrarse con múltiples obstáculos para su realización.

Las investigaciones que han estudiado estos aspectos son escasas. La mayoría de ellas está centrada en el análisis de las políticas de formación, desde su diseño hasta su implementación. Otros trabajos han girado en torno a la puesta en marcha de proyectos dentro de las escuelas en los que se propician procesos colaborativos entre distintos actores escolares con la intención de evaluar su impacto en los resultados de aprendizaje de los alumnos. Por último, algunos han descrito las características profesionales de los maestros, para dar cuenta de las dinámicas que se establecen entre ellos. Sin embargo, falta profundizar el estudio de las relaciones que se dan entre los distintos elementos que intervienen en estos ellos, por lo que este trabajo pretende abonar en este aspecto.

El propósito de esta investigación consistió en analizar el proceso por el cual los docentes construyen una noción de desarrollo profesional a partir de tres dimensiones de análisis: sus características personales y profesionales, las interacciones con otros actores escolares y el contexto en el que se desenvuelven. Para lograr este objetivo se recurrió al concepto de agencia, el cual permitió mirar la forma en que se relacionan las dimensiones micro (aspectos personales y profesionales) y macro (el contexto) en un espacio de interacción como es la escuela.

Tomando en consideración estos elementos, surgieron varias interrogantes: ¿Cómo conceptualizan su desarrollo profesional los docentes de secundaria de la Ciudad de México? ¿Qué papel juegan sus creencias, motivaciones, emociones y valoraciones en este proceso? ¿Cómo influyen en su desarrollo las relaciones con otros actores dentro de la escuela? ¿Qué impacto tienen las políticas educativas en materia de formación en las decisiones que toman los profesores para seguir preparándose a lo largo de su carrera? Estas preguntas dieron lugar a la presente investigación, cuyos sujetos de estudio fueron maestros de nivel secundaria de escuelas públicas de la Ciudad de México a quienes se les preguntó acerca de sus diferentes experiencias de formación, sus intereses, necesidades y obstáculos encontrados en este proceso.

Se eligió el nivel de secundaria por varias razones. En primer lugar, porque históricamente se le ha prestado poca atención a pesar de la importancia que tiene dentro de la formación de las personas. Para un segmento amplio de la población este es el último acercamiento con la enseñanza escolarizada. Por otro lado, en esta etapa de aprendizaje los alumnos se caracterizan por experimentar complejos procesos en su desarrollo, por lo que los docentes deben desarrollar competencias profesionales que les permitan atender a un sector poblacional que en muchos aspectos es vulnerable.

En segundo lugar, la organización del nivel educativo supone retos importantes para el desarrollo profesional: el currículo está dividido por asignaturas y áreas de especialidad, por lo que cada maestro imparte materias diferentes; hay múltiples actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son directivos, docentes y técnicos docentes; existen varios tipos de secundaria, lo que supone que cada uno responde a dinámicas, formas de organización y problemáticas propias.

En tercer lugar, el cuerpo docente no es homogéneo, pues presenta características propias que lo distinguen de otros niveles educativos: los profesores provienen de distintas instituciones de formación inicial; son especialistas en las asignaturas que imparten; son contratados por horas, por lo que pueden trabajar en

distintas escuelas; y presentan una carga excesiva de actividades (planeación de clases, evaluación de los alumnos, actividades administrativas, entre otras).

En cuarto lugar, el concepto del desarrollo profesional ha ido ganando espacio en los documentos de política educativa en México a lo largo de la historia reciente frente a otras modalidades de formación continua, sin embargo, no se han retomado las características mencionadas anteriormente en el diseño de estrategias adecuadas para este nivel educativo. Por tanto, es indispensable comprender la forma en que los actores, las dinámicas y los contextos de las secundarias públicas interactúan entre sí para generar una estructura social distinta a otras, que responde a exigencias del entorno y a procesos específicos. Esta investigación pretende abonar en el análisis de estos elementos y proponer una noción de desarrollo profesional que los integre.

Aunado a lo anterior, las investigaciones acerca del desarrollo profesional en secundaria se refieren a experiencias aisladas que no logran dar cuenta de la interacción entre los diferentes elementos que se involucran en este proceso. Por otro lado, han dejado de lado el estudio de aspectos como la relación con los resultados de aprendizaje de los alumnos, el papel de la evaluación, las motivaciones y necesidades de los maestros, entre otros. Por tanto, es indispensable retomarlos para explicar cómo influyen en el aprendizaje de los profesores.

Teniendo en consideración lo anterior, esta investigación se centra en analizar las interacciones entre las características profesionales e individuales de los maestros, las relaciones con otros actores educativos dentro de la escuela y el contexto en el que se desenvuelven, con la intención de dar cuenta de aquellos elementos que intervienen en el desarrollo profesional de maestros de secundaria de la Ciudad de México. Se parte del supuesto de que los individuos toman decisiones en función de sus intereses y motivaciones, pero este proceso no está exento de la influencia de aspectos más generales, los cuales influyen en su capacidad de reflexionar sobre sus intenciones, de organizarse con otros y de movilizar recursos para alcanzarlas. De esta manera, este trabajo pretende mostrar evidencia de cómo se relacionan las dimensiones personal, escolar e institucional

en los procesos de desarrollo profesional y cómo estos elementos están presentes en las decisiones que toman los profesores acerca de su carrera.

La hipótesis de trabajo consiste en que la conceptualización del desarrollo profesional de los maestros está influenciada por aspectos personales y profesionales, por las interacciones que tienen con otros actores escolares dentro de la escuela y por el contexto en el que se desenvuelven. Cada uno de estos elementos se relaciona con los otros dos para dar cuenta de creencias, prácticas e interpretaciones por parte de los individuos. De esta manera, se pretende que el análisis revele cómo interactúan estas dimensiones en los centros escolares, propiciando o inhibiendo el desarrollo profesional de los profesores estudiados.

A partir de la identificación de las tres dimensiones del desarrollo profesional, así como de las relaciones que se establecen entre ellas, se analiza cómo influyen en la toma de decisiones de los maestros acerca de su formación en servicio en el nivel de secundaria, el cual presenta problemáticas, dinámicas de organización y características particulares. Estas reflexiones permitirán comprender las facilidades y los obstáculos que se encuentran en los ambientes de trabajo para la conformación de comunidades de aprendizaje profesional. También darán cuenta del tipo de profesional que se desempeña en las escuelas, abonando a la reflexión acerca de su identidad como maestros.

En suma, se busca integrar los diferentes elementos que intervienen en el desarrollo profesional de los maestros para brindar una explicación que los conjunte y muestre las tensiones entre ellos, en el que los sujetos tienen una participación a partir de sus interacciones.

Para realizar esta investigación se planteó un estudio de corte cualitativo, basado en entrevistas semi estructuradas a 20 docentes, pertenecientes a secundarias generales (17) y técnicas (3), a partir de las cuales se indagaron aspectos relacionados con sus experiencias, motivaciones y valoraciones. Para el análisis de los datos se recurrió al análisis temático, identificando códigos y temas que permitieron construir una narrativa que diera cuenta de cómo construyen las nociones acerca de su desarrollo profesional.

Este trabajo se organiza de la siguiente manera: en el primer capítulo se realiza un breve recorrido a través de diferentes investigaciones, con el propósito de dar cuenta de cómo se ha abordado el estudio del desarrollo profesional en secundaria. También se describen las características de este nivel, así como de los profesores que laboran en el mismo. Por último, se presenta cómo este concepto fue incorporado en distintos documentos de política educativa a lo largo de cinco sexenios, desde 1994 hasta la actualidad. Esta información permitirá conocer el contexto político, social e institucional en el que se insertan estos procesos de los docentes entrevistados.

En el segundo capítulo se muestra el esquema analítico que se diseñó para explicar las relaciones entre las tres dimensiones que componen al desarrollo profesional: la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas. Para su elaboración se recurrió al concepto de agencia y a las teorías de la estructuración de Anthony Giddens y social realista de Margaret Archer. Desde este enfoque, se abordó el debate sociológico clásico entre el orden y la acción, en el que se optó por una postura que privilegia la toma de decisiones de los individuos a partir de la reflexión y un orden social que emerge de las relaciones entre los individuos en un momento dado. Además, se definen cada una de las variables que intervienen en estas dimensiones, las cuales fueron recuperadas de las investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional.

Este análisis supone también la idea de un individuo con capacidad de agencia, es decir, dotado con facultades para evaluar sus intenciones, organizarse y movilizar recursos para conseguir sus fines. Desde este punto de vista, los maestros son entendidos como profesionales, autónomos en la toma de decisiones y con disposición a formar comunidades de aprendizaje. Por tanto, se retoma el debate relacionado con la identidad profesional, para responder a la pregunta ¿Qué es un maestro? Este esquema servirá de referencia para analizar cómo es que el desarrollo profesional es entendido por los sujetos de estudio.

En el tercer capítulo se presenta el diseño metodológico de la investigación. El estudio es de orden cualitativo a través de entrevistas semi estructuradas a docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México. La muestra se construyó a partir de tres criterios: años de servicio, tipo de asignatura que imparten y formación inicial, con la intención de contar con diferentes perfiles profesionales, pues una de las características de este nivel es su heterogeneidad. El trabajo de campo presentó una limitación importante: debido a la pandemia de Covid-19 no se pudo tener acceso a todas las y los maestros propuestos en la muestra, por lo que se entrevistó a aquellos que tuvieran disposición de tiempo dentro de sus diferentes escuelas. Los directores tuvieron una influencia importante en este proceso, pues fueron quienes hicieron una primera selección.

En este capítulo también se describe el procesamiento de los datos, el cual fue realizado a partir del análisis temático. A partir de códigos preestablecidos a partir de la revisión de la literatura, se procedió a la identificación de temas que permitieran construir una narrativa que diera cuenta del proceso de construcción del concepto de desarrollo profesional por parte de los sujetos de estudio. Por último, se enlistan las etapas de análisis de la muestra y se presenta el libro de códigos depurado.

En el capítulo cuarto se presentan los resultados del análisis de las entrevistas, para dar respuesta a la pregunta de investigación. A partir de las variables identificadas en el segundo capítulo, se muestra evidencia empírica acerca de las creencias, motivaciones, aspiraciones de los profesores, así como de sus percepciones acerca de las interacciones dentro de la escuela y de las políticas educativas. Lo anterior permitió analizar la forma en que el desarrollo profesional es conceptualizado por los sujetos de estudio, además de mostrar cómo estos elementos interactúan entre sí para generar un orden social. A partir de estos resultados, se reflexiona acerca de la capacidad de agencia de los profesores, así como de su ambiente de trabajo, para explicar cómo son sus dinámicas de organización y movilización de recursos colectivos.

El texto termina con las conclusiones, en las que se presenta cómo es construido el concepto de desarrollo profesional a partir de la interacción entre

las dimensiones mencionadas anteriormente. Con esta información se espera contribuir a la comprensión de uno de los procesos más importantes al interior de las escuelas secundarias públicas, el desarrollo profesional docente, además de mostrar las nuevas vertientes de investigación que este tema puede suscitar.

Capítulo 1. Contexto en el que se inserta el desarrollo profesional docente en el nivel de secundaria

En este capítulo se exponen las investigaciones que han abordado el desarrollo profesional en la educación secundaria. En seguida se presentan los elementos necesarios para contextualizar el nivel educativo de secundaria, así como las características del cuerpo docente que lo integra. Además, se incluye un breve análisis de cómo se incorporó el concepto de desarrollo profesional en documentos de política en cinco sexenios.

El desarrollo profesional docente es un concepto y componente de las políticas educativas que ha ido ganando terreno en México para referirse a los procesos de formación continua. Acuñado a finales de la década de los 90 y a inicios del año 2000, se insertó en la discusión acerca de cómo formar al maestro y la crítica de los modelos de capacitación en cascada y el entrenamiento docente. Propuso recuperar el conocimiento práctico y las experiencias de los profesores, así como las condiciones institucionales de la comunidad escolar (Imbernón, 2001; Vezub, 2010) como elementos centrales en su aprendizaje durante su carrera. El docente fue entendido como un profesional de la educación, con saberes especializados, capacidad de reflexión sobre su práctica y disposición para colaborar con sus pares en la construcción de conocimientos profesionales.

En México, este concepto ha sido incorporado en las políticas de formación docente por diferentes gobiernos como respuesta a recomendaciones de organismos internacionales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura [UNESCO], 2012, 2015, 2020) con la intención de sumarse a una nueva tendencia mundial en este ámbito. Sin embargo, como menciona Arnaut (2004), las instituciones educativas en México históricamente se han moldeado como capas geológicas superpuestas y sedimentadas, en donde era más fácil crear nuevas instituciones que reformar las existentes. Así pues, cada gobierno ha introducido en sus estrategias de formación elementos del desarrollo profesional, sin considerar las características, problemáticas y necesidades de los

distintos niveles educativos, dándole poca continuidad a los programas y generando un ambiente de incertidumbre respecto a los fines, incentivos y responsabilidades de los diferentes actores involucrados con la formación permanente de los maestros.

1.1 Investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional docente en secundaria

En este apartado se presentará una revisión de la literatura acerca del desarrollo profesional docente en educación secundaria, con la intención de identificar cómo se ha problematizado, desde qué enfoques se ha estudiado y cuáles han sido los principales resultados de esas investigaciones. Se consultaron diferentes artículos provenientes principalmente de España y Latinoamérica, los cuales abordaron diferentes aspectos del fenómeno: algunos reportaron los resultados de reformas relacionadas con la formación continua, otros analizaron diferentes modalidades de trabajo colaborativo entre docentes y actores externos a las escuelas, como investigadores de universidades, por último se encuentran aquellos que realizaron estudios cuasi experimentales dentro de las escuelas de este nivel educativo. En la mayoría se utilizaron metodologías cualitativas en las que prevalecieron las entrevistas a profundidad y la observación de campo.

Los trabajos se presentarán de acuerdo con el énfasis que ponen en alguna dimensión del desarrollo profesional, es decir, si su foco de atención está en las características personales y profesionales, en las interacciones dentro de la escuela o en el ámbito de las políticas educativas.

Un grupo de investigaciones pusieron énfasis en el nivel contextual, analizando las políticas educativas en materia de formación docente e identificando las principales problemáticas en la implementación de estas en el nivel de secundaria. Los obstáculos identificados tienen que ver con la poca autonomía de los gobiernos locales en la toma de decisiones; una centralización en la elaboración de materiales y en la oferta de formación especializada; ausencia de instituciones de educación superior en la oferta de cursos y talleres (Vezub et al., 2019), falta de

definición de los programas de formación en cuanto a competencias específicas; bajo prestigio de las instituciones de formación inicial así como la nula articulación con la formación continua (Moreno Olmadilla, 2006), desconexión de las actividades de formación con la práctica en el aula; oferta limitada de cursos especializados en las asignaturas que se imparten; falta de planeación sistemática de los procesos de formación y la poca atención a la experiencia previa y necesidades de los docentes (Santibáñez, 2007; Santibáñez et al., 2017). Por otro lado, también se analizó la importancia de la superación profesional como un incentivo para la carrera docente (Valencia Torres y García González, 2018).

En cuanto a los trabajos que se centraron en las interacciones entre docentes y otros actores escolares, los trabajos consultados reportaron los resultados de la implementación de proyectos en las que los profesores seleccionados trabajaron colaborativamente con investigadores de instituciones universitarias para vincular el trabajo de la escuela con investigaciones en desarrollo. Estos trabajos identificaron que el trabajo conjunto propició procesos reflexivos con capacidad de generar nuevas propuestas de enseñanza y contribuyeron a que el alumnado mejorara sus aprendizajes (D'Angelo y Lossio, 2011). También motivó a que los docentes tomaran conciencia de la importancia de trabajos innovadores, de la colaboración entre pares y del rol que juegan las actividades prácticas y la situaciones reales del aula, aunque mostraron que para implementar estos proyectos era necesario la participación de profesionales experimentados y brindar acompañamiento constante al profesorado (Lupión Cobos y Martín Gámez, 2016).

Por último, estos proyectos mostraron incrementos en el grado de conocimientos de los estudiantes, en su predisposición e interés hacia los mismos, en su capacidad para hacer transferencias de otros aprendizajes y en su motivación hacia las actividades de clase, además de convertirse en una experiencia positiva para la cultura de la colaboración entre docentes (Sánchez Rivas y Triguero Florido, 2014). También proporcionaron evidencia acerca de la importancia que los maestros asignaron a este tipo de metodologías, aunque no las aplicaban en su trabajo cotidiano, por lo que recomendaron fomentar la colaboración entre pares,

conectar estos programas con actividades prácticas y situaciones reales dentro del aula (García-García et al., 2019).

Otra vertiente de estudios en esta misma dimensión se centró en la cultura organizacional (Tomás et al., 2006) y en las habilidades sociales de los docentes para la gestión de interacciones al interior de la escuela (Torrecilla-Sánchez et al., 2017). Estos trabajos sugieren que la interacción con otros actores mejora las habilidades sociales de los docentes, lo que les permite replicar evidencias de mejora trabajando temáticas de convivencia. Sin embargo, la cultura organizacional de las escuelas propicia poco el trabajo, no fomenta el uso de estrategias metodológicas innovadoras ni la actualización de conocimientos propios de la disciplina, ya que se trabaja con alumnos desmotivados, poco participativos y con conductas disruptivas. De esta forma, los autores concluyen que, si bien es cierto que la interacción con otros docentes es importante para el desarrollo profesional, es necesario que se introduzcan en la vida de las escuelas mecanismos que promuevan la participación y el intercambio entre pares.

En cuanto a los trabajos que se centraron en los aspectos individuales del desarrollo profesional algunas investigaciones pusieron el foco en la reflexión sobre la práctica y en las características individuales de los docentes. Estos estudios identificaron las preocupaciones, concepciones, motivaciones y obstáculos a los que se enfrentan para desarrollar procesos reflexivos. Reconocieron la importancia de construir visiones comunes acerca de la práctica, de reflexionar de manera individual y colectiva en ambientes de respeto y apoyo mutuo y de promover la participación de profesores de distintos contextos y niveles en estas reflexiones (González-Weil et al., 2014).

Las principales preocupaciones tienen que ver con el aprendizaje de los alumnos, con la atención a estudiantes con necesidades educativas especiales, con la asistencia a cursos que puedan ayudar a atender esta diversidad, con el manejo de recursos educativos para motivar y enseñar a los alumnos y por cumplir con los temas del programa (Ravanal Moreno et al., 2021).

En lo que respecta a las concepciones y motivaciones de los profesores, estos trabajos identificaron la necesidad de tener conocimientos generales para la

enseñanza, así como conocimientos teórico-prácticos; reconociendo que prevalece un enfoque tradicional de enseñanza y una perspectiva vocacional. El desarrollo profesional fue asociado con poseer conocimientos especializados, por lo que prevaleció una idea de dominio cognitivo competencial, relacionado con conocimientos prácticos y competencias docentes concretas (Pontes et al., 2013). En cuanto a los obstáculos, se identificaron la falta de comprensión del alumnado, falta de motivación, problemas de disciplina, falta de tiempo, la concepción de que el profesor es el único responsable del conocimiento, entre otros. También se identificó que los marcos psicológico y curricular de los docentes son muy resistentes a los cambios a lo largo del tiempo (Vázquez Bernal et al., 2010).

Por último, un grupo de trabajos está centrado en describir las características profesionales y laborales de los docentes de secundaria, identificando que su modalidad de profesionalización preferida son los cursos y talleres; los temas en los que más se interesaron los profesores son la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales y los relacionados con el uso de TIC's en las clases; las necesidades de formación tienen que ver con los contenidos programáticos y con las etapas de desarrollo de los adolescentes (Cibrian, 2016; Maciel de Oliveira, 2018; Martínez Treviño, 2007). Los trabajos de Etelvina Sandoval marcaron un referente en cuanto la caracterización que hicieron de los profesores de secundaria, destacando su trabajo aislado, la carga de actividades, el escaso tiempo que tienen para profesionalizarse y las condiciones laborales (como su tipo de contratación, la necesidad de trabajar en varias escuelas, entre otras) que impiden el intercambio de experiencias en la escuela (Sandoval Flores, 2001, 2009).

Como se puede observar, el estudio del desarrollo profesional docente en secundaria se ha caracterizado por el análisis de experiencias aisladas, muchas de ellas como parte de proyectos implementados a partir de reformas educativas. En otros casos, son investigaciones cuasi-experimentales que propician condiciones ideales para que los docentes reflexionen sobre su práctica o trabajen colaborativamente. En este caso, los resultados ponen de manifiesto sus ventajas, pues permiten a los maestros identificar problemáticas comunes e integrarse con un equipo de trabajo para resolverlas, sin embargo, estas experiencias no toman en

cuenta las condiciones laborales e institucionales en las que trabajan, ni las limitantes que imponen para suscitar los procesos reflexivos y de colaboración.

Por otro lado, los trabajos presentados están centrados en materias específicas, la mayoría en las relacionadas con las ciencias experimentales (física, química, biología) dejando de lado materias muy importantes en el currículo de secundaria, como español y matemáticas. Este hecho pone de manifiesto la diversidad de perfiles, necesidades y metodologías que caracterizan a los docentes de este nivel educativo, por lo que su desarrollo profesional no puede ser entendido como un proceso uniforme, sino que debe considerar estas diferencias como un elemento central en la forma en cómo reflexionan sobre su práctica, cómo se relacionan con otros actores escolares y cómo gestionan las problemáticas de su entorno cotidiano.

Finalmente, estas investigaciones se han centrado en el individuo o en el contexto exclusivamente, sin analizar las posibles relaciones que se dan entre estos ámbitos analíticos. Esto tiene como consecuencia que los análisis consideren al individuo ajeno a las condiciones contextuales en las que labora, en donde sus percepciones, necesidades y aspiraciones son suficientes para explicar sus conductas. Por otro lado, cuando se pone énfasis en las interacciones parece que las características individuales quedan condicionadas y limitadas por el contexto en el que se desenvuelven los profesores. Por tanto, se hace necesario integrar ambas dimensiones, la personal y la contextual, para dar cuenta de las relaciones entre ellas y poder entender de mejor manera los procesos que se llevan a cabo en la escuela y en la vida cotidiana de los sujetos.

Teniendo en consideración esta revisión de la literatura, en esta investigación el desarrollo profesional docente será entendido como un concepto que involucra la capacidad de los docentes de reflexionar sobre su propia práctica, lo que le permite gestionar sus necesidades y aspiraciones a lo largo de su carrera, Por otro lado, este proceso reflexivo se complementa con la relación que tiene con otros profesores, quienes contribuyen en la observación e identificación de problemáticas comunes, enmarcados en un contexto más amplio, el cual incluye las políticas educativas, la cultura organizacional y los usos y costumbres de los profesores. Es

por tanto indispensable realizar un análisis de cómo todos estos factores se relacionan en la escuela, para entender la forma en que los docentes se profesionalizan.

1.2 La secundaria en México: características del nivel educativo y de los profesores en servicio

La principal característica de la secundaria en México es la complejidad: por un lado, representa la última experiencia de educación básica formal para millones de mexicanos, pues muchos egresados del nivel no logran continuar sus estudios de bachillerato. Por otro lado, diversos autores (de Vries, 2017; Ducoing Watty y Barrón Tirado, 2017; Sandoval Flores, 2001; Zorrilla, 2004) consideran que este nivel no ha terminado de posicionarse con finalidades específicas dentro del sistema educativo, pues oscila entre ser concebido como una continuación de la primaria, establecer un mayor vínculo con la educación media superior o privilegiar un enfoque que facilite el ingreso al mercado laboral para miles de estudiantes. Además, el cuerpo docente que lo integra es heterogéneo, en donde conviven maestros de diferente formación, con condiciones laborales diversas y con identidades profesionales distintas. En este apartado se describen las principales características de este nivel y de los profesores que lo integran, con la intención de conocer las condiciones en que se llevan a cabo los procesos de desarrollo profesional.

1.2.1 Caracterización de la secundaria en México

El nivel de educación secundaria representa el último tramo de la educación básica en México, pues atiende a adolescentes en un rango de edad entre los 12 y los 15 años. De acuerdo con la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México (AEFCM), su objetivo es “el desarrollo de competencias relacionadas con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática.”

Según el documento *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México*, publicado por la Comisión Nacional para la Mejora Continua

de la Educación (2021) la secundaria en México ha experimentado un crecimiento importante dentro de los últimos diez años, pues el porcentaje de adolescentes entre 15 y 17 años que concluyeron el nivel durante el ciclo escolar 2019-2020 pasó de 57.4% a 74.6%, mientras que la cobertura alcanzó el 95.7%, por lo que se atendieron a 6 407 056 alumnos a nivel nacional, mientras que en la Ciudad de México la matrícula fue de 436 827 estudiantes.

De acuerdo con este mismo documento, a nivel nacional, la educación secundaria presenta una tasa de aprobación del 90% y después de la regularización de un 94.5%² La tasa de desafiliación escolar³ fue de 4.85% y la eficiencia terminal de un 86.3% En cuanto a la Ciudad de México, la tasa de aprobación es de 93.8%, la tasa de desafiliación escolar 3.6% y la eficiencia terminal de un 88.8% Estos datos muestran que este nivel prácticamente atiende a la mayoría de la población entre 12 y 15 años, además que gran parte de los estudiantes logra terminarlo.

Las escuelas secundarias se pueden clasificar por su tipo de sostenimiento en públicas y privadas, las primeras atendieron durante el ciclo escolar 2019-2020 al 90.5% de los estudiantes, mientras que las privadas al 9.5%. Respecto a los docentes, el 83.3% labora en escuelas públicas y el 16.7% lo hace en escuelas privadas. De acuerdo con el documento citado al inicio de este apartado, el promedio de alumnos por escuelas públicas⁴ fue de 369, mientras que en las escuelas privadas fue de 109. Como se puede apreciar, la mayor parte de los alumnos en edad de asistir a secundaria son atendidos por escuelas públicas, por lo que será relevante conocer su forma de organización y las dinámicas que se desarrollan en su interior, así como los retos que se presentan en su trabajo cotidiano.

Las escuelas públicas se pueden dividir en cuatro categorías de acuerdo con sus fines, organización y las asignaturas que imparten:

² En el nivel secundaria es posible presentar exámenes extraordinarios y de recuperación cuando el promedio de los alumnos es reprobatorio.

³ La desafiliación escolar consiste en el abandono de los estudios por parte de los estudiantes.

⁴ Estas cifras solo corresponden a secundarias generales y técnicas, pues como se verá más adelante, son el tipo de escuela que concentra más alumnos y maestros.

- Secundarias generales: Brindan formación humanística, científica y artística, además de una lengua adicional, que puede ser inglés o francés. Cumplen un horario entre las 7:00 y las 16:00, dependiendo si son de tiempo completo o de jornada regular, las cuales se organizan en turnos matutino y vespertino.
- Secundarias técnicas: Además de las asignaturas ofrecidas en las secundarias generales, se imparten materias relacionadas con la capacitación en actividades industriales, tecnológicas, comerciales, agropecuarias, pesqueras y forestales.
- Telesecundarias: Se caracterizan por utilizar infraestructura televisiva y satelital para la impartición de las clases, son escuelas multigrado, por lo que un profesor imparte todas las materias y atiende a alumnos de diferentes grados. Regularmente atienden a la población de comunidades rurales y de zonas dispersas.
- Secundarias para trabajadores: Atiende a jóvenes y adultos que por cuestiones laborales no pueden acceder a los servicios educativos en alguno de los turnos (matutino o vespertino), quienes tienen una edad mayor a la idónea para cursar este nivel educativo.

Las secundarias generales y técnicas son las que concentran una mayor matrícula dentro de este nivel educativo, las primeras atendieron durante el ciclo escolar 2019-2020 al 50.9% de los alumnos mientras que a las secundarias técnicas atendieron al 27.1% de los estudiantes.

Como se puede apreciar, el nivel de secundaria en México presenta diversas modalidades de escuelas, cada una de las cuales atiende a diferentes tipos de estudiantes y persigue objetivos distintos. Esto supone una multiplicidad de perfiles tanto de los estudiantes como de los docentes que laboran en el nivel, lo que ha permitido que haya crecido en términos de cobertura a lo largo de los años, atendiendo en la actualidad a un número importante de estudiantes. Estas cifras revelan su enorme complejidad, pues se caracteriza por ser heterogéneo y diverso, por lo que las necesidades y problemáticas que son múltiples. En materia de desarrollo profesional, los docentes se enfrentan a altas exigencias en cuanto al número de alumnos que atienden, a las habilidades y conocimientos que requieren

y a las distintas modalidades de contratación y condiciones laborales en las que se desempeñan.

1.2.2 Características de los docentes del nivel de educación secundaria

En secundaria cada materia es impartida por un profesor distinto, por lo que este nivel se caracteriza por tener un cuerpo docente diverso en cuanto a su formación y sus condiciones laborales. Además de los docentes, en una escuela trabajan directores, subdirectores de gestión escolar y subdirectores académicos y técnicos docentes. Aunado a lo anterior, existen directores que pueden fungir como profesores de alguna asignatura.

De acuerdo con las asignaturas que imparten, los docentes se pueden agrupar en las siguientes categorías:

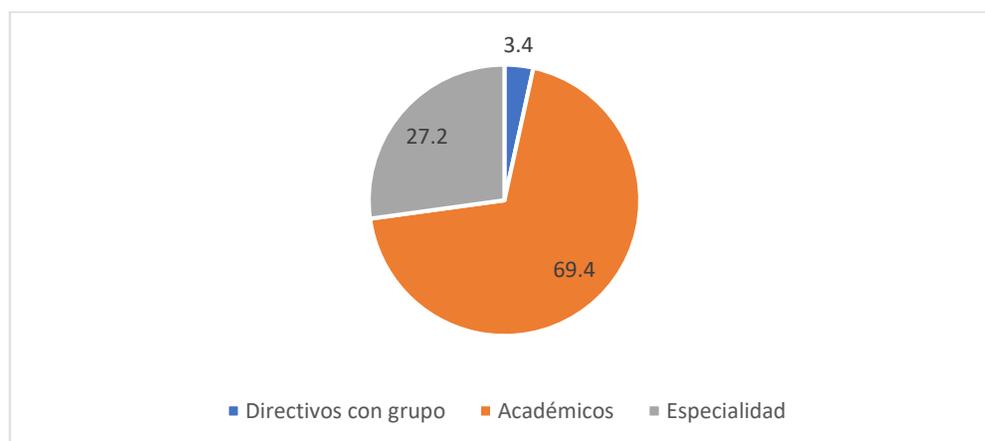
- **Docentes académicos:** Son aquellos profesores que imparten las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias, Historia, Geografía y Formación Cívica y Ética, además de los maestros de las telesecundarias.
- **Docentes de especialidades:** Son los profesores que imparten las asignaturas de Educación Física, Artes, Idiomas y Tecnologías.
- **Técnicos docentes:** docentes con formación técnica especializada que imparten talleres prácticos y laboratorios, en áreas técnicas, artísticas o en deportes especializados.

Cada uno de estos tipos de docente tiene un perfil distinto, lo cual implica que su formación inicial y sus condiciones laborales varían en cada caso. Además, un profesor puede ubicarse en dos categorías distintas, por ejemplo, un profesor de asignatura (Química) puede también tener horas asignadas como Técnico docente (laboratorista). Este hecho supone una enorme complejidad para equiparar sus condiciones contractuales con las condiciones en las que trabajan y en las oportunidades de desarrollo dentro de la escuela.

En el Gráfico 1 se presenta el porcentaje de profesores de acuerdo con el tipo de asignatura. Como se puede apreciar, el porcentaje de docentes académicos es más del doble que el de profesores de especialidad, por lo que su presencia e

influencia dentro de las escuelas tendrá un peso mayor. Por otro lado, los directores con grupo son más comunes en escuelas públicas para indígenas, migrantes y en telesecundarias, mientras que en escuelas generales y técnicas públicas este fenómeno es menos común, lo que refleja el hecho de que en estas últimas escuelas prevalece el formato de un profesor por asignatura, mientras que en las primeras hay un docente por grado.

Gráfico 1. Porcentaje de profesores por tipo de asignatura



Fuente: Elaboración propia con datos de Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2021).

Es importante recordar que cada una de estas categorías se subdivide de acuerdo con la asignatura que imparten los docentes, por ejemplo, en cuanto a los docentes de especialidad, 5.7% del total son profesores de Educación Física, 5.7% del total imparten materias de Artes, 6.3% del total son maestros de las asignaturas de Idiomas y 9.5% del total son docentes de Tecnologías. Estas cifras ponen de manifiesto que la diversidad de intereses, formación y áreas de especialidad es muy fuerte. Este hecho se ha traducido en la existencia de academias dentro de las escuelas, es decir, de grupos de profesores de la misma asignatura, quienes comparten áreas de especialidad y presentan estudios universitarios similares. Anteriormente las academias eran encabezadas por un jefe de asignatura, quien fungía como coordinador de esta y podía retroalimentar el trabajo de sus compañeros, sin embargo, esta figura ha desaparecido con el paso del tiempo.

Otro indicador importante para este análisis es el tipo de contrato que tienen los docentes. Para el ciclo escolar 2019-2020 sólo un 19% tenía una asignación de tiempo completo, un 39.5% estaba contratado por horas, mientras que el resto estaba contratado de manera eventual (por lo que su contrato se renovaba cada año) o cubriendo algún interinato. Este hecho pone de manifiesto que los docentes de secundaria no laboran en un solo centro escolar, sino que pueden realizar diferentes actividades laborales o trabajar en diferentes escuelas. Respecto al grado académico de los profesores, para este mismo ciclo escolar, 71.7% tenía al menos título de licenciatura, 10.8% contaba con estudios de maestría y 0.8% contaba con doctorado. Un 15.4% no tenían ningún título universitario: 10.2% eran pasantes o con licenciatura terminada, 1.6% con licenciatura incompleta y 3.6% sólo contaban con estudios de nivel medio superior. Así pues, la heterogeneidad del colectivo docente proviene de tres características del mismo: tipo de asignatura que imparten, tipo de formación inicial y tipo de contrato laboral.

Estas cifras concuerdan con la caracterización realizada por Moreno Olmadilla (2006) y Sandoval Flores (2001) de los docentes de secundaria: existe una diversidad de maestros de acuerdo con su especialidad; tienden a aislarse en el trabajo dentro de la escuela, debido a sus condiciones laborales y de contratación⁵; se observa una convivencia de maestros egresados de la escuela normal superior con egresados de otras instituciones universitarias, quienes asumen identidades diferentes⁶; existe una gran diversidad en las formas de ingreso

⁵ Como se mencionó anteriormente, los profesores de secundaria regularmente trabajan en distintas escuelas debido a que son contratados por horas. Esto quiere decir que un maestro de español, por ejemplo, imparte un número de horas de clase por semana en una escuela. Este hecho supone que algunos docentes pueden concentrar muchas horas a la semana en una misma escuela o, por otro lado, distribuir sus horas de clase en diferentes escuelas. La asignación de las horas de clase varía de acuerdo con la materia, pues las asignaturas como español y matemáticas concentran un mayor número de horas que las de educación física o arte. De esta forma, un profesor que concentre muchas horas en la misma escuela pasará la mayor parte del tiempo frente a grupo, mientras que un profesor que trabaja en dos o más escuelas tendrá que movilizarse entre los distintos centros de trabajo. Este fenómeno propicia un bajo arraigo con los centros educativos, debido a la movilidad, y pocas oportunidades para intercambiar puntos de vista con otros profesores (Sandoval Flores, 2001).

⁶ Los egresados de instituciones universitarias se consideran expertos en su área de conocimiento mientras que los normalistas se asumen con mayores conocimientos en las áreas de pedagogía y didáctica.

al sistema educativo y en el tipo de plaza⁷, lo que configura la carrera docente; los profesores tienen distintas expectativas profesionales, algunos consideran ser maestro como un empleo temporal frente a quienes prefieren una carrera más larga y buscan estabilidad laboral; hay un sentido de orgullo profesional, pues los docentes de secundaria son expertos en su materia; por último, el trabajo docente se caracteriza por su soledad, pues no hay espacios ni tiempos suficientes que propicien la convivencia y diálogo entre el profesorado.

Esta caracterización permite observar un nivel educativo altamente complejo, dada la diversidad de actores y situaciones que se involucran en el mismo. En lo referente a los profesores, existe un grupo heterogéneo en su formación, en sus áreas de especialidad y en las funciones que desempeñan en los distintos tipos de secundarias en las que trabajan. Esta información permite distinguir a la secundaria de otros niveles educativos, como primaria y media superior, cada uno de los cuales presenta problemáticas, retos, características y oportunidades distintas. Dada esta diversidad, se analizarán en el siguiente apartado las políticas de formación relacionadas con este nivel educativo, con la intención de mostrar las oportunidades y dificultades que supone su implementación.

1.3 Los conceptos de docente y de desarrollo profesional en los documentos de política en México entre 1994 y la actualidad

En este apartado se presentará la forma en que los conceptos de desarrollo profesional docente y de maestro han sido definidos en diferentes gobiernos, a partir del análisis de los planes nacionales y programas sectoriales de educación durante los sexenios de Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón, Enrique Peña Nieto y Andrés Manuel López Obrador. Para cumplir con tal cometido, se revisaron los siguientes documentos: los Programas Sectoriales de Educación, las Reglas de

⁷ Los profesores de secundaria pueden al sistema educativo de diversas maneras, lo cual está determinado por la legislación educativa, la cual ha cambiado a lo largo del tiempo. Los maestros normalistas regularmente obtenían su plaza al terminar sus estudios, los profesores universitarios podían ingresar por medio de recomendaciones de los directores o a través del sindicato de maestros. A partir de la reforma educativa de 2013, el ingreso al sistema educativo es mediante concurso de oposición.

Operación del Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica, las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente y las Estrategias Nacionales de Formación y Actualización Docente.

Antes de presentar esta información es necesario hacer dos precisiones. La primera tiene que ver con la distinción entre desarrollo profesional y formación continua, pues son conceptos relacionados, pero de alcances distintos. Como se mencionó anteriormente, el desarrollo profesional docente será entendido como un proceso que incluye el conjunto de factores que posibilitan o impiden que los maestros avancen en su vida profesional, busca mejorar la práctica profesional y aumentar la calidad con la que realizan su trabajo (Imbernón, 2011). Este proceso implica cierta reflexividad de los profesores acerca de su práctica y el establecimiento de comunidades de aprendizaje en donde intercambien experiencias, conocimientos y puntos de vista acerca de su trabajo con sus pares (Ávalos, 2011; Vezub, 2004).

Por otro lado, la formación continua está basada en la actualización, capacitación y superación profesional. La actualización supone una renovación de los conocimientos y habilidades propios del oficio docente, la cual responde a las necesidades educativas producto de los avances y cambios en el conocimiento, por lo que implica una ampliación de oportunidades de aprendizaje frente al cambio. La capacitación se refiere a la transmisión del conocimiento desde un experto hacia los profesores, con el propósito de remediar las deficiencias en la formación inicial y compensar las ineficiencias en el trabajo. Por último, la superación profesional consiste en los estudios de posgrado que reciben los docentes con la intención de mejorar sus conocimientos y habilidades como maestros (Vezub, 2004).

La segunda precisión tiene que ver con cómo se define al maestro. Maurice Tardif (2013) propone que la enseñanza escolar moderna ha pasado por tres etapas: la era de la vocación (del siglo XVI al XVIII), la era del oficio (siglo XIX) y la era de la profesión (siglo XX). En la era de la vocación, el maestro era llamado a cumplir una misión importante: enseñar, la cual era una tarea moral “que consistía en incidir en profundidad en el alma de los niños, moldearla, guiarla, vigilarla,

controlarla” (Tardif, 2013, p. 23). La formación era prácticamente inexistente pues se privilegiaba el aprendizaje por experiencia e imitación, además de que el espíritu de servicio tenía un papel central, por lo que las condiciones materiales pasaban a segundo término. El trabajo docente era inestable, precario, cíclico y la dimensión moral tenía una fuerte presencia, restando importancia a la autonomía de los maestros.

La era del oficio se caracterizó por la estatización de la educación y por el establecimiento de relaciones contractuales y salariales entre los docentes y el Estado. El maestro se convierte en docente que “trabaja para hacer carrera y obtener un sueldo, aun cuando la mentalidad de servicio sigue estando vigente.” (Tardif, 2013, p. 25). En esta era se instauró la formación inicial como requisito, aunque predominó la experiencia concreta en el trabajo como la principal fuente de conocimiento.

Por último, la era de la profesión implicó concebir al docente como un profesional quien tiene una base de conocimientos científicos producto de su formación universitaria de alto nivel, pertenece a una corporación reconocida por el Estado, se rige por una ética orientada al servicio de los alumnos y de su aprendizaje y goza de una autonomía y responsabilidad profesional. Así pues, el profesor fue conceptualizado como un experto en pedagogía y aprendizaje, con una “visión reflexiva de enseñar: la enseñanza deja de ser una actividad que se ejecuta para pasar a ser una práctica en la cual se debe reflexionar, que se debe problematizar, objetivar, criticar y mejorar” (Tardif, 2013, p. 31).

Teniendo en cuenta estas precisiones, se presentarán a continuación las definiciones que cada administración ha utilizado en sus documentos de política del desarrollo profesional y del maestro, para comprender cómo se han posicionado estos conceptos y, sobre todo, para dar cuenta de cómo estas definiciones de la política educativa se replican en el nivel de las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

1.3.1 Sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000)

El concepto de desarrollo profesional durante este sexenio estuvo fuertemente vinculado con los procesos de actualización, capacitación y superación profesional, por lo que se privilegió un enfoque centrado en la formación continua:

Actualización frente a los cambios del currículo y los avances de las ciencias de la educación; capacitación para educadores que realizan una valiosa labor en regiones apartadas, pero carecen de una preparación sistemática; nivelación para profesores en servicio que tienen título de normalistas, pero que egresaron antes de que fuera establecido el grado de licenciatura; superación profesional para quienes desean especializar sus tareas o alcanzar un nivel más alto de competencia. (Secretaría de Educación Pública [SEP], 1996, p. 20)

La estrategia en este ámbito estuvo marcada por la creación de centros de maestros, en donde se ofertó un abanico de cursos y talleres para actualizar y capacitar al magisterio, con el objetivo de subsanar las deficiencias en la formación inicial de los profesores. Es importante recordar que en esta etapa se da un aumento importante en la cobertura de los servicios educativos, por lo que la oferta de plazas de maestro aumentó considerablemente. Este hecho significó una contratación masiva de personal, el cual no necesariamente tenía los conocimientos necesarios para impartir clases. Por otro lado, esta estrategia presentó tres dificultades importantes: una deficiente regulación de los programas de formación, una íntima relación entre la formación permanente y la mejora de las condiciones laborales y salariales de los maestros y la nula relación entre los cursos y talleres y las necesidades de formación (Arnaut Salgado, 2004).

Mediante el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Básica (ANMEB) se propuso la descentralización educativa, por lo que se crearon programas

estatales de actualización y mejoramiento profesional del magisterio, además de un sistema nacional que: “será un conjunto de instituciones y servicios articulados y coherentes que operarán bajo la dirección de las autoridades educativas estatales y con un alto grado de adaptabilidad a las necesidades y condiciones locales.” (SEP, 1996, p. 19). Según Arnaut Salgado (2004) esto supuso una enorme heterogeneidad y complejidad para articular los esfuerzos federales y estatales: el gobierno mantuvo la atribución exclusiva de regular el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional del magisterio mientras que los gobiernos estatales se enfrentaron al reto de planear y coordinar la impartición de cursos y talleres. Se creó también un sistema de incentivos que fue el Programa Nacional de Carrera Magisterial, en el cual los docentes podían incrementar sus ingresos dependiendo del número de cursos que tomaran durante el ciclo escolar, aunado a evaluaciones llevadas a cabo por el director de su escuela.

Como se puede apreciar, en este sexenio se privilegió el enfoque de la formación continua antes que el de desarrollo profesional, basado en la capacitación, actualización y superación profesional. Aunado a lo anterior, la educación brindada en las normales estuvo enfocada en la formación para la docencia y la práctica docente, relegando aspectos relacionados con los contenidos teóricos y la investigación (Arnaud Salgado, 2004), por lo que la formación permanente siguió esa misma línea, dejando la investigación educativa en manos de las universidades.

En este sexenio se “considera al maestro como el agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que se otorga atención especial a su condición social, cultural y material” (SEP, 1996, p. 19). Para que pueda realizar su tarea, se le deberían brindar las “condiciones dignas de vida, de una situación profesional estable y de apoyos materiales y técnicos adecuados a la naturaleza de su tarea” (SEP, 1996, p. 19). A su vez, se consideró que era necesario brindar una formación inicial sólida y un sistema de actualización y perfeccionamiento profesional de los maestros en servicio. Como se puede apreciar, esta definición del docente corresponde a la era del oficio (Tardif, 2013), en la que se le considera un empleado

del Estado, a quien se le deben brindar oportunidades de crecimiento profesional para lograr incidir en la calidad de la educación que imparte.

1.3.2 Sexenios de Vicente Fox (2000-2006) y Felipe Calderón (2006-2012)

Durante los sexenios de Vicente Fox y Felipe Calderón se presentaron las mismas definiciones de desarrollo profesional en los documentos oficiales consultados, por lo que se presentan en un mismo apartado. Este proceso fue entendido como:

El proceso diverso y complejo que siguen los docentes, los directivos y los asesores para fortalecer tanto sus competencias como su capacidad para tener los desempeños profesionales que conduzcan a la obtención de los resultados esperados en las aulas y las escuelas. La formación continua es una parte fundamental del desarrollo profesional. (SEP, 2006, p. 2)

En esta definición se introducen algunos elementos interesantes: en primer lugar, el desarrollo profesional es entendido como un proceso diverso que tiene como fin la mejora de las competencias docentes, el desempeño profesional y los resultados de los alumnos, es decir, vincula los resultados de los alumnos con el desempeño profesional de los maestros. También se reconoce que la formación es sólo una parte de este proceso, la cual sigue centrada en la oferta de cursos y talleres fuera de la escuela, prevaleciendo las modalidades de actualización, capacitación y superación profesional.

En el año 2006 se publicó una nueva reforma a la educación secundaria con el propósito de atender al menos tres dimensiones: los problemas curriculares, los problemas de organización y gestión de las escuelas y los problemas de formación y capacitación de los maestros (Quiroz Estrada, 2011). En lo referente a este último punto, la reforma propuso “establecer un sistema de información, capacitación y desarrollo profesional para los maestros dentro de un proceso gradual y permanente que apuntalara la adecuada generalización del nuevo currículum” (Miranda López y

Reynoso Angulo, 2006, p. 1441) además de respetar los derechos laborales de los docentes y emprender acciones para mejorar sus condiciones de trabajo, con la propuesta de un reordenamiento institucional para contrarrestar la fragmentación laboral y concentrar la jornada en una sola escuela.

Como se puede apreciar, en estos sexenios el concepto de desarrollo profesional fue considerado un proceso integral en el que el desempeño en el aula supone un impacto en el aprendizaje de los alumnos, aunque se siguió poniendo énfasis en la actualización, capacitación y superación profesional, privilegiando el enfoque de la formación continua. Para dar paso a un enfoque más cercano al desarrollo profesional, el sistema de formación propuesto requeriría cambios muy importantes en la estructura laboral, lo cual sería complicado dada la heterogeneidad de actores involucrados en estos temas.

En cuanto al concepto de docente, fue definido como un “profesional de la educación que tiene como función principal mediar entre el currículo escolar y el aprendizaje de los estudiantes a través de actividades de planificación, enseñanza y evaluación.” (SEP, 2009). El docente de esta manera se convirtió en un facilitador del aprendizaje, quien propiciaría el desarrollo de competencias en los estudiantes. En ese sentido, su función se extendió más allá de la transmisión de los conocimientos que domina, pues ahora debería propiciar el desarrollo de sus alumnos en ámbitos para los que no fue formado. Bajo este enfoque, el docente requirió ser capacitado en sus nuevas atribuciones, por lo que los cursos y talleres estuvieron enfocados en desarrollar esas nuevas competencias profesionales. Este hecho fue problemático en secundaria, especialmente para aquellos maestros egresados de instituciones universitarias distintas a las normales, pues como especialistas dominaban contenidos de su asignatura, no metodologías que permitieran el desarrollo de estas competencias. De esta forma, la conceptualización del docente parece un intento por transitar a la era de la profesión, de acuerdo a la tipología de Tardif (2013), sin embargo, siguen prevaleciendo problemas relacionados con la formación inicial y con la necesidad de capacitación en los nuevos enfoques educativos.

1.3.3 Sexenio de Enrique Peña Nieto (2012-2018)

En este gobierno el desarrollo profesional fue definido como:

El proceso sistemático que busca mejorar la práctica profesional del personal educativo (personal docente y técnico docente; así como el personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnico pedagógica) a través de la profesionalización que incluye la formación continua a la par de la formación inicial. (SEP, 2017, p. 4)

En esta definición se observa un énfasis en mejorar la práctica docente a través de acciones que incluyen la formación continua y que están vinculadas con la formación inicial, es decir, el desarrollo profesional es entendido como un proceso que comienza con los estudios universitarios y normalistas y continúa a lo largo de la carrera docente. Por otro lado, se asume que este proceso va más allá de la formación continua, incluyendo otras opciones de profesionalización, aunque se siguió el modelo de sexenios anteriores de brindar opciones de actualización, capacitación y superación profesional a través de cursos, talleres y otras opciones de formación.

Durante esta administración se promulgó una nueva reforma educativa, en el año 2013, en la que propuso situar a la escuela en el centro del sistema educativo, ya que es en este espacio donde los maestros se desarrollan profesionalmente; dotar a la escuela en la toma de decisiones, por lo que los Consejos Técnicos Escolares deberían trazar una ruta de mejora y darle seguimiento; implementación del servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE) encargado de orientar a los profesores y brindar espacios para trabajar en planeación de clases, reflexión sobre resultados y análisis de las evaluaciones; el establecimiento de un sistema de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia para que la carrera de los docentes se desarrolle mediante mecanismos que permitan acreditar sus capacidades; ubicar el desarrollo

profesional y la formación continua dentro de la escuela y el establecimiento de perfiles docentes que guíen los procesos de formación continua (SEP, 2015).

De esta manera, se abrieron nuevos espacios y opciones para el desarrollo profesional, con un énfasis en procesos al interior de la escuela. Por otro lado, se fortaleció la idea de la carrera docente basada en evaluaciones periódicas, con lo que el Estado asumiría el control de esta mediante las figuras de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia. Se creó el Servicio Profesional Docente, en el que los procesos de ingreso, permanencia, reconocimiento y promoción estarían normados y bajo el control de órganos autónomos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

Por su parte, el docente fue definido como un profesional de la educación que asumió frente al Estado la responsabilidad del aprendizaje de los estudiantes: se convirtió en promotor, coordinador, facilitador, investigador y agente directo del proceso educativo (SEP, 2017). Esta definición sigue estando en la era del oficio, según la clasificación de Tardif (2013), de hecho, se pone énfasis en el docente como trabajador del Estado, frente a quien tiene una obligación: el aprendizaje de los estudiantes.

También se observa una fuerte influencia de la era de la profesión, pues el docente se convierte en un experto en su función al adquirir nuevas responsabilidades dentro del proceso educativo: no sólo transmitir conocimientos, ni ser un mediador entre el conocimiento y los alumnos, sino que se convirtió en un profesional que gestiona ese conocimiento de diferentes formas, promoviendo, coordinando, facilitando e investigando. Por otro lado, se reconocieron figuras distintas al personal docente: personal técnico docente, personal con funciones de dirección, de supervisión y asesores técnico-pedagógicos, con lo que estas figuras se especializan en funciones específicas dentro del colectivo docente.

1.3.4 Sexenio de Andrés Manuel López Obrador (2018-2024)

Durante el sexenio de Andrés Manuel López Obrador se derogó la Reforma educativa de 2013 y se promulgó una nueva reforma. En ésta, el desarrollo

profesional docente estuvo asociado al establecimiento del Sistema de Carrera de las Maestras y los Maestros, el cual:

permitirá al personal docente alcanzar un pleno desarrollo profesional, lo que abonará a elevar la calidad de la educación que imparten. (...) el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros tiene como prioridad revalorizar a las maestras y los maestros, como profesionales de la educación, con pleno respeto a sus derechos, en sus funciones docentes, directivas o de supervisión, por medio de procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento, que respeten su dignidad sin someterlos a sanciones punitivas, salvaguardando siempre el interés superior de la niñez. (SEP, 2020, p. 26)

El énfasis de este gobierno con relación al magisterio estuvo puesto en la revalorización de su trabajo, como respuesta a las acciones emprendidas por la administración anterior, las cuales fueron definidas como punitivas, pues ponían en riesgo las condiciones laborales de los profesores⁸. Para lograr lo anterior se propusieron tres estrategias: el establecimiento de procesos de selección de ingreso, promoción y reconocimiento⁹, su vinculación con asesorías, apoyos, acompañamientos y tutorías entre pares que permitieran la inducción de los nuevos profesores a sus centros de trabajo y el fortalecimiento de un sistema de desarrollo profesional integrado por estrategias de formación continua, garantizando la actualización y la superación profesional (SEP, 2020).

⁸ “La Reforma Educativa aprobada en 2013 generó numerosos rechazos por parte del magisterio, principalmente por las consecuencias punitivas derivadas de la evaluación del desempeño, que ponían en vilo los derechos laborales de los docentes.” (SEP, 2020, p. 12)

⁹ Como parte del discurso de esta administración, estos procesos se llevarían a cabo sin sanciones punitivas y reconociendo los conocimientos, aptitudes y experiencias de los docentes (SEP, 2020). Aunado a lo anterior, se consolidaría un sistema de promoción horizontal y vertical, así como estímulos de reconocimiento.

El concepto de desarrollo profesional fue definido como un proceso complejo que implicaba diferentes factores: la experiencia profesional, la carrera docente, la escolaridad, las condiciones escolares, la formación continua, el aprecio y reconocimiento social, las condiciones de salud y seguridad, los espacios profesionales (redes, colegios, academias) y las asesorías, apoyos y acompañamientos (MEJOREDU, 2021). Esta conceptualización fue realizada a partir de trabajos académicos como el de Vezub (2004), sin embargo, en el desarrollo de las estrategias prevaleció un enfoque centrado en la formación continua:

En la actualidad, la magnitud del reto de la labor educativa y la velocidad de los cambios en la sociedad del siglo XXI es tal que se requiere de una constante actualización y oportunidades de mejora, por lo que la formación continua debe ser un derecho del personal docente y de todo aquel que interviene en el quehacer educativo. (SEP, 2020, p. 26)

La formación continua, como elemento central del desarrollo profesional, estaría constituido por diferentes elementos: un diagnóstico integral que permitiera identificar las necesidades de los maestros; oferta de cursos y talleres de actualización y superación profesional; capacitación en diferentes temáticas, especialmente en el desarrollo socioemocional de los alumnos; establecimiento de redes de aprendizaje entre pares y proyectos colaborativos que permitieran el intercambio de saberes entre pares; elaboración de programas de mejora continua en los Consejos Técnicos Escolares que contemplen la formación y prácticas docentes; el fortalecimiento del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas (SAAE) cuya principal función estaría relacionada con mejorar las prácticas de los maestros a partir de sus experiencias individuales y saberes colectivos, así como de las necesidades de aprendizaje de los alumnos (SEP, 2020; MEJOREDU, 2021).

Como se puede apreciar en estas definiciones, esta administración reconoció la complejidad del desarrollo profesional, al considerarlo un proceso complejo

compuesto de diferentes elementos, sin embargo, la formación continua se mantuvo como el corazón de su estrategia. A lo mucho, se integraron propuestas relacionadas con el trabajo colaborativo y el intercambio entre pares, sin embargo, el enfoque que prevaleció continuó centrado en la actualización, capacitación y superación profesional fuera de la escuela. Por último, muchas de las figuras introducidas por la nueva reforma en realidad ya existían en la administración anterior, como las evaluaciones, el sistema de acompañamiento técnico y las redes de profesores entre diferentes escuelas de la misma zona escolar.¹⁰

El docente fue definido prácticamente de la misma manera que el sexenio anterior, aunque con una ligera modificación: se agregó que era responsable del aprendizaje de los estudiantes “considerando sus capacidades, circunstancias, necesidades, estilos y ritmos de aprendizaje...” (SEP, 2020). En ese sentido, se le reconoció su condición de profesional, aunque ahora debería tener la capacidad de reconocer diversos aspectos del desarrollo de sus alumnos. Por otro lado, se amplió el espectro de sus funciones: “Su intervención abarca desde el primer contacto que tienen los niños con la escuela hasta la implementación de las políticas y programas educativos (SEP, 2020, p. 25). Esta conceptualización presenta a un experto no sólo de los contenidos curriculares, sino también de aspectos pedagógicos y del desarrollo de los estudiantes. Para el profesor de secundaria esto implicó prepararse en más de un ámbito, considerando que gran parte de ellos no tuvieron una formación universitaria en estos temas. Retomando la clasificación de Tardif (2013) estas definiciones se encontrarían en la era del oficio, incorporando algunos elementos de la era de la profesión: el docente es considerado principalmente un trabajador del Estado, quien goza de derechos y prestaciones como reconocimiento a su trabajo, aunque se observan indicios de cierto reconocimiento al colectivo docente como un grupo profesional, al cual se le brindan algunos espacios para el intercambio de experiencias.

¹⁰ Es importante recordar que durante el sexenio de Enrique Peña Nieto se promovieron los Consejos Técnicos Escolares entre escuelas de la misma zona escolar, en los que los profesores intercambiaban experiencias y puntos de vista acerca de problemáticas de las escuelas.

A través de este breve recorrido se ha podido observar cómo los conceptos de desarrollo profesional y de docente se han ido modificando a lo largo de los años, en la Tabla 1 se presenta una síntesis del mismo:

Tabla 1. Conceptos del desarrollo profesional y de docente en documentos de políticas de formación entre 1994 y la actualidad

| | 1994-2000 | 2000-2006 | 2006-2012 | 2012-2018 | 2018-2024 |
|--------------------------------|------------------------------------|--|--|---|---|
| Desarrollo Profesional Docente | Centrado en la formación continua. | Centrado en la mejora del desempeño profesional y de las competencias docentes. Incluye la formación continua. | Centrado en la mejora del desempeño profesional y de los resultados en las aulas. Incluye la formación continua. | Centrado en mejorar la práctica profesional. Incluye la formación inicial y continua. | Centrado en la carrera docente, respeto a los derechos laborales y a los procesos de selección, promoción y reconocimiento. |
| Docente | Era del oficio (Maestro) | Entre la era del oficio y la era de la profesión (Mediador) | Entre la era del oficio y la era de la profesión (Facilitador) | Entre la era del oficio y la era de la profesión (Profesional) | Entre la era del oficio y la era de la profesión (Profesional) |

Fuente: Elaboración propia.

El desarrollo profesional en los documentos de las políticas de formación es caracterizado de la siguiente manera: en primer lugar, está asociado fuertemente con la formación continua, en la que los procesos de actualización, capacitación y superación profesional son el corazón de las diferentes estrategias. En segundo lugar, a partir del año 2000 se asoció con la mejora del desempeño profesional y los resultados de aprendizaje de los alumnos. En tercer lugar, desde el año 2012 se reconoció la importancia de la formación inicial y se puso énfasis en la carrera docente, en donde el Estado la controla por medio de figuras como la selección, promoción y reconocimiento. Las actividades de formación se han desarrollado fuera de la escuela, impartidas por diferentes instituciones, entre las que se cuentan universidades, centros de maestros, entre otros. A pesar de que los gobiernos reconocieron la importancia de estas dentro de los centros escolares (como el intercambio y acompañamiento entre pares, las asesorías y tutorías o las redes de

profesores), las estrategias analizadas no describieron a profundidad cómo podrían llevarse a cabo en los múltiples contextos en los que laboran los docentes.

En cuanto al concepto de docente, a lo largo de los sexenios se le han atribuido nuevas características como profesional y experto de la educación, sin embargo, las estrategias propuestas no concuerdan con las características de la era de la profesión (Tardif, 2013): el magisterio no ha sido reconocido como una corporación profesional, ningún gobierno abordó la cuestión de la ética orientada al servicio de los alumnos ni se brindaron espacios limitados que favorecieran la autonomía y responsabilidad profesional. Por tanto, prevalece una conceptualización correspondiente a la era del oficio, es decir, el maestro es entendido como un trabajador del Estado, el cual controla su carrera y formación, quien obtiene derechos y recompensas por desempeñar sus funciones. En conclusión, se observa una tensión entre la idea de un profesional de la educación y las condiciones institucionales para desempeñar a cabo sus funciones.

En este capítulo se presentaron diferentes elementos que permitieron contextualizar el nivel de secundaria y la forma en que el desarrollo profesional ha sido abordado tanto en los documentos de política educativa como en las investigaciones académicas. Esta revisión mostró que el análisis del mismo en las escuelas secundarias públicas implica considerar tres dimensiones: las características profesionales y personales de los maestros, sus relaciones con otros actores escolares y la influencia de las políticas educativas, así como el contexto social y cultural en el que se desenvuelven.

Como se pudo apreciar a lo largo del capítulo, las características personales y profesionales de los maestros son diversas, de hecho, esto es una cualidad del nivel educativo. Por tanto, una explicación de este fenómeno implica considerar estas diferencias, para dar cuenta de cómo influyen en los procesos formativos de los docentes. Además, hace que las interacciones que se llevan a cabo dentro de las escuelas adquieran múltiples formas, dependiendo los roles que jueguen los actores escolares, por lo que se deberá analizar cómo es que se dan estas relaciones y cómo se vinculan con las características individuales de los actores y con las políticas educativas. En el siguiente capítulo se presentará un esquema de análisis que



vincule estas tres dimensiones y ayude a comprender la forma en que el desarrollo profesional es comprendido y puesto en marcha por los maestros de escuelas secundarias de la Ciudad de México.

Capítulo 2. Marcos conceptuales del desarrollo profesional

En este capítulo se presentará el marco teórico que servirá de referencia para analizar al desarrollo profesional docente, el cual será entendido como un proceso que integra tres dimensiones de análisis: la individual, las interacciones dentro de la escuela y la contextual. Estará organizado de tal forma que dé cuenta de cada una de ellas y sus relaciones mutuas, con la intención de comprender cómo los docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México entienden estos procesos y toman decisiones acerca de su desarrollo como profesionales.

Por otro lado, la revisión de la literatura mostró que el análisis de estas dimensiones se ha realizado de manera separada, sin dar cuenta de las relaciones que pueden existir entre ellas. En este apartado se propone un esquema analítico que muestre cómo cada una de estas influye en las otras generando un orden emergente. Para ello, se utilizarán las teorías relacionadas con la agencia, especialmente la teoría de la estructuración de Anthony Giddens (2003) y la teoría social realista de Margaret Archer (2009). Se conceptualizará al individuo como agente con capacidad de reflexionar sobre sus actos y de organización para conseguir sus fines. En esta perspectiva subyace cierta noción de racionalidad, sin embargo, en este trabajo se reconoce que, además de esta característica, los agentes toman decisiones en función de sus motivaciones y emociones, por lo que se aleja un tanto de la racionalidad instrumental.

En esta investigación se parte del supuesto de que el desarrollo profesional implica que los docentes tomen decisiones en su ámbito de trabajo, enfocados en mejorar su práctica con los alumnos. En ese sentido, la acción supone reflexión acerca de su labor y autonomía en función de sus necesidades, intereses y motivaciones. Sin embargo, esta reflexividad, al menos en teoría, no se realiza en solitario: forma parte de un contexto escolar, en donde las acciones de otros actores tienen implicaciones al conceptualizar los problemas y elegir soluciones.

Además, estas interacciones están inscritas en un contexto más amplio, marcado por la cultura organizacional y las políticas educativas. Por tanto, el desarrollo profesional será resultado de un juego mutuo entre aspectos personales

(intereses, motivaciones, aspiraciones, creencias), aspectos relacionados con las interacciones en la escuela (comunicación, ambiente de trabajo, formas de organización y otros intercambios) y aspectos contextuales (consecuencias no deseadas de la acción de otros agentes, rutinas heredadas, políticas educativas). De esta manera, el esquema analítico propuesto en este apartado ayudará a dar cuenta de cómo estos factores interactúan entre ellos para generar una forma de desarrollo profesional de los maestros de secundarias públicas de la Ciudad de México.

2.1 Hacia una definición del desarrollo profesional docente

El desarrollo profesional docente ha sido definido de diferentes formas a lo largo del tiempo. Cada una de estas definiciones ha puesto énfasis en algunos aspectos, por lo que será importante analizarlas para proponer un concepto que guíe este análisis. Si el énfasis está puesto en el individuo, el desarrollo profesional puede ser entendido como “los procesos y actividades que permiten mejorar los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de los docentes para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2003)” (Sancar et al., 2021).

En esta misma línea Desimone (2009) lo define como un proceso que implica la interacción de los conocimientos y creencias del profesor, sus prácticas en el salón de clases y los resultados de aprendizaje de los alumnos. Además de lo anterior este proceso implica “incrementar el aprendizaje de los profesores y cambiar sus prácticas dentro del salón para mejorar los resultados de los alumnos (Coldwell, 2017; Fischer et. al., 2018)” (Sancar et al., 2021, p. 4). Por último, este proceso implica actividades “complejas, interactivas, formales, informales, manejables y medibles” (Sancar et al., 2021, p. 4).

Desde este punto de vista, Sancar et al. (2021) propone la idea de que el desarrollo profesional es, en primer lugar, un proceso que comienza con la formación inicial y continúa a lo largo de la carrera docente hasta la jubilación. Además, está relacionado con características personales y profesionales de las

personas y se caracteriza por incluir actividades flexibles y dinámicas, las cuales se realizan en ambientes laborales que fomentan la colaboración.

Otro grupo de investigaciones centran su atención en la reflexión de los docentes (Avalos, 2011; Imbernón, 2011; Vezub, 2004), quienes tienen la capacidad de analizar problemas, necesidades, sentimientos y creencias. Vezub (2004) propone la idea de que el desarrollo profesional es un proceso que permite cierta reflexividad, la cual posibilita al docente para identificar sus prácticas y modificarlas, por lo que es un “proceso autónomo de construcción de conocimientos compartidos” (Vezub, 2004). En la misma línea, Imbernón (2011) apunta que “la reflexión de los sujetos sobre su propia práctica docente, implica examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes” (p. 79). Así pues, el docente “participa activa y críticamente, desde y en su propio contexto, en un proceso dinámico y flexible, en el verdadero proceso de formación y desarrollo profesional” (Imbernón, 2011, p. 83). Según este autor, los profesores son agentes sociales, quienes pueden planificar y gestionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, interviniendo en los sistemas que influyen en la estructura social y laboral.

Con este breve repaso, se puede observar que una dimensión de análisis del desarrollo profesional está relacionada con la capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica y modificarla, en función de sus creencias, actitudes, habilidades, con la intención de obtener mejores resultados en los aprendizajes de sus alumnos. Esta idea supone también cierta capacidad para gestionar las diversas actividades de aprendizaje, en un proceso continuo, flexible y dinámico.

Las interacciones con otros actores escolares constituyen la segunda dimensión de análisis pues permitirán establecer procesos de diálogo, intercambio de experiencias, colaboración y retroalimentación entre distintas figuras de los centros escolares (Ávalos, 2011; Imbernón, 2001, 2011, 2020; Vaillant, 2016, 2019). Estas investigaciones proponen la idea de comunidades profesionales de aprendizaje, en la que los maestros tengan las condiciones para poder interactuar e intercambiar experiencias y lograr construir conocimientos compartidos. Esta dimensión es relevante porque involucra el acontecer cotidiano del trabajo de los docentes, quienes se insertan en diversas relaciones con sus pares, caracterizadas

por rutinas, preconcepciones, prejuicios y formas de relacionarse. En ese sentido, la cultura organizacional de las escuelas es un elemento importante que da cuenta de la forma de organización y de interacción entre los profesores.

Por último, Ávalos (2011) propone el término *macro condiciones* para referirse a “la naturaleza y operación de los sistemas educativos, ambientes de política y reformas, así como condiciones de trabajo y factores históricos” que influyen en las formas que asume el desarrollo profesional a lo largo del tiempo y de diferentes lugares. Esta conceptualización es importante porque permite ubicar históricamente los procesos de desarrollo profesional, los cuales no surgen espontáneamente, sino que responden a elementos contextuales para asumir determinada forma. Además, incorpora en el análisis las decisiones tomadas por los diferentes gobiernos en materia educativa, las cuales determinan en parte la forma en que los profesores se desenvuelven en las escuelas y el curso que dan a su desarrollo como profesionales.

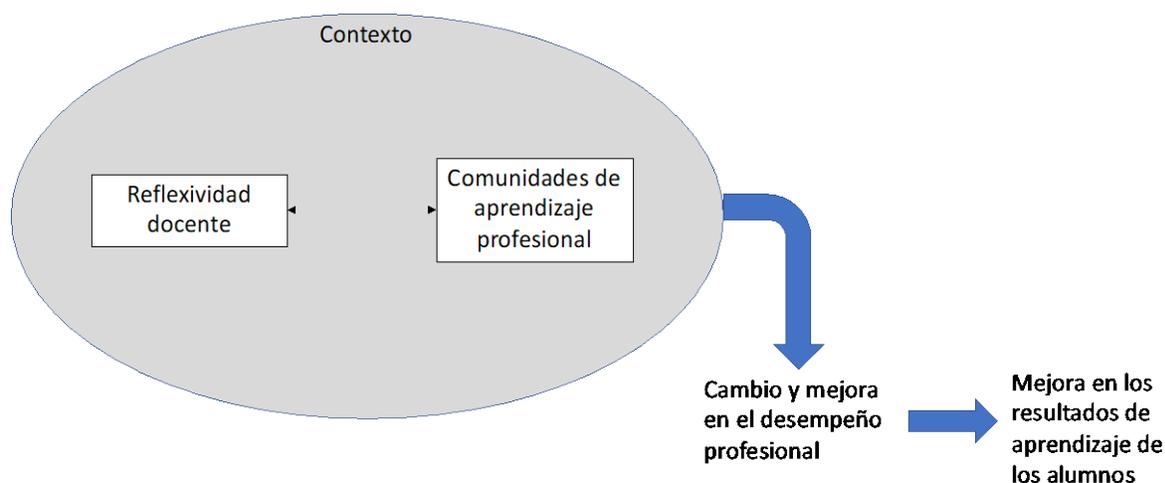
A partir de estos elementos teóricos, el desarrollo profesional docente será definido como el proceso que comienza con la formación inicial y continúa a lo largo de la carrera docente, cuyo objetivo es mejorar la práctica profesional y aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión (Imbernón, 2011, 2020) así como los resultados de aprendizaje de los alumnos. Se lleva a cabo por medio de acciones formales e informales de perfeccionamiento, intercambio y desarrollo (Vezub, 2004). Se compone de tres dimensiones fundamentales: por un lado, la autonomía y reflexión de los docentes, por otro la interacción e intercambio con otros miembros de la comunidad escolar (Vaillant, 2016; Vezub, 2004) y, por último, un contexto que posibilita la existencia de espacios donde pueda ser ejercido así como un conjunto de factores que facilitan o impiden que los profesores avancen en su vida profesional (Imbernón, 2011).

Un último comentario es pertinente acerca de esta discusión. El docente es concebido como un profesional, distanciándose de las perspectivas que ubican a la profesión docente como un servicio o como un oficio (Tardif, 2013). En ese sentido, el profesional de la educación tiene una sólida formación en pedagogía, didáctica y otras ramas del conocimiento que le permiten propiciar el desarrollo de aprendizajes

entre los alumnos. Esta conceptualización se aleja de los modelos clásicos de la enseñanza, en donde el maestro es un transmisor de conocimientos, en favor de una profesión integral, en el que el aprendizaje es el centro de todos los procesos.

A partir de lo anterior, el desarrollo profesional docente se puede ilustrar de la siguiente manera:

Esquema 1. Dimensiones del desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

Este esquema da cuenta de las dimensiones descritas anteriormente, sin embargo, no dice mucho acerca de cómo estas dimensiones interactúan entre ellas, en todo caso muestra que la reflexividad docente está vinculada con las comunidades de aprendizaje profesional, las cuales posibilitan una reflexión que tiene en cuenta a otros actores escolares. Esta relación se encuentra inmersa en un contexto más amplio, el cual se compone de las políticas educativas, las condiciones sociales e históricas en las que se encuentran las escuelas y las condiciones laborales en las que se desempeñan los profesores. Es importante destacar que este proceso tiene un fin muy claro: la mejora en la práctica para propiciar una mejora en los resultados de aprendizaje de los alumnos.

Lo anterior implica que el desarrollo profesional no es un fin en sí mismo, sino que sirve para alcanzar un objetivo mayor: el aprendizaje de los alumnos. Teniendo esto en consideración, el análisis de este fenómeno debe abarcar no sólo los

intereses y necesidades de los maestros, sino referirse también a las condiciones y resultados de su trabajo, así como las diversas formas de organización escolar que permiten darle coherencia a todas las actividades que este proceso implica. Por lo anterior, es necesario diseñar un esquema de análisis que muestre las relaciones entre estas dimensiones, el cual se presentará en el siguiente apartado. Para su elaboración se retomó el concepto de agencia, proveniente principalmente de la teoría de la estructuración de Giddens y la teoría social realista de Archer.

2.2 La agencia en las teorías de la estructuración y social realista

Una de las discusiones clásicas en la sociología es el llamado debate macro-micro en torno a la forma en que se establece el orden social y se define la acción humana. En un extremo, se considera que el origen de los patrones sociales es externo (macro), es decir, que los individuos actúan forzados por un control social. En el otro, el origen de estos es interno (micro) por lo que el orden social es relacional, es decir, emerge de las relaciones entre individuos en un momento dado. Esta discusión dio lugar a dos posturas: aquellas que ponen énfasis en los aspectos estructurales y aquellas que estudian las relaciones e interacciones entre individuos en un espacio y tiempo específicos.¹¹ Este debate es fundamental ya que permite ubicar las acciones de los individuos con relación al orden social, dando cuenta de cuál es su papel en el establecimiento de ese orden.

Este debate, a su vez, generó lo que Archer (2009) denominó tres tipos de coflaciones¹²: la descendente, la ascendente y la central. La primera sostiene que

¹¹ Alexander (1994) propone cinco estadios que muestran el continuo de este debate:

- a) Los individuos racionales, propositivos, crean a la sociedad mediante actos contingentes de libertad.
- b) Los individuos interpretativos crean a la sociedad mediante actos contingentes de libertad.
- c) Los individuos socializados recrean a la sociedad como una fuerza colectiva mediante actos contingentes de libertad.
- d) Los individuos socializados reproducen a la sociedad al traducir el ambiente social existente en un micro-ámbito.
- e) Los individuos racionales y propositivos ceden ante la sociedad debido a que son forzados a hacerlo por control social externo.

¹² “Genéricamente, la coflación en la teoría social representa una teorización unidimensional. (...) los coflacionistas tradicionales eran aquellos que veían el tema en términos de cómo tomar partido por

los individuos son moldeados unilateralmente por las estructuras sociales, las cuales tiene un monopolio sobre la causalidad y opera de forma descendente. La segunda encuentra la solución en que la estructura social es el elemento pasivo, pues es un mero agregado de las consecuencias de las actividades individuales, por lo que el monopolio de la causalidad se encuentra en el individuo y opera de manera ascendente. En la tercera, la estructura como la agencia están unidas en la acción, por lo que no se distinguen analíticamente entre sí. Así pues, el debate macro-micro históricamente ha oscilado entre dar mayor importancia a la estructura o al individuo como formas de explicación del orden y la acción social.

En esta investigación se parte del supuesto, siguiendo a Archer (2009), de que ambas dimensiones son independientes y responden a lógicas distintas, sin embargo, existe un juego mutuo que determina la acción individual y el orden social. En ese sentido, Archer describe a los individuos de la siguiente manera:

Somos simultáneamente libres y estamos constreñidos, y tenemos también alguna conciencia de ello. Lo primero se deriva de la naturaleza de la realidad social; lo segundo de la reflexividad de la naturaleza humana. En conjunto, ambas generan una reflexión auténtica (aunque imperfecta) sobre la condición humana en la sociedad. (Archer, 2009, p. 28)

Así pues, la acción humana es producto de la interacción de ambas dimensiones, en las que el individuo tiene capacidad de reflexión, la cual está influida por las condiciones contextuales en las que se desarrolla. Teniendo esta discusión como telón de fondo, es importante analizar y definir la agencia, pues este concepto es fundamental en el debate descrito anteriormente. Este término ha sido abordado desde diferentes perspectivas, siendo la postura de Giddens la más

alguno de los lados y quién podía hacerlo con mayor convicción en una u otra dirección. Su denominador común era el hecho de estar listos para elegir y, consecuentemente, de rechazar el dualismo sociológico en que los diferentes lados se refieren a elementos diferentes de la realidad social que poseen propiedades y poderes diferentes." (Archer, 2009, p. 33-34)

popular al respecto. A continuación, se presentan los elementos del debate acerca de la agencia, para poder definirla en función de los intereses de esta investigación.

2.2.1 La agencia en la teoría de la estructuración

Para Giddens los agentes humanos tienen la capacidad de comprender sus acciones en tanto las hacen, ya que están dotados de aptitudes reflexivas insertas en su conducta cotidiana en los contextos de una actividad social. La reflexividad implica que “el ser humano es un agente intencional cuyas actividades obedecen a razones y que es capaz, si se le pregunta, de abundar discursivamente sobre esas razones” (Giddens, 2003, p. 41). Bajo esta lógica, propone dos tipos de conciencia: la práctica y la discursiva. “Una conciencia práctica consiste en todas las cosas que los actores saben tácitamente sobre el modo de “ser con” en contextos de vida social sin ser capaces de darles una expresión discursiva directa” (Giddens, 2003, p. 24). La conciencia discursiva, a su vez, se refiere a su capacidad para explicar las condiciones sociales y las de su propia acción. La distinción entre conciencia práctica y discursiva supone diferenciar entre saber desenvolverse en un contexto determinado y poder explicar, discursivamente, las condiciones de esa actuación.

Por otro lado, Giddens propone el concepto de rutinización para referirse a todo lo que se haga de manera habitual, es decir, a la repetición de actividades que se realizan día con día. Esta rutinización reproduce prácticas en el espacio-tiempo y permite dar estabilidad a las actividades humanas, generando un sentimiento de confianza o seguridad ontológica. De esta forma, se puede establecer un modelo de estratificación del ser-actuante, con tres niveles: el registro reflexivo, la racionalización de la acción y la motivación de la acción. El registro reflexivo se refiere al carácter deliberado o intencionado de una conducta humana. La racionalización de la acción consiste en la comprensión teórica sobre los fundamentos de sus actividades. Por último, la motivación de la acción se refiere a los deseos que mueven la acción, es decir, es potencial.

Según la teoría de la estructuración hay agencia cuando la acción es intencional desde la perspectiva del actor, es decir, cuando sabe que tendrá un

resultado particular y su conocimiento es movilizado para alcanzarlo. Bajo esta perspectiva, la agencia supone actos conscientes, aunque las acciones de estos pueden generar resultados inesperados, sobre los cuales el actor no tiene ningún control. Giddens establece que además de la intencionalidad, la agencia implica dos condiciones más: por un lado, las personas deben ser capaces de hacer cosas a partir de sus intenciones y, por otro, deben tener capacidad de influir en los eventos sociales. De esta forma, “agencia implica el rol intencional del individuo en términos de actuar como un perpetrador consciente y dispuesto, además de tener la capacidad y el poder para actuar en concordancia con su intención y, sobre todo, producir consecuencias de la acción.” (Eteläpelto et al., 2013, p. 49).

Dos críticas han sido generadas a partir de este modelo (Eteläpelto et al., 2013): en primer lugar, el énfasis que se pone en la racionalidad del individuo, dejando de lado otros aspectos que entran en juego al momento de que las personas toman decisiones. Por otro lado, no se reconoce la diferencia temporal entre el individuo y el contexto social, es decir, no se consideran decisiones que fueron tomadas anteriormente, las cuales juegan un rol importante en la agencia de los individuos. Esta dificultad no permite analizar la interacción entre las esferas individual y colectiva de la agencia, pues parecen presentarse unidas en el mismo fenómeno. Esto es lo que Archer (2009) denominó *coflación central*.

Sin embargo, esta perspectiva pone de manifiesto la importancia de considerar la agencia como un fenómeno intencional y reflexivo, en el que el individuo tiene la capacidad de tomar decisiones en función de sus deseos e intenciones. Por otro lado, también se destaca el papel de la rutinización de aquellas prácticas que son heredadas del pasado, las cuales influyen en este proceso.

2.2.2 La agencia en la teoría social realista

Margaret Archer estudia la agencia y la reflexividad de los individuos desde una perspectiva morfogenética, en la cual:

el elemento “morfo” es un reconocimiento al hecho de que la sociedad no tiene una forma pre-decida o un estado preferido; la parte “genética” es un reconocimiento a que la sociedad toma su forma y está formada por sus agentes, y que se origina a partir de las consecuencias no esperadas y no deseadas de sus actividades. (Archer, 2009)

Este posicionamiento surge de la crítica realizada por la autora a los distintos tipos de coflaciones mencionadas anteriormente (descendente, ascendente y central) en las cuales se ha privilegiado el estudio de uno de los elementos del debate micro-macro: el individuo o la estructura. En ese sentido, propone conceptualizar la sociedad como un sistema con dos tipos de propiedades, por un lado, las propiedades emergentes de la sociedad, las cuales:

son relacionales, surgen de la combinación (por ejemplo, de la división del trabajo emerge una alta productividad) en que la segunda es capaz de reaccionar sobre la primera (por ejemplo, produciendo trabajo monótono) y tiene sus propios poderes causales (por ejemplo, la riqueza diferencial de las naciones) que son causalmente irreducibles frente a los poderes de sus componentes (los trabajadores individuales). Esto expresa la *naturaleza estratificada de la realidad social*, en que los diferentes estratos poseen propiedades y poderes emergentes diferentes. (Archer, 2009, p. 37)

Las propiedades sistémicas, por su parte, se refieren al “contexto (macro) que la interacción social (micro) enfrenta, mientras que las actividades sociales entre personas (micro) representa el ambiente (macro) en el que las propiedades (macro) de los sistemas se reproducen o se transforman” (Archer, 2009, p. 39-40). En esta definición, la autora reconoce que la sociedad surge de la interacción entre aspectos

macro y micro, que tiene una naturaleza relacional y que es un sistema estratificado, en el que las acciones de los individuos están influidas por elementos contextuales.

Esta definición es importante porque propone que el orden social se compone de elementos macro y micro que son independientes y que poseen características diferentes, pero que se relacionan en el acontecer cotidiano.¹³ De esta manera, estructura y agencia son estratos de la realidad social, por lo que el trabajo del sociólogo consiste en examinar su juego mutuo, explorar las características que son previas y los poderes causales de un estrato sobre otro (Archer, 2009). Este trabajo es denominado por la autora como dualismo analítico.

Desde esta perspectiva, la agencia implica una morfogénesis doble: “guía la elaboración estructural y cultural, pero ella misma es elaborada en el proceso.” (Archer, 2009, p. 338). Este enfoque supone una agencia reflexiva, práctica e innovadora, en donde el agente evalúa los diferentes cursos de acción emanados de la cultura, los adopta y decide qué hacer con ellos. Por otro lado, asume que existen productos no deseados de la interacción que traen como consecuencia una complejidad sociocultural y que son heredados de la acción de otros agentes.

Con estos elementos, se propone un modelo de análisis basado en los siguientes supuestos: en primer lugar, los seres humanos nacen en un contexto estructural y cultural, resultado no deseado de las interacciones anteriores; adquieren también intereses creados en la mantención o el cambio, en función de sus privilegios y beneficios. En segundo lugar, existen efectos condicionantes, los cuales operan mediante la asociación con beneficios o penalidades, estableciendo cursos de acción diferentes, generando un espacio amplio para la interacción grupal. Por último, se producen fenómenos de morfoestasis o morfogénesis: estabilidad o cambio social. En este proceso, la elaboración de la agencia tiene sus propias consecuencias no deseadas, las cuales condicionan las interacciones futuras y definen posiciones entre distintos grupos.

¹³ A este fenómeno Archer lo denomina irreductibilidad de los componentes, implica reconocer que los estratos son diferentes y separables, dado que hay poderes y propiedades que sólo responden a cada uno de ellos.

Un aspecto relevante de esta teoría es que diferencia entre el ser humano, los actores y los agentes. Los agentes son un grupo o colectividad que comparten ciertas características y ocupan el mismo estrato social, mientras que los actores y seres humanos se caracterizan por ser entidades individuales. Sin embargo, se reconoce que la agencia involucra acciones reales de personas de carne y hueso. Por otro lado, postula que los agentes tienen conocimientos diferentes de acuerdo a la posición social que ocupan, incluso algunos de ellos pueden tener un conocimiento “defectuoso, deficiente o distorsionado, dependiendo de la manipulación cultural de otros.” (Archer, 2009, p. 344).

Desde este punto de vista, se proponen dos tipos de agentes, los corporativos y los primarios. Los primeros se refieren a:

aquellos que saben lo que quieren y pueden articularlo para sí mismos y para otros, y se han organizado para obtenerlo; pueden participar de una acción concertada para cambiar o mantener la característica estructural o cultural en cuestión. Incluyen grupos autoconscientes de intereses creados, grupos de promoción de intereses, movimientos sociales y asociaciones defensivas. (Archer, 2009, p. 352)

En ese sentido, son activos, pues tienen el conocimiento y la capacidad de organización para alcanzar sus intereses. Por otro lado, los agentes primarios “carecen de opinión sobre el modelamiento estructural o cultural. Ni expresan intereses, ni se organizan estratégicamente para conseguirlo, ya sea en la sociedad o en un sector institucional determinado” (Archer, 2009, p. 353). No es que sean pasivos, más bien “su pasividad representa la suspensión, en ocasiones deliberada, de sus poderes agenciales por parte de los agentes corporativos a cuyos intereses sirven” (Archer, 2009, p. 353).

La agencia representa una capacidad para articular intereses comunes, organizarse para la acción colectiva, generar movimientos sociales y ejercer influencia corporativa en la toma de decisiones (Archer, 2009). La agencia corporativa, por su parte, da forma al contexto de los actores, mientras que los

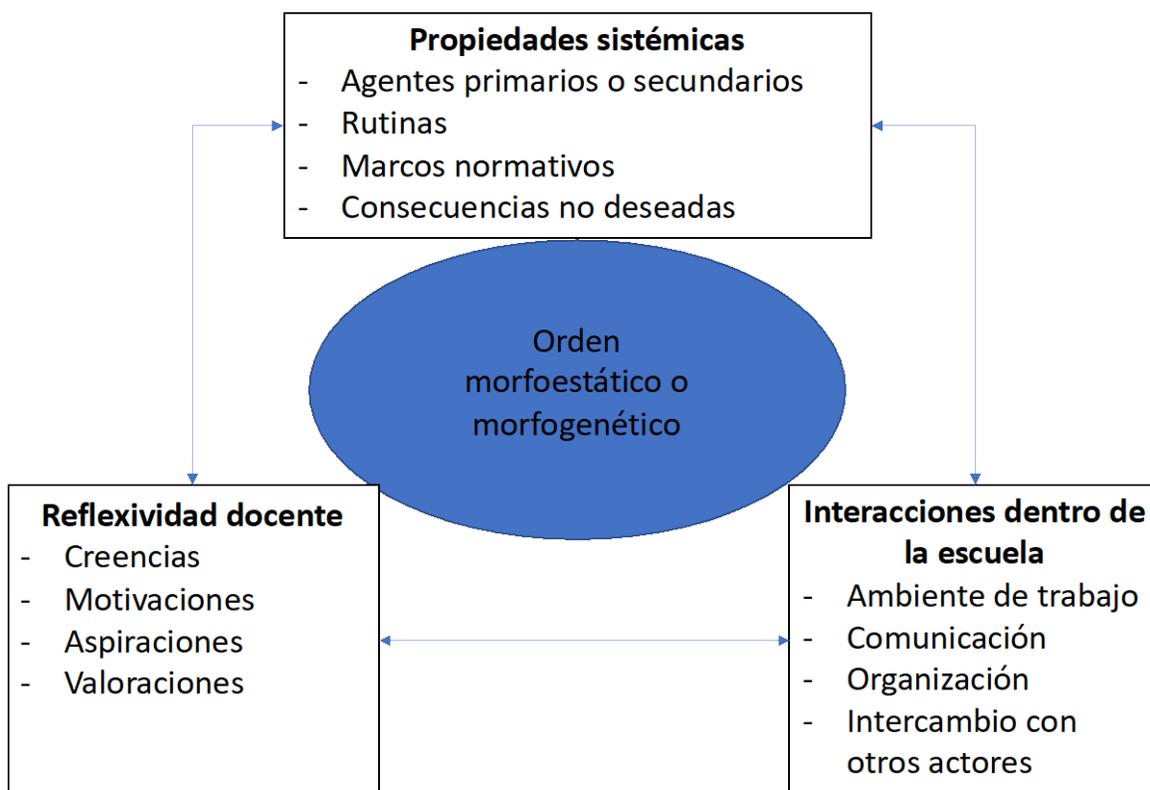
agentes primarios habitan ese contexto y, al reaccionar a él, constituyen el ambiente que la agencia corporativa busca controlar. La interacción entre estas dos dimensiones, según la autora, es el único mecanismo que regula la estabilidad o el cambio.

Finalmente, se pueden obtener dos órdenes posibles: uno morfoestático y uno morfogenético. En el primero existe un dominio cultural basado en la existencia de un grupo dominante de expertos que no ha encontrado oposición a sus ideas hegemónicas y que tiene la capacidad de reproducirlas en la colectividad de agentes primarios, alcanzando un alto nivel de unificación cultural en la sociedad. Este fenómeno genera incapacidad de articular visiones disidentes, ya que no hay grupos organizados, por lo que los agentes primarios no pueden articular proyectos ni movilizarlos. Por otro lado, en el orden morfogenético, hay una expansión de agentes corporativos descontentos, quienes presentan una divergencia de intereses, resultando en conflicto con las ideas preexistentes. Este fenómeno genera diferenciación social y diversificación ideacional. (Archer, 2009).

2.2.3 Un esquema de análisis del desarrollo profesional a partir de la agencia

A partir de la revisión que se realizó de estos dos enfoques, en esta investigación se analiza la agencia en tres dimensiones: una personal (reflexiva), una relacional (interacciones) y otra contextual (sistémica). Siguiendo a los autores revisados, será entendida como la capacidad de un grupo o colectivo para conseguir sus objetivos, los cuales fueron identificados por sus miembros mediante un proceso reflexivo. En ese sentido, supone capacidad, en primera instancia, de reflexión, en segundo lugar, de organización y, finalmente, de movilización de recursos. A partir de estas ideas, se propone el siguiente esquema de análisis para el desarrollo profesional docente:

Esquema 2. Dimensiones de análisis del desarrollo profesional a partir del concepto de agencia



Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 1 se presentó un esquema de análisis basado en la interacción entre la dimensión de la reflexividad docente y la dimensión de las comunidades de aprendizaje profesional, enmarcadas en un contexto más amplio (las reformas y políticas educativas y el contexto histórico y socio-cultural). En el esquema propuesto en la Figura 2 se hacen explícitas estas relaciones a partir de los conceptos presentados en este apartado. Antes de explicar el proceso por el cual se relacionan, es necesario precisar en qué consisten cada una de ellas de manera general, pues una descripción más detallada se encontrará en el siguiente apartado de este capítulo.

La reflexividad docente será entendida como la capacidad de los profesores para identificar sus planes y objetivos a partir de una conversación interna de discernimiento, deliberación y dedicación a ciertas preocupaciones (Archer, 2007). De acuerdo con este enfoque, existen tres tipos de reflexividad: comunicativa,

autónoma y meta-reflexiva. La primera consiste en que los sujetos pueden compartir sus preocupaciones y tomar decisiones a partir de la deliberación con otros sujetos. La segunda supone sujetos más independientes, innovadores y que pueden planear sus acciones en solitario, buscan el crecimiento profesional, están guiados por el pensamiento estratégico y son autosuficientes, por lo que el proceso reflexivo es individual. La tercera implica sujetos que evalúan su conducta a partir del contexto en el que se encuentran, se guían por sus ideales y son críticos de sí mismos, por lo que buscan su perfeccionamiento (Archer, 2007; Salinas Ponce, 2014).

En este proceso estarán involucrados factores como las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones relacionadas con su práctica cotidiana (Avalos et al., 2010; Avalos y Sotomayor, 2012; Sancar et al., 2021). Esta dimensión es relevante porque dotará de intencionalidad a las acciones de los docentes, lo cual es indispensable para que se pueda hablar de agencia.

La dimensión de las interacciones dentro de la escuela será entendida como el espacio en el que los agentes interactúan, donde recrean los elementos contextuales y donde las propiedades estructurales se reproducen o se transforman. Este ambiente se encuentra entre la reflexividad individual y las propiedades sistémicas, siendo el espacio donde los actores ejecutan sus acciones cotidianas e interactúan con otros actores. Esta dimensión es importante porque supone la existencia de grupos de individuos, los cuales tienen diferente capacidad de organización, un ambiente de trabajo y procesos de comunicación propios.

Por último, en un nivel más abstracto, se encuentran las propiedades sistémicas, las cuales son producto de acciones intencionales y consecuencias no deseadas de agentes del pasado, quienes heredan creencias, intereses y prácticas a las nuevas generaciones. Este nivel se relaciona con las macroestructuras que los agentes movilizan en sus interacciones cotidianas y de las cuales también participan en su desarrollo.

Como se puede apreciar, las tres dimensiones se encuentran en una relación mutua que se explica de la siguiente manera: la reflexividad docente se desarrolla a partir de las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones de los agentes, quienes se insertan en el orden social en una posición determinada, la cual es

heredada debido al lugar que ocupan en la escala social. Este lugar los ubica como agentes primarios o corporativos, en función de su labor dentro de la escuela. Los agentes corporativos serán aquellos docentes que tengan capacidad de organización e influencia en la toma de decisiones del centro escolar. Por otro lado, los agentes primarios serán aquellos profesores que carezcan de estas capacidades y respondan de manera pasiva a las acciones de los primeros.

La reflexividad docente, por su parte, retroalimenta a las propiedades sistémicas heredando a las generaciones posteriores dos tipos de conciencia: la práctica y la discursiva. Esta conciencia “regresa” al contexto mediante la forma en que los profesores reproducen la forma de actuar en contextos determinados: sus discursos pueden responder a conceptualizaciones ideales de, por ejemplo, el acto de enseñar (conciencia discursiva) pero sus acciones pueden responder a formas que no se apegan a ese ideal (conciencia práctica) pero que les permiten obtener recompensas en el trabajo cotidiano. Estas conciencias de su trabajo constituyen formas de entender, explicar y actuar sobre la realidad.

La relación entre estas dos dimensiones implica observar el fenómeno desde dos temporalidades distintas (Archer, 2010): por un lado, la reflexividad docente está influida por las acciones de los agentes corporativos del pasado, quienes tomaron decisiones que influyen en la manera en que el desarrollo profesional es entendido en la actualidad. Por otro lado, las decisiones que los profesores toman en el presente posibilitan la emergencia de un orden social, el cual es transmitido a las generaciones futuras por medio de una identidad docente, es decir, de explicaciones y formas de actuar propios de la profesión.

Por su parte, la reflexividad docente permite a los agentes educativos crear conciencia del lugar que ocupan dentro del sistema escolar, así como dotar de sentido sus acciones, para alcanzar ciertos objetivos. Esta conciencia de su posición frente a otros actores les permite interactuar con ciertos grupos y poner en marcha procesos de comunicación, organización e intercambio. La naturaleza y alcance de estas interacciones está influida no sólo por los aspectos personales y profesionales de los maestros, sino también por rutinas, marcos normativos y consecuencias no deseadas de decisiones tomadas en el pasado. A su vez, estas relaciones entre

pares retroalimentan las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones que los profesores tienen en el presente. De esta manera, el ambiente de trabajo puede propiciar o no procesos de intercambio y colaboración entre pares, siempre y cuando fomente cierto tipo de interacciones entre agentes. El concepto de comunidades profesionales de aprendizaje no es sino una forma de organización en el que el ambiente escolar posibilita procesos de comunicación y organización que, a su vez, permiten que el docente reflexione sobre su práctica y haga partícipes a sus compañeros de estas reflexiones.

Las propiedades sistémicas, como se mencionó anteriormente, se relacionan con las interacciones dentro de la escuela al proveer rutinas, marcos normativos y consecuencias no deseadas de la acción (Giddens, 2003) que rigen la forma de actuar y de organizar las relaciones entre diferentes agentes educativos. De esta manera, el ambiente de trabajo, la comunicación, la organización y los intercambios entre profesores responderán a los elementos provenientes de las políticas educativas, las leyes, las reformas, la infraestructura y demás elementos que fueron gestionados con anterioridad por otros agentes. Esta herencia incluye también la forma de relacionarse entre profesores de diferentes asignaturas o pertenecientes a grupos distintos.

Por último, las interacciones dentro de la escuela generan un tipo de orden, el cual puede ser morfoestático o morfogenético (Archer, 2009), es decir, que propicia el cambio o la estabilidad. El orden morfoestático implicaría que las rutinas y marcos normativos no se modificarán a lo largo del tiempo, reproduciendo un orden heredado del pasado. Por el contrario, un orden morfogenético facilitaría un cambio en las relaciones entre los diferentes agentes, estableciendo nuevas formas de comunicación y organización.

La agencia de los docentes implica, en primer lugar, la puesta en marcha de procesos reflexivos acerca de su práctica, en los que, a partir de sus creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones, sean conscientes de los fines que persiguen. Retomando la tipología de Archer (2007) el desarrollo profesional implicaría una reflexividad comunicativa, en la que los contextos escolares generen

un ambiente de confianza que permita el intercambio de experiencias y conocimientos que sirvan de insumo para estas reflexiones.

En segundo lugar, la agencia supone que los docentes tengan la capacidad de organización y movilización de recursos para alcanzar sus fines. En ese sentido, este grupo profesional debería constituirse como agentes corporativos, en el que la movilización de conocimientos propicie un cambio en las rutinas y relaciones en las escuelas. El ambiente de trabajo para un desarrollo profesional exitoso debería proveer de espacios (físicos y temporales) que permitan la comunicación, organización e intercambio entre los profesores.

Por último, el orden emergente resultante (morfoestático o morfogenético) se convierte en la “herencia” hacia las nuevas generaciones de profesores, en los que las creencias, motivaciones, aspiraciones, valoraciones permiten formas de comunicación, organización e intercambio que son transmitidas en forma de rutinas y discursos para el ejercicio de esta profesión.

En el siguiente apartado se describirán a detalle cada una de estas dimensiones con la intención de definir cada uno de los elementos que la componen. Al final se presentará una matriz de análisis, la cual será útil para analizar la forma en que es construida la noción de desarrollo profesional entre docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México.

2.3 Descripción de las variables de análisis de cada dimensión

En este apartado se describirán las variables que componen cada una de las dimensiones de análisis presentadas anteriormente. Se retomarán las investigaciones relacionadas con el desarrollo profesional para integrarlas con la perspectiva de agencia y poder completar el marco teórico de esta investigación. Al final se presentará una matriz que servirá de referencia para analizar el fenómeno en cuestión.

2.3.1 *La reflexividad del docente*

Según Ávalos et. al. (2010) y Priestley y Biesta (2013) hay dos tipos de características que intervienen en esta dimensión: por una parte, las características individuales de los profesores y por otra sus características profesionales. Las primeras se refieren a los siguientes ámbitos: las creencias sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, sus conocimientos, sus emociones y sus motivaciones. Dentro de las características profesionales se encuentran sus significaciones acerca del valor social de la profesión, las percepciones acerca de sus condiciones laborales y la eficacia de su trabajo. Para Eteläpelto et al. (2013) la agencia profesional de los docentes está íntimamente relacionada con las identidades profesionales, las cuales incluyen compromisos éticos, ideales, motivaciones, intereses y objetivos. A continuación, se describen los elementos que componen este primer nivel de análisis.

Respecto a las características individuales, las creencias se refieren a cómo los profesores conceptualizan la docencia, cuál es su importancia y cuáles son sus fines. Como se mencionó en el capítulo 1, se retoma la tipología de Tardif (2013), en la que se distinguen tres eras en el desarrollo de la profesión: la era de la vocación, la era del oficio y la era de la profesión, cada una de las cuales conceptualiza al docente y a su trabajo de diferente manera. Esta tipología es importante porque permitirá ubicar a qué era corresponde la idea de docencia que tienen los sujetos de estudio y cómo esta creencia puede posibilitar o no la idea de un desarrollo profesional como el que se ha definido hasta ahora.

Las motivaciones y aspiraciones se refieren a aquellos aspectos que impulsan a los maestros a seguir preparándose. Avidov-Ungar (2016) y Avidov-Ungar y Herscu (2020) establecen que las motivaciones pueden ser de dos tipos: intrínsecas y extrínsecas. Las primeras se refieren al deseo de los maestros de desarrollarse profesionalmente considerando que este proceso es parte de una responsabilidad personal como docentes, es un compromiso con ellos y con la profesión. Las motivaciones extrínsecas se refieren a las expectativas externas

como participar en cursos avanzados, alcanzar un grado académico, recibir reconocimiento de otros y mejorar en su trabajo.

Por su parte, las aspiraciones son catalogadas por este autor en dos vertientes: un desarrollo profesional horizontal y otro vertical. El primero consiste en incrementar sus conocimientos y habilidades en un área de la educación, es decir, mejorar sus conocimientos y habilidades como profesores. El desarrollo vertical está asociado con escalar en la jerarquía organizacional de la escuela, en este caso, la motivación consiste en ser director u otra posición dentro de la escuela. Así pues, las motivaciones y aspiraciones permiten al docente tener una idea de hacia dónde dirigir las acciones relacionadas con su desarrollo profesional. Este autor enfatiza que estas motivaciones y aspiraciones van cambiando a lo largo de la carrera de los docentes, por lo que no serán las mismas cuando recién ingresa al sistema educativo que cuando está cerca de la jubilación.

Las significaciones se refieren a todas aquellas ideas asociadas a la importancia que tiene para los docentes seguir preparándose a lo largo de su carrera (Biesta et al., 2015). Si bien es cierto que los docentes pueden tener muchas significaciones acerca de la profesión, en esta investigación interesan aquellos elementos que consideran significativos en cuanto la formación que reciben en servicio. Este elemento es importante pues permitirá contrastar el valor de la formación permanente dentro del desarrollo profesional, así como con la concepción que los docentes tienen de la profesión.

Las emociones están relacionadas con el estado anímico de los docentes durante las experiencias de formación en las que han participado. Priestley y Biesta (2013) establecen que este elemento es importante en el análisis de la toma de decisiones de los profesores. Por su parte, Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017) así como Shapiro (2010) asocian las emociones con las motivaciones profesionales, pues establecen que existen emociones positivas y negativas, las cuales pueden incentivar o no las decisiones que toman las personas en distintos ámbitos profesionales.

Respecto a las características profesionales, en esta investigación se tomarán en cuenta dos: el valor social de la profesión y los conocimientos que

poseen los docentes que les permiten realizar su trabajo, así como los retos y obstáculos que se presentan en su desarrollo profesional. Avalos et al. (2010) refiere que el valor social de la profesión tiene dos consecuencias en la identidad de los profesores, por un lado, se relaciona con la satisfacción que pueden tener con su trabajo y por otro, es un factor que se relaciona con el abandono de la carrera y con la percepción acerca de las condiciones de su trabajo.

2.3.2 Las interacciones dentro de la escuela

Como se mencionó al inicio de este capítulo, la segunda dimensión de análisis de la agencia son las interacciones que se dan al interior de las escuelas, en un nivel micro en el que los agentes toman decisiones y actúan, entrando en juego elementos contextuales e individuales. En esta dimensión interesa analizar las rutinas en la escuela, la forma en que entran en juego los intereses personales de los docentes con las prácticas heredadas del pasado y con las consecuencias no deseadas producto de la acción de otros actores.

El concepto de desarrollo profesional establece que las interacciones dentro de la escuela son importantes porque permiten el establecimiento de comunidades de aprendizaje, en las que los docentes pueden intercambiar puntos de vista con otros actores y organizarse para tomar decisiones que influyan en el desarrollo de su carrera. En ese sentido, implica el “reconocimiento de que los saberes de los docentes se desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares.” (Calvo, 2014, p. 112). Para este autor, existen diversas maneras en los que los docentes interactúan formal e informalmente dentro de las escuelas: la charla profesional entre pares, lectura e indagación sobre factores involucrados en la actividad docente, detección de necesidades formativas, la toma de decisiones reflexiva e informada. Estas acciones se pueden realizar desde diferentes modalidades: mentoría, acompañamiento, observación de la práctica de otros colegas, redes de profesionales, pasantías y prácticas colaborativas. Así pues, será fundamental identificar cuáles de estas opciones de trabajo colaborativo se

desarrollan entre los docentes analizados y analizar los factores que influyen para su desarrollo.

Francisco Imbernón (2020) propone la idea de que el desarrollo profesional supone la creación de espacios de aprendizaje, en donde los docentes se incorporen a un proceso de cultura colaborativa. “La parte más importante y complementaria [de la formación continua] es la de crear espacios de aprendizaje en los centros con un proceso de cultura colaborativa” (Imbernón, 2020, p. 24), la cual integra innovaciones en los centros de trabajo y reflexión de la práctica docente a partir de tres mecanismos: compartir dudas y problemas, apreciación de las problemáticas comunes y búsqueda de soluciones a esas problemáticas.

La cultura colaborativa tiene una relación con la cultura organizacional y con la toma de decisiones, la existencia de espacios de diálogo y comunicación entre docentes, las condiciones laborales que se relacionan con el trabajo cotidiano en los centros escolares. En ese sentido, será importante retomar el análisis de las rutinas de trabajo que se desenvuelven en las escuelas y, sobre todo, analizar los factores involucrados con la capacidad de organización que tienen los docentes como colectivo, para entender la forma en que estos factores favorecen o no su capacidad de organización y toma de decisiones. Como se mencionó anteriormente, en esta capacidad radica gran parte de su agencia, ya que es la que posibilita que logren alcanzar los objetivos que se plantearon en sus procesos reflexivos y, además, la que propicia un orden morfoestático (estabilidad) o morfogenético (cambio).

Para otros autores, los ambientes profesionales pueden incrementar la efectividad de los profesores (Kraft & Papay, 2014), por lo que la estructura organizacional puede facilitar o limitar el aprendizaje de los maestros en la escuela. Los ambientes propicios se caracterizan por la existencia de una cultura de respeto y colaboración (Calvo, 2019; Martín Romera y García Martínez, 2018), de espacios informales de colaboración e intercambio entre docentes (Calvo, 2019), por la presencia de líderes de instrucción que orienten los procesos de aprendizaje de los docentes, por una calidad en el liderazgo del centro escolar y por la disponibilidad de tiempo de los docentes para realizar planeaciones conjuntas. Así pues, se

analizará cuáles de estos elementos se encuentran en la vida escolar y cómo influyen en el desarrollo de la agencia de los profesores.

Los trabajos académicos también han identificado que los maestros obtienen más aprendizajes al inicio de sus carreras y que el aumento de la experiencia en el centro escolar está asociada con aprendizajes más modestos (Calvo, 2019; Kraft y Papay, 2014), por lo que los procesos de desarrollo profesional deben ser diferenciados de acuerdo a las necesidades de los docentes y brindarles oportunidades de aprendizajes activos: intensivos, centrado en habilidades concretas, alineados con el currículum y perfiles docentes y aplicados al contexto (Kraft y Papay, 2014). Esta característica es importante porque supone considerar la etapa de la carrera profesional en la que se encuentran los docentes como un factor que puede influir en sus acciones. Para esta investigación se consideraron tres etapas: la inicial (primeros cinco años de carrera), una etapa de consolidación (entre 6 y 15 años de carrera) y una etapa que tiende al final de su carrera (más de 15 años de servicio).

Además de las comunidades entre profesionales, el concepto de desarrollo profesional incluye las interacciones con otros actores educativos, como son los alumnos y los padres de familia. Se ha observado que el involucramiento de los padres de familia supone un proceso de rendición de cuentas de la sociedad hacia los docentes, lo que los orilla a ofrecer mejores servicios, convirtiéndose en un incentivo para que los docentes se profesionalicen (Gubbins et al., 2017). Por otro lado, los resultados y necesidades de aprendizaje de los alumnos es un insumo de para que los docentes puedan desencadenar procesos formativos. En ese sentido, estos dos ámbitos se integran al análisis para entender la forma en que los docentes de secundaria integran estas interacciones en su toma de decisiones y en su capacidad para organizarse como colectivo dentro de la escuela.

Como se puede observar, con esta dimensión de análisis se pretende observar cómo son las interacciones de los docentes dentro de las escuelas en función de aquellos elementos pertinentes para su desarrollo profesional. La intención es tener un panorama de cómo los factores organizacionales a nivel micro influyen en el desarrollo de la capacidad de agencia de los individuos, quienes

toman decisiones en función de las condiciones en las que trabajan. Para lograr lo anterior, se analizarán las interacciones de los docentes con alumnos, padres de familia, otros docentes y directivos, para entender cómo los resultados de aprendizaje de los alumnos, las necesidades de los estudiantes, la comunicación entre pares y el ambiente escolar se incorporan en la noción de desarrollo profesional. Es importante recordar que estos elementos forman parte del nivel del ambiente, en donde existen rutinas, grupos e intereses, los cuales intervienen en la toma de decisiones de las personas. Por otro lado, en las secundarias públicas de México los docentes tienen poca o nula capacidad de incidir en la toma de decisiones y la política educativa, pero sí recrean en estos espacios prácticas e intereses que fueron heredadas del pasado. En ese sentido, será importante considerar el contexto cultural en el que se inscriben estas interacciones, para entender cómo estas creencias influyen en este proceso.

2.3.3 Las propiedades sistémicas

Las prácticas e interacciones sociales se inscriben en un contexto más amplio, el cual influye en la capacidad de agencia de los individuos pues, retomando a Archer (2009) las personas nacen en un contexto cultural que les permite acceder a diferentes tipos de recursos e ideas y los posiciona en un espacio y tiempo social. En ese sentido, es importante analizar cuál es el contexto en que se desarrolla la profesión docente en el nivel secundaria. En el capítulo 1 se realizó una descripción de los principales elementos contextuales en los que trabajan los profesores, ahora se describirán los elementos teóricos para su análisis. En primer lugar, es necesario precisar cuál es el lugar de la profesión docente en general:

La expansión del sistema público originó que el docente fuera reconocido oficialmente como servidor público, con deberes y derechos laborales; pero también, tuvo que renunciar a cierto grado de libertad para hacer su trabajo.

Y es que gobernar un contingente masivo de funcionarios requería de

mayores niveles de control por parte del empleador. Este menor grado de autonomía del profesorado impactó en la identidad profesional, pues la profesión de maestro pasó de ser una profesión liberal a convertirse en una profesión burocrática que debía funcionar dentro de una estructura y responder a un conjunto de procedimientos preestablecidos (Contreras 2001, Birgin 1999).” (UNESCO, 2015, p. 18)

De esta manera, la profesión docente tiene un fuerte componente burocrático, en la que el Estado es concebido como el responsable de brindar recursos, estrategias y condiciones para el desarrollo profesional. Retomando a Tardif (2013), esta situación se ubica entre la era del oficio y la era del profesional, pues implica que el docente se entienda como un servidor público, pero también como un profesional que asume su propio desarrollo. Por tanto, el contexto supone una dimensión institucional, la cual antecede a la acción de los sujetos y restringe sus posibilidades de acción. Los individuos, en este sentido, tienen una libertad acotada por normas y procedimientos que fueron diseñados en otro lugar y momento, ante los cuales deben tomar decisiones en su ámbito cotidiano de trabajo.

En el capítulo 1 se describió la forma en que fue incluido el concepto de desarrollo profesional en programas y documentos oficiales que contenían las estrategias y acciones de formación continua. Con esa información se pretendió establecer el contexto institucional en el cual fue ganando lugar este concepto. Para analizar el contexto, en este apartado se retomarán esta conceptualización, pero desde el docente, por lo que el primer ámbito considerado será la interpretación de la política educativa por parte de estos agentes. Esta interpretación estará integrada por dos aspectos (Priestley & Biesta, 2013): la opinión que tienen los docentes acerca de estos programas y acciones y la percepción de utilidad que tienen de estas acciones relacionadas con su desarrollo profesional. Esto es importante porque permitirá tener una idea de cómo los docentes interpretan las decisiones tomadas por otros agentes en otros espacios y porque dará información acerca de cómo estas ideas permean en la toma de decisiones acerca de su desarrollo. Esta

dimensión es importante para la agencia, pues tiene un impacto en la reflexividad y las decisiones que toman como individuos y como colectivo profesional.

Los docentes pueden presentar muchas preocupaciones al adoptar nuevas metodologías y estrategias, especialmente aquellas que provienen de diferentes contextos culturales y educativos. La cultura y los valores pueden chocar con las reformas curriculares, resultando en niveles superficiales de conformidad y sin observarse un cambio pedagógico profundo (Gore et al., 2017). Así pues, los estándares y perfiles delineados por las autoridades educativas deben ser validados por los docentes y los centros escolares (Calvo, 2019). En esta dimensión es importante analizar cómo los docentes de secundaria interpretan los cambios en la política educativa y cómo estas interpretaciones son implementadas a partir de las creencias, aspiraciones e intereses de los docentes. En México es común que haya muchos cambios curriculares, los cuales suponen modificaciones en la forma de organización y trabajo en las escuelas. Por otro lado, es importante analizar cómo estos cambios se implementan en centros escolares, donde los docentes pueden tomar decisiones acerca de cómo llevarlas a cabo.

Los Consejos Técnicos Escolares forman parte de este análisis pues son los espacios formales de intercambio entre docentes, además de que una de sus funciones específicas es promover el desarrollo profesional y la formación de los maestros. En ese sentido, la interpretación y valoración que los maestros hagan de este espacio es fundamental para entender su funcionamiento: en él conviven diferentes grupos, intereses e ideas acerca de cómo definir e implementar acciones dentro de la escuela, por lo que es un espacio potencial de conflicto y discusión. Es por tanto pertinente analizar si este espacio fortalece o no la capacidad de organización de los maestros y con ello su capacidad de agencia como colectivo. Por otro lado, también es pertinente observar la forma en que prácticas heredadas del pasado juegan un papel en estos espacios.

A continuación, se presenta una matriz de análisis en la que se sintetizan los aspectos mencionados anteriormente y que servirá de modelo para analizar los resultados encontrados en esta investigación.

Tabla 2. Matriz de las dimensiones de análisis

| Dimensiones | Subtemas | Variables |
|------------------------------------|---|---|
| Reflexividad docente | Características individuales | Creencias |
| | | Motivaciones |
| | | Significaciones |
| | | Emociones |
| | Características profesionales | Valor social de la profesión |
| | | Formación continua |
| | | Retos |
| | | Obstáculos |
| Interacciones dentro de la escuela | Alumnos | Resultados de aprendizaje y necesidades |
| | Docentes y directivos | Comunicación entre pares |
| | | Ambiente colaborativo |
| | | Comunidades de aprendizaje |
| | Padres de familia | Rendición de cuentas |
| Propiedades sistémicas | Interpretación de la política educativa | Actitud |
| | | Utilidad |
| | Organización escolar | Consejos Técnicos Escolares |
| | | Ambiente escolar |

Fuente: Elaboración propia.

El modelo de análisis propuesto contempla las tres dimensiones de análisis descritas a lo largo del capítulo, con la intención de comprender cómo influyen estos elementos en la conceptualización del desarrollo profesional de los docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México y en la construcción de su agencia como profesionales. Estas tres dimensiones entran en juego en un ambiente muy específico: la escuela, el cual se ha caracterizado por su complejidad en cuanto a las interacciones que tienen lugar en su interior, en donde diferentes actores e intereses entran en juego.

Como se mencionó anteriormente, las condiciones laborales y contextuales de secundaria suponen la puesta en práctica de procesos muy diferentes a los de otros niveles educativos, por lo que mirar en su interior dará cuenta de cómo ejercen su capacidad de agencia los profesores analizados. La intención de este capítulo fue mostrar que esta capacidad está relacionada con tres ámbitos diferentes de análisis, por lo que las decisiones que toman los docentes no pueden ser analizadas sólo considerando sus características personales, sino que estos elementos entran

en juego con factores relacionales y contextuales que condicionan la forma que adquieren las acciones de los sujetos.

En este capítulo se diseñó un esquema de análisis del desarrollo profesional docente a partir del concepto de agencia, precisando tres dimensiones: la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas, además de conceptualizar los elementos que intervienen en cada una de ellas, describiendo cómo cada una de ellas mantiene una relación con las otras que dan cuenta del orden social. Esta conceptualización permitió observar el desarrollo profesional como un proceso en el que intervienen diferentes estratos de la sociedad, los cuales son diferentes entre sí y responden a lógicas y características propias, desde una perspectiva en la que el orden social es relacional y emergente.

En el siguiente capítulo se presentará la estrategia metodológica que se siguió para recabar evidencia empírica acerca del fenómeno estudiado. En ese sentido, esta información se complementa con la presentada en el capítulo 1, la cual sirvió de marco contextual del desarrollo profesional en el nivel de secundaria.

Capítulo 3. Diseño metodológico

En este capítulo se describirá la estrategia metodológica que se siguió para realizar esta investigación. Como se mencionó en los capítulos anteriores, los sujetos de estudio fueron profesores de secundarias públicas (específicamente generales y técnicas) de la Ciudad de México. El proceso de trabajo de campo tuvo una limitación importante: debido a la contingencia sanitaria de Covid-19, los criterios de selección se tuvieron que ajustar a la disponibilidad de profesores en las escuelas visitadas. Esto supuso una dificultad operativa debido a que no se podían agendar las entrevistas con certeza, pues cada día representaba un reto diferente para los directivos en función del personal disponible para atender a los alumnos.

Se eligió un método cualitativo basado en entrevistas semi estructuradas que permitieran capturar el proceso por el cual los docentes construyen una noción de desarrollo profesional. Como se mostró en la revisión de la literatura, existen estudios (Cordero Arroyo y Pedroza Zúñiga, 2021; Santibáñez et al., 2017; Weiss et al., 2019) que se basan en metodología cuantitativas y que identifican los principales factores que intervienen en el diseño de las políticas educativas de formación continua, sin embargo, era necesario profundizar en las razones que dan cuenta de las decisiones que toman los docentes en su entorno cotidiano.

Este tipo de entrevistas tienen la ventaja de permitir dialogar con el sujeto de estudio, indagando acerca de sus percepciones e ideas acerca de los procesos de interés. Por otro lado, también son un espacio de confrontación, en las que el sujeto puede reflexionar y dar cuenta de sus acciones. En ese sentido, este espacio sirvió para entablar un acercamiento con los profesores, quienes día a día experimentan distintas situaciones, problemas y preocupaciones relacionadas con su trabajo.

Las entrevistas fueron realizadas en las escuelas a las que se permitió el acceso, durante las horas de servicio de los profesores.¹⁴ Originalmente se había planeado llevarlas a cabo de manera remota, dadas las condiciones impuestas por

¹⁴ Los profesores de secundaria tienen dentro de su horario de trabajo una hora de servicio, en la que no dan clases, pero están a disposición de las autoridades escolares para realizar las actividades que les sean solicitadas.

la pandemia, sin embargo, los directores consultados aconsejaron hacerlas de manera presencial, debido a que los maestros mostraban cansancio y hartazgo de trabajar por medio de la computadora, además de que muchos de ellos no tenían acceso a internet o equipos funcionales para hacer este tipo de ejercicios, sobre todo aquellos de mayor edad.

A continuación, se describen las diferentes estrategias que se utilizaron para seleccionar la muestra, recopilar los datos y analizarlos. Este proceso no estuvo exento de dificultades, por lo que a lo largo del capítulo se presentarán las decisiones metodológicas que se tomaron para garantizar la validez de la investigación.

3.1 Estrategia de muestreo y criterios de selección

La selección de los sujetos de estudio se llevó a cabo mediante un muestreo intencionado (Bernard et al., 2017; Curtis et al., 2000) en el que se definieron previamente los criterios pertinentes a partir de una revisión de la literatura. Se optó por este método para garantizar que la muestra estuviera compuesta por diferentes tipos de docentes que permitieran aprehender la complejidad y diversidad que supone el nivel de secundaria.

Originalmente se plantearon los siguientes criterios de selección: los años de servicio como maestro, el tipo de asignatura que imparte y el tipo de formación inicial, debido a que la literatura reporta que estos definen su identidad profesional, influyendo en sus percepciones de los diferentes procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela (Avidov-Ungar y Herscu, 2020; Vaillant y Marcelo, 2016). Sin embargo, dadas las dificultades de organización mencionadas, se privilegió el criterio de años de servicio, ya que, como se mostró en el capítulo 2, es uno de los factores más importantes al momento de tomar decisiones acerca del desarrollo profesional.

Se visitaron cinco escuelas diferentes: la secundaria diurna 219 (turno matutino), la secundaria diurna 149 (turno vespertino), la secundaria diurna 209 (turno vespertino), la secundaria diurna 228 (turno matutino) y la secundaria técnica

64. La selección de estas respondió dos criterios: por un lado, a la oportunidad de ingreso, gracias al contacto con el inspector de la zona escolar 81, quien proporcionó todas las facilidades para contactar a los directores y poder visitar las escuelas.¹⁵ Por otro, las secundarias generales (diurnas) y las secundarias técnicas son las que mayor número de alumnos atienden en la Ciudad de México.

Este proceso estuvo caracterizado por la participación activa los directores: primero se agendó una reunión entre ellos y el inspector de la zona escolar, en la que se presentó la investigación y se solicitó el acceso a profesores y a espacios dentro de la escuela para realizar las entrevistas, por lo que se acordaron los días en los que se realizarían las visitas. Ya en cada una de las escuelas, se revisaron conjuntamente los horarios del día para encontrar profesores que tuvieran horas de servicio durante la jornada escolar. Si bien es cierto que la disponibilidad fue un criterio de selección, se buscó que la muestra respetara los tres criterios mencionados originalmente. Una vez elegidos, se les consultó acerca de su disposición para ser entrevistados. Ninguno se negó a participar, por lo que se realizó el ejercicio en diferentes espacios de las escuelas visitadas: la sala de maestros, la biblioteca escolar (la cual fue cerrada para los alumnos mientras se realizaban las entrevistas) e incluso algunos salones desocupados. Sólo en dos entrevistas estuvieron alumnos presentes, pues dada la ausencia de varios profesores por Covid-19 no había personal suficiente para cubrir estos espacios.

Cuatro entrevistas fueron realizadas a distancia. En este caso, primero se contactó al personal directivo de la escuela en cuestión, recurriendo a la estrategia de “bola de nieve”, pues el contacto fue proporcionado por un participante de esta investigación. Este contacto permitió el acceso a los profesores, respetando los criterios proporcionados anticipadamente, por lo que se agendaron diferentes videollamadas, las cuales fueron realizadas sin ningún contratiempo.

En total se realizaron 20 entrevistas diferentes. En las siguientes tablas se describe la distribución de docentes por cada criterio de selección:

¹⁵ De hecho, antes de contactar al inspector de la zona escolar 81 se había tenido acceso a una secundaria general, en la que ya se había revisado la plantilla docente y seleccionado a los docentes para realizar la entrevista. Sin embargo, sin una razón explícita, la subdirectora académica retiró el apoyo y no se pudo continuar con el trabajo en esa escuela.

Tabla 3. Formación inicial de los maestros entrevistados

| Institución | Número |
|--|---------------|
| Universidad Autónoma Metropolitana | 1 |
| Instituto Politécnico Nacional | 1 |
| Universidad Interamericana | 1 |
| Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo | 1 |
| Universidad Nacional Autónoma de México y Normal | 2 |
| Escuela Superior de Educación Física | 2 |
| Universidad Nacional Autónoma de México | 3 |
| Normal Superior | 9 |
| Total | 20 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 3 se muestra la distribución de los entrevistados de acuerdo con su formación inicial¹⁶: 11 maestros egresaron de escuelas normales¹⁷, nueve de diferentes universidades públicas, mayoritariamente de la Universidad Nacional Autónoma de México, uno de ellos estudió en una universidad privada y otro más en una universidad estatal. Estos datos permiten tener una muestra que representa las dos opciones de formación inicial que interesan en esta investigación: educación universitaria frente a educación normalista. Como mencionan diferentes investigaciones (Moreno Olmadilla, 2006; Sandoval Flores, 2001, 2009) la formación inicial es un factor que influye en la identidad docente, por lo que esta característica permitió acceder a diferentes puntos de vista en la muestra seleccionada.

En la tabla 4 se muestra la distribución de la muestra por el tipo de asignatura que imparten los docentes entrevistados:

¹⁶ Es importante recordar que en las escuelas secundarias públicas de México los profesores pueden haber cursado dos tipos de formación inicial: en la Escuela Normal o en universidades. La primera de ellas se especializa en formar docentes.

¹⁷ En la actualidad, los maestros que estudian en este tipo de instituciones, para el nivel secundaria, se especializan en la materia que desean impartir. Se incluyen los egresados de la Escuela Normal y de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF).

Tabla 4. Asignatura de los maestros entrevistados

| Asignatura | Número |
|--------------------------|---------------|
| Historia | 1 |
| Geografía | 1 |
| Química | 1 |
| Formación Cívica y Ética | 2 |
| Educación Física | 2 |
| Español | 2 |
| Física | 2 |
| Biología | 4 |
| Matemáticas | 5 |
| Total | 20 |

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de ellos son profesores de asignatura, sólo se pudo entrevistar a dos de especialidad (Educación Física). Esta limitación respondió al hecho de que los profesores de especialidad tienen una movilidad mayor entre escuelas por lo que fue difícil encontrar espacios disponibles para realizar este tipo de actividades. Desafortunadamente no se pudo entrevistar a docentes que impartieran asignaturas relacionadas con las artes y los idiomas. En este sentido, la muestra reproduce la proporción de maestros que existe típicamente en las secundarias públicas, descrita en el capítulo 1 de este trabajo, en donde prevalecen los profesores de asignatura (MEJOREDU, 2021).

Tabla 5. Años de servicio de los profesores entrevistados

| Años de servicio | Número |
|-------------------------|---------------|
| Entre 1 y 5 | 4 |
| Entre 6 y 15 | 8 |
| Entre 16 y 30 | 5 |
| Más de 30 | 3 |
| Total | 20 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se presenta la distribución de la muestra en función de los años de servicio de los docentes entrevistados. La mayoría de ellos (13) tienen entre 6 y 30 años de servicio, por lo que ya están habituados con las prácticas de las escuelas

en las que trabajan. Cuatro se encuentran en la primera etapa de su carrera, una ni siquiera ha conseguido aun su plaza, pues tiene alrededor de seis meses de haber entrado al sistema educativo. Tres se encuentran al final de su trayectoria laboral, expresando que ya están pensando en la jubilación en los próximos dos o tres años. Esta distinción es importante porque permitirá analizar las diferencias que se encuentran entre las etapas de la carrera de los docentes (Avidov-Ungar y Herscu, 2020).

Otros datos del perfil laboral de la muestra que son relevantes para caracterizarla son la forma de ingreso al sistema educativo y el tipo de contrato. Respecto al primer criterio, nueve docentes ingresaron por examen de oposición, cuatro por asignación directa de la plaza al egresar de la Escuela Normal Superior y 2 por una propuesta (invitación) realizada por el director de la escuela. Respecto al tipo de contrato, los 20 maestros entrevistados tienen una base en la escuela que trabajan. Esta información es relevante porque a pesar de que los maestros están contratados por horas, tienen cierta estabilidad laboral por medio de esta figura. Es importante mencionar que los docentes entrevistados fueron identificados utilizando la palabra “Docente” y un número, que va del 1 al 20. Así, un profesor entrevistado puede ser identificado como “Docente 1” para garantizar la confidencialidad de su identidad.

Por último, durante la aplicación de las entrevistas se tuvo la oportunidad de realizar observación de campo de las interacciones de los docentes en ciertos momentos de la jornada escolar, específicamente del recreo, en los cambios de clase y en la sala de maestros de dos escuelas, pues las demás no contaban con este espacio.

Como se puede apreciar, los criterios de selección permitieron obtener una muestra de profesores con las siguientes características: docentes de asignatura (18) y de especialidad (2), todos con un contrato de base en la escuela que trabajan y en diferentes etapas de su carrera profesional. La muestra refleja las formas de organización y de trabajo propias del nivel secundaria en México. Además, permitirá apreciar cómo estas características influyen en los procesos reflexivos llevados a

cabo por los sujetos de estudio, así como en la forma de interactuar en sus actividades cotidianas.

3.2 Estrategia de recolección de datos e instrumentos

La estrategia de recolección de datos consistió en la aplicación de 20 entrevistas semi estructuradas a docentes de educación secundaria de la Ciudad de México. Para realizarlas, se escribió un guion con 21 preguntas organizadas de acuerdo con las categorías presentadas al final del capítulo 2 (Anexo 1). Se eligió este formato porque es flexible en cuanto al orden y los detalles, además de que brinda cierta libertad al entrevistador para cubrir los temas propuestos (Bernard et al., 2017). Se aplicó también un cuestionario de siete preguntas para obtener un perfil laboral de los docentes, el cual se presenta en el Anexo 2.

A cada una de las dimensiones y variables construidas en el capítulo anterior se le asignó una pregunta semi estructurada, con la intención de tener un punto de referencia para iniciar el diálogo con los docentes acerca de los temas de interés. Este cuestionario se piloteó en tres entrevistas, con lo que se pudieron realizar las modificaciones necesarias para su aplicación a la muestra definitiva.

Las entrevistas se realizaron en diferentes espacios de las escuelas visitadas, procurando que las condiciones fueran óptimas para llevarse a cabo: que fuera un espacio tranquilo en donde los profesores pudieran expresar sus opiniones de manera libre; que no estuvieran presentes otros miembros de la comunidad escolar para evitar distracciones¹⁸ y que ninguno de los profesores destinara sus horas de clase, por lo que se realizaron durante sus horas de servicio, con la intención de afectar lo menos posible la dinámica escolar cotidiana.

Las entrevistas duraron entre 50 minutos y una hora, pues es lo que dura un periodo de clases en secundaria. En algunos casos la aplicación se extendió por más tiempo, por lo que se utilizó parte del receso de clases para terminarlas. La información fue registrada por medio de una grabación de audio y en el caso de las

¹⁸ Sólo en dos entrevistas estuvieron presentes alumnos, debido a que no había otros profesores que pudieran atenderlos. Es importante destacar que las entrevistas no fueron aplicadas durante horas de clase, sino que los alumnos presentes estaban fuera de sus salones y de sus clases cotidianas.

videollamadas por medio de una grabación de video. En todos los casos los docentes accedieron a ser grabados sin ninguna objeción.

Durante este proceso dos maestros presentaron dificultades para responder la pregunta relacionada con las políticas educativas y su interpretación, por lo que fue necesario hacer modificaciones durante la aplicación de las entrevistas siguientes. Es importante destacar que prácticamente en todas las entrevistas se realizaron preguntas adicionales a las presentadas, pues en ocasiones las respuestas de los profesores eran muy concretas o se desviaban de la intención de la pregunta. En esos casos, se aclaraba el sentido de esta, se parafraseaba y se continuaba con el ejercicio.

En la realización de las entrevistas se presentaron algunos inconvenientes que se describen a continuación. En primer lugar, dos de ellas se llevaron a cabo en salones con alumnos presentes por lo que su desarrollo fue muy accidentado: hubo constantes interrupciones debido a problemas relacionados con la convivencia de los estudiantes y con diversas peticiones a los maestros, como salir al baño. A pesar de que se insistió al director y a las profesoras entrevistadas cambiar el día de la entrevista, sólo una de ellas accedió y cuando se le volvió a visitar se repitió esa situación. Por tal motivo, los entrevistados pusieron poca atención al ejercicio, se tenían que repetir las preguntas constantemente, además de que, al inicio, sus respuestas eran vagas y el entrevistador tenía que poner énfasis en ciertos aspectos de estas, aunque al avanzar la entrevista los profesores ampliaban sus respuestas.

En segundo lugar, los docentes entrevistados se enteraban de la actividad minutos antes de la misma, por lo que era necesario tomar un tiempo para presentar la investigación y consultarles si estaban de acuerdo con participar en la misma. En dos ocasiones los profesores seleccionados no se presentaron a trabajar por cuestiones no especificadas por los directores, por lo que se reagendaron visitas a las escuelas.

La observación realizada en las escuelas es semejante al *spot sampling* (Bernard et al., 2017) pues el observador selecciona al azar ciertos lugares y momentos para registrar lo que las personas hacen. Este ejercicio permitió registrar las dinámicas de relación y comunicación que se establecieron entre los profesores,

escuchar lo que comentaban en estos espacios y ubicar los lugares y momentos en que se dieron estos intercambios. En ese sentido, se establecieron los siguientes puntos para realizar las observaciones: ¿Qué espacios propician los intercambios de los profesores durante la jornada escolar? ¿En qué momentos se reúnen los profesores durante la jornada escolar? ¿De qué hablan los profesores cuando se reúnen? ¿Quiénes se reúnen?

En tres de las escuelas visitadas existe una sala de maestros, que es un espacio que ocupan los docentes a lo largo de la jornada escolar durante sus horas libres, los cuales están dotados de casilleros, mesas y sillas, en las que los docentes organizan sus materiales y platican entre ellos. En muchas ocasiones ahí toman sus alimentos, conviviendo de manera informal con sus compañeros. En uno de los centros escolares la sala de maestros había sido cancelada, propiciando que los profesores pasaran más tiempo en sus salones de clase, en donde se ubicaron casilleros para guardar su material. En otra no se pudo realizar esta observación porque las entrevistas fueron por videollamada.

Otro de los espacios en los que se observó interacción entre los docentes fue durante el receso de clases, que tiene una duración de 30 minutos en el que los alumnos se encuentran en el patio jugando, platicando o comiendo. Durante este periodo, algunos profesores realizaron guardias, en las que observan a los estudiantes y cuidan que no se propicien situaciones que pongan en riesgo su bienestar; otros convivieron con sus compañeros, principalmente en grupos pequeños.

Un último espacio de intercambio fueron los salones o los pasillos de la escuela, en donde se observaron interacciones esporádicas y muy cortas, prácticamente en los que los profesores se saludan e intercambian información muy superficial. También se observaron interacciones con otros actores escolares, como padres de familia o directivos. No obstante, estas relaciones se caracterizaron por su espontaneidad y corta duración.

3.3 Estrategia de interpretación de datos

En esta etapa se utilizó el análisis temático (Braun y Clarke, 2006, 2019, 2021) que consiste en un método para identificar, analizar y reportar patrones (temas) encontrados en los datos. Fue elegido porque permite realizar descripciones detalladas, así como construir interpretaciones a partir de los temas encontrados. Las autoras establecen que es flexible, pues es independiente de la teoría y la epistemología, en el sentido de que es útil en distintos campos de conocimiento. Esta flexibilidad exige mucha claridad en cuanto a los supuestos epistemológicos en los que está fundada la investigación, de lo contrario se corre el riesgo de encontrar temas que no son apropiados al marco teórico propuesto.

Gracias a esta flexibilidad, el análisis temático es útil en trabajos donde se pretenda analizar la interacción entre la experiencia individual y el contexto social, pues permite establecer puentes entre estas dos dimensiones analíticas a partir de las respuestas de los entrevistados. En el caso de la presente investigación, permitió identificar los temas previamente establecidos en el marco teórico en las respuestas de los entrevistados a partir de una revisión exhaustiva de estas. En ese sentido, fue muy importante haber establecido la perspectiva epistemológica (la agencia) y definido los conceptos guía.

Este método permite realizar un análisis a profundidad a partir de una gran cantidad de información, por lo que las autoras proponen organizarla a partir de los siguientes niveles: En el nivel más general, el corpus se referirá a la totalidad de los datos recabados; una muestra corresponderá al fragmento de información utilizado para un análisis particular; cada pieza individual de los datos se le conocerá como elemento; finalmente, un extracto será un dato codificado individualmente. Estas definiciones permiten al investigador trabajar en diferentes niveles de análisis y con un número cada vez más limitado de información. El corpus de esta investigación correspondió a la totalidad de las entrevistas realizadas, las muestras se refieren a los fragmentos relacionados con las dimensiones de análisis (reflexividad docente, interacciones dentro de la escuela y propiedades sistémicas), los elementos fueron

los extractos de las entrevistas relacionados con cada una de las variables identificadas.

Antes de proceder a realizar el análisis, las autoras de este método proponen tomar algunas decisiones clave. La primera de ellas es tener claridad respecto a la pregunta de investigación, pues ésta será el elemento que guíe la búsqueda y elaboración de temas. Las preguntas principales de este trabajo fueron: ¿Cómo conceptualizan los docentes de educación secundaria su desarrollo profesional? ¿Qué influencia tienen los factores individuales, de interacción con otros docentes y contextual en esta conceptualización? En el capítulo 2 se describieron estas dimensiones de análisis, así como sus componentes, teniendo como marco de referencia las teorías de la agencia y las conceptualizaciones del desarrollo profesional. Por tanto, se establecieron las variables a observar, las cuales sirvieron de guía para elaborar el guion de entrevista. Así pues, los fundamentos teóricos están íntimamente relacionados con las categorías de análisis utilizados en esta estrategia.

La segunda decisión importante consistió en elegir entre realizar una descripción rica de los datos o dar cuenta detallada de un aspecto. En este caso, se optó por la primera opción, ya que se propuso conocer diferentes aspectos del desarrollo profesional y la forma en que se relacionan entre ellos para generar la capacidad de agencia de los docentes entrevistados. En ese sentido, es pertinente tener un panorama de muchos temas que se relacionan entre sí para dar cuenta de las relaciones entre ellos. Lo anterior permitió conocer las perspectivas de los docentes, así como sus descripciones de los procesos de formación e interacción entre colegas al interior de la escuela. Estos elementos coadyuvaron a la construcción de una narrativa que permitió comprender los procesos de interés de esta investigación.

Una tercera decisión se refirió a elegir entre realizar un análisis inductivo o teórico. El primer tipo consiste en dejar que los temas “emerjan” libremente de los datos, mientras que el segundo implica elaborar previamente las categorías analíticas, a partir de una revisión de la literatura, para después identificarlos. En este caso, se realizó un análisis teórico, en el que se diseñaron las variables de

estudio integrando los principales hallazgos de las investigaciones relacionadas con la agencia y el desarrollo profesional. En este proceso se explicitó la relación entre las tres dimensiones propuestas: la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas, lo que implicó un reto mayúsculo, pues los estudios sobre desarrollo profesional se han realizado en diferentes contextos y poniendo énfasis en aspectos aislados, por lo que al principio se tuvo una imagen bastante fragmentada de los mismos.

La última decisión a tomar consistió entre buscar temas latentes o semánticos. Los primeros son aquellos en donde los datos aparecen literalmente en la información recabada mientras que los segundos son una construcción hecha por el investigador a partir de las respuestas de los entrevistados. En congruencia con la decisión anterior, se optó por los temas semánticos pues a partir de los conceptos definidos se realizó la interpretación de la información obtenida. En ese sentido, se buscó identificar el concepto del desarrollo profesional a partir de las respuestas de los profesores, por lo que el trabajo del investigador consistió en integrar esas respuestas y darles un significado a partir del marco teórico.

Como se puede apreciar durante esta etapa el marco teórico fue sumamente relevante, pues permitió tener claridad en cuanto al esquema analítico y su relación tanto con la elaboración del guion de entrevista como con el procesamiento de las respuestas obtenidas de las mismas. La organización de los conceptos en la matriz presentada en el capítulo anterior sirvió de referencia para realizar esta interpretación y organización de la información, aunque, como se verá más adelante, el trabajo con los datos implicó cambios en los temas identificados teóricamente.

Una vez tomadas estas decisiones, se realizó el análisis temático de las entrevistas. Este método propone que el proceso inicia desde el momento de la recolección de los datos y termina con la redacción de los resultados de la investigación. Su objetivo es encontrar patrones de significado y aspectos de interés teórico. Es iterativo, pues implica hacer un ejercicio de reflexión continuo, en el que se va de las preguntas de investigación hacia las entrevistas, analizando sus

relaciones y patrones, y viceversa, por lo que las propias respuestas ponen en tela de juicio las categorías analíticas.

El primer paso consistió en la transcripción de las entrevistas, realizada inmediatamente después de la aplicación para capturar lo más fielmente posible la esencia de las respuestas. Se redactaron memos analíticos, en los que se vertieron algunas ideas iniciales acerca del contenido y de las apreciaciones del entrevistador. En esta etapa se cuestionaron algunas de las variables construidas en el modelo analítico, pues muchas de ellas no necesariamente correspondían con las respuestas revisadas. Una de las variables más problemáticas fue la denominada “Padres de familia. Rendición de cuentas” pues los docentes manifestaron que la relación con estos actores escolares estaba muy limitada, por lo que sus respuestas fueron muy concretas. También llamó la atención la variable “Alumnos. Resultados de aprendizaje y necesidades” debido a que las respuestas de los entrevistados no correspondían con lo encontrado en la revisión de la literatura. De esta manera, se pudo tener una primera idea general acerca de los temas que se esperaban encontrar en el análisis.

El segundo paso consistió en establecer los códigos iniciales, los cuales estuvieron definidos teóricamente desde el inicio, por lo que se procedió a la identificación de estos en las entrevistas, para ello se utilizó el software MAXQDA 2020. El proceso que se siguió fue el siguiente: primero se cargaron los documentos en los que se encontraban las transcripciones; posteriormente se hizo una primera lectura de cada uno, en los que se fueron marcando los fragmentos correspondientes a cada código. Al finalizar, se realizó una lectura de los fragmentos seleccionados para cada una de las variables, con la intención de tener una aproximación a los datos agrupados y analizar la pertinencia de cada una de ellas. En esta etapa se confirmaron las suposiciones acerca de las variables referentes a los padres de familia y los alumnos, en el sentido de que las respuestas de los entrevistados no brindaban mucha información al respecto y eran considerablemente menos que las de las otras variables.

El tercer paso consistió en cotejar los códigos para buscar temas, los cuales surgieron de la combinación de dos o más de ellos. En esta etapa del análisis se

realizó una segunda lectura de los documentos, poniendo especial atención en los códigos iniciales, para analizar su contenido. El software utilizado permitió releer de manera independiente los fragmentos encontrados en cada uno para evaluar su pertinencia, integrando algunos y definiendo los temas. Es importante destacar que estos últimos no cambiaron sustancialmente, pues provenían del esquema teórico propuesto en el capítulo 2.

El código “creencias sobre el desarrollo profesional” se dividió en dos, agregándose “motivaciones para el desarrollo profesional” ya que se encontraron muchas respuestas en las que había una distinción entre lo que los profesores creían y lo que los motivaba para prepararse. Analíticamente se había propuesto que las motivaciones estaban relacionadas solamente con la elección de la profesión docente, sin embargo, la motivación hacia el desarrollo profesional emergió como un tema recurrente entre los entrevistados. Se agregaron también los códigos “Aspiraciones profesionales” y “necesidades profesionales” pues esta diferencia no se había propuesto en el marco teórico. Ambas fueron ubicadas en el tema “Características profesionales”. Por último, el código “Obstáculos de formación” se colocó en la dimensión de propiedades sistémicas, pues están asociados a limitantes que la estructura social y política imponen a la acción de los individuos (Archer, 2009, Giddens, 2003).

El tema llamado “Alumnos” se modificó al separar los códigos “Resultados de aprendizaje” y “Necesidades de aprendizaje” pues los profesores entendían por necesidad educativa todo lo relacionado con dificultades de aprendizaje de los estudiantes, mientras que los resultados estuvieron asociados principalmente a sus calificaciones. En cuanto al tema “Interpretación de la política educativa” se agruparon los dos códigos propuestos pues las respuestas de los docentes no distinguían entre la actitud que tenían hacia esa política y la utilidad que encontraban de la misma. En general lo que se observaron fueron opiniones al respecto, en las que el énfasis estaba puesto en los beneficios que podían tener para su trabajo cotidiano.

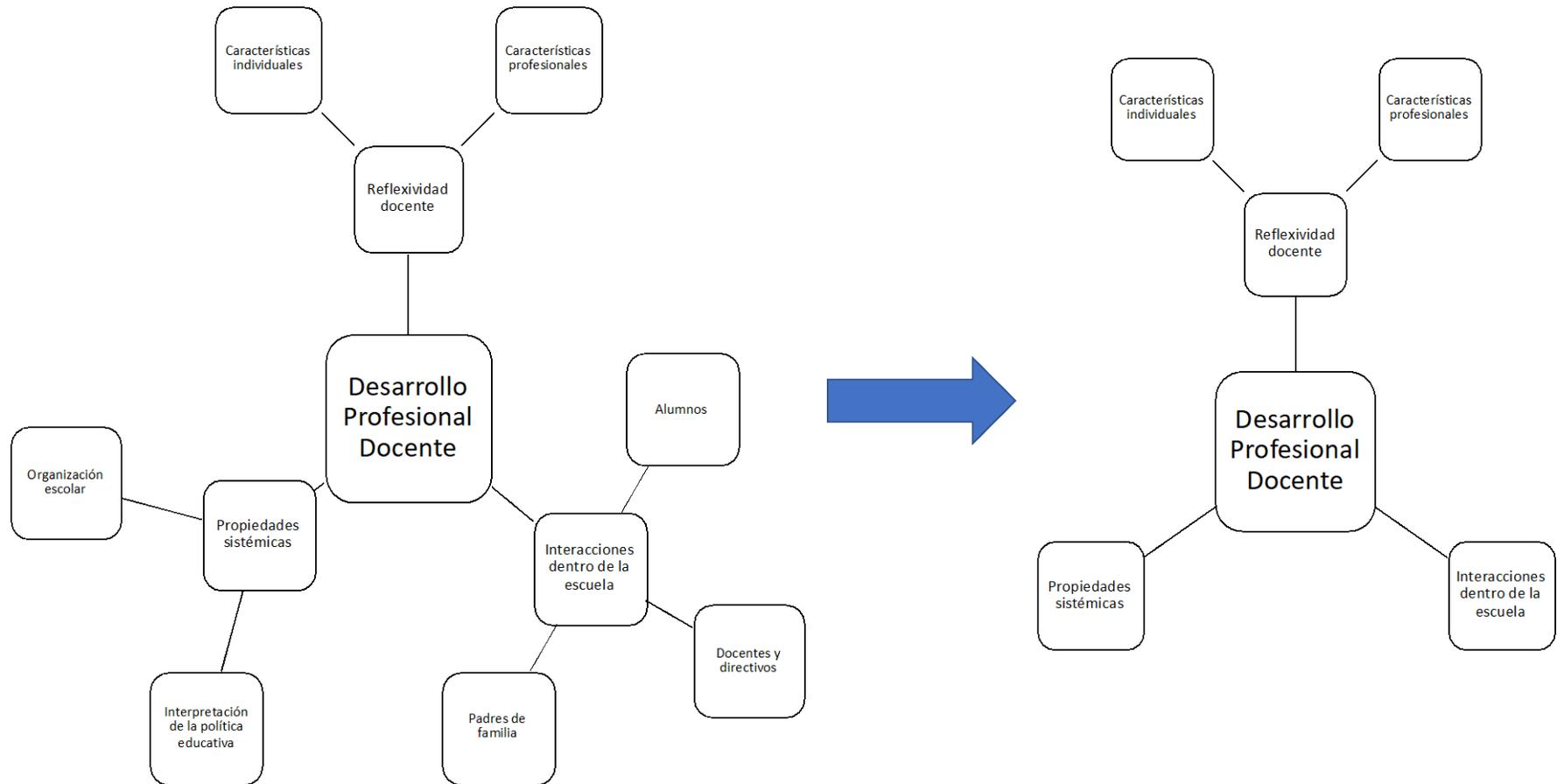
El cuarto paso consistió en revisar los temas, considerando el conjunto de datos para observar las relaciones que pueden generarse entre ellos. Se sugiere

elaborar un mapa temático que sintetice la información encontrada y brinde un panorama general de estas interacciones, en busca de poder sintetizarlos y organizarlos en categorías más generales. Las modificaciones más importantes fueron las siguientes: Los temas “Alumnos”, “Docentes y directivos” y “Padres de familia” fueron integrados en la dimensión “Interacciones dentro de la escuela” pues las variables que lo incluyen corresponden a la forma en que los profesores se relacionan con otros actores educativos y las respuestas de los entrevistados no fueron tan consistentes como para ocupar una categoría independiente. Como se verá en los resultados, las relaciones de los profesores se concentraron con sus pares de la misma escuela, por lo que la información que se obtuvo acerca de la relación con otras figuras fue escasa.

Por último, los temas “Interpretación de la política educativa” y “Organización escolar” fueron agrupados en la dimensión “Propiedades sistémicas” debido a que se refieren al entorno y los espacios formales para el intercambio de información dentro de la escuela. Este proceso se ilustra en la Figura 3, en donde se puede apreciar, el proceso descrito anteriormente, en el que los temas fueron agrupados de acuerdo a los intereses de la investigación y el marco teórico elaborado en el capítulo anterior. En la tabla 6 se presenta el libro de códigos resultante del proceso de análisis de los datos.

La última etapa consistió en definir y nombrar los temas para después organizarlos en una “historia” completa, que dé cuenta de los resultados encontrados. Los cambios en los nombres más significativos se dieron en los códigos del tema “Interacciones dentro de la escuela”, pues a partir de las respuestas de los entrevistados se hizo evidente que estas interacciones eran muy superficiales, por lo que los nombres asignados al principio no reflejaban el sentido de estas. Por otro lado, los intercambios con directivos y supervisores fueron agrupados en el código “ambiente de trabajo” debido a que, en materia de desarrollo profesional, son escasos. Lo mismo sucedió con el código “padres de familia”, el cual se incluyó en el de “¿Desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades y resultados de los alumnos?”, ya que las respuestas confirmaron la poca relación entre los profesores y los padres de familia.

Figura 1. Mapa temático del desarrollo profesional docente



Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Libro de códigos

| Temas | Códigos |
|------------------------------------|--|
| Características individuales | Creencias del maestro |
| | Motivaciones para trabajar en secundaria |
| | Creencias sobre el desarrollo profesional |
| | Motivaciones para el desarrollo profesional |
| | Emociones experimentadas durante el desarrollo profesional |
| Características profesionales | Valor social de la profesión |
| | Aspiraciones profesionales |
| | Necesidades profesionales |
| Interacciones dentro de la escuela | Intercambios con otros profesores |
| | Ambiente de trabajo |
| | Organización formal e informal de los profesores |
| | Recursos para aprender |
| | ¿Desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades y resultados de aprendizaje de los alumnos? |
| Contexto | Opinión de las políticas de formación |
| | Opinión de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) |
| | Obstáculos percibidos para el desarrollo profesional |

Fuente: Elaboración propia.

En este capítulo se describieron las diferentes estrategias para recopilar, procesar y analizar los datos. Durante este proceso se tomaron diferentes decisiones metodológicas relacionadas con las etapas del trabajo de campo. Como se pudo apreciar, la muestra seleccionada reflejó la heterogeneidad que caracteriza al cuerpo docente de secundaria, incluyendo profesores en distintas etapas de su carrera, de diferentes asignaturas y provenientes de distintas instituciones de educación superior. La realización de las entrevistas semi estructuradas permitió recopilar las experiencias de los sujetos de estudio relacionadas con su desarrollo profesional. El procesamiento de datos hizo posible organizar esta información de acuerdo a categorías analíticas definidas en el marco teórico. En el siguiente capítulo se presentan los resultados de esta investigación, en la que se describen los procesos objeto de esta investigación.

Capítulo 4. El desarrollo profesional docente en secundaria: Un proceso en solitario

En este capítulo se presentarán los resultados encontrados a partir del análisis de las entrevistas realizadas a diferentes maestros de escuelas secundarias públicas de la Ciudad de México. La pregunta de investigación que se pretende responder a partir de estos resultados es ¿Cómo conciben los docentes de secundaria de la Ciudad de México su desarrollo profesional? Para dar solución a esta interrogante, se planteó en el capítulo 2 un esquema organizado en tres dimensiones: reflexividad docente, interacciones dentro de la escuela y propiedades sistémicas, construido a partir de la hipótesis consistente en que los aspectos personales, las relaciones con otros docentes y el contexto en el que se desenvuelven los profesores son variables que influyen en la forma en que conceptualizan su desarrollo profesional y las decisiones que toman como profesionales.

Se pretende mostrar cómo es que cada una de estas dimensiones se relaciona con las otras y se configura un tipo de orden social (morfogenético o morfoestático), además de analizar cómo se desarrolla la reflexividad de los sujetos de estudio. Al final de cuentas, los resultados presentados permitirán brindar evidencia empírica que abone al debate sociológico acerca del orden y la acción social. Para lograr lo anterior, se retomarán las variables constitutivas de cada una de las dimensiones, explicitando sus interacciones al interior de estas, y así construir un argumento que explique cómo es que la noción de desarrollo profesional es construida por los docentes estudiados.

Este capítulo es resultado del análisis temático descrito en el diseño metodológico, por lo que estará organizado respetando el orden mencionado anteriormente. Por otro lado, la información relacionada con las políticas educativas presentada al inicio de este trabajo será retomada para dar cuenta de la dimensión de las propiedades sistémicas, la cual se complementará con la información recabada en las entrevistas realizadas.

4.1 El docente de secundaria frente al desarrollo profesional: Obstáculos para la reflexividad

Si el concepto de agencia es entendido como la capacidad que tienen los individuos para articular sus intereses y organizarlos para conseguir ciertos fines, a partir de la movilización de recursos (Archer, 2009), entonces el análisis de este fenómeno debe iniciar por los procesos reflexivos que posibilitan tal actuación. Como consideró Giddens (2003), la agencia implica intencionalidad, por lo que comprender los elementos que influyen en esta es fundamental para comprender cómo es que los agentes se posicionan en un orden social determinado y, a partir de él, toman decisiones y movilizan recursos para conseguir sus fines.

De acuerdo al esquema diseñado, la reflexividad docente está relacionada con las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones, lo que posibilita la toma de conciencia de las dificultades y retos que la práctica profesional implica (Avalos, 2011; Desimone, 2009; Sancar et al., 2021). Además, permitirá relacionarse con otros miembros del colectivo escolar, de acuerdo con los incentivos para dialogar, compartir y comunicar sus aprendizajes.

En este apartado se analizan las creencias y motivaciones de los profesores en dos aspectos: acerca de la profesión docente y en cuanto a su desarrollo profesional. Además, se estudian las emociones experimentadas durante los procesos de desarrollo profesional, con la intención de observar su relación con las motivaciones expresadas por los entrevistados. El análisis incluye también las aspiraciones profesionales y las valoraciones acerca del trabajo de los maestros. Por último, se presentan las necesidades de formación y las modalidades que los docentes han cursado para su formación.

4.1.1 La profesión docente: Entre el oficio y la vocación

El análisis de la reflexividad de los docentes parte de conocer su identidad como profesionales (Avalos y Sotomayor, 2012) porque permitirá identificar en qué

posición se ubican dentro del orden social que se encuentra en las escuelas y qué tipo de procesos reflexivos se posibilitan a partir de su conceptualización como agentes. En las respuestas de los entrevistados se observa una prevalencia de una idea de la profesión docente como un oficio con una fuerte influencia de la vocación (Tardif, 2013), además de que persiste la idea de la docencia como una profesión de Estado, a cargo de las instancias federal y estatal (Arnaut Salgado, 1993) lo que se puede apreciar de cuatro maneras diferentes. En primer lugar, consideran que ser maestro es producto de una tradición familiar, por lo que hay una vocación que pueden continuar al decidir ser profesores. En segundo lugar, el maestro es una figura de respeto, poseedor de conocimientos y un ejemplo para los estudiantes, quien cumple la misión de compartir, conocer, transmitir y actualizar conocimientos entre las nuevas generaciones.

En tercer lugar, los entrevistados también conciben al maestro como una persona que comparte conocimientos con los estudiantes, desde una posición de experto en su materia. Esta actividad es un privilegio porque trabajar con adolescentes implica incidir en una etapa muy importante de su desarrollo, cuando toman decisiones relevantes para la vida y es una forma de prepararlos para los cambios personales y sociales que van a experimentar. Los entrevistados se sienten motivados por generar un cambio ya que contribuyen a que sus alumnos conozcan algo de su materia, permitiendo subsanar las carencias de la educación que presentan. El maestro, además, juega distintos roles en este proceso de acompañamiento: es psicólogo, acompañante, formador, orientador, entre otros.

Por último, la docencia es una función social que permite formar a futuros profesionistas y es una manera de retribuir a la sociedad lo que han logrado en su carrera como profesionales. Este compromiso con la nación implica mejorar la calidad del conocimiento de los estudiantes, por lo que incluye muchos rubros, además de la enseñanza, como lo son el psicológico y el afectivo, entre otros.

Mi misión no es papel, sino hacer actividad, compartir, conocer, transmitir, sencillamente actualizar conocimientos. (Docente 4)

Para mí ser docente es algo muy padre porque ayudas a formar personas académicamente y pues también personalmente ¿no?, a veces te toca ser papá, psicólogo, aunque no tienes que serlo ¿no? (Docente 7)

El docente es fundamental en el desarrollo de una nación, implica mayor compromiso (...) es una parte fundamental del avance que puede tener un país. (Docente 15)

Estas respuestas corresponden con un fenómeno identificado por Tardif (2013) en América Latina, en donde la transición entre las etapas de la profesión docente se encuentra entre la era de la vocación y la del oficio. Como se puede apreciar, los docentes no se consideran a sí mismos como profesionales, al menos en el sentido expresado por este autor, en el que son autónomos, tienen una formación universitaria sólida y son reconocidos como un grupo de expertos por la sociedad. Estas creencias contrastan con la conceptualización revisada en el capítulo 1, en donde la mayoría de los documentos de política pública (SEP, 1996; SEP, 2006; SEP, 2009; SEP, 2017; SEP, 2020) definen al maestro entre la era del oficio y la de la profesión. Este hecho refuerza el argumento de Arnaut Salgado (2004) en el sentido de que las reformas educativas han sido implementadas como capas geológicas, en las que se realizan cambios en la legislación que no corresponden con la realidad de las escuelas mexicanas.

En términos de la reflexividad, estas creencias posicionan al docente más como un empleado del Estado que cumple con un servicio a la comunidad que como un profesional, lo cual puede tener implicaciones en el establecimiento de las metas y las motivaciones acerca de su carrera. En ese sentido, el componente de la tradición familiar es relevante porque supone la transmisión de ideas que refuerzan la idea de la profesión como un apostolado (Archer, 2009; Tardif, 2013). Bajo esta perspectiva, estas creencias definen al docente, inicialmente, más como un agente primario que como un agente corporativo (Archer, 2009), el cual depende de las decisiones gubernamentales y de otros agentes del pasado para desarrollarse como profesional. Esta idea se refuerza con el sistema de formación

que tradicionalmente se ha ofrecido a los profesores, basado en cursos y talleres fuera de la escuela, en donde ha habido pocas oportunidades de gestionar comunitariamente el conocimiento.

Otra creencia importante en este análisis es la relacionada con la formación especializada de los maestros de secundaria. Por un lado, persiste la división entre maestros normalistas y universitarios identificada en diversas investigaciones (Miranda López y Reynoso Angulo, 2006; Sandoval Flores, 2001). Los maestros normalistas son considerados expertos en pedagogía y en los desarrollos teóricos relacionados con la didáctica. Los docentes universitarios, por su parte, son reconocidos como especialistas en un área específica, con un mérito mayor porque no estudiaron para impartir clases. Por otro lado, hay una diferencia importante entre los maestros de especialidad y los de asignatura. Los primeros están asociados a actividades menos relevantes dentro del proceso de aprendizaje de los alumnos, pues sus funciones están más relacionadas con entretener a los estudiantes y jugar con ellos. En este sentido, la asignatura de Educación Física, por ejemplo, es definida por los entrevistados como complementaria de las otras, por lo que los propios docentes experimentan poco reconocimiento frente a otros profesores.

La forma de enseñar y ver la escuela y la enseñanza es muy diferente a como te forman en la normal y tú que quieres dar clase, porque a ti no te forman para ser maestro, estás aquí por gusto (...) estoy aquí porque esta fue mi carrera. (Docente 11)

[Los maestros de Educación Física] somos los maestros que juegan, somos los maestros que es puro relajó, como que somos los maestros que llegan y que entretienen a los niños. (Docente 20)

Esta creencia tiene una implicación muy fuerte en la forma en que los docentes se posicionan en el orden social que suponen los centros escolares, pues

los ubica en una especie de jerarquía académica, en la que algunas asignaturas son más valoradas que otras. Este hecho tiene tres posibles consecuencias: en cuanto al registro reflexivo (Giddens, 2003), supone concebir el desarrollo profesional con ciertos alcances condicionados por el lugar que ocupa en esta jerarquía. Por otro lado, las razones y las motivaciones para la acción (Giddens, 2003) también pueden estar condicionadas por ese posicionamiento. Por último, esta creencia puede condicionar la forma de relacionarse con otros actores dentro de la escuela y las interacciones relacionadas con su desarrollo profesional. Estas cuestiones serán ampliadas en el transcurso del capítulo.

¿Cómo se relacionan estas creencias con aquellas acerca del desarrollo profesional? En primer lugar, los docentes entrevistados lo asocian fuertemente con la formación continua, pues consideran que deben capacitarse y actualizarse en varios rubros: los cambios físicos y emocionales que experimentan los adolescentes, los recursos tecnológicos a los que tienen acceso y acerca de los contenidos que imparten en sus asignaturas, lo cual concuerda con las definiciones proporcionadas por Vezub (2004). Este hecho se explica porque las políticas de formación en México han privilegiado este tipo de profesionalización, como se mostró en el primer capítulo de este trabajo.

Otros aspectos con los que está relacionado el desarrollo profesional son: la educación socioemocional de los alumnos, la innovación de su práctica como docentes y el acceso a nuevas estrategias para atender la diversidad y la inclusión dentro del aula. Además de los cursos y talleres, también han participado de experiencias de aprendizaje situado (es decir, dentro de la escuela) y han utilizado el internet como una fuente de recursos de aprendizaje.

La mayoría de los entrevistados consideró que el desarrollo profesional está asociado al gusto por el estudio, pues es una forma de estar al día con temas de interés, que les permitirá estar a la par de todos sus compañeros, además de que creen que siempre hay algo por aprender. Algunos de ellos relacionan este gusto con una herencia familiar.

Nuestros jóvenes son los que están cambiando, hace 3 o 4 años las generaciones son totalmente diferentes a las que tenemos ahorita (sic), están súper revolucionados y si nosotros no avanzamos con ellos en esa parte que a ellos les interesa, sobre todo la cuestión digital, pues todo lo que se mueve con ellos, redes sociales, todo esto, nos quedamos, no avanzamos. (Docente 2)

Es la cuestión de innovar en actividades porque el conocimiento al final es el mismo y los programas siguen siendo los mismos (...) cuando busco cursos busco (sic) algo innovador. (Docente 9)

Yo investigo, como universitario soy gente que no me quedo con ninguna duda, gracias a dios, que me dicen (sic) vamos a ver un tema, de qué quieres que te lo investigue. (Docente 17)

El conocimiento no es estático, entonces entre más conocimiento llegues a tener y que lo puedas externar y aplicar, para mí es mejor. (Docente 13)

Yo soy, te digo, depositario de dos maestros de educación física, así que tengo como 75 años de experiencia, entre libros y conocimientos. (Docente 6)

Te das cuenta [que] ni tus compañeros te escuchan, porque no les importa, porque están muy enfrascados en su metodología individual. (Docente 3)

Las creencias relacionadas con el desarrollo profesional concuerdan con las de la profesión docente, pues al estar centradas en la formación continua, reafirman la idea de que los profesores llevan a cabo estos procesos bajo su propia responsabilidad y fuera de la escuela. Al retomar el concepto de reflexividad (Archer, 2007), las respuestas de los entrevistados están orientadas hacia un tipo autónomo

de esta, en donde se privilegia un diálogo interno personal enfocado en el logro individual, en este caso, aumentar los conocimientos de su área de especialización. La división de los docentes por asignatura supone, por el momento, un obstáculo para la puesta en marcha de una reflexividad comunicativa, en la que existan condiciones que propicien el intercambio de experiencias entre pares. En este sentido, el conocimiento es percibido como un bien individual

En síntesis, las creencias analizadas permiten caracterizar al docente como un agente primario, el cual se ubica en la estructura escolar de acuerdo con la asignatura que imparte, dentro de una jerarquía que valora algunas materias más que otras. Esta división es una herencia del pasado, la cual tiene una influencia en la forma en que se conceptualiza la profesión y que supone un primer obstáculo al establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje, pues genera la idea de un colectivo docente fragmentado por diversas razones: por la formación inicial, por la especialidad y por la asignatura que se imparte.

Por otro lado, la tendencia hacia una reflexividad autónoma reafirma la idea de que los procesos de desarrollo profesional son responsabilidad del individuo, en los que el logro personal es un objetivo primordial de la carrera docente, lo cual se complementa con un sistema que tiende a fragmentar las relaciones entre los agentes, quienes en gran parte responden a las decisiones y requerimientos de otros individuos.

4.1.2 Trabajar en secundaria, una oportunidad para servir

¿Cómo se relacionan las creencias anteriores con las motivaciones de los docentes? Giddens (2003) identificó las motivaciones como componentes de la agencia, mientras que Archer (2009) introdujo el concepto de efectos condicionantes a través de premios y castigos, como parte del contexto estructural y cultural de los individuos. En este apartado se analizará la forma en que las motivaciones para trabajar en secundaria y para el desarrollo profesional influyen en la reflexividad de los profesores y responden a un sistema de incentivos relacionados con su carrera.

Entre los docentes entrevistados prevalecen las motivaciones extrínsecas (Avidov-Ungar, 2016), relacionadas con el gusto a trabajar con adolescentes, ya que es más fácil tratar temas más generales y se puede ser más abierto para dar clases y externar opiniones, en comparación con otros niveles educativos como primaria, además de que consideran que es una etapa fascinante, de mucha creatividad y en la que pueden moldear muchos aspectos de la personalidad de sus estudiantes. Esta motivación concuerda con la idea de la profesión como un servicio y vocación, pues la satisfacción está dada por el aprendizaje de los alumnos. Al ser una etapa de reestructuración de etapas y de autorreconocimiento, el profesor juega un rol de acompañante y guía, por lo que es necesario tener mucha información para brindar una asesoría adecuada.

Otra motivación importante está relacionada con la experiencia que tuvieron los profesores en su etapa como estudiantes de secundaria pues consideran que fue la mejor etapa de proceso formativo, por lo que les gustaría regresar un poco de esos aprendizajes. Se observa, entonces, un reconocimiento por parte de los docentes de que el profesor de este nivel tiene un impacto muy fuerte en las decisiones que se van tomando a lo largo de la vida, especialmente aquellas relacionadas con la elección de su profesión.

Un grupo de docentes reconoció que decidió trabajar en secundaria debido a la oportunidad laboral que representaba al momento de tomar esta decisión porque permitía acceder a un trabajo con un horario de jornada parcial (la mayoría sale de trabajar entre las 2 y 3 de la tarde), porque suponía estabilidad laboral y un ingreso seguro o porque fue la oportunidad que encontraron en un momento en el que estaban buscando empleo.

Siempre lo he sentido un nivel complicado ya que los jóvenes están pasando un proceso de autodescubrimiento como de reconstrucción del concepto que tienen de ellos mismos, a veces suele ser conflictivo, hay que tener especial cuidado con la observación de ellos. (Docente 18)

Cuando yo iba en la secundaria definitivamente mi maestro de secundaria (sic) me marcó, entonces esa parte fue como fundamental para decir quiero ser docente. (Docente 8)

Yo acababa de terminar la carrera, no tenía trabajo y decidí salirme de la industria farmacéutica por la demanda de tiempo que era, yo entraba muy temprano, era personal de confianza, empezaba a las siete de la mañana sin hora de salida. Al presentarse la oportunidad de trabajar en técnicas, era un horario muy noble, era entrar a las siete de la mañana y a las dos de la tarde ya estaba libre, me atrajo mucho el horario. (Docente 7)

Como se puede apreciar, el trabajo docente en secundaria está motivado por un interés de generar un impacto tanto en la vida de los estudiantes como en el sistema educativo, con la ganancia de tener un empleo que les permita realizar otras actividades. Esta idea no corresponde con las creencias en las que la profesión es una labor individual en la que se persigue el éxito personal, más bien está influida por una noción de servicio, en la que las recompensas son comunitarias (mejora del sistema educativo) o centradas en los alumnos. ¿Por qué se expresa esta tensión entre la búsqueda del bienestar general y la idea del éxito personal?

Una posible respuesta se encuentra en los documentos de política analizados en el capítulo 1. En la mayoría de ellos se caracterizó al docente como un agente fundamental del cambio social, quien era el responsable de articular las diferentes estrategias propuestas por los gobiernos para el aprendizaje de los estudiantes. En estos documentos (SEP, 1996; SEP, 2006; SEP, 2009; SEP, 2017; SEP, 2020), al menos en el discurso, los profesores juegan un rol central al brindar servicios educativos de calidad. En ese sentido, este elemento discursivo establece una motivación para la profesión, en la que las recompensas estarán dadas por el aprendizaje de los alumnos.

Esta motivación contrasta fuertemente con el sistema de formación continua característico de la secundaria, el cual establece un sistema de incentivos individuales asociados principalmente al salario de los profesores (Guevara Niebla, 2016). En ese sentido, es pertinente analizar qué motiva a los docentes para su desarrollo profesional para tener un panorama completo de cómo las motivaciones se relacionan con las creencias descritas en el apartado anterior.

Los entrevistados expresaron cuatro motivaciones al respecto: i) un medio para obtener beneficios en su práctica, ii) como respuesta a diferentes necesidades profesionales, iii) como una oportunidad para aprender y iv) como recompensa de su trabajo con sus alumnos. Al respecto, hay que anotar que estas motivaciones son intrínsecas (Avidov-Ungar, 2016) en su mayoría, es decir, están relacionadas con satisfacciones personales. En estas respuestas sigue presente la tensión entre los incentivos personales y los relacionados con el bienestar general, pues si bien las recompensas son personales, todas ellas están articuladas para la consecución de un fin mayor: el aprendizaje de los estudiantes.

Los principales beneficios identificados por los entrevistados son los siguientes: la obtención de diferentes recursos y herramientas que les permitan acercar el conocimiento de su materia a sus alumnos, así como mantenerlos atentos durante la clase, además de conocer diferentes usos de la tecnología en el aula. Respecto a sus necesidades, consideran que el desarrollo profesional les permitirá subsanar las carencias de su formación inicial, pues muchos de ellos no son normalistas; no quedarse obsoletos y alcanzar un mayor nivel de conocimientos, aunque los profesores universitarios consideran que su carrera profesional es independiente de su labor en el aula¹⁹; y ayudará a que los alumnos vean que sí pueden responder a sus preguntas además de que tienen los conocimientos suficientes para impartir sus asignaturas correspondientes.

¹⁹ Este fenómeno es interesante porque los docentes universitarios entrevistados regularmente tenían en mente dedicarse a otra actividad profesional. Esta idea persiste aun cuando ya están en servicio, por lo que siguen preparándose para, en algún momento, abandonar la docencia y desempeñarse en otras áreas de su interés. Es en ese sentido que sus motivaciones de formación están ubicadas fuera de su actividad como profesores de este nivel.

En otros casos, las necesidades y problemáticas de la escuela los motivaron a cursar aspectos relacionados con la legislación en materia educativa; por último, hay quienes consideraron la necesidad de formarse para encontrar nuevas oportunidades laborales: ascender dentro de la escuela a algún puesto directivo o simplemente conseguir más horas frente a grupo.

La motivación relacionada con las oportunidades de aprendizaje se refiere a poder demostrar que poseen conocimientos que pueden aplicar en la práctica, es decir, en su trabajo cotidiano en el aula, lo que propicia que se motiven para buscar cursos y talleres de actualización. Además, consideran que la curiosidad es un factor que propicia su aprendizaje. En ese sentido, el gusto por su profesión y por hacer bien su trabajo son elementos relevantes para seguir preparándose.

Una última motivación de los docentes entrevistados consiste en la satisfacción de que sus alumnos aprendan, en ese sentido, expresan que buscan estar actualizados para poder transmitirles aprendizajes significativos, aunque son conscientes de las múltiples dificultades a las que se enfrentan para lograr lo anterior, por lo que muchos se conforman con que los alumnos se lleven lo mínimo de su materia.

El principal beneficio es que yo puedo disponer de diferentes recursos: tecnológicos, metodológicos, teóricos, prácticos que me permitan acercar el conocimiento de una manera diferente. (Docente 14)

No me gusta mucho que me digan cómo hacer las cosas, sino que me gusta decir, o sea, a mi enseñarlas, y entonces para que pueda enseñarlo, pues obviamente debo estar preparada. (Docente 19)

La cara de felicidad de los chicos cuando entienden algo, eso es lo que más, bueno, es lo que a mí más me llena cuando les explico y ponen su carita de ¡ay, sí entendí! Eso es lo que más me gusta. (Docente 5)

Adicionalmente a lo expuesto, también hay profesores que expresaron que su principal motivación está relacionada con el ego profesional, es decir, con la obtención de conocimientos para satisfacer su curiosidad intelectual y su prestigio frente a sus compañeros. Esta característica es importante porque permite observar que el desarrollo profesional también está propiciado por este tipo de incentivos, los cuales están asociados al reconocimiento social por parte de la comunidad.

Si en algún momento me animara a terminar el doctorado sería por puro ego.

(Docente 4)

Estas motivaciones refuerzan una reflexividad autónoma (Archer, 2007), en la que la satisfacción de las actividades de formación está puesta en el éxito personal, en este caso, el aumento del acervo de conocimientos, estrategias y recursos para desempeñarse como profesionales. En sus respuestas no hubo referencia a ningún tipo de incentivos para trabajar y construir conocimiento colaborativamente con sus pares, por lo que el desarrollo profesional está motivado por recompensas personales. Incluso, el aprendizaje de los alumnos es una recompensa al trabajo del docente, no el resultado de un proceso en que el estudiante asume el control de este proceso. En este sentido, la idea del maestro sigue centrándose en la transmisión de conocimientos, dejando de lado las teorías constructivistas que ponen en el centro del proceso de aprendizaje a los alumnos.

Por otro lado, llama la atención que los docentes no identificaron motivaciones o incentivos relacionados con el sistema educativo: no hay un incentivo económico, pues los profesores perciben que éstos han ido desapareciendo a lo largo del tiempo; tampoco hay un incentivo simbólico, pues cuando terminan algún curso su constancia es archivada y nadie se entera ni reconoce este logro dentro de la comunidad escolar. Este hecho es producto de la Reforma educativa de 2013, en la que, por medio de la implementación del Servicio Profesional Docente, se suprimieron los incentivos asociados al salario que se habían desarrollado en el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Este cambio en la política supuso pasar de un sistema de reconocimientos a uno en donde tuvieron más peso las sanciones, pues las evaluaciones docentes estuvieron

relacionadas con la permanencia en el sistema educativo. Así pues, los efectos condicionantes (Archer, 2009) cambiaron el foco del reconocimiento hacia las penalidades, sin embargo, mantuvieron la centralidad del individuo antes que del colectivo.

En suma, las motivaciones de los profesores tienden a ser individuales, en donde el mayor logro es la satisfacción propia, lo cual se refuerza mediante un sistema de formación que pone énfasis en el aprendizaje basado en cursos y talleres, fuera de la escuela y que no ofrece ningún tipo de reconocimiento tangible para los profesores. Este hecho refuerza la idea del colectivo docente como agente primario, pues no hay recompensas que inviten a los docentes a organizarse como grupo profesional ni a desarrollar una reflexividad comunicativa (Archer, 2007). En el siguiente apartado se estudiarán las aspiraciones y necesidades profesionales de los docentes para identificar cómo se vinculan con la información hasta ahora presentada.

4.1.3 ¿Hacia dónde va la carrera docente?

En el esquema de análisis planteado, las aspiraciones profesionales corresponderían a la racionalización de la acción (Giddens, 2003) ya que implican brindar razones para el desarrollo profesional. La idea de aspiración se relaciona con un pensamiento estratégico, ya que supone la proyección a futuro de la carrera docente. En ese sentido, Avidov-Ungar (2016), las clasifica como horizontales o verticales, de acuerdo a la intención de los sujetos. Las primeras se refieren a una mejora en el mismo puesto de trabajo, mientras que las segundas se relacionan con el ascenso dentro de la estructura laboral. En las respuestas de los entrevistados se pueden identificar ambos tipos de aspiraciones: los docentes que tienen una aspiración horizontal consideran que pueden obtener mejores resultados en el salón y está relacionada con el gusto de trabajar con los adolescentes, con la idea de misión y servicio y con la intención de dejar de lado los procesos administrativos para centrarse en la enseñanza.

Esto último es un factor importante en su decisión porque consideran que la función directiva consiste en administrar los procesos al interior de la escuela, cumpliendo requerimientos burocráticos, antes que identificarla desde un enfoque de gestión escolar, en donde pueden planear e incidir en la forma en que la escuela opera cotidianamente. También es percibida como una actividad sumamente demandante debido a la carga de responsabilidades que implica (muchas de ellas consideradas como burocráticas, en el sentido de la realización de trámites administrativos), en las que se encuentra poco apoyo para su realización. Por último, algunos docentes expresaron que no pueden aspirar a estos puestos por su forma de contratación o por el número de horas que tienen frente a grupo.²⁰

De esta manera, las aspiraciones horizontales están determinadas por las oportunidades que ofrece el sistema educativo, que posibilita el acceso a puestos directivos a ciertos tipos de profesores, especialmente a los de academia. Es importante recalcar que el incentivo económico es una variable que influye en estas decisiones, por lo que, si la posibilidad de crecer en la estructura organizacional de las escuelas está limitada, los profesores buscan aumentar el número de horas que imparten para mejorar sus ingresos, lo que supone buscar trabajo en otras escuelas y aumentar la carga de actividades cotidianas.

Entre los profesores con más años de servicio las aspiraciones horizontales están relacionadas con mejorar sus ingresos, satisfacer su gusto por propiciar el aprendizaje de los alumnos y prepararse para el retiro: su elección de opciones de desarrollo profesional está influenciada por el deseo de tener más tiempo para pasar con su familia, de satisfacer otros proyectos personales o por el deseo de aprender nuevas estrategias y contenidos.

Por otro lado, los profesores con menos años de experiencia enfocan sus aspiraciones horizontales en mejoras salariales a través de obtener más horas frente a grupo, especializarse para ser profesor de otros niveles educativos o desarrollarse en otros ámbitos como la investigación.

²⁰ Esta situación se presenta sobre todo con los profesores de especialidad o con los técnicos docentes, pues debido a que no tienen suficientes horas frente a grupo no pueden postularse para ocupar cargos directivos. Este fue el caso de los profesores de Educación Física y de una laboratorista, quien además es maestra de Ciencias.

Mi propósito de llegar al grado de directivo o algo por el estilo, no me interesa nada de eso, a mí lo que me gusta es dar clases, entonces no, no, toda la parte administrativa y todo eso prefiero dejarla de lado, porque siento que me quitaría una parte que honestamente me gusta. (Docente 7)

Pues mira, me acaban de romper todas mis ilusiones (risas) porque yo tengo 18 horas de laboratorio y 9 horas frente a grupo, de las cuales yo quería entrar ahorita en el concurso para que mis horas de laboratorio se cambiaran para horas frente a grupo y entonces poder crecer, pero la convocatoria claramente dice en el paso tres no puedes estar trabajando, y si estás trabajando tienes que literalmente renunciar para hacer el examen. Obvio no puedo hacerlo porque también vivo de esto, entonces me voy a seguir quedando como estoy, sin posibilidad de crecer en este momento. (Docente 17)

Por tanta burocracia no pude subir a esos puestos, bueno pues busqué otras opciones, sin tener otro puesto, pero sí que esas perspectivas me las cumpliera en lo económico. (Docente 13)

Ahorita mi prioridad es disfrutar a mi familia, sí, o sea que he descuidado, disfrutar a mi madre que todavía me vive, eh, el atender su negocio, que siempre lo ha atendido, ya dedicarme como administradora de ese negocio y, sobre todo, si es que, de hecho, yo le comentaba a mi director del turno matutino, si yo llegase a dar clases ya sería a nivel maestría o doctorado, ya no sería a nivel secundaria, y sería en el sector, como dices, privado. (Docente 5)

Yo creo que [me gustaría más ser] investigadora porque le digo a mí me gusta como que buscar muchas alternativas, no quedarme con lo que, a lo mejor nos dan aquí, no limitarme. (Docente 4)

En cuanto a las aspiraciones verticales, hay una preferencia por ellas por parte de profesores que inician o tienen poco tiempo de haber ingresado al sistema educativo, además de los profesores normalistas. Esta idea de carrera es percibida como un proceso que iniciaría con una subdirección, después una dirección y, por último, una supervisión.

Siempre soy una persona que trata de escalar, a lo mejor me veo muy egocéntrico en este momento, pero mi visión es llegar al menos a ser director”, “¿Le gustaría ser supervisora? También, es una idea, pero, digo, por el momento es empezar a tener escalas más cortas, me gusta planear a corto tiempo para cumplir las metas. (Docente 20)

Al analizar el tipo de aspiraciones que tienen los maestros entrevistados se puede observar que las aspiraciones verticales se encuentran con muchas dificultades propias del sistema educativo, como son los requisitos que se piden para acceder a puestos directivos o la forma de contratación. Estas trabas suponen un elemento que desmotiva el desarrollo profesional, pues aunado a la falta de incentivos simbólicos o sociales, los docentes tampoco encuentran un incentivo para su carrera profesional. Este tipo de aspiraciones se va diluyendo conforme va avanzando la carrera de los profesores, quienes prefieren gestionar su tiempo para realizar otro tipo de actividades antes que aquellas relacionadas con su desarrollo profesional.

El análisis de las aspiraciones profesionales pone de manifiesto que la carrera docente está asociada fuertemente a los incentivos económicos, es decir, a las mejoras salariales de los maestros. Se observa un pensamiento estratégico al considerar este proceso compuesto por diferentes etapas y en el que existen

diversos obstáculos para su realización. En ese sentido, los efectos condicionantes operan por medio de restricciones institucionales (Archer, 2009) las cuales determinan quiénes pueden acceder a puestos directivos. La solución de los docentes está centrada en encontrar sustitutos a esos beneficios económicos, los cuales son encontrados en la obtención de más horas frente a grupo.

Al estar asociadas al ingreso, las aspiraciones profesionales refuerzan la idea de una carrera en solitario, en donde el crecimiento dentro de las escuelas tiene que ver con una satisfacción personal y laboral. Quedan de lado en esta racionalización los resultados de aprendizaje de los alumnos o las experiencias de aprendizaje de los maestros, las cuales estaban muy presentes en sus motivaciones. Desde este punto de vista, esta variable muestra una racionalidad instrumental, en la que los fines guían la toma de decisiones de los agentes.

Al considerar la reflexividad puesta en marcha en estos procesos, queda de manifiesto que predomina el tipo autónomo, pues las decisiones están enfocadas en el éxito personal, asociado a las mejoras laborales y salariales. Por otro lado, este hecho ofrece pocos incentivos para la colaboración y el intercambio con otros profesores. Las propiedades sistémicas, representadas por los diferentes procesos de reconocimiento que ofrece las políticas educativas, abonan a la individualización de las aspiraciones al centralizar la asignación de plazas y ascensos, dejando de lado a otros actores escolares en estas decisiones. Esto concuerda con las investigaciones presentadas en el capítulo 1 de esta tesis (Moreno Olmadilla, 2006; Santibáñez, 2007; Santibáñez et al., 2017; Valencia Torres y García González, 2018; Vezub et al., 2019) en el que se describen las dificultades y problemáticas en la implementación de las políticas de formación.

4.1.4 Entre el orgullo personal y el estrés laboral

Una vez analizadas las creencias, motivaciones y aspiraciones profesionales es importante revisar cómo es que las emociones se relacionan con estos elementos y con la reflexividad de los profesores. En primera instancia, las motivaciones están vinculadas con los deseos que mueven a los agentes a la acción (Giddens, 2003),

Deci y Rian (2000) apuntan que esta relación implica un compromiso individual y uno social. Además, ejercen una influencia positiva o negativa (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017; Shapiro, 2010) en los individuos. De esta manera, son un componente importante en el proceso de decisión que llevan los docentes acerca de su desarrollo profesional.

Las variables analizadas hasta ahora dan cuenta de que la reflexividad está centrada en la consecución de metas individuales y que el colectivo docente es un agente primario, por lo que su capacidad de organización y movilización de recursos para conseguir metas grupales es limitada. ¿Qué implicaciones tiene esta caracterización en el estado emocional de los profesores? Del lado de las emociones positivas, los entrevistados reportaron haber experimentado satisfacción, alegría y entusiasmo al haber participado en procesos de formación continua, debido a su gusto por estudiar y por observar beneficios al momento de aplicar estos conocimientos en sus clases. A su vez, se sintieron motivados por seguir aprendiendo y participando en este tipo de experiencias. Estas emociones reforzaron las motivaciones intrínsecas y promovieron un compromiso con su aprendizaje (Deci y Rian, 2000).

Un beneficio identificado por los profesores entrevistados de los cursos de actualización y capacitación es que eran espacios en los que conocían a otros profesores y podían nutrirse de sus experiencias profesionales, lo que producía en ellos mucha emoción y gusto por conocer a nuevas personas y establecer lazos de amistad con ellos. Sin embargo, estos encuentros se relacionaban poco con su aprendizaje profesional, enfocándose más en la camaradería establecida entre ellos.

Entre las emociones negativas reportadas se encuentran el miedo, el aburrimiento, la frustración, el estrés y el hartazgo, las cuales desmotivaron a los profesores a participar en su desarrollo profesional. Entre las causas de estas se encuentran el cambio en las metodologías y la utilización de nuevas tecnologías en el aula; el formato de los cursos a distancia que dificultó llevar el ritmo de las actividades; y la saturación de actividades, pues además de realizar los cursos tenían que cumplir con sus obligaciones domésticas y familiares. El estrés

experimentado aumentó considerablemente durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, pues las plazas estuvieron condicionadas al resultado de las evaluaciones docentes. Todas estas emociones fueron percibidas como obstáculos al desarrollo profesional, por lo que en muchas ocasiones desincentivaron la participación de los profesores en diferentes actividades. Sin embargo, también se experimentaron sentimientos de orgullo por lograr terminarlas a pesar de todas estas dificultades.

Es importante considerar un último factor: los incentivos para la profesionalización no fueron percibidos claramente por los docentes, además de que en muchos de los procesos observaron diferentes inconsistencias con las plataformas, los requisitos y los procedimientos. Todos estos elementos han impactado de forma negativa en los maestros, muchos de los cuales han mostrado desinterés por participar en ellos.

Sí lo disfrutas porque es enriquecimiento, hay algunos que son muy nutritivos, son profesional y mentalmente muy nutritivos [los cursos].
(Docente 16)

Yo me siento muy contenta porque a mí me gusta hacer amigos o probar nuevos lugares (...) el ir a los cursos influye trabajar con otros maestros (sic) que te cuenten sus experiencias. (Docente 8)

No me gustó, estaba muy frustrada porque no, aparte de que no tenía mucho tiempo, no entendía a veces las instrucciones de lo que querían, sentía que no me daban, así como algo en concreto, de me tienes que entregar esto.
(Docente 4)

Me describo como *workaholic*, si no estoy trabajando, simplemente no sé.
(...) siempre tengo la necesidad de trabajar. (Docente 1)

[Lograba terminar los cursos] haciendo malabares, por ejemplo, yo tuve que con el director de aquí pues pedirle permiso "Sabe qué maestro José, voy a

estar en un curso, entonces mi horario no se adecúa ¿Puede hacer algunos cambios?” Entonces negociar con la autoridad, pero a la vez tenías que dar tiempo pues personal y bueno, corrías en la mañana, al mediodía y después te ibas al curso las tardes-noches. (Docente 7)

Tampoco te lo remuneran, no tanto económicamente, sino “maestra, qué bueno que tomo el curso, fijese que puede dar una plática”, nadie te lo reconoce, nada más te piden la constancia y la guardan en un archivo (Docente 12).

En síntesis, el desarrollo profesional representa una satisfacción personal, por lo que motiva a la participación en diferentes experiencias de aprendizaje, sin embargo, existen diferentes obstáculos al mismo, los cuales producen estrés, cansancio y desinterés por estas. Por otro lado, no son visibles incentivos que trasciendan el orgullo individual, por lo que se genera un sentimiento de desmotivación para prepararse, fortaleciendo la idea de que estos procesos son un mero trámite que exigen las autoridades educativas.

Estos resultados muestran que las emociones experimentadas durante el desarrollo profesional orientan este proceso hacia la responsabilidad individual por medio de un conjunto de obstáculos institucionales que desmotivan a los participantes, además de generar otros sentimientos negativos. La satisfacción no trasciende el mérito personal, donde el orgullo es entendido más bien como un reconocimiento al esfuerzo para sortear todas esas barreras. El proceso reflexivo, entonces, se limita a encontrar las mejores opciones para satisfacer estos requisitos burocráticos.

Estos sentimientos de frustración y desinterés influyen en el establecimiento de redes de profesores o de otras experiencias de aprendizaje colectivo, pues los docentes perciben que no obtienen ninguna recompensa por llevar a cabo ese tipo de actividades, por lo que los efectos condicionantes refuerzan la idea de un agente primario, el cual tiene poca voluntad para llevar a cabo procesos autónomos y de organización con otros miembros de la comunidad escolar.

4.1.5 ¿Quién valora a los maestros?

Una última variable está relacionada con las motivaciones y creencias de los profesores en sus procesos reflexivos, las valoraciones que perciben de su profesión (Avalos et al., 2010). De acuerdo con las respuestas analizadas, los docentes entrevistados consideran que la profesión de maestro es poco valorada por la sociedad, lo cual concuerda con el trabajo realizado por Sandoval Flores (2001), sin embargo, algunos miembros de la comunidad escolar reconocen su trabajo, especialmente los alumnos. A nivel social, los profesores identificaron cinco razones del desprestigio: en primer lugar, perciben que son considerados como profesionales que no hacen nada, trabajan poco y tienen muchas vacaciones; en segundo lugar, las personas creen que al ser servidores públicos deben responder a las exigencias de los padres de familia; en tercer lugar, existe una idea de que los maestros eligieron esta profesión porque no tuvieron otra opción o porque fue la decisión laboral más fácil, especialmente los egresados de escuelas normales, quienes al finalizar sus estudios obtenían una plaza de manera automática; en cuarto lugar, los maestros más jóvenes se sienten infra valorados porque tienen menos experiencia; por último, existe la percepción de que durante el sexenio de Enrique Peña Nieto este desprestigio se acrecentó debido a que los medios de comunicación reafirmaron la idea de que los profesores no estaban suficientemente preparados y no realizaban adecuadamente sus funciones.

Los maestros trabajan bien poquito, tienen muchas vacaciones, como que siempre denigramos a los maestros. (Docente 16)

Las personas suelen creer que simplemente por ser trabajadores del Estado, ellos tienen derecho a exigir ciertos tratos y condiciones (...) ellos tratan de imponer cómo es que se deberían hacer las cosas. (Docente 18)

Eres maestro porque ya no tuviste opción o porque fue lo más fácil que tuviste para ingresar a trabajar. (Docente 9)

Este desprestigio adquiere diferentes matices a nivel del centro escolar, pues los docentes entrevistados perciben que los distintos actores escolares (directivos, alumnos, padres de familia y otros profesores) valoran de distinta manera su trabajo. El grupo por el que se sienten más valorados es por los alumnos, sin embargo, también consideran que algunos de ellos les han perdido cierto respeto, ya que en la actualidad no tienen la autoridad para llamarles la atención en asuntos relacionados con la disciplina. Esta situación, consideran, los deja en un estado de indefensión ante situaciones que ocurren en su trabajo cotidiano.

En cuanto a los padres de familia, los entrevistados perciben que a partir de la pandemia de COVID-19 recibieron mayor reconocimiento, pues los esfuerzos por estar al tanto de sus alumnos se incrementaron, aunque estuvo condicionado por el contexto cultural y social de estos. Por último, estas valoraciones están asociadas a satisfacer sus exigencias en términos de calificaciones y de disciplina por lo que también los responsabilizan de los resultados de sus hijos.

[El reconocimiento] se nota simplemente por el comportamiento [de los alumnos], el saludo, la forma en que van recordando ciertas cosas que les explicaste o incluso por el hecho de que lleguen y te cuenten alguna problemática, eso ya habla del grado de confianza que puede haber y del agradecimiento que a veces existe. (Docente 14)

Siento que nos han restado autoridad (...) que seamos una imagen de respeto. Últimamente siento que ya pues al alumno le da lo mismo si le dices, si no le dices. (Docente 6)

Agradecen principalmente ahora los padres de familia en una modalidad que se tuvo que adaptar y nombrar híbrida. (Docente 15)

Por ejemplo, mi escuela está en Coyoacán y yo me comparo con, por ejemplo, yo vivo aquí cerca de Tepito y no, pues aquí las escuelas y lo que

hablan de los maestros es totalmente distinto a, por ejemplo, al acercamiento que yo tengo con los padres de familia, incluso con mis vecinas: “la maestra no sabe nada y deja un buen de tarea que ni ella sabe contestar” y comentarios así, y son muy recurrentes aquí en mi zona. Por ejemplo, allá, está en una privada, la mayoría de los papás trabajan en la UNAM, como que es otro, pues otro tipo de rango también, académico y siento que influye mucho en cómo te expresas y cómo valoras a una figura, ahí donde la zona en la que estoy, siento que sí nos dan nuestro lugar o nuestro valor. (Docente 18)

Lo valoran más en una cuestión de calificación “Gracias porque le ayudó a mi hijo a que tuviera 10, gracias porque lo ayudó a pasar.” (Docente 9)

El reconocimiento por parte de los directivos se da cuando apoyan sus propuestas de trabajo o proyectos escolares, sin embargo, fuera de ese reconocimiento no identifican ninguna otra situación en la que se les valore como profesionales. Los docentes no mencionaron a los subdirectores de las escuelas, por lo que se infiere que no son una figura que exprese alguna opinión al respecto.

En cuanto a sus pares, dos situaciones llamaron la atención. En primer lugar, no se tiene la certeza de que sus compañeros reconozcan su trabajo, pues casi nadie se los comunica. Sin embargo, los profesores que tienen más años de servicio consideran que son valorados por sus pares debido a su experiencia. Así pues, existe una idea de que el respeto es algo que se consigue a lo largo de los años y sólo cuando la carrera docente se encuentra en una etapa de consolidación se puede expresar. En segundo lugar, este valor de la profesión entre los pares está influenciado por las diferencias personales que pueden existir entre los profesores, por lo que si hay problemas entre ellos puede ser ignorado, además de que se encuentra asociado a su formación inicial, siendo los profesores universitarios quienes tienen mayor prestigio.

Yo no sé, no creo que haya como tal un reconocimiento o un valor, yo creo que quizás ni se fijan en ello [otros maestros], yo creo que cada quién está como muy metido en lo suyo que de repente es muy difícil reconocer el trabajo de los otros. (Docente 2)

También, comparándonos con otras escuelas, siempre la UNAM, el Poli, siempre tienen mayores rangos, como hasta mayor orgullo, “ah sí, soy de la UNAM” y eres de la Normal y a veces ni lo quieres decir, bueno eso siento entre mis compañeros y así, o de la Pedagógica como que te da, como que, si no eres del Poli o de la UNAM, como que ya eres segunda opción. (Docente 6)

El prestigio y reconocimiento social de la profesión docente es un elemento íntimamente con la motivación hacia el desarrollo profesional, pues permite a los docentes obtener incentivos simbólicos para la acción. Retomando el concepto de intereses creados (Archer, 2009), se puede observar que en este aspecto existen discursos que demeritan la labor de los profesores, posicionándola como una actividad poco relevante para la sociedad. Un ejemplo se dio durante la implementación de la reforma educativa e 2013, cuando en diversos medios de comunicación se catalogó a los maestros de manera negativa.

Por otro lado, el reconocimiento está basado en las acciones individuales de los profesores, en concordancia con lo expuesto acerca de las creencias y motivaciones. En ese sentido, se crea un sistema de incentivos simbólicos que están ligados al esfuerzo y compromiso de los profesores en su trabajo cotidiano, teniendo a los alumnos como los principales actores que lo valoran. La preparación no parece tener una influencia en este proceso, pues la mayoría de los miembros de la comunidad escolar ni siquiera se enteran del mismo. Por tanto, el desarrollo profesional no implica un valor agregado a la profesión.

Esta idea contrasta fuertemente con la creencia de que la profesión docente tiene un alto impacto social, pues no parece que ninguno de los actores escolares, más allá de los propios profesores, reconocen esta importancia. Hipotéticamente, esto responde al hecho de que la fragmentación del colectivo docente y la indiferencia por el trabajo de los pares influye negativamente en el prestigio de la profesión. El desconocimiento de los logros de los compañeros de trabajo es un elemento que tiene repercusiones en la consolidación de ambientes colaborativos de aprendizaje, como se verá más adelante. Fortalece también la idea de que el desarrollo profesional es un proceso individual, en el que prevalece la reflexividad autónoma y la agencia primaria (Archer, 2007, 2009). En síntesis, el esfuerzo es conocido y reconocido solamente por el propio profesor.

4.1.6 La reflexividad docente y el desarrollo profesional

A partir del análisis de las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones se puede caracterizar a la reflexividad docente como autónoma (Archer, 2007), en el sentido de que está enfocada en el sujeto, busca su éxito profesional y ofrece pocos incentivos para el intercambio de información con otros actores escolares.²¹ La noción de éxito está referida a la satisfacción personal, pues el sistema de formación continua no ofrece un sistema de recompensas claro y sigue asociándose a la mejora del salario. Esta reflexividad parte de una creencia de la profesión como vocación y oficio, en la que predominan motivaciones intrínsecas y aspiraciones profesionales centradas en aspectos laborales. El trabajo docente no es valorado ni por la sociedad en su conjunto ni por los otros integrantes de la comunidad escolar, por lo que se genera una percepción de que es un proceso que sólo incumbe al individuo y busca satisfacer al mérito personal.

²¹ No debe confundirse el sentido de la palabra autónoma en esta caracterización. Como bien menciona Archer (2007) la autonomía está referida a una especie de individuación de la actividad, en la que hay pocos contactos con otros individuos en el proceso. Esta autora resalta que esto tiene que ver con la confianza que tienen los agentes para involucrar a sus pares, por lo que el espacio por excelencia donde se observa este tipo de reflexividad es con la familia.

En esta misma lógica, predomina la agencia primaria, en la que los individuos tienen poca capacidad de organización y movilización de recursos colectivos, más bien se observa es una toma de decisiones en función de las necesidades inmediatas que se presentan en los centros escolares y de las expectativas y aspiraciones personales. En este proceso, la posición que ocupan los docentes dentro del orden escolar está condicionada por el tipo de asignatura que imparten, su formación inicial y el grupo de docentes al que pertenecen. Esta característica propicia una jerarquía dentro de la escuela, la cual supone una primera barrera para el trabajo colaborativo.

Tanto la reflexividad autónoma como la agencia primaria influyen en las decisiones de formación que toman los docentes, privilegiando las opciones que pueden realizarse en solitario y ajustarse a sus necesidades de aprendizaje, al tiempo que pueden destinar y al cumplimiento de otras actividades. Como se verá a continuación, la elección de cursos, talleres y otras experiencias toma en consideración todos estos elementos.

En cuanto a la modalidad de los cursos, los profesores con más años de servicio muestran una preferencia por los presenciales, pues no les gusta estar tanto tiempo frente a la computadora, consideran que les permite tener mayor interacción con otros docentes, enriquecerse de sus experiencias, conocer nuevas personas e, incluso, hacer nuevos amigos. Los cursos en línea exigen mayor autogestión y trabajo independiente, lo que representa una dificultad para ellos. Además, tienen la percepción de que los cursos presenciales permiten resolver sus dudas de manera inmediata, por lo que son ideales para contenidos que implican un reto mayor:

Intento limitarme para estar en la computadora por eso, mi piel es un tanto sensible, sería la salud. (Docente 8)

Pero cursos más prácticos como, por ejemplo, algunos que he tomado sobre, este, estadística y matemáticas, no ahí sí, yo necesito estar presencial porque me pierdo de repente y digo de dónde salió ese 0, no, podemos

agarrar con pincitas y decir que si hay un grupo de conocimiento que sí se puede aplicar a distancia y otro grupo de conocimiento que sí necesitas forzosamente meter manos y estar presencialmente porque si no puedes fallar. (Docente 1)

Los que son en línea son como, o sea tú tienes que ser muy autogestivo, si no, no los puedes terminar (...) en presencial tienes un horario y te organizas más. (Docente 3)

Estas creencias ponen de manifiesto que los docentes de mayor edad identifican a la tecnología como un obstáculo para su desarrollo profesional, debido a los procedimientos, recursos y tipo de actividades que se utilizan en esta modalidad. Esto puede responder al hecho de que están acostumbrados a una forma de enseñanza vertical, en el que un experto les transmite sus conocimientos, por lo que su rol en el proceso de aprendizaje es menos activo. Esta idea contrasta con los enfoques constructivistas de la educación y con el propio concepto de desarrollo profesional, en el que el conocimiento es producto de la interacción con diferentes actores y a través de la movilización de diferentes recursos.

No obstante, hay otro grupo de profesores que prefieren los cursos a distancia por diferentes razones: en primer lugar, pueden gestionar mejor sus tiempos y llevar su propio ritmo de trabajo. Esta modalidad es ideal para aquellos que realizan otras actividades laborales, por lo que su agenda cotidiana está saturada y requieren cierta flexibilidad para aprovechar otros momentos de sus jornadas. En segundo lugar, los docentes consideran que los cursos relacionados con temáticas muy generales, como psicología o pedagogía, son más propicios para tomarse a distancia, pues son menos complicados de entender. Por último, creen que esta modalidad beneficia el aprendizaje de los adultos, porque ya tienen claro qué necesitan aprender y son conscientes del esfuerzo personal y la responsabilidad que implica.

Yo aquí [en la escuela] tengo 32 horas de clase, (...) de aquí tengo que ir a zona de hospitales, se me complica un poquito más y a veces los fines de semana, por las capacitaciones que tengo que dar fuera del Distrito Federal (sic), pues sí es un poquito compleja la situación. (Docente 8)

Como se puede apreciar, la elección del tipo de cursos a los que asisten refleja la diversidad de intereses, capacidades y necesidades de formación de los docentes del nivel secundaria (Sandoval Flores, 2009; Weiss et al., 2019), poniendo de manifiesto que estos procesos no pueden ser uniformes y se debe considerar estas diferencias al momento de diseñarlos. Por otro lado, dentro del proceso reflexivo, la elección del curso está determinada por los beneficios que supone para el trabajo cotidiano y las facilidades que ofrece la modalidad en cuestión. Como se pudo apreciar, los recursos tecnológicos para algunos docentes son un obstáculo, mientras que para otros son una herramienta que flexibiliza el proceso de aprendizaje. No obstante, el uso de herramientas tecnológicas implica una individuación de los conocimientos, pues, dada la saturación de actividades y los pocos espacios de comunicación que existen en las escuelas (como se verá más adelante), los profesores no comparten esta información con sus pares.

Los docentes gestionaron sus necesidades de formación primordialmente por iniciativa propia, es decir, eran conscientes de sus áreas de oportunidad en el trabajo en el aula y emprendieron acciones para afrontarlas, entre ellas, la búsqueda de información en internet. No obstante, varios cursos fueron tomados porque los directivos se los pidieron como una sugerencia o porque eran obligatorios dentro del nivel educativo. En estos casos, los docentes consideran que:

No fueron por iniciativa propia porque yo no me puse a investigar qué cursos había, sino que aquí vinieron y nos dieron el aviso y dijeron quien quiera, adelante. Entonces ya viéndolos yo, de que me los pidieron, bueno no me los pidieron, me los mencionaron aquí, pues ya yo los tomé. A eso me refiero

con que no fue por iniciativa propia pero sí, no porque no fue obligación tampoco. (Docente 19)

Este aspecto revela dos tipos de motivaciones: por un lado, las intrínsecas, relacionadas con un proceso en el que los profesores identificaron algunas áreas de oportunidad en su práctica o intereses de aprendizaje y decidieron buscar por su cuenta cursos o talleres (presenciales o en línea) que satisficieran de mejor manera sus intenciones. Por otro lado, las motivaciones extrínsecas estuvieron enfocadas en la satisfacción de un requerimiento de la autoridad educativa, por lo que los cursos fueron considerados como un trámite necesario. Esta distinción es importante porque se relaciona con dos tipos de conciencia, la discursiva y la práctica (Giddens, 2003). En la primera de ellas, los profesores son capaces de explicar la importancia de los cursos y talleres para su desarrollo como docentes, sin embargo, la conciencia práctica les permite diferenciar entre aquellos cursos que son útiles para su crecimiento (los relacionados con las motivaciones intrínsecas) y aquellos que son necesarios para su trabajo (motivaciones extrínsecas).

Este argumento se fortalece con la percepción que expresaron los entrevistados acerca del impacto de estas experiencias de aprendizaje en su práctica cotidiana. Los cursos más útiles fueron los relacionados con el uso de tecnologías dentro del aula (esto sobre todo a partir de los cursos que tomaron para hacer frente a la pandemia de COVID-19), pues sirvieron para conocer más a los adolescentes y adecuar los contenidos de sus materias a su nivel de desarrollo, diversificando sus metodologías y dándole mayor estructura a su clase. Por otro lado, también identificaron algunas circunstancias que impidieron beneficiarse de esto: las escuelas no tienen la infraestructura ni los materiales para aplicar lo que aprendían; los directivos no siempre los apoyaban para realizar diferentes proyectos; los alumnos se mostraban apáticos ante las actividades o los padres no les enviaban el material necesario; algunos cursos eran muy generales y no brindaban estrategias especializadas en las diferentes asignaturas; otros, especialmente los de pedagogía, los consideraban de relleno, pues estaban enfocados en analizar teorías que no tenían una aplicación en su salón; algunos

profesores no encontraron cursos relacionados con su materia, especialmente los de Educación Física; y, por último, otros los tenían que hacer por obligación, por lo que no consideraron que fueran útiles para su trabajo.

Como se pudo apreciar a lo largo de este apartado, las creencias, motivaciones, aspiraciones, y valoraciones configuraron un tipo de reflexividad autónomo y un agente primario, ubicando al docente en un entorno fragmentado por las diferencias de formación y profesionales de los maestros. La reflexividad estuvo centrada en el mérito individual, especialmente en la obtención de incentivos económicos. Lo anterior contrasta con algunas creencias, como la que define a la profesión docente como un servicio, en el que la mayor satisfacción es el aprendizaje de los alumnos.

Las emociones y motivaciones reforzaron esta idea, pues el sistema de recompensas estuvo centrado en el orgullo personal, con poco reconocimiento de otros actores escolares y extra escolares, generando sentimientos de desilusión, desinterés y desmotivación. Sin embargo, también se generó una conciencia práctica, relacionada con la distinción entre las experiencias de aprendizaje que se toman por obligación laboral y aquellas que son realmente benéficas para el desarrollo profesional.

Es necesario ahora observar cómo estos elementos influyen en las interacciones que se desarrollan dentro de la escuela, por lo que en el siguiente apartado se describirán los procesos relacionados con el ambiente de trabajo, la comunicación, la organización y el intercambio que se da entre diferentes profesores.

4.2 El desarrollo profesional frente a una comunidad fragmentada

La mayoría de las definiciones de desarrollo profesional ubican a la escuela como el espacio más importante para llevar a cabo comunidades profesionales de aprendizaje, en las que, a partir de la reflexividad docente, se lleven a cabo procesos de intercambio y colaboración, con la intención de producir conocimiento contextualizado que contribuya a mejorar los resultados de aprendizaje de los

alumnos (Imberón, 2001, 2011; Vaillant, 2016, 2019; Vaillant y Marcelo, 2016; Vezub, 2010). Como se pudo apreciar en el apartado anterior, la reflexividad docente privilegió un trabajo en solitario con un sistema de recompensas individualizado. En este capítulo se analiza cómo estas características influyen en el establecimiento de comunidades de trabajo colaborativo y se propician procesos de comunicación y organización.

La primera dificultad para la consolidación de estos espacios es que el tipo de agencia que se ha observado hasta ahora es primaria, con baja capacidad de organización y movilización de recursos colectivos para propiciar un orden morfogenético (Archer, 2009). En ese sentido, es pertinente analizar cómo se desarrollan los procesos de comunicación, organización e intercambio entre profesores en sus diferentes ambientes de trabajo.

4.2.1 Puentes rotos: la comunicación entre los docentes de secundaria

El desarrollo profesional supone procesos de comunicación que fomenten el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje en el que el intercambio de experiencias e información promueva un conocimiento compartido y contextualizado (UNESCO, 2014; Sancar et al., 2021). Por lo tanto, el ambiente de trabajo debe sustentarse en la confianza, el respeto y la existencia de espacios donde los docentes puedan intercambiar puntos de vista (Calvo, 2014). Por último, estos procesos de comunicación son indispensables para llevar a cabo acciones colectivas.

Los docentes entrevistados consideraron que los procesos de comunicación al interior de las escuelas están obstaculizados por diferentes factores: el primero de ellos está relacionado con la fragmentación del equipo de profesores de acuerdo a la asignatura que imparten. En ese sentido, se favorece el intercambio de información entre maestros de la misma academia²² y un poco con los del mismo

²² Por academia se entenderá al conjunto de maestros que imparten una misma asignatura o asignaturas que pertenecen al mismo campo disciplinar. “Teníamos juntas de academia y las que eran juntas colegiadas. Las de academia eran una misma asignatura: ciencias, ciencias sociales, ciencias naturales, español, matemáticas. Las juntas colegiadas son donde participamos todos, esos eran los espacios formales.” (Docente 5)

grado escolar, aunque es más complicado reunirse debido a sus horarios de clase. Esta situación está vinculada con la reflexividad autónoma (Archer, 2007) descrita en el apartado anterior, ya que los docentes consideran que el desarrollo profesional es un proceso individual, en el que poco tienen que compartir con otros compañeros. Esta idea es reforzada por el propio sistema de formación (descrito en el capítulo 1), el cual fomenta recompensas personales asociadas principalmente al salario, por los que prácticamente no existen puntos en común.

Un segundo obstáculo es la disposición de los maestros para comunicarse con sus pares, lo que se relaciona con un ambiente en el que experimentan poca confianza para tratar temas relacionados con su desarrollo profesional. Estos temas fueron compartidos, a lo mucho, con sus amigos más cercanos o familiares, quienes brindaron algún consejo o recomendación.

Estas dificultades no fueron experimentadas de igual manera por todos los profesores entrevistados, pues lo de Educación Física consideraron que sus compañeros mostraban poca apertura para escucharlos debido a la naturaleza de la asignatura que imparten (de especialidad). Este hecho se vincula con la creencia común de que algunas materias son más importantes que otras, teniendo como consecuencia el menosprecio por las opiniones y consejos de los docentes de estas. Estos elementos concuerdan con los hallazgos de Sandoval Flores (2001) y Weiss et al. (2019) en el sentido de que los colectivos docentes están fragmentados y llevan a cabo sus actividades en solitario.

Por otro lado, los entrevistados reportaron que los proyectos interdisciplinarios²³ fomentaron la comunicación más allá de las academias porque les permitieron trabajar con docentes con los que regularmente no conviven. Este tipo de actividades son motivantes para ellos porque a los alumnos les gusta participar, los padres de familia reconocen su esfuerzo y su trabajo se hace visible frente a otros miembros de la comunidad escolar. Sin embargo, estas experiencias son difíciles de llevar a cabo por la disposición a participar en ellas y porque, en muchas ocasiones, los profesores se critican entre ellos. Además, hay aspectos de

²³ Un proyecto interdisciplinario consiste en una actividad organizada y puesta en marcha por docentes de diferentes asignaturas, en la que se aborda el estudio de un fenómeno desde la perspectiva de cada materia.

la personalidad de sus compañeros que inhiben la comunicación entre ellos, como el egoísmo, un mal concepto de liderazgo y la forma de pensar propia de cada profesor.

Con mis compañeros de grado, trabajo en tercer grado, (...) a veces sí era ¿cómo te fue en el curso? ¿Tú como ves tal curso? ¿Me lo recomiendas?, con mis compañeros de academia (...) llevamos una secuencia (...) conocemos a todos los alumnos, entonces nos pasamos *tips*. (Docente 4)

Nuestra escuela, una de las ventajas que tiene, es que nos gusta hacer muchos trabajos por proyecto, eso nos permite convivir con el maestro de tercero, con el maestro de segundo, con el que sólo va dos horas (...) creo que es muy favorable, se comparten las experiencias de formación. (Docente 7)

Hay muchos aquí que no se prestan o que lo toman como si fuera una presunción [participar en los proyectos], con mis compañeras más cercanas, aunque no sean de la misma materia, nos compartimos *links* o incluso nos desahogamos entre nosotras. (Docente 20)

Una consecuencia no deseada (Giddens, 2003) del sistema de formación basado en incentivos individuales es que los profesores experimentan emociones y sentimientos negativos (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017) como la desconfianza cuando tratan aspectos de su desarrollo profesional con sus pares. En este hecho se puede apreciar la influencia de las propiedades sistémicas y de la reflexividad docente en el orden social emergente que caracteriza a las escuelas, en el cual la comunicación está comprometida por una idea de carrera profesional centrada en la persona, quien responde a las condiciones contextuales mostrando una actitud hostil hacia la colaboración. Así pues, un primer elemento para caracterizar al ambiente de trabajo es la desconfianza que impera entre los profesores.

De esta manera, el contenido de la comunicación queda restringido a las recomendaciones de cursos y los problemas asociados a la disciplina y aprendizaje de los alumnos. Respecto al primer punto, las recomendaciones más comunes se refieren a los siguientes temas: en primer lugar, la importancia de seguir estudiando todo lo que puedan (cursos, talleres, licenciaturas, posgrados) ya que son percibidos como elementos que pueden mejorar sus ingresos; en segundo lugar, también sugieren no tomar cursos de baja calidad; en tercer lugar, pueden hacer recomendaciones de algún contenido que hayan aprendido; finalmente, hay comentarios negativos que los ha motivado a seguir preparándose.

La maestría me la recomendó una maestra de Geografía. (Docente 14)

Profe, no llegue y nada más les hable con un tono de voz, trate de jugar con el tono de voz porque eso los mantiene atentos. (Docente 6)

No creo que puedas [estudiar actuaría], yo tengo una sobrina que intentó muchas veces entrar y no pudo. (Docente 9)

Creo que el gremio es muy, muy egoísta, creo que a veces somos demasiado egoístas y no nos gusta compartir, si yo tengo la solución de algo es mía y te la comparto si me caes bien. (Docente 11)

Creo que como maestro eres muy líder en el salón, con tus alumnos, entonces como que llega un momento en que el ego yo creo que te gana y te sientes líder en todos lados. (Docente 14)

Esta realidad no promueve las diferentes oportunidades identificadas por la literatura en las que los docentes pueden interactuar ni las modalidades de acompañamiento, mentoría y observación (Calvo 2014). En ese sentido, un intercambio tan esporádico y superficial responde a la idea delineada en el apartado anterior: un proceso individual en el que los insumos de información provenientes de compañeros de la escuela son muy reducidos.

Por otro lado, los docentes consideran que los temas realmente importantes para compartir con sus compañeros son los relacionados con los problemas de aprendizaje y conducta de los estudiantes, pues son los que ameritan acciones conjuntas para su solución. Aunado a lo anterior, consideran que la forma en que imparten sus clases, las estrategias que usan y su capacidad para captar la atención de los alumnos son indicadores de una buena práctica, no tanto la formación que pueden adquirir mediante cursos y talleres.

Puedes tener muchos cursos y doctorados, pero en el salón no sabes dar clases. (Docente 7)

Sí es importante hablar de la preparación, pero algunos maestros (...) lo consideran que es ser como muy presumido (...) a veces mejor no lo digo. (Docente 8)

Tienen otra forma de pensar y actuar y otras necesidades, a veces vienen con el tiempo justo y a veces por desgracia no nos vemos. (Docente 9)

Como se puede apreciar, la comunicación entre los docentes se obstaculiza por aspectos de su personalidad. Hipotéticamente, estos elementos tienen un peso tan fuerte en las interacciones que generan una respuesta de evasión del tema del desarrollo profesional entre los maestros, por lo que encuentran otros temas para relacionarse. Este aspecto es relevante porque desmotiva los procesos de organización como colectivo profesional y refuerza la idea de la individualización, constituyéndose además como un obstáculo para la agencia corporativa (Archer, 2010) y para las comunidades de aprendizaje colaborativo (Imbernón, 2001; Sancar et al., 2021; Vaillant, 2016). En todo caso lo que se observa son intercambios muy superficiales de información, privilegiándose el trabajo individual y recurriendo a recursos como internet para solventar sus necesidades de aprendizaje profesional.

Otra repercusión importante tiene que ver con la dificultad de los docentes para reconocer en sus pares a profesionales que pueden contribuir con su desarrollo profesional, debido al ambiente de desconfianza que experimentan en sus

actividades cotidianas. Esto no quiere decir necesariamente que los centros de trabajo sean hostiles, sino que no se han fortalecido lazos de colaboración que permitan a los profesores la aceptación del otro como parte de estos procesos. En ese sentido, se esperarían conductas más bien evasivas al respecto.

Por último, es importante mencionar las rutinas heredadas del pasado (Giddens, 2003), las cuales influyen en la forma en que los profesores se pueden comunicar entre ellos, por ejemplo, a partir de las academias, respecto de ciertos temas o debido a la organización de sus diferentes actividades. La rutina del día a día está caracterizada por la saturación, ya que muchos de los profesores trabajan en diferentes escuelas o tienen muchas horas frente a grupo. Este fenómeno responde a la idea de que el reconocimiento económico está asociado al aumento en la carga de trabajo, pues de esa forma se pueden aumentar los ingresos.

En síntesis, a partir de los elementos analizados en este apartado no se puede hablar de que la comunicación propicie el establecimiento de comunidades colaborativas de aprendizaje, más bien está centrada en intercambios esporádicos y superficiales de información. Este hecho repercute en la organización colectiva de manera negativa, pues desmotiva a los agentes para realizar intercambios de información con sus pares, privilegiando la existencia de una agencia primaria (Archer, 2009). A continuación, se reflexionará sobre el impacto que tiene esta realidad en las comunidades escolares.

4.2.2 Las comunidades fragmentadas

El ambiente de trabajo es un factor importante porque permite incrementar la efectividad de los docente así como su aprendizaje (Kraft y Papay, 2014). Como se mostró en el apartado anterior, la comunicación entre el colectivo docente es limitada y superficial, por lo que en esta sección se analizará cómo se establecen los ambientes de trabajo y la cultura de respeto y colaboración (Martín Romera y García Martínez, 2018).

El primer elemento a considerar dentro de este análisis es el referente a los espacios físicos que posibilitan el establecimiento de comunidades colaborativas de

aprendizaje. Los entrevistados consideran que las escuelas cuentan con espacios limitados para intercambiar experiencias que abonen a su desarrollo profesional. Uno de estos espacios son las salas de maestros, sin embargo, no todas las escuelas cuentan con ellas. De las escuelas visitadas, solamente una contaba con una sala de este tipo. Se pudo observar que ahí los profesores realizaban distintas actividades, desde platicar con sus compañeros hasta ingerir sus alimentos. Sin embargo, la estancia en este lugar no excedía los 50 minutos y, en ocasiones, era muy corta.

Otro espacio utilizado para estas interacciones fue el patio de la escuela, durante el receso de clase. En realidad, este no es un lugar pensado para el diálogo entre los profesores, más bien lo utilizan mientras realizan guardias, en las que vigilan que los alumnos convivan adecuadamente. También pueden encontrarse en los pasillos de la escuela mientras se dirigen a sus respectivos salones. Como se puede apreciar, este hecho representa una limitación para la colaboración entre maestros, pues deben adecuarse a los espacios disponibles para platicar intercambiar experiencias.

Este obstáculo está relacionado con las propiedades sistémicas, pues las escuelas no fueron construidas pensando en espacios para el intercambio docente. Este hecho también se relaciona con el sistema de formación continua, el cual está basado en cursos y talleres fuera de la escuela (Santibañez, 2007; Weiss et al., 2019) por lo que la existencia de estos lugares no era necesaria. Esto supone un reto mayúsculo para el sistema educativo, pues la infraestructura escolar no es acorde con los nuevos enfoques propuestos en las diferentes reformas educativas, por lo que es un área de oportunidad que debe atenderse para lograr que las escuelas se conviertan en espacios autónomos de aprendizaje.

Una consecuencia de lo anterior es que los docentes consideran que la infraestructura escolar no les permite implementar los proyectos que aprenden en los cursos, especialmente el acceso a recursos tecnológicos. Esta limitante desmotiva la implementación de actividades en las que se utilicen metodologías y recursos novedosos. En muchos casos, los docentes suplen estas carencias con

sus propios recursos, lo que torna aún más problemática la implementación de estas.

El segundo elemento de análisis está relacionado con la existencia de grupos al interior de las escuelas. Como se había mencionado anteriormente, el colectivo docente se caracteriza por su fragmentación, originada en el tipo de formación inicial y las asignaturas que imparten. Los grupos a los que se refieren los profesores en este apartado son informales, es decir, no están reconocidos por la autoridad educativa, sin embargo, tienen influencia en la toma de decisiones al interior de la escuela. En ese sentido, la pertenencia a estos grupos sería reflejo de una agencia corporativa (Archer, 2009), sin embargo, los fines de los mismos no están totalmente vinculados con el desarrollo profesional. Este hecho es relevante porque, a manera de hipótesis, estos grupos responden a intereses creados (Archer, 2009) por otros agentes escolares, como el SNTE, por lo que habría que estudiar cuáles son sus motivaciones, para identificar si promueven el cambio o la estabilidad al interior de las escuelas. Lo que es un hecho, es que estas organizaciones tienen capacidad de movilizar distintos tipos de recursos, con lo que pueden posicionar sus intereses en la agenda cotidiana de la escuela.

Según los entrevistados, un primer grupo se encontraría formado por maestros que tienen muchos años de servicio y que pueden ejercer un liderazgo positivo, pues tienen una capacidad de decisión al interior de la escuela. Sin embargo, estos profesores también pueden ejercer un liderazgo negativo, al ignorar las necesidades de otros profesores. Otra agrupación estaría conformada por los profesores afines al sindicato de maestros, quienes impulsan la agenda de esta organización al interior de las escuelas. La comunicación entre estos es limitada, incluso pueden ser antagonistas en el día a día y apropiarse de ciertos espacios y procesos llevados a cabo en escuela, especialmente cuando el liderazgo directivo es débil. Según los entrevistados, tienen códigos consolidados que segregan a los maestros.

Un elemento relevante en este análisis es el liderazgo directivo. Vaillant (2019) resalta la importancia de los directores para articular los procesos de desarrollo profesional. Sin embargo, lo que reportaron los entrevistados es que este

liderazgo no siempre es fuerte en las escuelas, por lo que los grupos al interior de estas lo disputan. Este hecho implica que los procesos de colaboración estén condicionados a la pertenencia a alguno de estos grupos o, en su defecto, al aislamiento. Así pues, algunos profesores prefieren “pasar desapercibidos” antes que entrar en esta dinámica.

Algunos entrevistados tienen la percepción de que la organización entre profesores puede representar una amenaza para los directores, por lo que la limitan por medio de ciertas acciones, pues consideran que pueden desestabilizar el orden de las escuelas. Esta situación se relaciona con la existencia de muchos grupos al interior de las secundarias, los cuales se disputan estos territorios, por lo que el liderazgo directivo es determinante para gestionar estos conflictos (UNESCO, 2014).

Ellos [otros docentes] nunca te van a decir o a apoyar en tu formación.

(Docente 5)

Si estás con uno [de los grupos] no puedes *banderear* con otro porque entonces se crean conflictos y lamentablemente maestros mueven alumnos, si no te quieren. (Docente 18)

El peor enemigo de un maestro es otro maestro. (Docente 15)

No sé si porque pensaron que haríamos grilla, no sé si porque pensaron que podríamos casi armar una revolución en una hora de reunión, entonces es el miedo que tienen ciertas autoridades a que los maestros se reúnan y platicuen. (Docente 5)

Si no veo la necesidad de participar, mejor me quedo quieto. (Docente 9)

El desarrollo profesional, por otro lado, implica el desenvolvimiento de relaciones con otros actores escolares, no sólo entre profesores, pues incluye a los directores y subdirectores (Vaillant, 2019). Respecto a la colaboración entre docentes y directivos, los entrevistados perciben que son dos grupos separados y

que tienen poca comunicación en temas relacionados con su desarrollo profesional. Esta percepción se relaciona con la creencia de que la función directiva está enfocada en procedimientos administrativos, los cuales implican mucho tiempo. Además, los directores no son especialistas en todas las áreas de conocimiento, por lo que su especialidad puede restringir la forma en que se involucren en su desarrollo profesional. Esta idea fue heredada de prácticas dentro de las escuelas que se han modificado a lo largo del tiempo, de hecho, en la actualidad la función directiva está mucho más ligada a cuestiones pedagógicas que administrativas, sin embargo, la forma en que se relacionan los docentes y directivos no se ha modificado, estando centrada en la resolución de problemas con algunos alumnos (principalmente de disciplina) y en la recomendación de cursos y talleres.

En cuanto a los subdirectores académicos, los docentes entrevistados consideran que no representan un apoyo en su proceso de desarrollo profesional, pues transfieren esta responsabilidad al docente. Los profesores entrevistados se sienten con más confianza para recurrir a maestros con más años de experiencia y con quienes son más accesibles con ellos. La relación con estos actores escolares adquiere una forma de vigilancia de su práctica, en la que, si hay una buena relación, pueden hacer sugerencias, pero que en su mayoría se centra en recomendarles cursos y solicitarles sus constancias.

Por otro lado, los docentes entrevistados consideran que los maestros de UDEEI²⁴ son actores que pueden ayudarlos a desarrollarse profesionalmente en temas relacionados con la inclusión, ya que son especialistas que los pueden orientar ante las dificultades que tienen para trabajar con estos alumnos.

Yo le decía [al subdirector académico] “tengo problemas de disciplina con tal grupo” y la única respuesta que obtuve fue: “tú debes planear tus estrategias” casi, casi, tú resuélvelas. (Docente 4)

²⁴ UDEEI son las siglas de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Su función se relaciona con apoyar a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

En especial en la parte socioemocional, recorro mucho a orientación porque hay puntos que a veces nos dan, los lineamientos mínimos del comportamiento de los alumnos. (Docente 1)

Como se puede apreciar, el ambiente de trabajo está caracterizado por la fragmentación formal e informal del colectivo docente en diferentes grupos, aunado a la falta de espacios físicos que promuevan los intercambios y la colaboración. Además, no hay una relación estrecha con los directores y subdirectores, por lo que el desarrollo profesional está limitado a los esfuerzos individuales de los docentes. Los agentes corporativos (Archer, 2009) están enfocados en la realización de actividades ajenas al aprendizaje profesional, por lo que la movilización de recursos responde a intereses creados desde otras esferas institucionales, como el sindicato de maestros. De esta forma, el grueso de los profesores es considerado como agentes primarios, desde el punto de vista de su capacidad de organización y movilización de recursos colectivos.

Estas características concuerdan con la reflexividad docente (Archer, 2007) analizada anteriormente, en la que el desarrollo profesional es entendido como un proceso individual, en el que otros actores no tienen, en ocasiones, ni siquiera el interés por participar de él. En todo caso, el ambiente de trabajo es un espacio de disputa, en el que los docentes elijen entre dos opciones: adherirse a alguno de los grupos o seguir sus actividades en solitario. ¿Existen otras formas de organización de los profesores más allá de la escuela que incidan en su aprendizaje como profesionales? En el siguiente apartado se analizan las redes con profesores de otras escuelas y el uso de redes sociales con estos propósitos.

4.2.3 ¿Cómo se organizan los maestros?

Ante el panorama descrito en el apartado anterior, las redes con profesores de otras escuelas o los intercambios en redes sociales son alternativas para el desarrollo profesional. A continuación, se presentan las percepciones que tienen los docentes entrevistados al respecto. Con relación a la formación de redes con profesores de

otras escuelas, consideran que sus horarios y la saturación de actividades les impiden formar parte de ellas, además de que prefieren emplear su tiempo en otras actividades. Otro obstáculo para su participación está relacionado con que los maestros son muy reservados en estos temas, por lo que no se han aventurado a tener esas experiencias, a lo mucho, han participado en foros y como parte de los Consejos Técnicos Escolares conjuntos, llevados a cabo durante el sexenio de Enrique Peña Nieto.

Un espacio que identificaron que propició redes con profesores de otras escuelas fue la evaluación de desempeño del sexenio pasado, en la que formaron grupos de estudio donde compartían información y materiales. Sin embargo, estos grupos desaparecieron una vez que este proceso concluyó. Los profesores que participaron en Carrera Magisterial consideraron que los cursos a los que asistían facilitaron el establecimiento de estas redes, sin embargo, la intensidad de participación en las mismas disminuía con el paso del tiempo. Los maestros normalistas expresaron que tienen redes con sus compañeros de la Normal, las cuales han permanecido en el tiempo y les permiten intercambiar materiales y experiencias de su desarrollo profesional.

En cuanto a la utilización de redes sociales para estos fines, la participación de los docentes entrevistados es esporádica y utilizada con fines distintos al desarrollo profesional. Estas plataformas no son percibidas como espacios para interactuar y acceder a experiencias de otros docentes, más bien son recursos que incentivan su proceso individual de aprendizaje, lo que muestra que las han asimilado como redes digitales antes que redes sociales. Por tanto, su uso está enfocado en ver videos de personajes famosos para recuperar algunas estrategias y llevarlas al aula, aunque reconocen que es difícil aplicar estos consejos porque muchas veces carecen de recursos en su escuela. Por otro lado, encuentran motivante participar en blogs de educación en donde puedan compartir sus experiencias y que otros profesores les puedan hacer comentarios, pues encuentran un reconocimiento a su trabajo, desafortunadamente estos espacios desaparecen con el paso del tiempo.

Los profesores también reconocieron que estas herramientas les permiten resolver dudas relacionadas con procesos administrativos, como los de promoción horizontal llevados a cabo durante este sexenio. Sin embargo, destacan que no hay una interacción como tal, pues su uso se limita a subir documentos, información, guías de estudio y otros materiales para la consulta de otros profesores. No obstante, reconocen que estos espacios se desvían de su intención original y terminan cumpliendo propósitos políticos o de otra índole.

No uso redes sociales, no tengo tiempo para ellas, al menos para conocer otros profesores, tal vez para buscar algunos materiales. (Docente 10)

Leo algunas recomendaciones y eventualmente dejo algunos comentarios, pero me gusta más el contacto humano. (Docente 7)

A veces en las redes contestan más rápido que las autoridades. (Docente 13)

A veces no me gusta porque los maestros se desvían de los temas, hacia la política, hasta le dicen el *Tinder* de los maestros. (Docente 8)

La formación de redes con otros profesores presenta menos incentivos para los docentes entrevistados, debido a que no es una práctica que haya sido común en el pasado, además de que implica más esfuerzos para poder realizarse. Tampoco consideran a las redes sociales u otros recursos tecnológicos como herramientas que propicien estos intercambios, al menos en temas relacionados con su desarrollo profesional, por lo que la organización informal tampoco tiene una relación con este proceso.

Esto corresponde con lo descrito anteriormente, pues los profesores consideran que su desarrollo profesional es un tema estrictamente personal. De esta forma, la organización y movilización de recursos en y más allá de la escuela ofrece pocas ganancias para los docentes entrevistados. En su lugar, prefieren utilizar los recursos tecnológicos de manera individual, los cuales son vistos como herramientas para acceder a estrategias de aplicación en el aula. Como se puede

apreciar, las rutinas de trabajo de los profesores (Giddens, 2003) tienen un peso muy fuerte en el establecimiento de su agenda, por lo que presentan poca disposición para cambiar estas rutinas, incorporando herramientas que les permitan colaborar en el aprendizaje de sus pares.

4.2.4 Investigar en solitario.

Teniendo en consideración que los profesores entrevistados conceptualizan como un proceso individual y los pocos incentivos que encuentran para participar colaborativamente con sus compañeros dentro de la escuela, se propicia que los recursos para aprender estén centrados en libros e internet, en donde se pueden consultar videoconferencias, tutoriales, acceder a páginas de organismos internacionales o de expertos de otros países. Estos recursos acercan a los docentes a temas desarrollados por expertos y metodologías para trabajar en clase, incluso pueden ser sustitutos para explicar algunos temas difíciles dentro del salón.

Esta idea se refuerza con el hecho de que los docentes se consideran expertos en un área de conocimiento, por lo que la información que buscan es especializada en esa rama, por lo que tienen la percepción de que sus compañeros, y ellos mismos, son incapaces de participar en el desarrollo profesional de profesores de otras asignaturas. Con esto, queda de manifiesto que los entrevistados no consideran aspectos cruciales como la interdisciplinariedad en la impartición de sus materias.

4.2.5 ¿Desarrollo profesional de acuerdo con las necesidades y resultados de aprendizaje de los alumnos?

De acuerdo con el concepto de desarrollo profesional docente, el aprendizaje de los alumnos es el objetivo primordial de todos los procesos que lo componen, por lo que se busca incidir en el logro educativo (Desimone, 2009; Gubbins et al., 2017; Sancar et al., 2021). Sin embargo, para los docentes entrevistados tanto los

resultados de aprendizaje como las necesidades de los alumnos tienen poca influencia en su desarrollo profesional, debido a que es considerado un tema personal, además, sus aprendizajes como maestros son percibidos como un medio para la mejora individual y, eventualmente, la mejora en la práctica. Esta percepción es contradictoria con lo expresado al inicio de este apartado, en el que la profesión docente era considerada como un servicio que buscaba contribuir al logro de los aprendizajes de los estudiantes, de ahí su trascendencia social. Sin embargo, esta idea no se traduce en la incorporación de los resultados de aprendizaje de sus alumnos en su reflexividad como docentes. Esto puede explicarse a partir del concepto de reflexividad autónoma (Archer, 2007), pues al estar centrada en el éxito personal y en la búsqueda de recompensas individuales no incluye a otros actores escolares.

A lo anterior se suma el hecho de que los docentes consideran que cuando identifican alguna necesidad de aprendizaje de los alumnos deben acudir con el experto, en este caso, los maestros de UDEEI, para que les brinden asesoría y estrategias adecuadas, ya que perciben que por su formación los profesores no tienen los conocimientos ni las herramientas para trabajar con esta población. Por otro lado, consideran que su desarrollo profesional no es un tema que se pueda compartir con los estudiantes, pues no es de su interés, aunque reconocen que sienten orgullo cuando sus alumnos les reconocen que sigan preparándose. De esta manera, las creencias relacionadas con la especialización de los profesores se convierten en un obstáculo para incorporar información valiosa de su contexto. En ese sentido, los docentes trasladan la responsabilidad de atender ciertas necesidades a otros actores escolares.

Otras limitantes para incorporar estos elementos a su desarrollo profesional tienen que ver con dos aspectos: en primer lugar, que no existe una adecuada gestión y organización de los cursos al inicio del ciclo escolar, por lo que no pueden incorporar sus aprendizajes con el grupo con el que están trabajando, en todo caso lo harán en el siguiente año, con nuevos alumnos. En segundo lugar, consideran que los cursos no son específicos a las necesidades de aprendizaje y problemáticas de este nivel educativo, son demasiado generales, por lo que no son útiles para

resolver estas necesidades de sus alumnos. Reconocen, no obstante, que han sido útiles especialmente para trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales o en temas relacionados con educación socioemocional.

Es más bien por ego propio, aunque siento que sí les ayuda porque tendría más recursos. (Docente 11)

Aprender es algo personal, aunque sí tiene un beneficio [para los alumnos].
(Docente 19)

Lo que aprenda no le va a servir a esta generación, en todo caso es para la siguiente. (Docente 3)

Esta situación es problemática para el desarrollo profesional porque como menciona Sancar et al., (2021) uno de sus propósitos es la mejora de la práctica con la intención de incidir en el logro educativo. Al no ser considerados dentro de las decisiones relacionadas con este proceso, los fines del mismo se ubican en otras ganancias para los profesores, como incrementos de su ingreso, la satisfacción personal u otras mencionadas a lo largo de este capítulo. De esta forma hay una especie de rompimiento entre el proceso, los fines y los resultados del mismo, generando una idea de desarrollo profesional desarticulado.

Este hecho pone de manifiesto que tanto la reflexividad docente como las interacciones al interior de la escuela refuerzan la idea de un desarrollo profesional basado en el logro individual. Los elementos descritos y analizados a lo largo de este capítulo dan una imagen más completa de cómo se relacionan estas dos dimensiones de análisis.

El ambiente de trabajo de los docentes entrevistados se caracteriza por la desconfianza hacia otros actores escolares, lo que limita los procesos de comunicación y genera intercambios de información esporádicos y superficiales, que abonan poco a las oportunidades de organización y movilización de recursos colectivos, con lo que se refuerza la idea de una agencia de tipo primario entre los profesores. Por otro lado, las escasas oportunidades para compartir experiencias

relacionadas con el desarrollo profesional responden también a una comunidad fragmentada en diversos grupos, tanto formales como informales. Algunos de ellos sí muestran una agencia corporativa (Archer, 2009), sin embargo, responden a intereses creados dentro de las escuelas por otros agentes.

Con estos elementos comienza a delinearse un tipo de orden morfoestático (Archer, 2009) en el que la reflexividad y las interacciones propician el mantenimiento de las condiciones estructurales relacionadas con el desarrollo profesional, es decir, hay pocas posibilidades de transitar de un sistema de formación continua a uno de desarrollo profesional, debido a las razones expuestas hasta ahora. En el siguiente apartado se analizará la última parte del rompecabezas: las propiedades sistémicas.

4.3 El desarrollo profesional docente: la política nacional frente a los procesos formativos en la escuela

Una vez analizadas las dimensiones de la reflexividad docente y de las interacciones dentro de la escuela, es pertinente revisar el contexto institucional en el que se enmarcan las relaciones mencionadas anteriormente. Se parte del supuesto de que el análisis de la agencia debe considerar elementos individuales y contextuales para entender la forma en que los individuos reflexionan y actúan en un orden social (Archer, 2009; Giddens, 2003). En esta dimensión se analizan la opinión de las políticas de formación, de los Consejos Técnicos Escolares (CTE) y los obstáculos percibidos para el desarrollo profesional, con la intención de comprender cómo influyen en los procesos descritos anteriormente.

A lo largo del capítulo se han retomado algunos aspectos de las propiedades sistémicas, como son los efectos condicionantes, las rutinas heredadas del pasado y las consecuencias no deseadas, pues estuvieron estrechamente vinculados con la reflexividad docente y las interacciones dentro de la escuela. En este apartado se retoman las percepciones que tienen los docentes acerca de estos elementos y su influencia en su desarrollo profesional.

4.3.1 El sistema de incentivos: una huella que desaparece con el tiempo

Para iniciar el análisis se retomarán las percepciones que tienen los maestros acerca de las siguientes políticas de formación: Programa Nacional de Carrera Magisterial, Evaluación de Desempeño y Promoción Horizontal y Vertical. La intención es comprender cómo han sido interpretados los efectos condicionantes (Archer, 2009) y el sistema de incentivos ofrecidos por los diferentes gobiernos. Debido a que no todos los profesores se encontraban en la misma etapa de su carrera, sólo aquellos con más antigüedad en el sistema educativo participaron de todas ellas, mientras que los más jóvenes conocen las más recientes.

Por otro lado, estas políticas definen al docente (como se analizó en el capítulo 1) y lo posicionan dentro del orden establecido en las escuelas, generando ciertas expectativas acerca de su trabajo. Conocer estos elementos es importante para comprender las acciones de los maestros y su interacción con las dimensiones analizadas anteriormente. Además, establecen pautas y procedimientos que rigen el desarrollo de la carrera docente, por lo que ejercen una influencia en las creencias, motivaciones, aspiraciones y valoraciones de los individuos, así como en sus ambientes de trabajo.

En general, los docentes consideraron que las políticas podrían ser buenas estrategias pero que la política desvirtúa sus fines: Esta idea genera desinterés por participar en ellas, pues consideran que prevalecen problemáticas relacionadas con la corrupción y el amiguismo en la asignación de recompensas y estímulos. Por otro lado, expresaron que muchas reformas educativas importan conceptos de otros países que no funcionan en los diferentes contextos escolares, además de que observan que no hay una continuidad entre ellas, por lo que en cada sexenio hay modificaciones importantes (Ibarrola y Silva, 1996; Santibáñez et al., 2017). Estos cambios constantes suponen un reto, pues perciben un sistema de formación desorganizado, en donde las leyes cambian constantemente, por lo que requieren un tiempo para adaptarse a esas modificaciones. En general, consideran que estas políticas dejan de lado lo más relevante: el aprendizaje de los alumnos.

Lamentablemente todas llevan su parte política, se adaptan a lo que la persona que está en el poder quiere y a veces lo que quiere no es lo que nos conviene a todos. (Docente 7)

Este panorama genera emociones negativas (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017) como la desmotivación hacia el desarrollo profesional, pues los maestros perciben que las políticas de formación tienen una temporalidad limitada. Esta idea concuerda con las investigaciones revisadas anteriormente (Moreno Olmadilla, 2006; Santibáñez, 2007; Santibáñez et al., 2017; Vezub et al., 2019) en el sentido de que su implementación supone un conjunto de obstáculos y dificultades que afectan el éxito de las mismas, como la desconexión de las actividades de formación con la práctica en el aula, la falta de planeación de estas actividades y la centralización de los procesos.

En cuanto al Programa Nacional de Carrera Magisterial, los docentes consideraron que presentaba recompensas claras, asociadas a su salario, por lo que había incentivos para participar. Una consecuencia positiva de este programa era que al obligarlos a asistir a los cursos podían conocer a otros maestros e intercambiar experiencias que enriquecieran su práctica, aunque ya desde este programa se favorecían las recompensas individuales para la formación. Sin embargo, también presentaba algunas deficiencias como mucha burocracia y compadrazgo, los exámenes que aplicaban a los alumnos eran preparados con anticipación por los maestros para obtener resultados aprobatorios y eran vistos como requisitos para mejorar su ingreso, por lo que no participaban con mucho entusiasmo en las diferentes actividades. Según reportaron algunos profesores, las evaluaciones de este programa no eran equitativas, pues a los maestros de academia debían cumplir con más requisitos que los de especialidad. En su opinión, la idea de la obligatoriedad de los cursos promovía que los profesores hicieran algo práctico, pues actualmente las políticas de formación consisten en meros actos administrativos.

En estas percepciones se observa que las motivaciones que prevalecían para participar del programa eran intrínsecas (Avidov-Ungar, 2016), relacionadas principalmente con un aumento en los ingresos, sin embargo, hay un fuerte componente de obligación en ellas. En varias de las respuestas analizadas se vislumbra la idea de que la participación en la oferta de cursos y talleres estaba desligada de la mejora en la práctica, aunque existe el reconocimiento de que obtenían algunos aprendizajes. Por otro lado, este programa fomentó la idea de procesos llevados a cabo en solitario, fuera de la escuela y con pocos espacios e incentivos para compartir los conocimientos con otros docentes.

Estos procesos incentivaron que los docentes se constituyeran como agentes primarios (Archer, 2009) pues, a pesar de participar en algunas experiencias colaborativas, el desarrollo profesional dependía de las decisiones de otros agentes, en este caso, quienes diseñaban las estrategias de formación. La obligatoriedad de las mismas es un ejemplo claro de cómo los profesores respondían a estas exigencias de forma pasiva, con pocas oportunidades de proponer alternativas.

La evaluación de desempeño supuso un cambio importante en la forma de acceder y permanecer al sistema educativo, así como de obtener recompensas, las cuales estuvieron asociadas al reconocimiento de la labor docente y al incremento salarial (Alaniz Hernández, 2020; Ramírez, 2013). Llama la atención que, a pesar de que la Reforma Educativa de 2013 incluía aspectos relacionados con un sistema de formación, la atención de los profesores estuvo centrada en la evaluación de desempeño. En ese sentido, consideraron que se les evaluó más acerca de cuestiones legales que de aspectos relacionados con contenidos pedagógicos, además de prevalecer un ambiente amenazante, pues los resultados estaban asociados a su permanencia en el sistema educativo. Si bien es cierto que algunos maestros reconocieron que estas actividades les permitieron reflexionar acerca de su práctica, la mayoría reconoció que no estaban relacionadas con su trabajo dentro de la escuela.

Las tutorías eran aterradoras, si faltabas te corrían. (Docente 20)

Te preguntaban situaciones que no vives en tu escuela. (Docente 3)

Estas percepciones ponen de manifiesto que la evaluación no fue considerada como un instrumento de retroalimentación de su trabajo, más bien fue entendida como un efecto condicionante (Archer, 2009) negativo, que generó emociones como el miedo a perder algunas prerrogativas en sus empleos. Un efecto no deseado de esta política consistió en que estos ejercicios perdieron su efectividad para que los docentes pusieran en marcha procesos de reflexión acerca de su práctica y fortaleció la idea de que el desarrollo profesional está asociado a un sistema de castigos.

Los profesores percibieron a la Promoción horizontal y vertical como motivante, sobre todo para aquellos que quieren escalar en la organización escolar hacia puestos directivos. Sin embargo, la mayoría consideró que por el momento no les interesa participar de estos procesos, en parte porque perciben mucha desorganización y porque no tienen aspiraciones profesionales verticales. Es curioso que la referencia a esta política se agota en este tipo de evaluaciones, sin considerar el sistema de cursos y talleres ofertados por los diferentes gobiernos estatales. Esto puede responder al cambio en las políticas, pasando de un Sistema Nacional de Formación a programas basados en la evaluación.

Estas políticas muestran que el desarrollo profesional ha sido entendido más como un medio para obtener recompensas vinculadas al salario que como un conjunto de procesos que permiten al docente generar conocimientos y obtener aprendizajes relacionados con su práctica. En ese sentido, las características analizadas al inicio de este capítulo responden a estos sistemas de incentivos.

Contradictoriamente, los docentes entrevistados consideran que con el paso del tiempo se han perdido los estímulos para participar en estos programas, además de que perciben que cada vez menos maestros los obtienen. Por otro lado, expresaron su desánimo a participar al observar que persiste la corrupción de los procesos, además que sus condiciones laborales no les permiten obtener ganancias de ningún tipo, por ejemplo, los profesores de especialidad no pueden acceder a puestos directivos, o los laboratoristas tienen claves diferentes, por lo que no cumplen con el número de horas para promocionarse. Estos obstáculos desmotivan

a los docentes para participar en estos programas, sin embargo, reconocen que los cursos y talleres han mejorado dese que participan las Instituciones de Educación Superior.

En síntesis, estas políticas representan un conjunto de efectos condicionantes (Archer, 2009) que producen expectativas y rutinas (Giddens, 2003) las cuales conforman un marco de referencia para la acción de los profesores. En términos prácticos, las motivaciones están enfocadas en satisfacer este conjunto de requerimientos para obtener recompensas individuales, las cuales tienen poca relación con el aprendizaje de los maestros a partir de procesos reflexivos y colaborativos. Al contrario, se ha fortalecido la idea de que los únicos responsables del desarrollo profesional son los mismos docentes.

4.3.2 Los Consejos Técnicos Escolares: entre la confrontación y la catarsis

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE) son los espacios institucionales por medio de los cuales los docentes pueden tomar decisiones en colegiado. Una de sus funciones consiste en promover el desarrollo profesional al interior de la escuela, por medio de acciones diseñadas y llevadas a cabo por los propios miembros de la comunidad escolar. Los docentes entrevistados consideraron que este espacio es utilizado principalmente para cumplir con ordenamientos administrativos que desvían la atención de los temas realmente importantes. Creen que podría ser aprovechado para el desarrollo profesional si los directores tuvieran la voluntad para proponer actividades en las que intercambiaran experiencias con sus compañeros, sin embargo, esto es complicado ya que la agenda de trabajo está previamente diseñada por las autoridades educativas. Estas prácticas son un obstáculo para la autonomía de la escuela, pues no fomentan la identificación de problemas, la discusión ni la toma de decisiones en colegiado.

La dinámica de las juntas de CTE responde más a una lógica de educación primaria, pues la organización de las actividades no contempla que los profesores de secundaria están contratados por horas, lo que dificulta que se encuentren presentes durante toda la sesión. De esta forma, las decisiones que pudieran

tomarse durante estas reuniones no representan los intereses del colectivo en su conjunto.

Los temas que se abordan en el CTE son decididos por las autoridades educativas y son enviados a las escuelas en guías de trabajo, las cuales deben llenarse y entregarse como evidencia de las reuniones. Los actores escolares tienen poca capacidad para decidir qué contenidos tratar en estos espacios, sin embargo, al final de las juntas pueden tratar los asuntos generales, en los que plantean los problemas de la escuela, los cuales están relacionados, principalmente, con el aprendizaje y disciplina de los alumnos. Los asuntos relacionados con el desarrollo profesional quedan relegados de la agenda de los consejos escolares, a lo mucho, se ofrecen alternativas de cursos para que los maestros las conozcan y puedan inscribirse en otro momento.

Por último, el CTE es percibido como un espacio de catarsis y de confrontación entre los distintos grupos o entre los profesores. Esta situación genera desánimo por participar en estas reuniones, pues consideran que se pierde mucho tiempo discutiendo temas o quejándose de situaciones particulares. Lo anterior es expresión de un ambiente de trabajo fragmentado, en el que distintas agrupaciones se disputan espacios de influencia, por lo que estas juntas no fomentan el aprendizaje colaborativo.

Tomamos un curso que gestionó la subdirectora, tomamos una hora de CTE, pero luego era llenar documentos y hacer lo que la guía marca. (Docente 8)

No puedes llegar nunca a acuerdos de nada porque queda un maestro de cada grupo al final. (Docente 10)

En cuanto a la actualización pues es que no vemos nada de actualización en Juntas de Consejo, porque a veces la carga que se tiene, realizar el diagnóstico de esto, presentar resultados, presentar esto, y esto, y esto, pues no te da el tiempo para hacerlo. (Docente 1)

Parece que el consejo técnico es de queja, muchas veces los CTE se tornan en discusiones que no tienen sentido, empieza como una catarsis, el maestro desahoga sus penas. (Docente 5)

Los CTE, por tanto, son espacios que inhiben la organización del colectivo docente para reflexionar acerca de su desarrollo profesional, ni tampoco fomentan la colaboración entre los maestros. Lo anterior se relaciona con las características de la agencia primaria, en la que la capacidad de movilizar recursos grupalmente es limitada (Archer, 2009). Son resultado de intereses creados en otras esferas ajenas a la escuela, por lo que no propician la identificación y gestión de los problemas más importantes identificados por los actores escolares.

Por otro lado, refuerzan la fragmentación del ambiente de trabajo de los profesores, pues se constituyen como espacios de disputa o de catarsis, lo que desmotiva la participación de los miembros de la comunidad escolar. Así pues, reproducen rutinas (Giddens, 2003) que tienden hacia la estabilidad del orden social, es decir, al mantenimiento de las relaciones entre los agentes. En estas actividades se puede observar la influencia de un sistema de formación que casi no se ha enfocado en el desenvolvimiento de procesos colaborativos al interior de las escuelas, por lo que se convierte en un obstáculo para estas.

4.3.3 Una carrera de obstáculos ¿Qué impide el desarrollo profesional?

Por último, se analizarán los obstáculos que los profesores identifican para su desarrollo profesional, pues representan limitaciones impuestas por las condiciones sociales a la acción de los individuos (Sancar et al., 2021). Los entrevistados consideran que una primera barrera está relacionada con la difusión de los cursos y la dificultad para inscribirse en ellos, pues las convocatorias son publicadas tardíamente o las plataformas para realizar los trámites no funcionan, además que hay poca oferta relacionada con temas de su materia y de la adolescencia como etapa crecimiento.

El tiempo es otra limitante percibida por un gran número de docentes, ya que sus condiciones de vida no les permiten disponer de momentos para seguir preparándose a causa de que su hogar se encuentra muy lejos de su centro de trabajo, son empleados en otras escuelas o instituciones y la saturación de actividades. Estas dificultades se agudizan cuando tienen hijos o familiares que dependan de ellos, pues el esfuerzo se duplica, por lo que las redes de apoyo que puedan tener son fundamentales para cumplir con sus obligaciones laborales.

También consideran que la indisciplina, la apatía y la desorganización son factores que determinan su participación en actividades relacionadas con su desarrollo profesional, pues en muchas ocasiones no son constantes para realizar las actividades o simplemente deciden pasar más tiempo con su familia o amigos.

El dinero es otra barrera pues consideran que los cursos realmente útiles no son ofertados por el sistema educativo, por lo que tienen que pagar por ellos. Además, son conscientes de que asistir a actividades relacionadas con su desarrollo profesional implican ciertos gastos, los cuales tienen que ser cubiertos por ellos sin encontrar un apoyo o estímulo económico por parte de las autoridades. No obstante, los maestros expresaron que, a pesar de estas dificultades, si un curso les interesa hacen el esfuerzo por tomarlo.

Las inscripciones terminan el 30 de noviembre, por ejemplo, y nos llega la información el 29, entonces esa parte creo que es lo que no está muy considerado, entonces nos deja fuera a muchos. (Docente 9)

Me es imposible porque no tengo quien cuide a mis hijos. (Docente 12)

Afortunadamente mi esposo y yo somos un equipo. (Docente 16)

No hay un *bonus* por actualizarte como maestro (...) o no hay como un reconocimiento escrito (...) tú llegas con las pilas del mundo para trabajar y te vas dando cuenta de toda la burocracia. (Docente 19)

Todos estos obstáculos ponen de manifiesto muchos elementos que se han analizado con anterioridad. En primer lugar, reflejan la creencia de que el desarrollo profesional se agota en la formación continua, por lo que acceder a cursos y talleres fuera del horario escolar implica aumentar el número de actividades durante el día, por lo que prefieren utilizar su tiempo libre en otras actividades. En segundo lugar, se relacionan con el tipo de reflexividad autónoma, en la que la búsqueda del éxito personal se sobrepone a otros intereses. De esta forma, la búsqueda de incentivos es una constante en estos procesos.

En tercer lugar, son consecuencia de un sistema de formación que no ha privilegiado la existencia de espacios dentro de las escuelas que coadyuven a poner en marcha procesos de colaboración entre maestros, por lo que el desarrollo profesional es ubicado en otros lugares, como las universidades, en centros de maestros o, incluso, en internet. Así pues, se reafirma la creencia de que el único responsable del aprendizaje es el maestro. Por último, la desmotivación es un factor que desincentiva una gestión adecuada del tiempo de los profesores, por lo que muestran renuencia a participar de esas actividades.

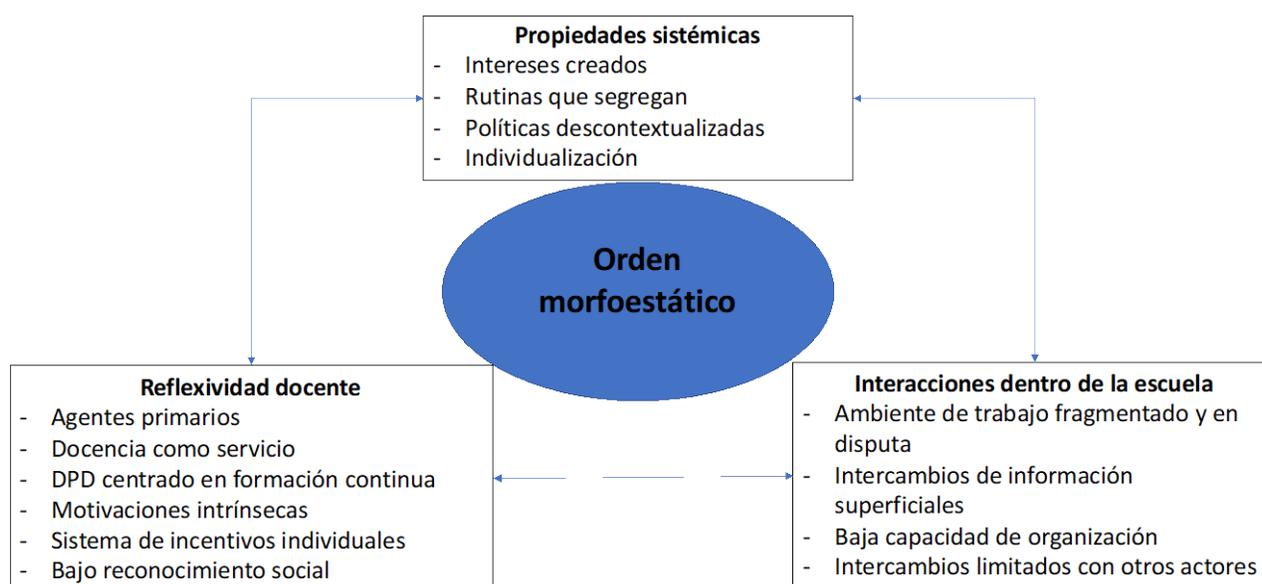
En este capítulo se presentaron los resultados de esta investigación. A partir del esquema analítico diseñado en el segundo capítulo, las respuestas de los profesores entrevistados fueron integradas en una narrativa que dio cuenta de cómo construyen la noción de su desarrollo profesional, a partir de la relación entre la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas. A lo largo de este apartado se recuperaron diferentes conceptos que permitieron analizar los procesos involucrados en dicha construcción y articular una explicación de este fenómeno.

Los resultados presentados mostraron que la noción de desarrollo profesional entre docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México dista mucho de la teoría, por lo que será necesario que las políticas educativas relacionadas con este fenómeno pongan atención a las particularidades del nivel educativo estudiado, para diseñar estrategias que abonen a la reflexión y autonomía docente.

4.4 El desarrollo profesional docente en secundaria

A partir de los elementos esbozados en este capítulo es posible observar cómo la interacción entre las tres dimensiones propuestas da cuenta de una conceptualización del desarrollo profesional de los docentes de secundarias públicas de la Ciudad de México que se caracteriza por ser un proceso individual que se lleva a cabo en ambientes de trabajo fragmentados, dificultando el establecimiento de relaciones colaborativas entre sus miembros. En el Esquema 4 se presentan gráficamente estas interacciones:

Esquema 3. El desarrollo profesional docente en secundaria



Fuente: Elaboración propia.

El análisis de la reflexividad docente permitió caracterizar a los profesores de acuerdo con el concepto de agencia, dando como resultado un agente primario, con motivaciones intrínsecas que buscan la satisfacción de sus metas personales, por lo que el proceso de reflexión está centrado más en el individuo que en el intercambio y enriquecimiento colectivo. Esto implica que los maestros tengan pocos incentivos para organizarse y perseguir fines como grupo, tales como el aprendizaje entre pares.

La individualización del desarrollo profesional se ubicó en ambientes de trabajo altamente fragmentados, en donde se observó intercambios de información superficiales que dificultaron la organización entre docentes más allá de temas coyunturales. En este sentido, se observó una alta rutinización de las actividades, las cuales se llevaron a cabo, la mayoría de las veces, en solitario.

Por último, las propiedades sistémicas se constituyeron como un conjunto de incentivos individuales, a partir de intereses creados fuera de la escuela, producto de políticas descontextualizadas que fomentaron escasamente el intercambio entre colegas.

Conclusiones

El desarrollo profesional docente fue entendido por los maestros de secundarias públicas de la Ciudad de México como un proceso personal, basado en la formación continua (actualización, capacitación y superación profesional), en el que existen pocos incentivos y oportunidades para compartir conocimiento con otros actores escolares (directivos, profesores, alumnos, padres de familia) y persisten prácticas heredadas del pasado, expresadas en forma de rutinas que segregan a los miembros de la comunidad escolar, políticas educativas descontextualizadas y una individualización de las responsabilidades y recompensas otorgadas por las autoridades educativas.

Desde la perspectiva de la agencia, la reflexividad docente, las interacciones dentro de la escuela y las propiedades sistémicas se relacionaron entre sí generando un orden morfoestático, es decir, que tiende a la continuidad y estabilidad de las relaciones sociales. Los profesores fueron caracterizados como agentes primarios, es decir, con poca capacidad de organización y movilización de recursos colectivos para conseguir sus fines. Bajo estas condiciones se torna muy difícil un cambio de paradigma que privilegie la reflexión y el establecimiento de comunidades profesionales de aprendizaje. Como respuesta al cúmulo de procesos que se perciben desarticulados y con pocos incentivos, los maestros optan por reproducir un *status quo* en el que el desarrollo profesional se asemeja más a un trámite burocrático que a un proceso de crecimiento y aprendizaje.

La reflexividad docente es de tipo autónoma, es decir, está centrada en la consecución del éxito personal y es un proceso individual, en el que hay pocas oportunidades de incorporar los puntos de vista de otros actores escolares. Se fundamenta en las creencias de que la docencia es un oficio cuyo principal objetivo es contribuir al aprendizaje de los estudiantes, así como en que el desarrollo profesional se limita a la formación continua y atañe solamente al profesor en cuestión. Estas ideas contrastan con las motivaciones expresadas por los maestros, las cuales son fundamentalmente intrínsecas, es decir, están enfocadas en la satisfacción del individuo. Esto se relaciona con un sistema de incentivos asociado

fuertemente a las mejoras salariales, el cual condiciona la carrera magisterial. Por último, esta profesión goza de un mínimo reconocimiento social, por lo que se refuerza la idea del mérito centrado exclusivamente en la persona.

Las interacciones dentro de la escuela son esporádicas, limitándose a pequeñas asociaciones, generalmente entre profesores de la misma asignatura. El ambiente de trabajo se caracteriza por su fragmentación y por ser un espacio de disputa entre los diferentes grupos, por lo que prevalece un sentimiento de desconfianza hacia los pares. Los procesos de comunicación se reducen a intercambios superficiales de información y con poca relación con el desarrollo profesional, lo cual es propiciado tanto por las características laborales de los docentes como por las dinámicas propias del nivel de secundaria. Estos elementos generan una baja capacidad para organizarse con sus compañeros y conformar comunidades profesionales en donde el conocimiento sea producto de la colaboración entre sus miembros. Al contrario, las rutinas de los maestros apuntan a intercambios reducidos con otros agentes.

De esta manera, tanto la reflexividad docente como las interacciones dentro de la escuela propician la existencia de dos tipos de discursos: por un lado, prevalece la conciencia discursiva en la que se reconoce la idea de que la colaboración, comunicación e intercambio son importantes para crecer como profesionales, sin embargo, en los hechos, los docentes actúan en sentido contrario: gestionando sus propios recursos, obteniendo recompensas personales y aislándose de otros actores escolares.

En este proceso, las propiedades sistémicas juegan un rol muy importante, pues se manifiestan en forma de rutinas, marcos normativos y consecuencias no deseadas de la acción de otros agentes. Las políticas de formación han transmitido la idea de que el desarrollo profesional se asocia sólo con la actualización y capacitación, procesos que están descontextualizados del ambiente de las escuelas. Las rutinas heredadas tienden a la segregación de algunos miembros de la comunidad escolar, por medio de elementos como las condiciones de contratación o la formación inicial de los profesores. Por último, el establecimiento

de un sistema de efectos condicionantes centrado en el individuo hace que el maestro sea el único responsable de su aprendizaje.

Una consecuencia no deseada consiste en la separación entre el trabajo en el aula y el desarrollo profesional, pues lo que se promueve es que los profesores acumulen certificados, bajo una lógica credencialista. La conciencia práctica dicta que las experiencias de aprendizaje de los maestros deben ser útiles para el logro académico de sus estudiantes, pero la conciencia práctica reproduce un conjunto de estrategias para cumplir con los requerimientos de las autoridades educativas, convirtiendo estos procesos en un mero trámite. Aunado a lo anterior, los múltiples cambios en los marcos normativos han generado confusión y desincentivan la participación.

Así pues, en este trabajo se mostró que las tres dimensiones de análisis tienen una influencia específica en la conceptualización del desarrollo profesional construida por los docentes de secundaria de la Ciudad de México. La reflexividad docente, al estar centrada en el mérito personal, generó una idea de un proceso individual, lo cual fue reafirmado por un ambiente de trabajo fragmentado, en el que se ponen en juego diferentes estrategias para cumplir con los requerimientos institucionales y, por último, las propiedades sistémicas estimularon esta individualización al diseñar un sistema de incentivos que descansa en el mérito personal.

Esta investigación dio cuenta de un proceso sumamente complejo como el desarrollo profesional y permitió tener una mirada de los diferentes aspectos que están involucrados. De esta manera, se puede comprender mejor a los docentes de secundaria, cuáles son sus aspiraciones, creencias y motivaciones y cómo éstas juegan un rol al momento de generar o no procesos reflexivos. Por otro lado, también se presentó evidencia acerca de las relaciones establecidas al interior de las escuelas y cómo estas propician un ambiente sumamente fragmentado, en el que las interacciones están condicionadas y limitadas por diferentes aspectos.

Por último, se pudo observar la forma en que las propiedades sistémicas influyen en la manera en que los profesores ponen en juego estrategias y rutinas que les permiten obtener recompensas en el corto plazo. Estos procesos estuvieron

influidos por la propia configuración del sistema educativo, el cual ha estado centrado a lo largo de la historia reciente en la formación continua, desatendiendo otros aspectos del desarrollo profesional. Como se mostró anteriormente, lo anterior influyó de manera negativa en la organización de los maestros como colectivo profesional autónomo. El control político-sindical y profesional por parte del SNTE jugó un papel central en la configuración de esta estructura, pues ejerció, mediante diferentes mecanismos, una influencia muy fuerte en el establecimiento de las carreras docente, lo que se tradujo en individualización de los procesos y en ambientes fragmentados debido a la existencia de diferentes grupos en su interior.

Las experiencias vertidas en este trabajo muestran un orden emergente en el que los agentes tienen la capacidad de tomar decisiones en función de sus motivaciones y las oportunidades que ofrece el contexto. Sin embargo, también expresan la contradicción clásica entre estructura y acción: los individuos no llevan esos procesos en abstracto, sino que sus elecciones están enmarcadas en ambientes surgidos en el pasado, en donde persistente grupos e intereses creados.

Esta investigación presenta algunas limitaciones analíticas. En primer lugar, el concepto de reflexividad debe ser estudiado más minuciosamente, para capturar aquellos procesos que escapan a la mirada del investigador. En ese sentido, sigue fuertemente influenciado por una perspectiva estratégica, en la que la racionalidad se expresa en una lógica de medios-fines. Será necesario incorporar elementos normativos y emocionales, para dar cuenta de cómo influyen en la toma de decisiones de los agentes.

En segundo lugar, los resultados de este trabajo fueron obtenidos mediante entrevistas semi estructuradas, por lo que las explicaciones están relacionadas con percepciones de los sujetos de estudio. Será importante contrastar estas con observación de campo, para triangular la información y dar cuenta de las interacciones a partir de las acciones emprendidas por los profesores.

Este análisis permite abrir nuevas vetas de investigación. Los hallazgos encontrados se pueden contrastar con una muestra que compare a docentes de diferentes niveles educativos (educación inicial, preescolar, primaria y educación media superior) para identificar las particularidades de cada nivel y establecer las

perspectivas de desarrollo profesional, con la intención de conocer cómo estas características influyen en las conceptualizaciones de este proceso.

Por otro lado, será importante llevar a cabo trabajos que den cuenta de cómo estos procesos se llevan a cabo en diferentes estados del país para vincular estos hallazgos con las condiciones sociales e históricas de otras regiones. Esta línea de investigación es importante porque daría información relevante para el diseño de políticas que fomentaran un desarrollo profesional que abarcara más aspectos que la formación continua.

También es importante profundizar en cómo las características personales y profesionales de los docentes son factores que pueden propiciar desigualdad de acceso a las oportunidades de desarrollo profesional y analizar los mecanismos por los cuales esta desigualdad opera en diferentes contextos y niveles educativos. En esta misma dimensión, será necesario indagar más extensamente la forma en que las emociones y las motivaciones determinan la toma de decisiones de los docentes, pues es un campo de análisis que puede dar luz acerca de los procesos emocionales de los profesores.

Referencias

- Alaniz Hernández, C. (2020) El servicio profesional docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México. *Revista de Investigación Educativa*, 30, 8-33. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i30.2680>
- Alexander, J., Giesen, B., Munch, R. y Smelser, N. (1994). *El vínculo macro-micro*. Universidad de Guadalajara-Gamma Editorial.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista. El enfoque morfogenético*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Archer, M. (2010). Routine, reflexivity and realism. *Sociological Theory*. 28(3), 272-303. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9558.2010.01375.x>
- Arnaut Salgado, A. (1993). *Historia de una profesión: Maestros de educación primaria en México 1887-1993*. [Tesis de Maestría, El Colegio de México]. <http://hdl.handle.net/20.500.11986/COLMEX/10004252>
- Arnaut Salgado, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Ávalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades de práctica. *Educación*, 47(2), 237-252. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.49>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>
- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 51(1), 57-86. <https://doi: 10.4151/07189729-Vol.51-Iss.1-Art.74>
- Avidov-Ungar, O. (2016). A model of professional development: teachers' perceptions of their professional development. *Teachers and Teaching:*

- Theory and Practice*, 22(6), 653-669.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1158955>
- Avidov-Ungar, O. y Herscu, O. (2020). Formal professional development as perceived by teachers in different professional life periods. *Professional Development in Education*, 46(5), 833-844.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1647271>
- Bernard, H., Wutich, A. y Ryan, G. (2017). *Analyzing Qualitative Data. Sistemac approaches*. SAGE.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers an Teaching: theory and Practice*, 21(6), 624-640.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
<http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. y Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. y Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Buitrago-Bonilla, R. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Calvo, G. (2014). Desarrollo profesional docente: el aprendizaje profesional colaborativo. En Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual*. (pp. 112-152). OREALC/UNESCO Santiago.
- Calvo, G. (2019). *Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina*. IPE UNESCO Buenos Aires.
<https://hdl.handle.net/20.500.12365/17603>

- Cibrian Torres, M. (2016). *Caracterización del desarrollo profesional docente de secundaria en Baja California*. [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Baja California] [http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Maritz_a_Cibrian_Torres.pdf](http://iide.ens.uabc.mx/documentos/divulgacion/tesis/MCE/Maritz%C3%ADa_Cibrian_Torres.pdf)
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2021). *Indicadores Nacionales de la Mejora Continua de la Educación en México. Edición 2021: cifras del ciclo escolar 2019-2020*, 2(1).
- Cordero Arroyo, G. y Pedroza Zúñiga, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 503-531. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200503&lang=es
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, G. y Washburn, S. (2000). Approaches to sampling and case selection in qualitative research: Examples in the geography of health. *Social Science and Medicine*. 50, 1001-1014. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(99\)00350-0](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(99)00350-0)
- D'Angelo, M. y Lossio, Ó. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta para el desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, 2, 1-12. <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2733>
- de Ibarrola, M. y Silva, G. (1996). Políticas públicas de profesionalización del magisterio en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(1), 143-196. <https://doi.org/10.48102/rlee.2015.45.1.231>
- de Tomás, M., Gimeno, X., Sanjuán, C. y Segovia, P. (2006). El desarrollo profesional del docente de educación secundaria a partir del análisis de la cultura docente compartida. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 10(1), 1-14. <http://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42037>
- de Vries, W. (2017). Un tema de prioridad: La escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 7-8.

- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Ducoin Watty, P. y Barrón Tirado, C. (2017). La escuela secundaria hoy: Problemas y retos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(7), 9-30.
- Eteläpeto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. y Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45-65. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.001>
- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M. y Abril Gallego, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: desarrollo profesional docente en primaria y secundaria. *Educación XXI*, 22(2), 335-359. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23513>
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu.
- González-Weil, C., Gómez Waring, M., Ahumada Albayay, G., Bravo González, P., Salinas Tapia, E., Áviles Cisternas, D., Pérez, J. y Santana Valenzuela, J. (2014). Principios de desarrollo profesional docente contruidos por y para profesores de ciencia: Una propuesta sustentable que emerge desde la indagación de las propias prácticas. *Estudios pedagógicos*, XL(1), 105-126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200007>
- Gore, J., Lloyd, A., Smith, M., Bowe, J., Ellis, H. y Lubans, D. (2017). Effects of professional development on the quality of teaching: Results from a randomised controlled trial of Quality Teaching Rounds. *Teaching and Teacher Education*, 68, 99-113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.007>
- Gubbins, V., Tirado, V. y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: Estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.155.58109>
- Guevara Niebla, G. (2016). *Poder para el maestro, poder para la escuela. La reforma educativa 2013*. Cal y arena.

- Imbernón, F. (2001). Claves para una nueva formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 43, 57-66. <https://doi.org/10.12795/IE.2001.i43.06>
- Imbernón, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. *Revista de Ciencias Humanas Frederico Westphalen*, 12(19), 75-86. <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/343/622>
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Curriculum*, 33, 49-67. <https://doi.org/10.25145/j.gurricul.2020.33.04>
- Imbernón, F. y Valle Tépatl, S. (3 de septiembre de 2020). *Formación continua y desarrollo profesional docente* [Conferencia Magistral Inaugural]. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades. Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas, Ciudad de México, México.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. INEE.
- Kraft, M. y Papay, J. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 476-500. <https://doi.org/10.3102/0162373713519496>
- Lupión Cobos, T. y Martín Gámez, C. (2016). Desarrollo profesional docente de profesorado de secundaria en una experiencia de innovación mediante investigaciones escolares. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13(3), 686-704. https://doi.org/10.25267/rev_eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i3.13
- Maciel de Oliveira, C. (2018). Análisis y valoración de las necesidades de formación de profesores principiantes de educación secundaria en Uruguay como base para el diseño de un programa de desarrollo profesional. *Educación XXI*, 21(1), 63-86. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15386>

- Martín Romera, A. y García Martínez, I. (2018). Profesionalización docente en la actualidad: contribuciones al desarrollo profesional. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 7-23. <http://orcid.org/0000-0003-2620-5779>
- Martínez Treviño, O. (2007). *El desarrollo profesional de los docentes de secundaria: incidencia de algunas variables personales y de actuación profesional*. [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5048/oemt1de1.pdf?sequence=1>
- Miranda López, F. y Reynoso Angulo, R. (2006). La reforma de la ecuación secundaria en México. Elementos para el debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003115>
- Moreno Olmadilla, J. (2006). Profesorado de secundaria y calidad de la educación: un marco de opciones políticas para la formación y el desarrollo profesional docente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 10(1), 1-22. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2272-9_12
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura. (2012). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Profesores para una educación para todos. Proyecto Estratégico Regional sobre Docentes. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, la Cultura. (2020). *¿Cómo enfrentar la crisis de aprendizajes en América Latina? Una mirada a las recomendaciones de política pública*. OREALC/UNESCO Santiago. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375140>

- Pontes, A., Serrano, R. y Poyato, F. (2013). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 533-551. <https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/2807>
- Priestley, M. y Biesta, G. (2013) *Reinventing the curriculum. New trends in curriculum, policy and practice*. Bloomsbury.
- Quiroz Estrada, R. (2011). *La Reforma de la Educación Secundaria 2006: Implicaciones para la enseñanza*. [Ponencia]. Congreso Nacional de Investigación Educativa. México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v9/ponencias/at14/PRE1178904803.pdf>
- Ramírez, R. (2013). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*. Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República.
- Ravanal Moreno, E., López-Cortés, F., Amórtegui Cedeño, E. y Joglar Campos, C. (2021). Preocupaciones docentes y las etapas de desarrollo de profesores chilenos de Biología. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 213-232. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042ravanal13>
- Salinas Ponce, V. (7 de marzo de 2014). La reflexividad y sus tipologías: Reseña de “Making our way through the world” (2007). *De todo un poco pero siempre sociológico...* <https://reflexionessociologicas.wordpress.com/2014/03/07/la-reflexividad-y-sus-tipologias-resena-de-making-our-way-through-the-world-2007/#:~:text=Siguiendo%20esta%20misma%20%C3%B3gica%2C%20la,%20movilidad%20social%20de%20este>.
- Sancar, R., Atal, D. y Deryaculu, D. (2021). A new framework for teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 101, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103305>
- Sánchez Rivas, E. y Triguero Florido, J. (2014). Experiencias científicas en aulas de primaria y secundaria: Oportunidad para el desarrollo profesional docente. *Avances en Supervisión Educativa*, 20, 1-21. <http://www.enriquesanchezrivas.es/ase20.pdf>

- Sandoval Flores, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 83-102. <https://doi.org/10.35362/rie250989>
- Sandoval Flores, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 13(1), 183-194. <http://hdl.handle.net/11162/77640>
- Santibañez, L. (2007). Entre el dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. *Investigación Temática*, 12(32), 305-335. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v12n32/1405-6666-rmie-12-32-305.pdf>
- Santibañez, L., Rubio, D. y Vázquez, M. (2017). *Formación continua de docentes: Política actual en México y buenas prácticas nacionales e internacionales*. INEE-BID.
- Secretaría de Educación Pública. (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Reglas de operación del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en servicio*. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2121283&fecha=17/02/2006#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Reglas de operación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en servicio*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5126642&fecha=29/12/2009#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Reforma Educativa 2013*. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Reglas de operación para el Programa para el Desarrollo Profesional Docente*.

<https://www.gob.mx/sep/documentos/programa-para-el-desarrollo-profesional-docente-2017-2018?state=published>

Secretaría de Educación Pública. (2020). Programa Sectorial de Educación 2020-2024.

https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/562380/Programa_Sectorial_de_Educacion_2020-2024.pdf

Shapiro, S. (2010). Revisiting the teachers' lounge: Reflections on emotional experience and teacher identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.09.009>

Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En M. Poggi (Coord.), *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. (pp. 19-44). IPE-UNESCO.

Torrecilla-Sánchez, E., Olmos Migueláñez, S. y Rodríguez-Conde, M. (2017). Desarrollo profesional de los docentes de educación secundaria: estudio sobre el nivel de mejora de las habilidades sociales. *Revista Lusofona de Educacao*, 38, 101-117. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle38.07>

Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13. <https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/48902/1/trabajo-colaborativo-y-nuevos-escenarios-denise-vaillant.pdf>

Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: Un campo en construcción. *Revista Electronica de Educacao*, 13(1), 87-106. <https://doi.org/10.14244/198271993073>

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2016). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.

Valencia Torres, H. y García González, M. (2018). Tendencias históricas de la superación profesional docente de Educación Física de secundaria básica en Colombia. *Transformación*, 14(1), 90-103.

Vázquez Bernal, B., Jiménez Pérez, R. y Mellado Jiménez, V. (2010). Los obstáculos para el desarrollo profesional de una profesora de enseñanza secundaria en ciencias experimentales. *Enseñanza de las Ciencias*, 28(3), 417-432. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/210809>

- Ve Zub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 22, 3-12.
- Ve Zub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPÉ-UNESCO. http://www.ub.edu/obipd/docs/el_desarrollo_prof_docentecentrado_en_la_escuela.pdf
- Ve Zub, L., Lederhos, M. y Alu, M. (2019) *Políticas de desarrollo profesional docente en la escuela secundaria. De los programas nacionales a las acciones provinciales e identidades de los profesores*. [Ponencia]. Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Universidad Nacional de San Martín.
- Weiss, E., Block, D., Civera, A., Dávalos, A. y Naranjo, G. (Coords.). (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. INEE.
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 2(1), 1-22. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5535>

ANEXO 1

Guión de entrevista a docentes de educación secundaria.

Buen día, mi nombre es Martín Ibarra, soy estudiante de la maestría en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede México. Estoy llevando a cabo una investigación acerca de las experiencias de formación continua que tienen los docentes de secundaria de la Ciudad de México, con la intención de conocer las formas en que los profesores se capacitan a lo largo de su carrera y comprender cómo se relacionan con este proceso el contexto en el que trabajan y las relaciones que tienen con otros actores escolares. Agradezco mucho su disposición y tiempo para participar en este proyecto. Toda la información que me brinde será utilizada con fines académicos y de manera confidencial.

1. ¿Qué representa para usted ser maestro?
2. ¿Por qué decidió ser maestro de secundaria y no de otro nivel educativo?
3. ¿Considera que su trabajo como maestro es valorado por la sociedad? ¿Y por la comunidad escolar? ¿Por qué?
4. ¿Qué significa para usted seguir preparándose a lo largo de su carrera como maestro?
5. ¿Qué lo ha motivado a seguir preparándose como maestro?
6. ¿Qué actividades de actualización, capacitación y superación profesional ha realizado a lo largo de su carrera? ¿En qué modalidad los ha cursado (a distancia, presencial? ¿Por qué?
7. De las actividades que me mencionó ¿Cuáles eligió por iniciativa propia? ¿Por qué eligió realizarlas?
8. Las que no fueron por iniciativa propia ¿Por qué decidió cursarlas?
9. ¿Cómo considera que estas actividades influyeron en su práctica como maestro?
10. ¿Cómo se sintió al cursar estas actividades? ¿Y al finalizarlas?
11. ¿Ha participado en grupos de reflexión o discusión fuera de la escuela o en redes sociales para aprender estrategias o contenidos que le ayuden en su trabajo? ¿Cuál fue su experiencia? ¿Qué temas abordaron?
12. De los miembros de las escuelas de las que ha sido parte ¿Con quiénes ha intercambiado puntos de vista acerca de su formación continua?
Supervisores.

Directores, subdirectores.
Profesores.
Alumnos.
Padres de familia.

13. Mencione aquellos consejos u opiniones que fueron más importantes para continuar su formación.
14. Ante las dificultades que ha tenido para impartir un tema de su materia ¿A quién o a qué recursos ha recurrido para obtener el apoyo? ¿Por qué? ¿En qué le fueron útiles?
15. ¿Qué importancia tiene para usted platicar con otros profesores acerca de temas relacionados con su práctica? ¿Qué ha aprendido en estas pláticas?
16. ¿Toma en cuenta los resultados de aprendizaje de sus alumnos al momento que usted elige actualizarse o capacitarse? ¿Y sus necesidades? ¿Por qué? ¿Me podría dar algunos ejemplos?
17. En cada administración las políticas de formación han estado vinculadas con incentivos monetarios y de promoción. Tomando en cuenta su desarrollo profesional ¿Qué opinión tienen de estos incentivos?
18. ¿Cómo han influido las juntas de Consejo Técnico para que usted pueda seguir preparándose como maestro?
19. ¿Considera que el ambiente en su escuela es propicio para que los miembros de la comunidad puedan intercambiar puntos de vista acerca de su práctica y de su formación? ¿Por qué?
20. Piense en este momento de su carrera profesional ¿Qué aspectos considera que debe desarrollar para mejorar su práctica como docente?
21. ¿Cuáles son los principales obstáculos a los que se enfrentaría para poder desarrollar estos aspectos?

Por último, le pediría contestar un breve cuestionario con información acerca de su trayectoria laboral, la cual complementará las respuestas de esta entrevista. Agradezco mucho su tiempo y disposición para participar en esta investigación.

ANEXO 2

Cuestionario de perfil laboral

Este breve cuestionario tiene la intención de conocer las características laborales y su trayectoria como profesor de los participantes de la investigación.

1. ¿Cómo ingresó a trabajar como maestro?
2. ¿Cuántos años lleva trabajando como maestro?
3. ¿Qué tipo de contrato tiene? Mencione el que considera más importante.
4. ¿En cuántas escuelas trabaja actualmente? ¿Qué tipo de sostenimiento tienen?
5. ¿Qué materias ha impartido a lo largo de su carrera?
6. ¿Qué carrera profesional estudió?
7. ¿En dónde estudió su carrera profesional? Seleccione una opción

| | |
|--------------------------------|--|
| Universidad | |
| Universidad pedagógica | |
| Escuela normal pública | |
| Escuela normal pública federal | |
| Escuela normal pública rural | |
| Escuela normal privada | |
| Otro: | |