



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

La mirada de funcionarios y expertos sobre la conciliación de la vida laboral
y privada de las y los docentes de Educación Media Superior
en el estado de Morelos

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PRESENTA:

JANET REDUCINDO LAREDO

DIRECTORA DE TESIS
DRA. ANA ESTHER ESCALANTE FERRER

CUERNAVACA, MORELOS

JUNIO, 2018

AGRADECIMIENTOS

A Dios porque después de pasos dubitativos me dirigió nuevamente al área de la educación para mostrarme que aún podía dar más. Por la fortaleza que me dio para resistir de pie las duras lecciones que acompañaron esta ardua pero gratificante carrera.

A Conacyt porque sin el financiamiento no habría sido posible caminar por esta senda.

A las cinco mujeres que integraron mi comité revisor por sus enseñanzas, su disposición, por el tiempo tomado de su vida privada que dedicaron a leer mi trabajo y hacer puntuales observaciones.

A mi directora de tesis agradezco y reconozco que gran parte de este trabajo y lo que con él concluye se debe al aliento y a la mano tendida cuando el camino estuvo a punto de desmoronarse.

A mis padres, hermanos y seres queridos porque durante este proceso supieron con paciencia saberse en segundo plano, aunque eran ellos mi razón y mi fuerza.

A mi esposo por abrir camino y por ser un ejemplo de maestro con hambre insaciable de conocimiento.

A mis hijas, gracias por ceder parte del tiempo de atención que les correspondía en el día y en las noches por sacrificar su sueño con la luz prendida. Les entrego este trabajo como símbolo de la perseverancia que quiero heredarles.

A todos ellos muchas gracias.

Contenido	
Glosario de siglas y acrónimos	5
Introducción	6
Capítulo I. Estado de la cuestión	8
1.1. Género y conciliación de la vida laboral y privada en actividades distintas a la docencia.....	9
1.2. Género y conciliación de la vida laboral y privada en docentes	16
1.2.1. Educación Básica	16
1.2.2. Educación Superior.....	19
1.2.3. Educación Media Superior.....	29
1.3. Justificación	34
Capítulo II. Contextualización de la EMS	37
2.1. Escenario de investigación.....	37
2.1.1. Descripción de la EMS	37
2.2. Políticas educativas para la EMS.....	39
2.2.1. Antecedentes a la RIEMS. 1980- 2005.....	40
2.2.2. Políticas educativas para la EMS de 2007 a 2015.....	42
2.3. La población docente de EMS.....	56
2.3.1. La vida laboral.....	60
2.3.2. La vida privada.....	67
Capítulo III. Problematización.....	75
3.1. Problematización	75
3.1.1. Exploración.....	75
3.1.2. Concreción	78
3.1.3. Planteamiento	79
3.1.4. Delimitación	82
3.1.5. Articulación de conceptos	83
3.2. Objetivo	85
3.3. Metodología y marco analítico.....	85
3.3.1. Enfoque metodológico cualitativo	85
3.3.2. Métodos y técnicas para la recopilación de la información	86
3.3.3. Marco interpretativo	89

3.3.4. Marco analítico.....	90
Capítulo IV. Análisis de las percepciones de los funcionarios respecto del profesorado de EMS.....	101
4.1. Percepción de la vida laboral.....	101
4.1.1. Condiciones laborales	101
4.1.2. Percepción del perfil académico	111
4.1.3. Percepción de la postura de los docentes frente a la formación continua	114
4.1.4. Percepción del sistema de evaluación.....	117
4.2. Percepción de la vida privada en conjunción con la vida laboral.....	123
Conclusiones.....	132
Referencias	139
Anexos	154
Anexo A. Denominaciones correspondientes al tipo educativo medio superior en diferentes países	154
Anexo B. Tipología de la situación sociodemográfica	155
Anexo C. Guiones de entrevista a expertos.....	158

Glosario de siglas y acrónimos

CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
COSDAC	Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico
EB	Educación Básica
EBC	Enfoque Basado en Competencias
EMS	Educación Media Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MCC	Marco Curricular Común
PND	Plan Nacional de Desarrollo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PROFORDEMS	Programa de Formación Docente de EMS
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SNB	Sistema Nacional de Bachillerato

Introducción

El sistema educativo en México ha sufrido transformaciones en los últimos años por múltiples causas, entre ellas las reformas introducidas. En el tipo educativo medio superior, éstas han sido encaminadas a elevar la cobertura y la calidad de la educación. El profesorado, parte importante del proceso de enseñanza aprendizaje, debe seguir un perfil ideal que implica tareas y responsabilidades que se extienden hacia el tiempo extraescolar. Aunado a un sistema evaluativo que pone en incertidumbre la vida laboral de los docentes.

Esta investigación cualitativa de corte exploratoria se propone mostrar la forma en que funcionarios y expertos visualizan el tema de la conciliación entre la vida laboral y privada de los docentes de EMS. Se realizó una indagación documental respecto a la temática así como cuatro entrevistas semiestructuradas, tres a personas con mandos medios y altos en la Educación Media Superior (EMS) en Morelos y una más a un especialista en temas de este tipo educativo. Se realizó un análisis de tipo etnográfico con perspectiva de género y tomando elementos de la *modernidad líquida* según Bauman (2003).

Entre los hallazgos se presentan la manera unidimensional en que los textos oficiales conciben al docente invisibilizando su vida privada. Las autoridades educativas encabezan en las escuelas las políticas educativas que se convierten en el referente desde el que visualizan las prácticas de los profesores. Pese a ello atestiguan situaciones de tensión vividas por los docentes y, principalmente por las docentes, para conciliar las responsabilidades de la vida laboral con las de la privada.

La población docente participa de entornos modernos, premodernos y hasta posmodernos en el seno de un sistema educativo que avanza para alcanzar niveles más altos de calidad mientras las condiciones que ofrece a los profesores se vuelven inciertas para éstos.

El texto inicia con el Estado de la cuestión que muestra cómo se construye la relación entre la dimensión laboral y la privada en que se busca estudiar la conciliación. Asimismo se refiere la producción hallada sobre las categorías de interés: conciliación, vida laboral, vida privada, docentes y género.

El capítulo II corresponde a la Contextualización de la Educación Media Superior (EMS) en que se describe la organización y políticas que atañen al tipo educativo y profesorado en que interesa centrar el problema.

En el capítulo III se encuentra la Problematización que explica el proceso de construcción del problema y las modificaciones de conceptos y enfoques a fin de llegar al objetivo de la investigación. En el mismo capítulo se integran la Metodología y el Marco analítico toda vez que definen el tipo de investigación, técnicas y perspectivas desde las que se analizó el problema.

El capítulo IV contiene el análisis etnográfico de las entrevistas realizadas a autoridades educativas sobre la vida laboral y privada de docentes de EMS con base en elementos de la modernidad líquida y la perspectiva de género.

En el capítulo V se ofrecen algunas conclusiones del trabajo así como las posibilidades que quedan abiertas después de realizado el estudio.

Capítulo I. Estado de la cuestión

Para el estudio del fenómeno de interés iniciamos por realizar un estado de la investigación sobre el tema. Tal revisión abarcó desde finales de los años 80 del siglo XX hasta 2017 tanto en México como en otros países. Ello para dar contexto a los cambios dados en el sistema educativo en general y en la Educación Media Superior (EMS) en particular.

Se eligieron las investigaciones con referentes teóricos y empíricos (cuantitativo, cualitativo o mixto) que estudiaron una o más categorías aproximadas a las de interés de esta investigación: conciliación¹, vida laboral, vida privada², docentes de EMS y género.

La búsqueda abarcó revistas electrónicas especializadas, tesis doctorales y los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). La escasez de producción acerca de los docentes de la EMS, nos llevaron a extender la búsqueda en los tipos educativos superior y básico, y, más aún en actividades profesionales distintas a la docencia. El resultado consiste en treinta y cinco trabajos de los cuales quince son extranjeros y veinte son nacionales.

La producción seleccionada se dividió en dos partes. En la primera se encuentran aquellas investigaciones cuyos sujetos de estudio se desenvuelven en campos distintos al de la docencia. En la segunda parte se agruparon, por tipos educativos, los trabajos que estudiaron a docentes.

En seguida se exponen y discuten los principales elementos que dichas investigaciones aportaron a esta investigación.

¹ Entendida como las estrategias utilizadas para poder realizarse en los ejes laboral, profesional, y personal y familiar que Melamed, (2009) afirma que es necesario convertir en un “círculo de la vida” y no en un “triángulo de la muerte”.

² Incluye los tiempos y actividades para solucionar las necesidades de alimentación, limpieza y mantenimiento de la vivienda, el cuidado de aquellos que están bajo la propia responsabilidad (hijos, padres) y el cuidado personal. El concepto se amplía en el apartado 5.2.

1.1. Género y conciliación de la vida laboral y privada en actividades distintas a la docencia

En este apartado se reportan nueve trabajos. Los tres primeros (Aguilar y otros, 2013; Franzoni, 2014 y Rebolledo, 2008) estudiaron los roles de género y su impacto en la vida de las personas. Los seis trabajos restantes (Carrario, 2008; Vélez, 2009; Pellejà-Ciurana, 2015; Royo-Prieto, 2011; Alarcón, 2012; Castillo y Agulló, 2012) trataron el conflicto que mujeres y hombres asalariados viven al intentar conciliar las esferas del trabajo y de la vida privada.

La investigación denominada "Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo" de Aguilar y otros (2013) tuvo como objetivo conocer el significado del rol de género que los hombres y las mujeres de México consideraban tener. Los autores utilizaron la técnica de redes semánticas naturales (Valdez-Medina, 1998) para definir 1. "El rol que me toca jugar en la vida como hombre o mujer..."; 2. "A los hombres de mi país les toca ser y hacer...", y 3. "A las mujeres de mi país les toca ser y hacer..." La técnica se aplicó a 300 jóvenes universitarios y 80 adultos de 35 a 45 años, repartidos equitativamente por sexo.

Los hombres se definieron con un rol que implicaba entre otras cosas, proteger y proveer. Para las mujeres, su rol era compartir y educar. Los varones respondieron que "A los hombres del país les toca ser y hacer" profesionistas, fuertes, padres y libres; para las mujeres ellos debían ser proveedores, fieles y protectores. El 66% coincidió al indicar que "A las mujeres de mi país les toca ser" trabajadoras, madres, amorosas y amas de casa. Un 37% difirió ya que los hombres señalaron que a ellas les toca ser fieles, sumisas y amables, en tanto que ellas dijeron que a las mujeres les toca ser independientes, esposas, luchonas. (cfr. p. 214).

Franzoni (2014) en su trabajo cualitativo "Factores que inciden en la participación de los hombres en la crianza de los hijos", tuvo como supuesto que los hombres de distinta generación y estrato socioeconómico ejercían su paternidad de manera distinta. Su estudio se basó en la Encuesta Nacional de Salud Reproductiva

(Ensare, 1998) aplicada a derechohabientes del IMSS. Tomó una submuestra de datos de 1,304 varones de entre 18 y 59 años (al momento de la encuesta) con al menos un hijo. Los agrupó en tres generaciones según el año del nacimiento: de 1939 a 1952; de 1953 a 1966 y de 1967 a 1980. Las variables para medir la participación económica fueron: costo de las necesidades de alimentación, vestido, vivienda y salud de los hijos. En la doméstica, cuidados de alimentación, higiene, protección y salud. Y en la participación social, actividades que realizaban los padres con sus hijos en edad escolar. La autora encontró que en los estratos bajos se mantenía más fuerte la función del proveedor (90.9% aportaba recursos económicos para la manutención de sus hijos), en detrimento de la participación en las actividades domésticas y sociales de la crianza. En los estratos medio y alto los hombres participaron más en el cuidado de los hijos porque compartían la responsabilidad económica con la pareja, aunque no en la misma medida la responsabilidad doméstica de la crianza, pues en los lugares de trabajo negaban los permisos de ausencia a los hombres que requerían atender a sus hijos. La autora concluyó que “los factores socioculturales, el estrato social, el sector ocupacional (según la escolaridad) y la generación marcan diferencias importantes en la participación de los hombres en la crianza de sus hijos” (Franzoni, 2014, p. 299).

Rebolledo (2008) también se centró en hombres. En su trabajo “Del padre ausente al padre próximo. Emergencia de nuevas formas de paternidad en el Chile actual” expuso formas de paternidad emergentes como consecuencia de la incorporación masiva de las mujeres al trabajo, el aumento de la escolaridad y los intentos por establecer iguales oportunidades para hombres y mujeres, reflejado en cambios de los roles y subjetividades en la familia. La autora se preguntó ¿Está el padre condenado a no ser más que una función simbólica? A través de entrevistas en profundidad realizadas a padres de sectores socioeconómicos altos, medios y bajos, encontró tres “modelos emergentes” de padres. 1) Los “padres presentes y muy próximos” que asumían actividades y responsabilidades que tradicionalmente recaían en la madre (cuidado de los hijos, alimentación, salud, vínculo con el colegio). Ya sea porque la madre era proveedora principal o tenía una vinculación

laboral fuerte con el trabajo remunerado, el padre asumía la responsabilidad por voluntad o porque su precaria inserción laboral o cesantía lo permitía. O bien, dada una separación de la pareja o viudez, el padre se quedaba con los hijos. Estos padres realizaban sus labores profesionales desde sus hogares, especialmente cuando los hijos eran pequeños. 2) La paternidad “neopatricarcal”, se dio en familias nucleares de profesionales de sectores medios y altos, cuyos padres solían ser buenos proveedores, involucrados en la crianza de sus hijos/as y cercanos a ellos; con poder de decisión y organización de las actividades de la casa y el control sobre los hijos. Y 3) El modelo de padres “periféricos”, quienes apoyaban a la madre en la labor de crianza de sus hijos/as, estaban poco presentes en la vida de sus hijos/as dada su inclinación a desenvolverse en los espacios públicos. Por ello, a la madre co-proveedora, se le asignaba la responsabilidad de la casa y de los hijos, mientras el padre proveedor ejercía la autoridad y tenía un rol relevante en la formación moral y valórica de sus hijos/as.

De las anteriores investigaciones sobresale, por un lado, el hecho de que tanto los hombres como las mujeres asumen -para el género contrario- roles con patrones de tipo patriarcal (Aguilar y otros, 2013). Por otro lado, la inserción laboral de las mujeres está impactando en tales roles, éstos, sin embargo se encuentran a su vez atravesados por la edad y por las condiciones socioeconómicas en que las personas se desarrollan (Franzoni, 2014), asimismo, surgen nuevas formas de paternidad en los varones (Rebolledo, 2008).

Los siguientes seis trabajos, sobre sujetos con actividades distintas a la docencia, trataron el conflicto que mujeres y hombres asalariados viven al intentar conciliar las esferas del trabajo y de la vida privada.

El trabajo titulado "Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar?" de Carrario (2008) exploró la conciliación entre la vida pública/ laboral y la vida privada/ doméstica que sufren las mujeres en ambas esferas. Buscaba responder si la entrada de la mujer al espacio público causa "crisis de los cuidados". Los datos empíricos se obtuvieron de los relatos de mujeres trabajadoras urbanas, asalariadas, con educación formal completa, de clase media de una ciudad argentina, la mayoría jóvenes, con hijos. Las

experiencias de estas mujeres revelaron que no existía el tiempo para sí, debido a la carga de trabajo familiar que realizaban durante el tiempo extra laboral, asalariado. Ellas apuntaron no haber abandonado sus responsabilidades domésticas ni los ámbitos del cuidado, aunque sentían que su atención debía resolver las demandas de ambos mundos, el privado-doméstico y el laboral-asalariado. La autora concluyó que es necesario articular el género con la clase social pues la flexibilidad horaria y los salarios profesionales, ofrecieron posibilidades diferentes en la conciliación entre ambos espacios.

El siguiente trabajo -mexicano- sobre conciliación en mujeres, de Vélez Bautista (2009) se denomina "Conciliación entre la vida laboral y familiar de las mujeres. Un acuerdo pendiente". La autora se propuso de-construir valores, creencias y perspectivas que seguían identificando a muchas mujeres mexicanas con la esfera privada-familiar y doméstica, y deteniéndoles su carrera laboral. Para ello utilizó la entrevista semi-estructurada focalizada, en que exploró los procesos de socialización primaria que construyeron tres mujeres que representaban los casos típicos de la identidad femenina, según la tipología de Cervantes (1994). Para este autor la identidad de género de las mujeres se define por tres ejes:

"- La maternidad y el ser madre.

- El matrimonio o la unión y el ser esposa o compañera.

- El trabajo y la profesión, y el ser trabajadora o profesionista" (p.16). Las tres mujeres tuvieron restricciones en su infancia por su pertenencia al género femenino. En el primer caso, la internalización mujer-madre la condujo a no buscar estrategias para su desarrollo personal. La segunda informante desplazó lo familiar y doméstico por la auto-realización en la esfera pública. Y la tercera desarrolló un trabajo relacionado con el bienestar de las mujeres, pero sostenía vínculo con el aspecto familiar y doméstico donde encontraba satisfactores indispensables.

Otro trabajo que abordó la conciliación fue la tesis doctoral de Pellejà-Ciurana (2015), denominada "La conciliación de la vida laboral y familiar en las mujeres españolas. Determinantes de la satisfacción según la intensidad de los cuidados en la sociedad del conocimiento". Su objetivo fue determinar los factores que contribuían a la satisfacción con la conciliación del dominio laboral y familiar, y si en

ella incidían el género, la intensidad de cuidados (alta si tenían hijos menores de 15 años y baja si no tenían hijos o éstos eran mayores de 15), y las características de la sociedad del conocimiento (p.21). Los datos fueron tomados de la Encuesta de Calidad de Vida en el Trabajo (ECVT) realizada en el año 2010 a 8,061 individuos. La autora realizó análisis descriptivo y de relación causal de las personas satisfechas e insatisfechas con su conciliación en cuatro grupos: mujeres y hombres con alta intensidad de cuidado; mujeres y hombres con baja intensidad de cuidado.

Los resultados arrojaron que las mujeres con hijos obtenían satisfacción al conseguir administrar *el tiempo laboral, el dedicado a los hijos y el de la vida personal*. Para los hombres con intensidad alta de cuidados, ejercer el rol de sustentar a la familia a través del trabajo remunerado contribuyó a la satisfacción. Para los hombres con intensidad baja de cuidados la conciliación era el equilibrio entre el dominio laboral y el personal. El dominio laboral favoreció de manera más positiva en las mujeres que en los hombres con intensidad baja. Contrario a las mujeres con perfiles orientados a la sociedad del conocimiento (formación universitaria, ocupación cualificada y sector servicios), las mujeres con perfiles no-orientados a la sociedad del conocimiento presentaron un aumento en su satisfacción. La autora concluye que es necesario replantear la valoración del tiempo para los perfiles femeninos orientados a la sociedad del conocimiento, que han descartado la división sexual del trabajo y que no quieren caer en la doble jornada.

La anterior investigación ofrece dos puntos a tomarse en cuenta: contempla la responsabilidad de cuidados de otros tanto en hombres como en mujeres; y, asume la conciliación entre la vida privada y laboral, por lo que centra su atención en la satisfacción de las personas con dicha conciliación.

“Trabajo remunerado y conciliación” de Royo-Prieto (2011) fue otra investigación que analizó en 52 personas (hombres y mujeres), la conciliación -o no- de la vida personal con la familiar y laboral. Aplicó entrevistas en profundidad a residentes de la Comunidad Autónoma de Euskadi (CAE), España, que laboraban principalmente en el sector servicios y la empresa privada e integraban parejas de doble ingreso con hijos e hijas a su cargo. Según los resultados, aunque los varones

dedicaban más horas al desempeño laboral, las mujeres no disponían de un tiempo para ellas mismas. Para éstas, la casa era un espacio aislado, carente de realización personal y asociaban la actividad laboral con el descanso. Los hombres entrevistados, se vieron como el «varón proveedor que sostiene económicamente a la familia» aun cuando sus ingresos fueron menores o iguales a los de su pareja. Generalmente, ellos no percibieron el hogar y el empleo como ámbitos en conflicto. Para las mujeres, la vida familiar supuso medidas en el trabajo remunerado tales como reducciones de jornada, cambio a un empleo de menor estatus, renuncia a un ascenso o el abandono del puesto de trabajo en determinados momentos. Además, para las mujeres el empleo repercutió en la familia con costos emocionales de culpa derivados de la menor dedicación a la esfera reproductiva y la sensación de “perderse cosas”. Algunos hombres señalaron que su empleo afectaba a su vida familiar por los horarios, las tensiones que podían trasladar al ámbito familiar o por la carga de trabajo que su ausencia suponía para su pareja. La ayuda remunerada fue una estrategia para compatibilizar la vida familiar y laboral utilizada por parejas de estrato social medio-alto que no disponían de familiares para el cuidado cotidiano o que lo rechazaban.

Por su parte, Alarcón (2012) en su artículo “Conciliación de la vida familiar y laboral en parejas heterosexuales con intenciones de equidad de la ciudad de México” exploró la conformación de relaciones intergenéricas tendientes a la equidad, y la conciliación de la participación en la vida familiar y en el ámbito laboral en 10 parejas de la Ciudad de México, de entre 29 y 53 años, con título universitario y en ejercicio profesional, con o sin hijos. Las entrevistas en profundidad individuales arrojaron que el área del trabajo doméstico fue la más reacia a la transformación hacia la equidad, pues a pesar de que la mayoría de los varones participaba, la intervención femenina era prioritaria. En todas las parejas hubo algún grado de conflicto al respecto, sin embargo, hubo aspectos que las distinguieron de los matrimonios con arreglo tradicional: 1) Los hombres no presionaban a sus parejas en la resolución del trabajo doméstico. 2) Las mujeres daban prioridad a su trabajo extra doméstico y al cuidado de sus hijos sobre el trabajo doméstico. Al contrario, el trabajo extra doméstico resultó de gran importancia en las vidas de todas las

entrevistadas. Y en el caso de las que tenían hijos-hijas, habían organizado, a veces de manera muy compleja, cómo resolver las tensiones surgidas entre su participación laboral y familiar, para poder desarrollarse profesionalmente. Pese a ello, la autora sostiene que la flexibilidad del trabajo remunerado es un factor importante para resolver las demandas del trabajo doméstico, que permite la conciliación. Algunas parejas recurrieron a otra forma de conciliación: la omisión, es decir, renunciaron a tener hijos para seguir sosteniendo relaciones de equidad como individuos y parejas. La investigación concluye que conciliar la vida familiar con la laboral es un acto intencional en que los participantes buscaban una forma de vida alterna a las prácticas asimétricas en que ellos fueron socializados.

El último trabajo de este apartado se denominó "La invasión del trabajo en la vida en la sociedad de la información" de Castillo y Agulló (2012). Los autores buscaban mostrar las repercusiones de la intensificación de la carga de trabajo en la vida diaria, en el reparto del trabajo doméstico y en su equilibrio (o no) entre las parejas. Asimismo, se propusieron revelar las circunstancias de los trabajos "avanzados" (de alto nivel tecnológico) de la "sociedad de la información" del comienzo del siglo XXI. Para ello aplicaron entrevistas semiestructuradas a trabajadores y trabajadoras con alta cualificación para conocer sus percepciones sobre su trabajo y cómo afrontaban el equilibrio entre vida laboral y familiar. Encontraron una tendencia general del trabajo a demandar disposición total de tiempo y hasta de cambio de residencia. Esta "civilización" del trabajo colocaba a las mujeres en más difícil posición para poder avanzar en una carrera profesional y para defender la igualdad en el hogar en cuanto a deberes y tareas tanto materiales como afectivas, sin perder en los dos frentes.

Podemos rescatar la forma en que el tipo de trabajo remunerado "avanzado" –así como otras actividades económicas- invaden la vida privada de las y los trabajadores al demandar actividades que afectan a sus familias quienes reciben periodos de ausencia. Las características de flexibilización que el trabajo asalariado adquiere actualmente exigen disposición del tiempo total del trabajador lo cual dificulta la conciliación con la vida privada y, de manera acentuada, para las mujeres.

1.2. Género y conciliación de la vida laboral y privada en docentes

En este apartado se encuentran veintiséis de los treinta y cinco trabajos los cuales se clasificaron por el tipo educativo de la población docente estudiada. Resultaron cinco en el tipo básico, catorce en el superior y siete en el medio superior. Las temáticas tratadas en ellos abonan a la conciliación entre vida laboral y privada de las y los docentes, aun cuando en dichos trabajos el tema como tal no sea contemplado.

1.2.1. Educación Básica

Las cinco investigaciones relativas al profesorado de educación básica se enfocaron en la vida laboral. Tres de ellas abordaron las *condiciones laborales*: Gutiérrez y Cervantes (2011) desde una perspectiva femenina; Rodríguez (2005) y Jaureguiberry (2010) las relacionaron con la salud de los profesores. Otro tema que se encontró en investigaciones sobre profesores del tipo básico fue el de *identidad docente*. Woods y Jeffrey (2002) visualizaron las consecuencias que las evaluaciones hechas a los profesores del Reino Unido dejaron en su identidad; por su parte, Leite (2011) rastrea la identidad profesional en todas las esferas de la vida de los profesores.

El primer trabajo se titula "Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua: un análisis desde la subjetividad femenina" de Gutiérrez y Cervantes (2011). Los autores realizaron cien entrevistas personales para analizar los procesos de inserción a la docencia, el abuso de poder, la exclusión, la desigualdad, la segregación y la subordinación de las mujeres profesoras en el sistema escolar desde el interaccionismo simbólico y la fenomenología. En los hallazgos las profesoras percibieron que el trabajo docente es visto desde una perspectiva más maternal que intelectual; ellas reportaron formas de abuso de poder tales como condicionarles la contratación, sobrecarga de trabajo, ofensas al estar embarazadas, entre otras. Poco menos de la mitad de las entrevistadas señalaron que para conciliar la vida laboral contrataban a alguien que realizara las actividades

del hogar; en relación al cuidado de los hijos se apoyaban en guarderías o familiares para cuidarlos.

En la investigación de Rodríguez (2005) titulada "Condiciones de trabajo y salud docente. Estudio de caso en México", participaron 117 docentes de once escuelas públicas de León, Guanajuato. Se incluyeron los niveles de preescolar, primaria y secundaria de ambos turnos, de diferentes puntos geográficos de la ciudad y distinto origen socioeconómico de la población estudiantil. Se realizaron encuestas, entrevistas y observaciones. Entre los resultados de la investigación destaca que el 52% de los profesores dedicaban en promedio 40 horas por semana a las tareas docentes (de las cuales 7 eran fuera del horario escolar), un promedio de 20 horas al trabajo doméstico y 6.2 horas en traslados, lo que implicaba 14 horas de actividad diarias. El tiempo de descanso se veía reducido en los casos de los profesores que tenían otro trabajo remunerado además de la docencia (19%). La sobrecarga de trabajo de los profesores se enunció como un "serio problema", incluso algunos directores reconocieron la falta de tiempo de los docentes, hasta para comer adecuadamente. Las principales enfermedades de estos profesores fueron gastritis, várices, estrés e hipertensión arterial entre otras. Este trabajo, de corte cuantitativo, muestra el trabajo remunerado, la vida privada y sus consecuencias, aunque no diferenciadas en hombres y en mujeres.

El otro trabajo que centró su atención en las condiciones laborales y en la salud, fue realizado con metodología mixta, por Jaureguiberry (2010), se denomina "Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados". El autor se propuso conocer las condiciones en que las y los docentes de escuelas privadas desempeñaban su trabajo y las consecuencias en la salud de los mismos. Se aplicaron 363 encuestas y se realizaron trece entrevistas en profundidad a docentes de escuelas privadas de nivel primaria de Buenos Aires, Argentina. El 93.7% de los encuestados fueron mujeres. Para casi la totalidad de la población estudiada (93%) la docencia fue su única fuente de ingreso. Entre los problemas de salud por exceso de trabajo durante el último año se reportó que el profesorado padeció fatiga y desánimo (67%), dolores de cabeza (64%) y nerviosismo o mal humor (56%). Los resultados mostraron que el trabajo extra clase era percibido por el grupo de

profesores como tiempo que le quitaban a la familia, lo que les generaba malestar, angustia y culpa. De trabajo rescatamos que hay una relación de la vida laboral con la privada en los aspectos de salud y familia. No obstante que los sujetos de estudio fueron mujeres en su mayoría, no presenta los resultados desplegados por sexo.

Respecto a las investigaciones que trataron la identidad se encuentra el trabajo denominado "La reconstrucción de las identidades de maestros de primaria" (Woods y Jeffrey, 2002) desarrollado entre 1994 y 1999 en que la Oficina de Estándares en Educación del gobierno del Reino Unido realizó evaluaciones al profesorado. Los autores se propusieron examinar cómo tal acción impactaba en la identidad de los profesores de inglés en primaria. Para ello realizaron noventa entrevistas no estructuradas a profesores, y observaciones en las escuelas. Encontraron que, a pesar de un debilitamiento de la vocación, los maestros conservaban valores humanistas que los llevaban a seguir al cuidado de los niños.

En la anterior investigación, Woods y Jeffrey (2002) mostraron que las evaluaciones, aun siendo problemas de exigencia laboral, repercuten en la vida privada y en el plano de la identidad profesional.

Una última investigación que estudió la identidad es un trabajo español de Leite (2011), titulado "Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional". Se trata de la exploración, en dos historias de vida, de la noción de identidad/es como proceso complejo a lo largo de la vida de los sujetos. El maestro y la maestra de primaria, sujetos de estudio, participaron con entrevistas, co-elaboraron sus propias historias de vida y discutieron las categorías de análisis e interpretación. Con el trabajo emergieron cinco dimensiones relativas a la identidad de un docente: una moral y ética, la del docente como alguien que enseña a través del ejemplo; una técnica, el docente como alguien que debe saber enseñar; una personal, el docente como quien debería mantener un equilibrio saludable entre lo personal y lo laboral; una social, el docente quien no divorcia la realidad social de la escolar; y una formativa, un docente que debe estar siempre en proceso de aprendizaje y actualización.

Esta investigación, pese a que ve al docente desde su ámbito profesional y laboral, incluye la esfera personal como parte de la vida del y la docente.

En este bloque de trabajos correspondiente a docentes del tipo educativo básico, puede notarse que, a excepción de Gutiérrez y Cervantes (2011), que estudiaron a mujeres, el resto de trabajos no especificaron sexo al presentar sus hallazgos, aunque se puede asumir que incluyeron a hombres y mujeres. Aun así, los hallazgos muestran dificultades en la vida laboral del profesorado de primaria, y del tipo básico en general, tanto en el país, como en el extranjero (Argentina, Reino Unido y España). Las consecuencias del trabajo docente, derivadas de las investigaciones reportadas en este apartado y, que se ha complejizado en los últimos años, podrían resumirse en enfermedades, debilitamiento de la vocación y ciertos tratos diferenciados a las profesoras en una sociedad patriarcal.

1.2.2. Educación Superior

Este bloque expone catorce trabajos que estudiaron la vida laboral en académicos desde temáticas variadas. Una de ellas es la caracterización de la planta académica que se presentó en tres trabajos mexicanos: Gómez y otros (2008), Galaz y Gil (2009), y Galaz y Vilorio (2014). Otra temática fue la vida como académicos en maestros memorables observada en dos trabajos: Branda y Porta (2012), y Proasi y Escujuri (2016). Arbesú y otros (2008) estudiaron el tema de la evaluación académica a partir de las representaciones que al respecto tuvieron los profesores. Dos investigaciones más (Martínez y otros, 2011; y Urquidí y Rodríguez, 2010) tomaron el tema de la vida laboral desde sus consecuencias en los académicos. El primero en la salud y el segundo a partir del estrés. Otro trabajo (Padilla y otros, 2013) se enfocó en la existencia o no de satisfacción en los académicos e intención de continuar en la docencia pese a las condiciones laborales y de carga de trabajo. Los últimos cinco trabajos de este apartado se enfocaron en académicas: Alonso (2002) desde la desigualdad de la trayectoria profesional entre hombres y mujeres en la universidad española; Garro (1989) estudió el aporte económico de estas mujeres a sus hogares; Barrientos (1991) habló de la doble jornada; Fernández (2000) del conflicto de las académicas debido a los roles de género; y Barbosa y

otros (2011) se centraron en la conciliación de la vida profesional, la maternidad y las actividades de lo cotidiano.

El primer trabajo de este apartado se denomina "La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM). Primer acercamiento desde grupo de investigadores en Tabasco" de Gómez y otros (2008). Este trabajo formó parte de un proyecto comparativo con veintiún países más para responder a las preguntas: ¿En qué medida está cambiando la naturaleza del trabajo académico? ¿Cuáles son los factores internos y externos que están promoviendo tales cambios? La muestra consistió en 36 académicos de la Universidad Juárez Autónoma de Tabasco (UJAT), con nombramiento en universidad o instituto de investigación público, que ofrecieran programas educativos a nivel licenciatura o superiores. Entre los resultados de las encuestas se reportó que la tercera parte de las poblaciones docentes en las escuelas y facultades mexicanas eran mujeres, y su edad promedio era de 48.1 años. De los encuestados, el padre (22.1%) o la madre (9.0%) tuvieron alguna experiencia en enseñanza superior y casi un 80% declaró que sus progenitores tenían un posgrado. El 57.5% prefirió enseñar que investigar. El 72.4% reportó que el ingreso de sus actividades académicas representaba la inmensa mayoría de su ingreso. Finalmente, un 87.7% de los encuestados reportó un nivel alto o muy alto de satisfacción en el trabajo.

La anterior investigación de corte cuantitativo muestra la participación femenina en la enseñanza de nivel superior. Asimismo, manifiesta el nivel de preparación académica (posgrado) que responde a exigencias actuales de la profesión para acceder y permanecer en el empleo.

Por su parte Galaz y Gil (2009), en su investigación cuantitativa "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración" caracterizaron al docente de nivel superior en un comparativo entre cuatro periodos de tiempo. Su trabajo tuvo como objetivo mostrar la reconfiguración de la profesión académica en cuatro dimensiones: género, edad de ingreso al trabajo, cambios en el grado académico y capital cultural con el que se contaba al inicio. Se compararon los resultados de dos encuestas nacionales hechas a académicos de instituciones de

educación superior: la Encuesta Internacional de la Profesión Académica (EIPA) de 1992 y la encuesta Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) aplicada en el ciclo escolar 2007-2008. Se contemplaron cuatro periodos: primero hasta 1982; segundo 1983-1990; tercero 1991-1998; y cuarto 1999-2007, tomando los dos primeros periodos de la primera encuesta y los otros de la segunda.

Con base en análisis estadísticos, los autores mostraron que la proporción de mujeres pasó de poco más de una cuarta parte en el primer periodo, a 40% en el tercero. Después se registró estancamiento, posiblemente, según los autores, debido a un umbral máximo ya alcanzado. Hasta 1990, tres cuartas partes de los académicos iniciaron sus labores sin contar con un posgrado, en el último periodo casi dos tercios lo hicieron con un título de posgrado obtenido. Las edades promedio –en los primeros dos periodos– no rebasaron los 30 años; en 1991 se acercó a los 34; y al final se ubicó en 37 años. En 1980 había más plazas académicas que egresados; en el 2007 competían por ellas cada vez más académicos con mejores indicadores.

Con estos trabajos observamos que, al paso del tiempo, aumenta la formación con las que los académicos compiten por las plazas, al igual que el promedio de edad con el que llegan, que es cada vez mayor; lo mismo sucede con la proporción de mujeres en este terreno. Ello sucede en el terreno laboral que, sin embargo sucede a la par con la vida privada.

Otra investigación que abordó la vida laboral de los docentes universitarios para caracterizar a este grupo fue la que se denomina "La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008" de Galaz y Vilorio (2014). Los autores se propusieron explorar la carrera académica de tres generaciones de académicos según su antigüedad: jóvenes (0-6 años), maduros (7-20) y decanos (21 o más), en razón de su perfil de ingreso a la profesión, su desarrollo profesional, la trayectoria temporal hacia las categorías del escalafón, la naturaleza del trabajo desarrollado, su identidad y compromiso, y el retiro. Este trabajo también se basó en datos obtenidos en la encuesta nacional La Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) 2007-2008.

Los autores realizaron análisis estadístico a 1,775 respuestas de académicos de tiempo completo de 101 Instituciones de Educación Superior (IES). Los resultados mostraron un 20% de académicos con seis o menos años de experiencia, contra un 25% con antigüedad de 26 o más años. En la nueva generación, 42% eran mujeres, mientras que entre los decanos lo era el 30%. Destacaron la tendencia, en la generación de los jóvenes, a ingresar a la carrera de tiempo completo con mayor grado de estudios pues el 25.3% tenía grado de doctorado mientras de los decanos solo el 6.2% contaba con doctorado al ingreso; no obstante, la generación joven ingresó con un promedio de 37.5 años mientras la de los decanos lo hizo con un promedio de 28 años. La identificación con la docencia decreció al pasar de 47.3% de la generación decana, 42.0% de la madura y finalmente, 37.5% de la joven.

Las tres investigaciones anteriores (Gómez y otros, 2008; Galaz y Gil, 2009; y Galaz y Vilorio, 2014) se complementan al aportar rasgos actuales del profesorado universitario mexicano, en comparación con el del último cuarto del siglo XX. La mujer sigue ganando terreno en este campo laboral. Será necesario conocer las implicaciones que ello conlleva en la vida privada no solo de las mujeres sino de las parejas y las familias.

Respecto a los académicos memorables Branda y Porta (2012) estudiaron la identidad profesional, en su trabajo "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables". Su objetivo fue descubrir aspectos de la identidad profesional docente en relación con las experiencias que dejaron, en un maestro memorable, sus propios maestros. Adoptaron el enfoque interpretativo de Erickson (1997) para el análisis de la historia de vida de un docente universitario de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), identificado como memorable por los estudiantes. Se le realizó una entrevista acerca de su vida familiar y escolar para detectar eventos importantes en su formación académica y profesional. Concluyeron que en el dominio de la enseñanza de un académico subyacen teorías adquiridas, pero también vivencias escolares, personales y profesionales.

En el trabajo anterior asoma la vida familiar del profesor pese a que tales experiencias fueron vistas por los autores como aspectos que constituyeron la vida académica y profesional del enseñante. A la vez esta investigación muestra que otras esferas de vida están imbricadas en la persona del profesor no obstante que se le vea desde una sola: la profesional.

Por su parte, Proasi y Escujuri (2016), que trataron a maestros memorables priorizan el binomio vida privada y desarrollo profesional. Su trabajo: "Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo", corresponde a un trabajo cualitativo con enfoque interpretativo. Se propusieron indagar en las autobiografías de tres profesores considerados memorables por estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata de las carreras de Letras, Geografía y Filosofía. Los autores analizaron la relación del binomio vida personal / vida o desarrollo profesional de dichos maestros. Concluyeron que el docente es un entramado complejo conformado por circunstancias de su vida privada y su profesión que se suceden en varios contextos al mismo tiempo en lo familiar, la vida de pareja, los hijos, las instituciones, etc. Las experiencias configuran la práctica, pero a la vez la práctica configura el mundo personal como docentes.

Ambos trabajos (Branda y Porta, 2012; y Proasi y Escujuri, 2016) nos muestran que la vida profesional de los académicos es más que sólo preparación y enseñanza, y que los contextos en que vive, juegan una relación dialéctica dado que su ser docente da forma al mundo que le rodea, a la vez que éste le da forma a su ser docente.

Arbesú y otros (2008) aluden al tema de la evaluación académica en su trabajo titulado "Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación". El objetivo fue mostrar las percepciones y opiniones de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco acerca de la evaluación que la institución realizaba sobre su trabajo académico. Aplicaron cien cuestionarios con preguntas de asociación libre a las frases: beca a la docencia, beca a la permanencia y estímulo a la docencia e investigación; y un correo electrónico donde 24 profesores expresaron lo que

significaba para ellos la evaluación. Las palabras evocadas en el cuestionario se organizaron y jerarquizaron en bloques semánticos para ubicar el campo de la representación. Las categorías más socorridas para los incentivos fueron salario y consecuencias. En "consecuencias" las palabras que más aparecieron fueron estrés, simulación e incertidumbre. En la parte cualitativa, los autores realizaron un análisis argumentativo de lo expresado por los profesores en los correos para apoyar los datos arrojados en los cuestionarios. "Para mí, la experiencia de las becas y estímulos ha significado la oportunidad de *tener un buen sueldo* y sentir que mi vocación docente no se queda nomás en ser seguidor de la madre 'Teresa de Calcuta'..." (p. 94). "En la práctica las becas y estímulos han servido para aumentar el salario y para *fomentar la mentira y la hipocresía*: de parte de los profesores y de la institución...". (p. 95)

Esta investigación deja ver la correspondencia que hay entre la docencia como actividad y como trabajo remunerado, en que es legítimo buscar estímulo económico siempre a la par con el cumplimiento ético de las tareas y actividades acordadas.

Los siguientes dos trabajos trataron sobre las consecuencias de la vida laboral en los académicos. El primero se titula "Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios" de Martínez y otros (2011), tuvo por objetivo analizar las consecuencias en los académicos universitarios sobre su trabajo académico y su salud física y mental al participar en un programa de becas y estímulos. Se aplicó una encuesta a una muestra aleatoria de 199 docentes investigadores con funciones de difusión y servicio de las divisiones académicas de la UAM-X. La encuesta exploró datos generales, condiciones de vida y trabajo doméstico, condiciones y valoración del trabajo, riesgos y exigencias laborales y daños en la salud física y mental. El análisis estadístico mostró que la sobrecarga de trabajo, prolongación de la jornada y las posiciones incómodas sobresalieron; entre las consecuencias se encontraron síntomas de estrés (41%), problemas de cuerdas vocales y trastornos músculo-esqueléticos (38%). Un 33% de los académicos participantes presentó trastornos

del sueño, ansiedad y fatiga; y un 25% presentó fatiga visual, lumbalgia y cefalea tensional[JRL1].

Urquidi y Rodríguez (2010), en su estudio denominado "Estrés en profesorado universitario mexicano" se propusieron explorar el grado de estrés producido en dicho grupo al ejercer la profesión. La información se obtuvo mediante un cuestionario aplicado a 271 profesores o investigadores de tiempo completo y con contrato definitivo de tres instituciones públicas de educación superior de la región Noroeste de México. Los análisis estadísticos dieron los siguientes resultados: las cuatro dimensiones vinculadas con situaciones estresantes fueron la sobrecarga de trabajo y limitación del tiempo para cumplirla; el ambiente institucional; el reconocimiento otorgado a través del programa de estímulos; y las condiciones físicas. La dimensión que resultó más estresante para los académicos fue la del reconocimiento.

Pudimos observar que la anterior investigación, si bien tomó en cuenta a hombres y mujeres para su estudio, los resultados no se clasificaron por género. En ambas investigaciones (Martínez y otros, 2011; y Urquidi y Rodríguez, 2010), las actividades propias del trabajo docente, las exigencias y el ambiente laboral impactaron en la salud de los enseñantes, lo que parece significar que la vida laboral docente rebasa las posibilidades físicas de quienes la ejercen.

El siguiente estudio, de Padilla y otros (2013), se denomina "La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión". Su objetivo fue investigar la satisfacción general de los académicos con su trabajo y su relación con la idea de abandonar la docencia. Tomaron información de la encuesta nacional Reconfiguración de la Profesión Académica en México (RPAM) aplicada en el ciclo escolar 2007-2008 a 1973 académicos de tiempo completo y medio tiempo. Para el análisis de los resultados, utilizaron técnicas de análisis estadístico. Encontraron que el 86.8% de los profesores se dijo satisfecho o muy satisfecho con su trabajo. Sin embargo, la mitad de los encuestados había considerado tener un cambio en su trabajo y de ellos, el 45% había contemplado combinar su trabajo académico con otro externo al ámbito de la educación. El grupo de académicos de la región metropolitana fue el más satisfecho, y el menos

satisfecho el de la región sur-sureste coincidiendo en ser las zonas en condiciones más y menos favorables respectivamente. Dijeron que, a pesar de que se notaron diferencias salariales respecto del género no se encontraron diferencias significativas en cuanto a la satisfacción, lo cual según los autores parecía indicar que los motivadores económicos eran menos importantes para las académicas.

La anterior investigación señala que la satisfacción con la docencia se relaciona con las condiciones económicas que el trabajo remunerado brinda a los académicos. En el caso de las profesoras, en quienes el valor económico parece no ser fundamental, cabría preguntarse ¿Qué las motiva a mantenerse trabajando en la docencia? ¿Tiene relación con la independencia económica que les proporciona el trabajo? ¿Asocian el trabajo con un tiempo para ellas mismas?

Los siguientes son estudios que se enfocaron en profesoras. El trabajo de Alonso (2002) de corte cualitativo realizado en la universidad española se titula "Las académicas. Profesorado universitario y género". Los datos se obtuvieron mediante una encuesta estandarizada, aplicada a estudiantes de doctorado, profesores y profesoras de las distintas categorías laborales; entrevistas en profundidad a catedráticos y catedráticas; y grupos de discusión a estudiantes de posgrado, profesores y profesoras. En los hallazgos, la autora mostró que las mujeres enfrentaron obstáculos para acceder a puestos de poder y privilegio en la universidad, catalogando esas situaciones como una forma de desigualdad.

En el anterior trabajo, Alonso (2002) hace alusión al llamado techo de cristal³, al que mujeres suelen enfrentarse de distintas maneras en la vida laboral y que dificulta el trabajo remunerado.

Garro (1989) en su trabajo titulado "La mujer profesionista universitaria" pretendía mostrar desde metodologías cuantitativas, la importancia del ingreso económico de la mujer al núcleo familiar y el tipo de pareja elegida, entre otros datos. La información se obtuvo de profesores de tiempo completo, titulares, asociados y asistentes tomando en cuenta sus estudios de doctorado, maestría o licenciatura.

³ "superficie superior invisible en la carrera laboral de las mujeres que resulta difícil de traspasar, impidiendo que las mujeres sigan avanzando" (Bustos, 2001: 44).

La muestra representó aproximadamente el 10% de las unidades de la UAM y las de la UPN, distribuidos por sexo, categoría, división y área.

La investigación mostró que 74% de las mujeres laboraban en las divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades, y de Ciencias Básicas y de la Salud; y sólo 13% en cada una de las divisiones de Ciencias Básicas e Ingeniería, y de Ciencias y Artes para el Diseño, respectivamente. Con ello, la autora confirmó la mayor presencia de mujeres en actividades científicas “femeninas”. Además, la investigación reportó que el 72% de los hombres aportaba un ingreso único o principal contra el resto de las mujeres. El ingreso del 40% de las mujeres constituía la mitad del ingreso familiar. El 56% de las mujeres separadas o divorciadas tenía otro trabajo, así como el 59% de los hombres casados o en unión libre. Las parejas de las profesoras tenían niveles de formación más altos: 30% tenía estudios de doctorado, y solo el 4% de sus cónyuges no trabajaba; en contraste el 32% de las parejas de los profesores no trabajaba y el 21% tenía estudios de preparatoria o técnicos.

El trabajo descrito muestra la división por sexo que predomina en las áreas científicas. En el caso de la vida privada, la presencia de roles de género se muestra en la proporción de los ingresos económicos, en que el hombre generalmente aportó en mayor cantidad, probablemente por tener sueldos más altos.

El siguiente trabajo es también mexicano y se titula “La maestra universitaria: doble jornada laboral” de Barrientos (1991). El objetivo fue investigar la relación existente entre el género y la distribución de las actividades cotidianas que posibilitaban el funcionamiento de la unidad doméstica de los maestros estudiados, así como el carácter del aporte económico de las mujeres al sostenimiento familiar. La información se obtuvo de una base de datos con resultados de 281 maestros de siete planteles universitarios de la Ciudad de México. La autora reportó que las maestras invertían 21.48 horas semanales a las labores domésticas, mientras los hombres, 12.35 horas; ellas usaban 21.07 horas al cuidado de los hijos y los maestros 6.03. Las maestras sin pareja asumían la crianza de los hijos mientras los maestros sin pareja solo “ayudaban” a su ex compañera en la crianza.

El trabajo anterior, de corte cuantitativo, centra la mirada en la vida privada de los y las profesoras, confirmando en estas últimas la doble jornada laboral: productiva y reproductiva lo cual significa que la conciliación entre la vida laboral y privada resulta más difícil para las maestras. Se nota, sin embargo, la participación de los profesores en las actividades domésticas y de los cuidados, aunque en proporción menor, lo cual según Barrientos (1991) habla de incipientes cambios en las formas de pensar y actuar de algunos de ellos.

Otro de los trabajos relativos a la conciliación entre vida laboral y privada es cubano, pertenece a Fernández (2000) y se denominó "Roles de género. Mujeres académicas ¿Conflictos?". La investigación, de corte cualitativo, fue realizada a partir de estudios de casos de mujeres académicas universitarias para caracterizar la subjetivación de los roles de género. El objetivo fue conocer si éstos roles atendían a modelos tradicionales o no tradicionales, e indagar si el proceso impactaba la vida privada, la pública y el desempeño social de esas mujeres.

La autora concluyó que permanecían estereotipos patriarcales⁴ respecto al rol de la mujer, en especial en su condición de madre – esposa. Encontró que la asunción de roles de género era vivido, por las mujeres, con cierto grado de conflicto y contradicción subjetiva, con costos psicológicos para ellas.

El anterior trabajo muestra la *doble jornada* de las académicas al ser trabajadoras asalariadas además del rol de pareja y madre en el ámbito privado.

La última investigación respecto de la conciliación en académicas fue realizada en Brasil, por Barbosa y otros (2011). En su trabajo denominado: "Ser docente de enfermería, mujer y madre: revelando la vivencia bajo la perspectiva de la fenomenología social", los autores se propusieron comprender la conciliación de la vida profesional, la maternidad y las actividades de lo cotidiano, en mujeres docentes de enseñanza superior. Realizaron 11 entrevistas a profesoras de

⁴ El sistema de género llamado patriarcal fue establecido en el siglo XIX a partir de la industrialización con la consiguiente asalarización de los trabajadores (hombres), y con la visión del sistema tradicional que, en el caso de países católicos como España, la imagen de la mujer era la de la virgen María: dedicada a la familia y dependiente para todo, tanto jurídica como emocionalmente, del hombre, sea marido, hermano o hijo (cfr. Alcañiz, 2008, p.8).

enfermería, con pareja e hijos de hasta 12 años que vivían con ellas. Las informantes consideraron un desafío ejercer la docencia en enfermería siendo mujer y madre, sin embargo, la red de apoyo compuesta por el compañero, familiares y ayudantes les ayudó a conciliar las múltiples actividades.

En estos últimos trabajos expuestos la conciliación fue tratada en profesoras del tipo superior con responsabilidad de cuidados. Concluimos que resulta difícil dicha conciliación cuando la pareja no participa en las actividades de la vida privada o no se cuenta con las redes familiares. Las trabajadoras domésticas resultan un apoyo en la conciliación, sin embargo, esta estrategia sólo puede ser tomada si las condiciones socioeconómicas lo permiten. Por otro lado, aun cuando las investigaciones hacen referencia a académicas de Cuba, Brasil y México, en todas ellas se observan roles de género patriarcales. No se puede descartar que exista la doble jornada para algunos hombres, en quienes la conciliación, al igual que para las mujeres, será difícil y necesaria.

La producción clasificada en Género y conciliación de la vida laboral y privada en docentes cierra con los trabajos que ponen su foco en el nivel medio superior, que es el que interesa en nuestra investigación.

1.2.3. Educación Media Superior

De los siete trabajos que estudiaron a docentes de EMS⁵ dos de ellos (Cornejo, 2009, y Aldrete-Rodríguez y otros, 2016) trataron las *condiciones laborales*. El primero se centró en las condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente; en el segundo se asociaron las condiciones laborales a la salud del profesorado. Las otras cinco investigaciones estudiaron *reformas a la educación* desde distintas ópticas: Bolívar y otros (2005) visualizaron la implementación de la reforma en España como una causa de crisis en la identidad profesional de los profesores; López-Figueroa (2014) se interesó en cómo los docentes traducían a la práctica el enfoque por competencias propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) en México; Díaz y Pons (2015) abordaron la posición de los

⁵ La educación, que en México corresponde por el rango de edades al nivel medio superior, en otros países recibe otras denominaciones. Ver anexo 2.

profesores frente a la misma reforma; Escalante, Ibarra y Fonseca (2015) se enfocaron en la forma en que el docente percibía, asumía y desarrollaba el enfoque basado en competencias de la RIEMS en su práctica en el aula; y Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca (2017) trabajaron las representaciones sociales de los profesores acerca de la RIEMS.

La investigación de Cornejo (2009) "Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile" se propuso analizar las condiciones materiales y psicosociales del trabajo docente de colegios municipales (con financiamiento estatal) y particulares. La información fue obtenida de una muestra representativa de 45 planteles educativos a cuyos profesores se les aplicó una encuesta que incluyó indicadores de bienestar/malestar, condiciones materiales y psicosociales de trabajo y variables personales de afrontamiento de situaciones estresantes y autoestima. De acuerdo con los resultados, el porcentaje de enfermedad de los docentes superó a la media nacional, las condiciones materiales de trabajo revelaron alto nivel de precariedad, y los procesos de intensificación laboral mostraron impacto en su salud y bienestar psicológico.

El trabajo de Cornejo (2009) da cuenta de que la situación laboral -precaria en combinación con la carga de trabajo- afecta la vida privada de los docentes de educación media en Chile, tanto de escuelas privadas como públicas.

El siguiente trabajo es mexicano, de corte mixto, pertenece a Aldrete-Rodríguez y otros (2016). Se titula "Condiciones de trabajo y salud de los docentes de enseñanza media superior de una universidad pública". Los autores se propusieron asociar las condiciones laborales con la salud de 325 profesores de diecisiete preparatorias públicas de Guadalajara. Utilizaron un cuestionario para estudiar variables socio demográficas, laborales y de salud. Obtuvieron los siguientes resultados descriptivos e inferenciales.

63.2% eran hombres y 36.8% mujeres. 59.1% del total presentaba problemas de salud, los más frecuentes fueron los de tipo gástrico, hipertensión y diabetes. 47% consideró que sus problemas de salud tenían relación con su trabajo (p.56). Los autores concluyeron que es importante y necesario mejorar las condiciones de

trabajo de las y los profesores de preparatoria, ya que afectaban su rendimiento profesional y la calidad de la educación.

Las siguientes investigaciones corresponden a las que centraron su atención en reformas en la educación. La primera, de Bolívar y otros (2005) es española, de corte cualitativo se denomina "Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial". Fue un estudio de caso colectivo, realizado con entrevistas individuales a cinco profesores y cinco profesoras con ocho grupos de discusión. Analizaron la crisis de la identidad profesional de las y los profesores de secundaria en España, como consecuencia de la implementación de la reforma desde un enfoque biográfico narrativo. Los autores concluyeron que, debido a la falta de reconocimiento de la sociedad de padres y alumnos, el profesorado experimentaba baja autoestima. La identidad personal se percibía separada de la profesional siendo esta última valorada por el profesorado por su carácter instrumental, el sueldo.

En la anterior investigación observamos cómo los cambios introducidos en la labor docente a través de las reformas afectan a los enseñantes de manera personal quienes, al no encontrar reconocimiento por su trabajo, continúan por el ingreso económico que les representa, probablemente movidos -unos más que otros- por las responsabilidades de cuidados o la proveeduría de la familia.

López-Figueroa (2014) denominó su tesis doctoral "Enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media". Con una orientación cualitativa-interpretativa, el autor realizó seis estudios de caso a profesoras egresadas del diplomado perteneciente al Programa de Formación Docente de EMS (PROFORDEMS) que laboraban en CONALEP y en el plantel de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Mediante cuatro entrevistas en profundidad a lo largo de un periodo escolar pretendía conocer la manera en que las docentes comprendían y traducían a la práctica el enfoque por competencias en sus distintos contextos.

El autor identificó resistencia y, en algunos casos, rechazo a la Reforma. Una de las razones fue que el PROFORDEMS no contemplaba la perspectiva histórica

del aprendizaje que poseían los docentes; muchos de ellos intentaban acomodar la nueva información desde una vieja perspectiva. Por otro lado hubo testimonios que señalaron diferencias cualitativas en la forma de trabajo en el aula producto de la Reforma con respecto al pasado. El autor encontró que el tipo de contratación influyó en los docentes al asumir los retos de innovación: en el plantel del CONALEP, con condiciones más estables, hubo docentes que trabajan colaborativamente para el desarrollo de las competencias; mientras en el plantel de la BUAP en que las condiciones eran poco favorables algunos maestros se preocupaban más por adquirir una plaza que por la actualización.

Este trabajo muestra el conflicto entre la búsqueda de la calidad académica y lo político administrativo en cuanto les da o no a los profesores certidumbre en su vida laboral y de acuerdo a ello se puede esperar la realización del enfoque por competencias.

Díaz y Pons (2015) titularon su investigación “*Habitus*⁶ docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria”. El propósito fue estudiar el sentido que los profesores le otorgaban a sus prácticas académicas y cómo éstos se resistían o transformaban ante el modelo curricular basado en competencias propuesto por la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Con metodología de corte interpretativo realizaron entrevistas grupales a docentes de educación lingüística y literaria de 50 preparatorias del estado de Chiapas. Los resultados mostraron que las autoexigencias y expectativas de los propios docentes, correspondían a las demandas de la reforma y de los requerimientos sociales, es decir, configuraron un *habitus* que reconocía la formación permanente como primordial para su materia. Proponían un ser docente creativo, comprometido, generador de recursos didácticos, actualizado, con formación psicopedagógica, entre otros. No obstante, las autoras concluyeron que, para que el profesorado lograra enfrentar los retos de la sociedad y de la RIEMS, sería pertinente contar con políticas educativas que

⁶ En el sentido de Bourdieu (1997), conjunto de disposiciones y principios que guían sus prácticas y les permiten asumir posiciones en torno a la enseñanza lingüística y literaria (Díaz y Pons, 2015:169).

mejoraran sus condiciones laborales y concretas de trabajo de las y los docentes, que le facilitaran planificar su trabajo considerando los contextos.

El trabajo anterior mostró que con el nivel de exigencia propuesto por la RIEMS las actividades se han ampliado y también el tiempo para poder cumplirlas, aun así, los mismos profesores manifestaron estar de acuerdo con ello.

Escalante, Ibarra y Fonseca (2015) en su estudio “El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior” se propusieron evidenciar la forma en que los docentes percibían, asumían y desarrollaban en enfoque basado en competencias (EBC) en el aula. La información se obtuvo a partir de encuestas y entrevistas realizadas a docentes y a estudiantes en el marco de dos proyectos: Seguimiento de Egresados de la Primera Cohorte (2008) del cbtis No. 76 y Acceso, Uso y Apropiación de Internet como Estrategia para el Mejoramiento de la Práctica Docente en el Marco de la Reforma Integral de la Educación Media Superior. Entre los resultados resaltó que la mayoría de los docentes no tenían conocimiento claro sobre el EBC, únicamente 8.7 dijo tener un conocimiento amplio sobre tal modelo; mientras 46% aceptaba que su conocimiento era limitado. Hubo profesores que no estaban trabajando bajo el modelo educativo propuesto por la RIEMS por desconocimiento, aunque tampoco se acercaban al anterior modelo para no parecer renuentes a la reforma. Un elevado número de profesores no había acreditado el programa de formación en competencias educativas y, de quienes lo habían cursado, muchos no habían logrado la certificación. Por otro lado la autoridad educativa había dejado de impulsar, con la intensidad inicial, la capacitación, formación y certificación en educación por competencias del profesorado. Los autores concluyeron que en esta, como en cualquier otra reforma, era necesario apoyar decididamente al personal docente en su proceso de formación permanente así como el seguimiento, evaluación y retroalimentación constante.

El último trabajo de este bloque pertenece a Piña, Escalante, Ibarra y Fonseca (2017) se titula “El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior”. Los autores se propusieron conocer las representaciones sociales que tenían los profesores de un bachillerato tecnológico acerca de la noción de competencias docentes propuestas por la

Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). Mediante entrevistas a 17 docentes de ambos sexos, diversas edades y antigüedad encontraron que, a 8 años de haberse instituido la reforma, la mayoría de los docentes fluctuaba entre la confusión, la obligación, la autosuficiencia, la resistencia y el rechazo.

Los siete trabajos elegidos respecto de los docentes de EMS trataron aspectos de su vida laboral: condiciones laborales, exigencias de la RIEMS y percepciones y actuación de los docentes al respecto, así como las repercusiones del trabajo docente en la salud y en la identidad docente.

Los trabajos revisados dieron cuenta de la población docente del tipo educativo medio superior a partir de diferentes disecciones según las distintas temáticas y área del conocimiento. Tales trabajos mostraron elementos de la vida laboral y de la vida privada, ocasionalmente desde el género del profesorado, que permiten concluir que, aunque presentan conflicto, dichas esferas no pueden desvincularse en la cotidianidad sino que deben conciliarse.

Asimismo, al conjuntar las 35 investigaciones reportadas que tienen en común a sujetos de estudio pertenecientes al mundo del trabajo, podemos concluir que, aunque no siempre está presente, el tema de la conciliación entre vida laboral y privada es importante. Las investigaciones que tomaron la conciliación como eje mostraron variables y agravantes (género, tipo de trabajo, remuneración, condiciones laborales; pareja, dependientes económicos, entre otros) en el equilibrio entre ambas esferas que dan particularidad a cada caso, por lo que cada uno merece atención especial.

1.3. Justificación

La revisión de literatura sobre las temáticas de interés: conciliación, vida laboral, vida privada, docentes de EMS y género dieron cuenta del estado de la investigación sobre el problema que nos ocupa. Los 35 trabajos aportaron elementos a la presente investigación, sea por las metodologías que utilizaron, los enfoques, privilegiando la perspectiva de género, o tratamiento de los temas, así como la bibliografía en que se basaron.

El estado de la cuestión reveló que el estudio sobre la vida laboral en México presenta avances, sin embargo, en el área de la educación, la mayor producción se centró en el tipo superior. Las investigaciones mostraron que en los últimos años la vida laboral en el ámbito de la educación ha tomado un rumbo de mayor competición por las exigencias de preparación y actualización académica; a la vez que reclama mayor tiempo extra laboral.

La vida privada, en intersección con la vida laboral, se ha abordado mayormente en actividades profesionales ajenas al campo de la educación. Aun así, dieron cuenta del conflicto vivido por hombres y mujeres para empatar la vida familiar y la del trabajo asalariado. Las responsabilidades de las labores domésticas y de cuidados de hijos o familiares mayores o enfermos continúan siendo mayoritariamente para las mujeres, aunque se observan formas emergentes de paternidad junto a los roles tradicionales en que hombres hacen frente a las responsabilidades domésticas y de cuidado con o sin apoyo de una pareja. El ingreso económico corresponde, en el imaginario, al hombre pues se mostró la creciente aportación económica de las mujeres a la proveeduría del hogar.

Las categorías de género, unidas a la vida laboral y a la privada, fueron estudiadas en la educación superior o en actividades ajenas al campo de la educación. En el tipo básico, tales temáticas se encontraron en menor cantidad de trabajos. Los roles de género con estereotipos patriarcales se presentaron tanto en México como en los países cuyas investigaciones se incluyeron en el estado de la cuestión tales como Argentina, Chile, Brasil, Cuba, España y Reino Unido.

En cuanto a la conciliación entre la vida privada y la laboral son vividas las mismas problemáticas: exigencias de uno y otro ámbito, necesidad de administrar los tiempos que se superponen, roles de género que sexualizan las actividades. Sin embargo, se concluye que el contexto social y el momento histórico marcan las características de género, familiares y laborales que confluyen en las personas dando más o menos oportunidad económica para contratar ayuda en la atención de la casa o el cuidado de las personas de las que se es responsable; o bien por las funciones domésticas y de crianza que ejercen los varones de acuerdo con la

generación y el estrato social, permitiendo que la vida de la familia sea más llevadera.

De acuerdo con los resultados de la investigación, la producción acerca de los profesores es aún escasa, disminuye al darles el tratamiento como trabajadores asalariados de la educación, y más cuando se trata del tipo medio superior donde la cantidad de trabajos es mínima. No se encontraron trabajos que aborden la mirada de autoridades escolares hacia el profesorado.

En ese sentido, la presente investigación, que centra su atención en el (la) docente de EMS como actor educativo, en quien enfoca como variables la vida laboral y la privada, contribuirá al campo de conocimiento de la Sociología de la educación. Para esta disciplina, la educación “no puede separarse del contexto social en el cual ésta [la educación] se da, lo cual significa la necesidad de observarlo y explicarlo como un proceso social sometido a la influencia de diversas variables” (Fuentealba, 1986, p. 10). Y dado que se otorga “importancia al rol de profesor, en relación con los diversos problemas que afronta como persona” (*ibid.* p. 18), los aportes quedarán inscritos en la temática de “el profesor”, dentro de la disciplina mencionada.

Así pues, la investigación es relevante en tanto que muestra un panorama de hombres y mujeres docentes encargados de intentar llevar a buen fin los propósitos de la RIEMS en Morelos -reforma vigente en nuestro país- a partir de la mirada de autoridades escolares. El trabajo podría aportar que, al señalar un problema y exponer la postura de las autoridades al respecto se le preste atención posibilitando alternativas de solución. Ello podría devenir en una vida laboral -de calidad- para los docentes de la EMS mexicana que facilite el equilibrio con su vida privada.

Capítulo II. Contextualización de la EMS

2.1. Escenario de investigación

El ámbito educativo en que se inscribe el trabajo asalariado de las y los docentes de educación media superior (EMS) en México, posee características particulares. Éstas en general, y concretamente las del tipo educativo medio superior imponen ciertas cuestiones que deben considerarse en la conciliación entre la vida laboral y la privada.

En este capítulo exponemos el ámbito laboral del grupo docente de EMS para lo cual fue necesario analizar algunas políticas que atraviesan este tipo educativo.

2.1.1. Descripción de la EMS

En el sistema educativo mexicano la educación se divide en tres tipos: el básico abarca los niveles preescolar, primaria y secundaria; el medio superior que de acuerdo con el artículo 37 de la Ley General de Educación “comprende el nivel de bachillerato, los demás niveles equivalentes a éste, así como la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes” (SEMS/DGB, 2011, p.5); y el tipo superior que incluye licenciatura, especialidad, maestría y doctorado (SEMS, 2017).

La Educación Media Superior (EMS) en México corresponde a los años escolares posteriores a la secundaria, es decir, se orienta a jóvenes de entre 15 y 17 años⁷. En otros países el nivel equivalente a este tipo educativo tiene otras denominaciones y, aunque las edades de inicio varían, las de término coinciden (véase anexo A). Para este tipo de educación en nuestro país existen los siguientes modelos educativos con programas diferenciados:

- El bachillerato general, que es de carácter propedéutico, cuya finalidad es que sus egresados se integren a instituciones de educación superior (IES).
- El bachillerato tecnológico, de carácter bivalente, posee un componente propedéutico y otro de formación profesional pues prepara a los estudiantes para su posible ingreso a estudios superiores y al mismo tiempo “los capacita

⁷ Así queda establecido en los documentos oficiales, aunque se puede encontrar en otros textos que los jóvenes cursan el nivel medio superior de 15 a 18 años, como el de Avances y transformaciones en la educación media superior, de Székely Pardo (s.f.).

para que tengan oportunidad de incorporarse en actividades profesionales” (INEE, 2015c, p.47).

- El profesional técnico que forma a los estudiantes en actividades industriales y de servicio, ofrece estudios con carácter terminal egresando como profesional técnico; y bivalente, como profesional técnico bachiller.

La EMS en el país cuenta con 42 subsistemas que incluyen modalidad escolarizada, no escolarizada o mixta; y con forma de sostenimiento público (federal, estatal o autónomo⁸) o privado. El número de estudiantes inscritos en el ciclo 2016-2017 en México fue de 5'128,528 jóvenes (SEP, s.f.).

En Morelos se ofrecen los tres modelos educativos de la EMS: bachillerato general, tecnológico y profesional técnico con varias opciones (ver tabla 1). En el mismo ciclo escolar la matrícula en el estado ascendió a 85,251 alumnos (*ibid*).

Tabla 1

EMS en Morelos

Modelo educativo	Subsistemas
Bachillerato general	<ul style="list-style-type: none"> • Centro de Estudios de Bachillerato • Colegio de Bachilleres del Estado de Morelos (CoBaEM) • Preparatorias Federales por Cooperación • Preparatorias de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos • Telebachillerato Comunitario del Estado de Morelos • Coordinación Estatal del Subsistema de Preparatoria Abierta
Bachillerato tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos (CECYTE) • Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) • Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI)
Profesional Técnico Bachiller	<ul style="list-style-type: none"> • Colegio de Educación Profesional Técnica del Estado de Morelos (CONALEP)

Fuente: Elaboración propia con información de Gobierno del estado de Morelos, 2016

⁸ Instituciones que tienen capacidad para administrarse por sí mismas. Generalmente reciben subsidio de los gobiernos federal y estatal (INEE, 2015b).

A partir de 2012 la EMS constituye en México un nivel de educación obligatorio por mandato constitucional (DOF, 2012). Lo anterior ha significado aumento en la matrícula de estudiantes y al mismo tiempo se ha incrementado el número de profesores para dar atención a los mismos.

Tanto en el estado como en el país, la EMS ha cobrado importancia para los gobiernos que han hecho del conocimiento público la intención de ampliar la cobertura y elevar su calidad a fin de satisfacer los requerimientos del mercado.

Para cumplir tal cometido se han implementado políticas educativas que modifican la organización de la docencia, toda vez que el docente es reconocido como punto importante en el logro de los objetivos. Cumplimiento que las autoridades educativas se encargan de vigilar. Puesto que las transformaciones en el trabajo docente repercuten en la vida privada de los mismos, cabe analizar algunas de las políticas dirigidas a este tipo educativo en las últimas décadas.

2.2. Políticas educativas para la EMS

Entendemos con Mouffe (2009) que la *política* es “el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad [de lo político⁹]” (p.16).

En este escenario se encuentran las *políticas*, en el sentido inglés de policy “plan de acción, programa político y principios para la gestión de algo en concreto. Se trataría de gestionar políticas públicas a través de programas específicos, en beneficio del conjunto de la población o de sectores sociales concretos” (Irure, 2002, s/p). Y, de manera concreta interesa analizar, de las políticas relativas al ámbito educativo en México, las correspondientes a la llamada ‘calidad de la educación’ y sus implicaciones laborales para los docentes de EMS.

Para entender mejor el contexto actual de la EMS y la RIEMS –aun en vigencia- fue necesario buscar sus antecedentes en la historia.

⁹ Para Mouffe (2009) lo político es esa dimensión de antagonismo basada en relaciones de poder y exclusión, que constituyen las sociedades humanas.

2.2.1. Antecedentes a la RIEMS. 1980- 2005

Al inicio de la década de los 80 del siglo pasado había “un exagerado número de planes y programas de estudios, que presentaban serias disparidades de contenidos y métodos y provocaban una desarticulación académica de este ciclo de educación” (León, 1988, p.2. Citado en Olvera, 2013).

Por ello, uno de los puntos de partida más importantes en la historia del bachillerato es el acuerdo 71 (DOF, 1982) que estableció el tronco común curricular. En el mismo documento se sentaron los lineamientos para las materias optativas que responderían a los intereses de los alumnos, los propósitos de cada institución y la región donde se encontrara.

El gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) se propuso elevar la calidad, pertinencia y relevancia de la educación. Y en el tipo básico, para mejorar las condiciones salariales de los docentes se impulsó la carrera magisterial¹⁰, programa que, de acuerdo con Vázquez (2015) constituyó el primer mecanismo de diferenciación salarial de los maestros con base en la productividad. Esto último es importante toda vez que años más tarde se implementaría en la EMS.

En el mismo sexenio se empezó a considerar con mayor intensidad a la EMS en el Programa de Modernización Educativa. La atención se concentró en cómo articularla con el mercado de trabajo y con la educación universitaria. Ello permite vislumbrar el rumbo que iba tomando la EMS y, por tanto, el de las exigencias hacia el profesorado de este tipo educativo.

En 1995, con Zedillo, se fomentó la participación de instancias internacionales y nacionales en la evaluación de la educación tales como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL). A partir de entonces la evaluación figurará como ingrediente indispensable para intentar subsanar los problemas de la educación.

En 1996 la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económico (OCDE) realizó un estudio a la educación media superior y superior de nuestro país. Entre los resultados destacaron la baja calidad educativa, sobre todo en

¹⁰ Gordillo hablaba de fomentar la competitividad entre los maestros, cada uno se esforzaría por superarse profesionalmente para ganar recompensas materiales.

instituciones públicas, y la escasa eficiencia para concluir los estudios en estos tipos educativos (Neyra, 2010). Puesto que se observaba desigualdad regional se propuso un currículum accesible al capital cultural de todos los estudiantes y formación docente para implementar dicho currículum, ampliar la oferta en los lugares de menor densidad demográfica mediante programas de educación a distancia, entre otras disposiciones (Olvera, 2013).

En 2001 un estudio de la SEP reportó que la ineficiencia en la EMS se debía, entre otras razones a

- los laxos y diversos criterios en la contratación de profesores
- irregulares esfuerzos de capacitación y actualización docente
- congestionamiento de materias y contenidos en los programas de estudio
- recursos presupuestales menores que los destinados a educación básica o superior (*ibid.*, p.129).

En 2007 Vázquez Mota, titular de la SEP, insistió en el problema de la diversidad y complejidad de programas existentes en la EMS por lo que instó a crear un certificado único de bachillerato a nivel nacional. Así como la necesidad de una identidad y objetivos definidos para el nivel educativo además de ampliar cobertura, mejorar la calidad y buscar la equidad (*ibid.*, p.131).

En el año 2000, ya con Vicente Fox como presidente, se puso en marcha el Programa Escuelas de Calidad (PEC), para asignar recursos a las escuelas según el aprendizaje de los estudiantes medidos a través de pruebas estandarizadas (Vázquez, 2014). Dos años después se creó, por decreto presidencial, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) con el objetivo de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del Sistema Educativo Nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. En 2012 dicho instituto obtuvo autonomía en el marco de la Reforma Educativa implementada por el presidente Enrique Peña Nieto.

En 2005 se crea la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS) (DOF, 21 de enero de 2005) buscando resolver la diversidad institucional y coordinar la atención a la demanda, los programas y los planes de estudio y la evaluación del nivel.

En este recorrido por las políticas para la EMS visualizamos las temáticas de calidad, evaluación y capacitación docente, mismas que cambian tesitura e ideas para su resolución a la par de los gabinetes políticos. Lo que ha permanecido es la idea de elevar la calidad del tipo educativo asociada a la necesidad de capacitación docente, aunque con distintos propósitos en cada gestión, y la evaluación a docentes e instituciones.

En cuanto a la capacitación, los documentos puntualizan lo que se quiere alcanzar, la mejor preparación académica docente. Sin embargo no queda clara la forma en que ello ha de lograrse: el financiamiento, instituciones capacitadoras y el tiempo a invertir por parte de los profesores.

Sin duda las disposiciones enunciadas han influido en las formas de contratación de los docentes, el cambio de unas asignaturas por otras, la mayor o menor carga de horas en el currículum a unas que a otras, mayor asignación de recursos económicos a determinados subsistemas. En las prácticas docentes las políticas influyen en la variación de modelos educativos, las líneas de formación, capacitación y actualización diferentes en cada sexenio.

La evaluación aparece como sanción tanto para los individuos (profesores) como para las instituciones que no alcanzan la calidad esperada que se reporta mediante el aprovechamiento de los estudiantes vía pruebas estandarizadas.

Pese a que se registraron inconformidades del cuerpo docente hacia ciertas políticas que afectaban al profesionista y a la persona del profesor y que definían el rumbo de la EMS, éstas no se detuvieron sino que parecen haber tomado mayor fuerza como se verá en el siguiente apartado.

2.2.2. Políticas educativas para la EMS de 2007 a 2015

Una de las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en 2010, para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas, fue contar con una fuerza laboral de docentes y directores motivados y altamente calificados, sugiriendo “amplias reformas de la política docente y el liderazgo escolar” (p. 8).

El concepto de *calidad* y el énfasis en la actualización de la población docente ya habían quedado plasmados en los motores del Plan Nacional de Desarrollo del país.

2.2.2.1. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012

Este plan impulsado por el gobierno de Felipe Calderón incluyó en su eje 3 el apartado Transformación educativa. Dicha transformación quedó inscrita en el objetivo 9: *Elevar la calidad*. En el mismo texto se define la educación de calidad como:

atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales [de los estudiantes], en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, p.182).

Ésta y otras políticas exigieron buscar la idoneidad de los profesores de EMS como medio para la transformación educativa. Se buscó que los mismos contaran con las competencias didácticas, pedagógicas y de contenido disciplinar requeridas para un desempeño pedagógico adecuado. Para ello se generaron estrategias tales como el impulso de programas permanentes de capacitación y profesionalización, la conformación de los maestros en academias, así como el fortalecimiento de “la titulación [...] y el desarrollo del sistema de evaluación integral que medirá el desempeño de profesores y planteles” (*ibid.*, p.194).

El Programa Sectorial de Educación 2007-2012 dio continuidad a los objetivos del PND en cuanto a elevar la calidad de la educación. De manera específica en el tipo medio superior se implementó la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

2.2.2.2. Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)

Esta reforma entró en vigor en el ciclo lectivo de agosto de 2008. Fue un proyecto que se implementó con el propósito de que la educación media superior a nivel

nacional estuviera en concordancia con los requerimientos sociales, económicos y tecnológicos del país y del mundo. La RIEMS se desarrolló en cuatro ejes que en teoría darían a la EMS la calidad esperada:

1. Se construyó un Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias¹¹. Ello para lograr que los egresados -independientemente del modelo educativo- contaran con las cualidades éticas, académicas, profesionales y sociales necesarias para enfrentar el mundo actual.
2. Se reguló la oferta de la EMS en México. El objetivo era que las distintas modalidades de educación media superior: escolarizada, no escolarizada y mixta fueran reconocidas oficialmente y que cumplieran con los estándares mínimos de calidad para asegurar los propósitos de la educación media superior.
3. Se establecieron Mecanismos de gestión para lograr el MCC. Entre ellos destacan: la formación y actualización de los docentes, la generación de espacios para atender necesidades de los alumnos, definición de estándares para las instalaciones y equipo y, la implementación de un proceso de evaluación integral para verificar “que se ha implementado el resto de los mecanismos de gestión” (SEP, 2010, p.4).
4. Se creó el modelo de certificación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Procedimiento mediante el cual los planteles acreditan que el personal, las instalaciones y la educación que imparten satisfacen los principios de la RIEMS y otros criterios marcados en el acuerdo 480 (DOF, 2009) para ingresar o permanecer en el SNB¹².

Si bien en la RIEMS intervienen instancias administrativas, financieras y educativas la participación de los docentes, población de nuestro interés, es crucial para llevar a cabo los principios del MCC en los estudiantes.

Como parte de la RIEMS se estableció el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS) con el objetivo de formar a los

¹¹ Competencias genéricas, disciplinares (básicas y extendidas) y profesionales que refiere el acuerdo secretarial 444.

¹² De acuerdo con el informe presidencial, en el ciclo escolar 2016-2017 el 42.1% de la matrícula nacional ya asistía a planteles incorporados al SNB (Anexo p.246).

docentes de ese tipo educativo. Este programa ofreció desde distintas instituciones de educación superior, un diplomado y una especialidad en competencias docentes. El diplomado con una duración de 20 fines de semana para cubrir 200 horas en modalidad mixta: presencial y en línea (López-Figueroa, 2014); y la especialidad de 216 horas a cursarse en línea durante nueve meses.

Para aprobar el diplomado o bien la especialidad, el profesor debía subir las evidencias a la plataforma (Moodle) diseñada para este fin e integrar sus portafolios de evidencias así como elegir y elaborar un proyecto que a la vez serviría para la certificación. “Cuando el proyecto está listo, el docente lo presenta y un equipo de instructores de la institución educativa en la que cursó el diplomado [o la especialidad] dictamina [conforme a rúbricas] y en su caso aprueba” (*ibid.*, p. 82).

Actualmente el PROFORDEMS ha quedado atrás. En su lugar la Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior continúa la tarea de elevar la calidad en este tipo educativo. Hoy se ofrecen múltiples cursos -principalmente en línea- que se imparten a los docentes según su perfil y trayectoria de desarrollo profesional.

Entre abril de 2016 y julio de 2017 hubo convocatorias para 55 cursos diferentes dirigidos a docentes y docentes con funciones directivas. Según se dijo en el quinto informe de gobierno de Peña participaron 59,135 profesores que tomaron en promedio dos cursos en diversos perfiles (Presidencia de la República, 2017, s/p). El dato habla de poca cobertura¹³, además faltaría saber si los cursos realmente ayudan a adquirir las competencias a que se refiere el MCC y si ello asegura la educación de calidad, motivo de la RIEMS.

En cuanto al mecanismo de *Implementar un proceso de evaluación integral* se establecieron criterios para regular las condiciones tanto de acceso como de continuidad en el servicio público educativo para los docentes de los tipos básico y medio superior.

La RIEMS como política trajo cambios en las actividades y exigencias a las escuelas y profesores: la actualización docente, la evaluación a los sujetos,

¹³ La cantidad correspondería al 14.5% de docentes (estimación propia con datos del INEGI, 2016c) lo cual no es significativo en la cobertura.

planteles y todo aquello relacionado con la EMS. Fueron mecanismos de gestión implementados a fin de alcanzar el nivel deseado en la educación y homologarlo en los planteles. Pero la evaluación al profesorado de EMS se convertiría en un mecanismo con más fuerza y peso producto de otra política anunciada cinco años más tarde. Esta impactaría tanto en el sentido académico como en el laboral para los docentes. Se trata de la reforma educativa de 2013 que continúa vigente.

2.2.2.3. La reforma educativa de 2013

Esta consistió en modificaciones a los artículos 3º y 73 de la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. Con esta reforma consumada en el periodo presidencial de Peña Nieto la educación elemental, es decir, desde la educación preescolar hasta la media superior, pasó a ser una obligación para el Estado Mexicano. Este garantizaba su gratuidad en cuanto a la prestación del servicio y de los libros de texto. Y, al igual que las políticas revisadas, su objetivo era la búsqueda de calidad educativa.

El artículo 3º quedó como sigue:

El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 26 de febrero de 2013, p.1).

La idoneidad de los conocimientos y capacidades de los docentes de educación básica y media superior que impartiera el Estado se mediría con una evaluación - concursos de oposición- para regular el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión. Ello quedó asentado en la fracción tercera de dicho artículo constitucional.

El H. Congreso de la Unión quedaba obligado a elaborar las leyes reglamentarias, que fijarían los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional. Con esto último la disposición más que educativa parece laboral sin embargo en la misma fracción se aclara respecto a lo anterior que será “con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación” (*ídem*).

También respecto a la evaluación el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) creado en 2002 para “ofrecer a las autoridades educativas de naturaleza federal y locales así como al sector privado, las herramientas idóneas para hacer la evaluación de los diferentes elementos que integran sus correspondientes sistemas educativos” (DOF, 2002, art. 2) pasó a ser un organismo público autónomo. Y en adelante se encargaría de coordinar al recién nacido Sistema Nacional de Evaluación Educativa cuya función era evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior en todas las modalidades (escolarizada, no escolarizada y mixta).

Queda al descubierto cómo la evaluación se erige como el mecanismo para garantizar calidad en los servicios educativos en México.

En cuanto al artículo 73 de la constitución, la reforma facultó al Congreso sobre asuntos de la educación, no solo para dictar leyes relativas a la distribución de la función educativa y las aportaciones económicas sino como se expresa en la fracción XXV, para unificar y coordinar la educación en toda la República.

En la fracción II del quinto artículo transitorio, se expone la idea que se tiene sobre el tema de la evaluación y especifica que:

La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades (*ibid.*, p. 5).

Si esta fue la idea inicial en teoría, en la realidad se desvirtuó. Surgieron incluso empresas que ofrecían preparar a los docentes para la evaluación. Por su parte, los profesores recurrían a ellas no por entusiasmo para mejorar la actividad en el aula a fin de cristalizar la calidad, sino para sobrevivir en el empleo (Fonseca e Ibarra, 2017).

El sistema de evaluación incluye tres momentos: la evaluación de ingreso, la de promoción y la de permanencia. En este trabajo nos centramos en la última

puesto que vemos en ella la que más podría alterar el ritmo de vida laboral de los docentes al aplicarse a quienes ya ejercían labores desde antes de que esta política se implementara. No así aquellos que realizan la evaluación de *ingreso* al sistema que han decidido hacerlo por voluntad. Además, de no aprobar esa evaluación, los aspirantes deben intentar en la siguiente ocasión pero no pierden lo que tenían. Si la evaluación para *promoción* no resulta favorable, el docente no obtiene el cargo de dirección o supervisión por el que contendía pero continúa con el que tenía. Al contrario, de resultar no idóneo en la evaluación del *desempeño*, para la permanencia, el profesor estaría en riesgo de perder su trabajo.

Los alcances de la reforma derivaron en la regulación de condiciones laborales de los docentes, lo que dio paso a la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD).

2.2.2.4. Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)

Esta ley se erigió como reglamentaria de la fracción III del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 2013 (DOF, 2013). Entre sus funciones destacan: reglamentar los servicios profesionales de los docentes de Educación Básica (EB) y de EMS; estipular los derechos y obligaciones adquiridos al prestar sus servicios; y establecer los perfiles, parámetros e indicadores de ingreso, promoción (a cargos u horas adicionales), reconocimiento (a quienes destaquen en el ejercicio de su profesión) y de permanencia en el servicio.

En dicha ley la evaluación a los docentes -y su aprobación- se estableció como condición para continuar laborando. El desempeño docente sería evaluado por las Autoridades Educativas y Organismos Descentralizados, siendo ello obligatorio y con una periodicidad de al menos una evaluación cada cuatro años (*ibid.*, art. 52). Tal ejercicio atrajo opiniones y acciones en contra en 17 estados del país al considerarlo “violatorio del esquema educativo nacional y de las leyes laborales vigentes que protegen a los trabajadores” (La Jornada, 2015, p. 3). Pero hoy en día la evaluación se sigue llevando a cabo y forma parte de la vida laboral de cada vez más profesores de EMS.

Los aspectos que los docentes deben reunir, tanto de conocimientos y

habilidades como de actitud y desempeño dentro del aula para obtener *la permanencia en el servicio* se encuentran en los *Perfiles, Parámetros e Indicadores de desempeño de docentes* (véase anexo D) diferenciados para cada uno de los cinco campos disciplinares: Matemáticas, Ciencias experimentales, Humanidades, Ciencias sociales, y Comunicación (SEP-SEMS, 2015). En esos documentos se encuentra en esencia lo que debe reunir un profesionista para ser idóneo y ejercer como docente frente a un grupo de estudiantes de preparatoria o continuar en la práctica docente, siempre mostrando la preparación académica y la capacidad de modificar sus estructuras de pensamiento en pos de las competencias mediante una evaluación.

2.2.2.5. Lineamientos generales para la evaluación del desempeño

La evaluación del desempeño, obligatoria para todos los docentes de EMS es la que otorga información para los procesos de permanencia, promoción y reconocimiento. De acuerdo con la ley se pretende “asegurar, con base en la evaluación, la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión” (DOF, 2013).

En teoría la finalidad de la evaluación del desempeño docente es emitir valoraciones -con base en información objetiva- sobre la calidad con que el docente cumple las responsabilidades de enseñanza y aprendizaje para determinar los avances alcanzados respecto de los propósitos planteados (SEP, 2010, p. 11).

Para dar cuenta del nivel de logro alcanzado en la práctica de los docentes, este tipo de evaluación incluye varios instrumentos. Entre ellos un informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales emitido por el director del plantel; un expediente de evidencias de enseñanza con el análisis del enseñante; y una evaluación de conocimientos actualizados y de las competencias didácticas (INEE, 2015a, cfr. p. 4)

Cabe recordar que, para los docentes en servicio que realizarán la evaluación del desempeño, se ofrecen cursos en línea con duración de entre 80 y 120 horas y, posterior a los resultados obtenidos, otros cursos para tomar acorde a las necesidades de cada profesor. Tanto los cursos como la evaluación suponen

conocimientos básicos de informática por parte de los docentes, que les permitan realizar y subir las actividades solicitadas así como implementarlas posteriormente en el salón de clase y en las evaluaciones para los estudiantes; además de contar con el equipo necesario y servicio de internet para acceder a plataforma en horas que el rol de actividades del docente lo permita, incluso durante la noche.

Los resultados de la evaluación del desempeño definen la permanencia de docentes, técnicos docentes y directores dentro del servicio profesional. El INEE hace referencia al artículo 53 de la LGSPD, que explica que, en caso de obtener resultados insuficientes en la evaluación en su primera, segunda o tercera oportunidad, “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (DOF, 2013).

Esto último otorga a la evaluación docente un carácter de ‘punitivo’ y por ende de tensión entre el profesorado. Tal como lo explica López (2015), la evaluación podría traducirse en justificación para la pérdida de empleos formales y deterioro de los salarios de los profesores tras la bandera de elevar la calidad.

Ahora el sistema educativo mexicano basa la calidad de la enseñanza en una estructura con un presupuesto reducido, estandarizado y de control sustentado en un mecanismo de dominación con un esquema de evaluación como medio para aniquilar a los maestros y una forma de presión sobre ellos. Se pretende despedirlos mediante la evaluación con el fin de suprimir plazas y jubilaciones para reducir el presupuesto educativo (López, 2015).

Asimismo, en ello puede verse la clasificación amigo y enemigo¹⁴ de Mouffe (2009) pues la negativa de los profesores a someterse a los criterios de la educación y a las evaluaciones o no demostrar la idoneidad en ellas supone, en última instancia, la expulsión del sistema. En cambio, quienes dicen estar a favor e intentan cubrir la expectativa, pueden esperar un trato diferenciado, de amigo, por parte de las autoridades que ejecutan la política mediante varias oportunidades.

¹⁴ La autora menciona que lo político, propio de las sociedades humanas, constituye una dimensión de antagonismo en que se distinguen dos grupos: un *nosotros* (quienes reconocen y legitiman al grupo hegemónico) y un *ellos* (quienes no lo hacen). Para los primeros el trato es de amigo; para el segundo grupo el trato es como enemigo.

La idoneidad de los docentes va más allá de solo conocimientos de su área académica. Existe un Perfil del Docente del Sistema Nacional de Bachillerato que señala las competencias requeridas en un docente, es decir, las “cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social” (DOF, 2008, p.2). Ellas se encuentran desplegadas en el acuerdo 447.

2.2.2.6. Acuerdo 447: competencias docentes

Para elevar la calidad de la EMS, la RIEMS propuso un modelo de educación basado en competencias. El acuerdo 447 explicitó las competencias obligatorias y extensivas a todos los docentes del tipo educativo medio superior “independientemente del subsistema en el que laboren, las asignaturas que tengan a su cargo y las condiciones socioeconómicas y culturales de su entorno” (DOF, 2008, p.1).

Las ocho competencias y sus cuarenta atributos no solo describen a un docente comprometido con la educación de los estudiantes, sino que parece una titánica y permanente tarea que se traduce en tiempo, frecuentemente fuera del horario escolar, y recursos para poder desarrollarlas, en otras palabras, suena difícil cumplir con el perfil de docente que la educación de calidad demanda.

En este apartado se analizan las competencias del acuerdo 447, se menciona cada una de ellas así como el número de atributos que contiene en el documento original, pero se anotan solo los atributos que, a nuestro parecer, podrían dificultar a los profesores el desarrollo de la competencia.

1. Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional (seis atributos).
 - Se evalúa para mejorar su proceso de construcción del conocimiento y adquisición de competencias, y cuenta con una disposición favorable para la evaluación docente y de pares.
 - Aprende de las experiencias de otros docentes y participa en la conformación y mejoramiento de su comunidad académica.

- Se mantiene actualizado en el uso de la tecnología de la información y la comunicación.
- Se actualiza en el uso de una segunda lengua.

Esta primera competencia deja ver que el perfil docente enfatiza la evaluación permanente, el trabajo colegiado y la actualización de los profesores. No obstante, cada uno de los atributos constituyen procesos que no se agotan en una sesión sino en varias como los proyectos inter o transdisciplinarios para mejorar la comunidad dentro y fuera del plantel; o que trascienden incluso el semestre, es el caso del aprendizaje de una segunda lengua.

Algunos cursos de formación o actualización sobre contenidos o didáctica, presenciales o virtuales, algunos instados por y en los propios planteles, se componen de un variado número de horas, dentro o fuera de los horarios en que éstos laboran. Los cursos ofrecidos en red y la misma evaluación requieren cierto conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC): herramientas tales como el correo electrónico, la web, material en cd-Rom, bibliotecas digitales, programas de televisión y video, *software* educativo útil para acceder, procesar y presentar información de formas variadas y mediante interacción de tipo no presencial. De no tener tales habilidades (inclusive por la brecha generacional), hace necesario que las y profesores se instruyan en ello para tener acceso, con éxito, a cursos de otras temáticas. Lo anterior va otorgando preparación a los y las profesoras, pudiendo capitalizarla en mejora de sus propias clases. No obstante, recordemos que intentamos visualizar las actividades desde el tiempo que abarca parte de la vida privada de las y docentes. Y que eventualmente podrían provocar conflicto para equilibrar ambas esferas en la vida de los mismos.

2. Domina y estructura los saberes para facilitar experiencias de aprendizaje significativo (tres atributos)¹⁵.

Esta competencia se relaciona en teoría con los atributos de la primera, pues poseer saberes y estar actualizado en contenidos no es sinónimo de poder facilitar experiencias de aprendizaje significativo a los estudiantes, lo cual se relaciona con

¹⁵ No se contempla aquí ninguno de los atributos, pues lo que solicita la competencia conforma las actividades que la docencia supone (preparación de clase) sólo que con enfoque de aprendizaje significativo.

la didáctica. Este campo es requerido mayormente por las y los docentes cuya formación inicial es diferente al de la educación para subsanar las carencias mediante otros cursos¹⁶.

Lo anterior supone tiempos más o menos prolongados según la disponibilidad de los recursos tecnológicos en los mismos planteles, el acceso a ellos por cuenta propia y hasta de las habilidades individuales.

3. Planifica los procesos de enseñanza y de aprendizaje atendiendo al enfoque por competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales amplios (cuatro atributos).
 - Diseña planes de trabajo basados en proyectos e investigaciones disciplinarios e interdisciplinarios orientados al desarrollo de competencias.

Se ha tomado este atributo puesto que eventualmente la planeación, organización y ejecución de los proyectos que llevan varias sesiones de clase, van más allá del aula o del plantel escolar. Y, al implicar otras asignaturas, se hace necesaria la concertación de tiempos con otros profesores lo cual significa horas extra para llevar a cabo el o los proyectos en que el o la docente participen.

4. Lleva a la práctica procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera efectiva, creativa e innovadora a su contexto institucional (cinco atributos).
 - Utiliza la tecnología de la información y la comunicación con una aplicación didáctica y estratégica en distintos ambientes de aprendizaje.

En la primera competencia, las TIC¹⁷ se aprenden y utilizan como parte de la formación permanente. En esta, se utilizan con fines didácticos. Esta competencia queda subordinada al contexto y condiciones en que se encuentren los planteles, así como, incluso a la solvencia económica del o la profesora para contar de manera

¹⁷ Entendidas como “un conjunto de técnicas, desarrollos y dispositivos avanzados derivados de las nuevas herramientas (software y hardware), soportes de la información y canales de comunicación que integran funcionalidades de almacenamiento, procesamiento y transmisión digitalizados de la información” (Fernández, s/f, en la introducción).

personal con equipos propios que le permitan una mayor experiencia en la utilización de los recursos tecnológicos para aplicarlos con sus estudiantes.

Entendemos que algunas asignaturas requieren mayor uso de las TIC que otras, no obstante, si bien uno de los beneficios que estas herramientas ofrecen para la enseñanza es “eliminar las barreras de espacio-temporales entre profesor y el alumno/a” (Fernández, s/f, en sección Ventajas de las TIC), también es cierto que ello confirma la invasión del espacio y tiempo de vida privada de las y los docentes.

5. Evalúa los procesos de enseñanza y de aprendizaje con un enfoque formativo (cuatro atributos).

- Da seguimiento al proceso de aprendizaje y al desarrollo académico de los estudiantes.

El enfoque por competencias solicita del o la docente, que identifique las necesidades de su grupo de alumnos. La evaluación debe servir para realizar ajustes a fin de lograr los aprendizajes esperados, así como para reunir evidencias del trabajo realizado. Ello implica conocer el enfoque formativo para realizar con eficiencia el proceso de evaluación.

6. Construye ambientes para el aprendizaje autónomo y colaborativo (seis atributos).

- Fomenta el gusto por la lectura y por la expresión oral, escrita o artística.

Esta competencia puede relacionarse con los eventos y concursos (oratoria, poesía, declamación, entre otros) que requieren preparación previa de los estudiantes que participan. Las sesiones de preparación anticipada a menudo se dan fuera de las horas de clase, lo que implica mayor cantidad de tiempo.

7. Contribuye a la generación de un ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes (ocho atributos).

- Fomenta estilos de vida saludables y opciones para el desarrollo humano, como el deporte, el arte y diversas actividades complementarias entre los estudiantes.

En esta competencia se hace referencia al ambiente de diálogo, respeto y se eligió el atributo arriba escrito toda vez que, resulta paradójico para el caso de los y

las docentes quienes, al sumar las horas de trabajo y gestión de cada día, el resultado dificulta o impide que ellos mismos tengan posibilidad de hacer deporte, practicar o disfrutar del arte, incluso poner en práctica el diálogo con la propia familia.

8. Participa en los proyectos de mejora continua de su escuela y apoya la gestión institucional (cuatro atributos).

- Colabora en la construcción de un proyecto de formación integral dirigido a los estudiantes en forma colegiada con otros docentes y los directivos de la escuela, así como con el personal de apoyo técnico pedagógico.

- Detecta y contribuye a la solución de los problemas de la escuela mediante el esfuerzo común con otros docentes, directivos y miembros de la comunidad.

- Promueve y colabora con su comunidad educativa en proyectos de participación social.

- Crea y participa en comunidades de aprendizaje para mejorar su práctica educativa (DOF, 2008).

Esta última competencia hace referencia al trabajo colaborativo inmerso en proyectos hacia la comunidad escolar o social. Ello requiere eventualmente de gran cantidad de tiempo dentro y fuera del plantel. Sin olvidar que en algunos casos los profesores tienen asignaturas diferentes o laboran en más de una escuela, lo que les multiplica los proyectos y sus gestiones. Todo ello visto en términos de tiempo y de gasto económico en los traslados resulta en carga extra para tales docentes. Y, al trasladar el foco a la vida privada y las responsabilidades de cada uno, lleva a preguntarse ¿Cuál es el costo personal o familiar de ser un profesor competente?

Las competencias conforman líneas de acción que, si bien se desdoblan en cuarenta atributos, en este trabajo sólo se analizaron trece de ellos. Traducidos en acciones para ser integradas en la agenda de los docentes, el tiempo, parece poblarse entre capacitación y cumplimiento de las actividades propias de la docencia, es decir, de la vida laboral. En cambio, la vida privada (y la diversidad de situaciones de esta última: cuidado de la prole o de adultos mayores, así como el

tiempo para el cuidado el recreo personal), parece minimizada en importancia o invisibilizada por quienes planean la educación., cuyas actividades, al ser realizadas, delegadas o relegadas toman parte en el conflicto a conciliarse.

Quienes ingresan al servicio en la EMS o bien, a aquellos que ya se encontraban laborando antes de instituirse las distintas políticas con las actividades y condiciones que plantean, afrontan el proceso de cambios sea renovándose, resistiéndose o desistiendo¹⁸.

2.3. La población docente de EMS

Este apartado tiene el propósito de caracterizar al cuerpo docente al ser los sujetos de interés de la investigación realizada pese a ser desde la visión de autoridades escolares. El apartado se divide en tres partes. En la primera se aportan datos numéricos sobre la población docente, en la segunda y tercera respectivamente se discuten algunos conceptos sobre vida laboral y privada a fin de ofrecer lo que entendemos por cada uno de ellos para luego trasladarlos a la población docente de EMS.

En este tipo educativo se define como docentes a “los responsables de la enseñanza de una o más asignaturas en uno o más grupos de alumnos y pueden incluir aquellos que imparten actividades artísticas, tecnológicas o idiomas” (INEE, 2015b, p.18).

En los últimos años la EMS vio incrementada la incorporación de docentes en todos sus subsistemas, probablemente debido a la obligatoriedad de este tipo educativo. En 2012-2013 de acuerdo con el INEE (2015c) se contabilizaron 288,464 docentes frente a grupo (p.18); en 2013-2014, la cantidad ascendió a 381,622 (INEGI, 2016c, p.156-164) y en 2014-2015 a 405,495 docentes en 19,125 planteles de modalidad escolarizada entre bachillerato general y profesional técnico (INEGI, 2016b, p.161 y 165).

¹⁸ Más adelante se verá cómo las y los docentes adoptan estas actitudes ante las condiciones en que ejercen la profesión. Algunos se convencen e intentan cumplir con el perfil que se les demanda, otros se niegan y, sin retirarse, continúan su rutina sin modificar, y otros más deciden salir de la docencia.

En el ciclo escolar 2016-2017 la SEP (s.f.) contabilizó 417,745 docentes de los cuales 200,941 fueron mujeres. En ese mismo ciclo escolar en Morelos laboraban, en 368 planteles, 8,416 docentes de los cuales 4,207 eran mujeres. (SEP, s.f.).

Una característica de la planta docente de EMS en México es que la mayoría de ellos tiene una formación inicial diferente a la de educación o pedagogía. Son profesionistas de otras áreas que, por motivos diversos, se encuentran frente a grupo compartiendo los contenidos disciplinares de su profesión.

El grupo docente presenta distintos grados de escolaridad. En el ciclo escolar 2013-2014 se reportó que el 65.48% de las y profesores tenía grado de licenciatura, el 12.30% era graduado de maestría, 0.87% de doctorado, el 1.68% tenía una especialidad, 2.13% era técnico superior, 1.56% concluyó la normal, 2.10% contaba con educación media superior o menos y en el restante 13.88% se encuentran aquellos profesores con grados incompletos siendo mayoritarios los de licenciatura (6.90%) y maestría (4.83%) (INEE, 2015b, p.43).

Resalta el hecho de que más de tres cuartas partes de la población (78.65%) docente tiene un grado o posgrado concluido, lo que habla de un cuerpo docente preparado en cuanto a contenidos curriculares. Por otro lado, es de llamar la atención que hasta el ciclo escolar en que se efectuó el conteo existían profesores frente a grupo con apenas la EMS concluida siendo que la RIEMS ya estaba vigente. Y uno de sus objetivos era asegurar los estándares de calidad en las escuelas que impartieran educación media superior incluyendo a las y los docentes.

Respecto de los sueldos del profesorado la OCDE (2017) muestra que en casi todos los países y economías de que dispone información, y “en prácticamente todos los niveles educativos, los salarios reales de los profesores son inferiores a los de los trabajadores con educación terciaria” (p. 387). Es decir, otras personas con formación universitaria pero que se desempeñan en otras áreas profesionales. Con ello, de entrada, podemos percatarnos de que la profesión docente está devaluada tanto en México como en otros países.

En México, en cada tipo educativo los salarios iniciales de los docentes suelen ser los mismos independientemente de su nivel de cualificación. Sin

embargo en el tipo educativo de nuestro interés¹⁹, nuestro país presenta grandes diferencias en los sueldos del profesorado con cualificaciones máximas y que han acumulado varios años de experiencia.

En 2015 en México los docentes recibieron como salario inicial anual una media de USD 22, los que tenían más de quince años de experiencia 37 y 47 los de la escala máxima, es decir, aquéllos con las cualificaciones más altas aunados a alrededor de 25 años de experiencia²⁰. Se menciona que los de mayores niveles de cualificación ganaron al menos el doble que los que tenían la misma experiencia pero con cualificaciones mínimas.

En contraste con los promedios presentados por la OCDE, los salarios iniciales de las y los docentes mexicanos se encuentran 7% por debajo de la media; pero los salarios máximos la superan entre un 7% y 34% (OCDE, 2017, p. 381). Ello habla de la diversidad en cuestión salarial del personal docente de la EMS en México. Por otro lado se debe tomar en cuenta que los promedios tomados en cuenta resultan subestimados debido a las contribuciones que los docentes deben hacer como empleados²¹.

En 2013, el personal docente de México tenía el mayor promedio de estudiantes por profesor entre los países de la OCDE y países asociados (OCDE, 2015). Esto es, en instituciones públicas cada profesor tenía treinta estudiantes, quince los de las privadas, mientras que el promedio en la OCDE correspondía a trece estudiantes por profesor. Cada enseñante de planteles públicos en México atendía casi veinte estudiantes más que la media de estudiantes atendidos por un docente en otros países.

Ello explica la razón por la que en México el costo salarial de docentes por estudiante fue el menor de los países de la OCDE: de alrededor de USD 1,100 “en comparación con USD 3 200, en promedio, en todos los [demás] países de la OCDE” (OCDE, 2017, p.4).

¹⁹ Para fines comparativos entre países la OCDE agrupa en los niveles de secundaria inferior los centros de secundaria para las edades de entre 11 y 16 años, y en la secundaria superior los correspondientes a mayores de 16 y la educación de adultos (p. 373 en pie de página)

²⁰ Datos extraídos de la OECD (2017)

²¹ El impuesto sobre la renta (ISR)

Aun cuando algunas actividades se incrementan con la cantidad de estudiantes, por lo regular los países no consideran que los profesores merezcan una bonificación o pago adicional por las tareas fundamentales: “enseñanza, planificación o preparación de las clases, corrección del trabajo de los estudiantes, trabajo administrativo general, comunicación con los padres, supervisión de los estudiantes y colaboración con los compañeros de trabajo” (OCDE, 2017, p.385). Pero sí se contemplan gratificaciones al realizar actividades como las de gestión del centro, impartir más horas o clases de las que exige su contrato de tiempo completo, ser tutores de grupo o realizar tareas especiales como formar a los profesores en prácticas o por condiciones como enseñar a estudiantes con necesidades especiales en centros convencionales, dar clases en zonas desfavorecidas, alejadas o con costes elevados.

Por ello, los salarios reglamentarios basados en las escalas salariales son solo uno de los componentes de la retribución dada a los profesores. En el nivel salarial, además de los años de experiencia y las cualificaciones, inciden factores como las primas anuales, las bonificaciones relacionadas con resultados, la paga extra por vacaciones, la baja por enfermedad y otros pagos adicionales resultando el salario medio real diferenciado entre el profesorado. Agregamos que también se diversifica en los subsistemas y planteles que toman o no en cuenta dichas variables en la contratación docente.

Respecto a la edad, en el ciclo escolar iniciado en 2014, el 74.5% del total nacional de docentes tenía entre 25 y 49 años; el 23.2% tenía 50 años o más, y 2.3% contaba con 24 años o menos (INEE, 2015c, p.17). Ello habla de una población joven. En Morelos en el mismo año, el 45.7% tenía entre 35 y 49 años. De ello se podría inferir que una cantidad considerable de docentes tiene responsabilidades de cuidados de hijos o adultos mayores a su cargo, lo que hace diferencia en cuestión de tiempo para la atención de unas y otras responsabilidades.

Asimismo, el ingreso económico percibido a partir de la docencia se apreciará de manera distinta para esos profesores que para quienes no tienen dependientes económicos. O para quienes comparten la proveeduría del hogar con la pareja u otras personas y quienes asumen la totalidad de gastos. Lo anterior da una idea de

las posibles necesidades de esa fracción –que desconocemos- de docentes con las que habría que contrastar las condiciones que la labor docente exige y las que ofrece para realizar las funciones de tal profesión.

En lo relativo al sexo, del total nacional de docentes en 2009 el 54.8% eran hombres, mientras que para 2014 ese porcentaje pasó a 52.4 (INEE, 2010 y 2015b). En consecuencia, la cantidad de mujeres docentes ha aumentado. En Morelos la tendencia es similar pues la porción femenina pasó de 51.4% en 2014 (INEE, 2015b, p. 10), a 52.1% para el inicio del ciclo escolar 2015-2016 (estimación propia con datos del INEGI, 2016a, p. 262).

El aumento de mujeres en la población docente de EMS tanto a nivel estatal como nacional probablemente acarrea aspectos tales como la edad reproductiva, la responsabilidad de cuidados y el rol que culturalmente juegan los géneros en nuestro país, que deberían considerarse en la organización de las escuelas. Sin embargo la aplicación de las políticas educativas y sus exigencias son iguales para mujeres y hombres.

Los datos sobre los docentes de EMS en México, población de nuestro interés, proporcionan una idea general de sus características. Dado que en este trabajo interesan las percepciones de funcionarios y expertos sobre la *vida laboral* y la *vida privada* de dicha población, es necesario discutir tales conceptos para entenderlos en el contexto docente.

2.3.1. La vida laboral

En este apartado se discuten elementos relativos a la vida laboral iniciando con el trabajo que es el trasfondo de las diversas actividades realizadas a lo largo de la historia y geografía. Cambiantes pero siempre indispensables para hombres y mujeres quienes a cambio reciben un pago.

El trabajo, para autores como Monfredini (2011) “es el fundamento ontológico de las prácticas sociales, e incluso del estatuto profesional, el cual, por mediaciones complejas, transforma las finalidades puestas por los hombres, individual o colectivamente, en un determinado tiempo histórico” (s/p).

En efecto, las características del trabajo realizado por los seres humanos han marcado cada etapa de la historia de la humanidad. Si bien es cierto que el trabajo ha sido la forma de subsistencia, en cada periodo y para cada grupo social el trabajo toma matices particulares.

Giddens (1991) afirma que la Revolución Industrial, iniciada en la Inglaterra del siglo XVIII, dio como resultado las “sociedades modernas” o industrializadas, diferentes a cualquier tipo de orden social previo. El autor distingue a estas sociedades de la siguiente manera:

la gran mayoría de la población activa trabaja en fábricas, oficinas o tiendas, en vez de en la agricultura. Además, más del 90% de las personas vive en centros urbanos en los que se encuentran casi todos los trabajos y se crean nuevas oportunidades de empleo (Giddens, 1991, p. 43).

Cabe aclarar que en esta transformación aparece la mujer como trabajadora, es decir, se inicia su inserción en el ámbito público. El hecho, sin embargo, despertó controversia. En la burguesía porque veía en la solidez de la familia la garantía de la propiedad privada, mientras que entre los hombres de la clase obrera, porque veían en las mujeres peligrosas competidoras pues estaban habituadas a trabajar por bajos salarios (Beauvoir, 1949).

En la participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo influyen factores económicos y socioculturales tales como la forma en que se definen los géneros, la crisis o bonanza así como la unidad doméstica, su tamaño o composición (Barrientos, 1991).

México, al igual que otros países insertos en los mercados internacionales, ha experimentado en las últimas décadas procesos de reestructuración económica y flexibilización de las relaciones laborales que abren nuevas oportunidades de trabajo para la población femenina, pero tales procesos también han traído mayor precariedad en el empleo haciendo más vulnerables a amplios sectores sociales (García, de Oliveira, Valdés y Valdés, 2005).

Hoy en día el trabajo es protagonista en las sociedades. Quienes estudian se preparan para la futura inserción al mercado laboral, otros no lo hacen porque declinan a favor de la mano de obra aun tendiendo menor grado de escolaridad.

Aquellos hombres y mujeres que, en edad productiva, se ven desempleados o con un trabajo que no satisface las necesidades, buscan cambiar de empleo u obtener un segundo o tercero lo más rápido posible.

Por su parte, la población a que se ha llamado de adultos mayores, cuya edad dificulta sobremanera el acceso a un empleo, se aferran al que tienen puesto que los jubilados transitan a condiciones cada vez menos dignas. El empleo parece el ingrediente principal de la vida cotidiana en nuestra sociedad.

Pero formar parte de una institución como trabajador equivale a ser solo un miembro más. Siguiendo a Heller (1991), en la etapa moderna las instituciones sitúan a los sujetos por la especialización que éstos tengan:

La función (es) que desarrollan las personas en una institución, o mejor dicho, en una diversidad de instituciones, las situará en diferentes niveles de la estratificación, al mismo tiempo que les otorgará un tipo o grado diferente de poder, riqueza y prestigio. Esto es, la persona será estratificada como sujeto *especializado* no como *persona humana total*. (p. 73).

De acuerdo con Bauman (1998), la historia moderna dejó como herencia la *ética del trabajo*. En esta se concentran los ideales de los dueños de las máquinas que luego pasaron como ideas y aspiraciones propias a la cabeza de los trabajadores. Desde las premisas de dicha ética “es preciso dar primero para recibir después” (p. 9), también supone que “trabajar es un valor en sí mismo” por lo que todos deberían trabajar. Además la ética del trabajo presupone que al menos la mayoría de la gente tiene una capacidad de trabajo que vender para ganarse la vida, por ello resulta tácito que “el trabajo es el estado natural de los seres humanos; no trabajar es anormal” (*ídem*).

Otros autores señalan, aunque parten del campo de la salud, que “Desde la perspectiva de los empleados el trabajo constituye un aspecto muy importante, ya que de él se obtienen compensaciones económicas, sociales y psicológicas fundamentales para su bienestar y desarrollo” (Casas, Repullo, Lorenzo y Cañas, 2002, p. 144).

Cierto es que los trabajos proporcionan en distinta medida dichas compensaciones por lo que se habla de calidad de vida laboral. Este concepto

abarca todas las condiciones relacionadas con el trabajo: “los horarios, la retribución, el medio ambiente laboral, los beneficios y servicios obtenidos, las posibilidades de carrera profesional, las relaciones humanas, etc., que pueden ser relevantes para la satisfacción, la motivación y el rendimiento laboral” (*ídem*).

Entre los conceptos relacionados con la vida laboral se encontró el de “trabajo remunerado” regularmente realizado en los espacios públicos y que da a quien trabaja la posibilidad de la proveeduría (Rebolledo, 2008). Por su parte, Carrario (2008) aborda el tema como vida laboral/pública o bien el mundo laboral-asalariado, Vélez-Bautista (2009) también asocia el trabajo y la profesión a la esfera pública.

Casas y otros (2002), señalaron al estudiar el clima laboral²² que, en el caso de las actividades profesionales, es importante la *perspectiva longitudinal*. Ésta incluye una amplia etapa formativa, componentes vocacionales y –en ocasiones– especialización; posteriormente la prueba del mercado laboral muchas veces difícil; y el cúmulo de experiencias y conocimientos al avanzar en la vida laboral a la par que en la edad. Los autores observan en la perspectiva longitudinal que la percepción de los profesionistas del clima laboral cambia de acuerdo con las expectativas de éstos después de atravesar experiencias y vivir en ciertas condiciones.

La perspectiva longitudinal nos recuerda la diversidad en cuanto a rangos de edad y etapas de vida laboral de la población docente. Ello mismo, nos aporta un elemento para comprender ciertas actitudes que los entrevistados percibieron en algunos docentes respecto a las actividades de actualización permanente.

Pese a que la motivación del profesorado escapa a nuestro estudio, parece un factor importante para realizar el conjunto de actividades que conforman la labor docente. Ello como parte de la esfera profesional y laboral que los docentes viven, de la mano, con la esfera de la vida privada.

Biscarri (1992) afirma que un profesor, como cualquier persona, se sentirá motivada a invertir su esfuerzo en función del grado en que cree que los resultados directos de ella producirán resultados indirectos más o menos deseables.

²² Su investigación se realizó con profesionales sanitarios en un marco hospitalario.

Los resultados indirectos pueden ser satisfactorios de carácter intrínseco al propio trabajo (motivadores como el reconocimiento, el logro, la posibilidad de desarrollo); o bien las condiciones más o menos satisfactorias en que se realiza el trabajo y su posible mejora tras su esfuerzo (aumentos salariales, ambiente de trabajo más agradable, entre otros) (cfr., p. 224).

En la complejidad de la vida laboral, Casas y otros (2002), sostienen la necesidad de contemplar un *enfoque transversal* (p.149). Esto es, los distintos ámbitos e interacciones del individuo trabajador, a saber, el plano individual, al que llaman *vida privada o exterior* (al trabajo), las interacciones con el grupo laboral, con el conjunto de la organización y con el objeto de trabajo. Todo ello influye, dicen, notablemente en la dimensión laboral.

Reconocemos que en efecto el estudiantado, objeto (más bien sujetos) del trabajo docente, es también determinante en el marco de la vida laboral del profesorado. El comportamiento y resultados de aquéllos tras el esfuerzo del docente al preparar una lección podrían impactar en la motivación de éste. Por otro lado las y los estudiantes son receptores de la motivación o falta de ésta por parte del cuerpo docente.

Concluimos con los autores que la vida laboral es un complejo de aspectos longitudinales y transversales, internos y externos al individuo. Las tareas que las y los docentes realizan como parte de su función dentro y fuera del plantel, a cambio de una remuneración, son la cara de la vida laboral. Ésta, en el caso particular de la docencia, toma matices específicos que se tratan en el siguiente apartado.

2.3.1.1. La vida laboral de las y los docentes de EMS

Una vez expuestas las nociones de la vida laboral revisaremos algunas condiciones específicas de la vida laboral docente de EMS de manera que nos permitan entrever la gama de situaciones de quienes trabajan en este tipo educativo en México.

En la EMS el 65% de las y los docentes se concentran en los bachilleratos generales; 31.7% en bachilleratos tecnológicos y el restante 3.3% se encuentra en profesional técnico (INEE, 2016, p. 27). Dado que en este tipo educativo los profesores se especializan en asignaturas, la proporción de plazas por horas suele

ser el común denominador. En el bachillerato general y en el profesional técnico el 66 y 76% de sus maestros respectivamente trabajan por horas. Los bachilleratos tecnológicos destacan por contar con más plazas de tiempo completo (24% de su total) (*ibid.*, p. 59).

Ello se relaciona con la necesidad del profesorado de trabajar en dos o más escuelas. En los planteles particulares 49.6% de sus docentes trabajaban en más de una escuela, seguido de los de profesional técnico con 48.2%. Por su parte 75% de docentes que laboraban en bachillerato tecnológico tenían sólo un empleo (INEE, 2011, p. 107) lo que habla de condiciones más favorables.

La mayoría de docentes de los modelos general (74.8%) y tecnológico (85.1%) cuentan con un contrato de base que les brinda estabilidad laboral y acceso a prestaciones. Al contrario, “tres de cada cinco docentes en educación profesional técnica y uno de cada tres de los que laboran en bachilleratos privados cuentan con un contrato por honorarios, interino o temporal” (INEE, 2011, p. 103). En el estado de Morelos, en el ciclo 2014-2015, del total de docentes que laboraban en planteles de EMS sólo 18.8% tenía asignación de tiempo completo; 10.5% tres cuartos de tiempo; 11.4% tenía medio tiempo y 59.3% por horas (INEE, 2015c, p. 224).

Lo anterior da cuenta en parte de las condiciones de vida laboral docente en el estado de Morelos y en el país. Pero, con independencia de ello, la labor docente supone ciertas tareas y actividades que, evidentemente, se multiplican según el número de asignaturas y grupos. Entre las actividades podemos mencionar: preparación de clases y materiales, revisión de tareas de estudiantes, evaluación, realización de trámites administrativos, asistencia a reuniones, organización y participación en proyectos, excursiones, gestión, campañas, trabajo en línea, tomar cursos de actualización entre otras que, no necesariamente se limitan a las horas de trabajo en la escuela ni se agotan en una misma sesión.

En el listado anterior se incluyen actividades que se traducen de las políticas educativas emanadas de las reformas que rigen la EMS. Los requerimientos obligatorios a todo docente de este tipo educativo cifradas en ocho competencias que muestran el ideal de docente y cuya realización implica distintas cantidades de

tiempo que se extienden y sobrepasan la vida laboral como ya se analizó en el apartado 2.2.2.6.

Además, por las constantes y aceleradas transformaciones, la actualización en este campo, se entiende, es permanente. La vida laboral de las y los docentes de EMS se encuentra fuertemente imbricada por las políticas educativas que determinan las condiciones de trabajo. Éstas son definidas por García (2013) como “aspectos del ambiente físico, así como condiciones de la organización del trabajo y de la tarea” (citado en Aldrete y otros, 2016, p. 54). Además de los múltiples criterios que conforman el perfil ideal del y la docente de EMS mediante los mecanismos establecidos para el ingreso a instituciones públicas, la permanencia o la pérdida del empleo.

Algunos estudios manifiestan que:

la regulación de la profesión docente por el Estado profundiza la contradicción entre el ideal profesional —en el cual el maestro es reconocido a partir de un cuerpo de valores y conocimientos—, las condiciones objetivas de trabajo en las escuelas y los vínculos entre empleo²³ y carrera (Monfredini, 2011, s/p).

Las exigencias, condiciones y extensión de tiempo dan a la vida laboral docente un carácter de sobrecarga. Incluso, investigaciones que asocian las condiciones laborales docentes a la situación de salud de profesores opinan que la docencia es “una actividad en donde se puede estar expuesto a condiciones que inciden sobre la salud y que se expresa en un perfil determinado” (Aldrete-Rodríguez y otros, 2016, p. 54). Los autores reconocen que la enfermedad no la provocan los oficios, es decir no es privativo de la docencia, sino las condiciones específicas en que éstos se realizan.

Si en México las políticas educativas son el conducto para elevar la calidad de la educación, cabe cuestionar la calidad de vida laboral que tienen las y los

²³ “empleado es la persona que presta a otra, física o moral, un trabajo personal subordinado” Art. 8 de la Ley Federal del Trabajo (DOF, 2015).

docentes en tales condiciones y si con ellas se pueden esperar resultados satisfactorios.

Con respecto al tiempo de trabajo, Cornejo (2009) da cuenta de un nivel “preocupante” de sobrecarga horaria de docentes chilenos de secundaria²⁴ expresada en el porcentaje de horas lectivas en aula, la alta cantidad de horas extra dedicadas a tareas docentes (equivalentes casi a la tercera parte de la jornada contratada) y la ausencia de minutos de descanso durante la jornada laboral.

Por su parte Rodríguez (2005) mostró que profesores guanajuatenses, desde nivel preescolar hasta secundaria, ocupaban en promedio 40 horas semanales en las tareas docentes, 20 en trabajo doméstico y 6.2 en traslados. Los directores reconocieron la falta de tiempo de los docentes incluso para comer adecuadamente.

Las condiciones laborales (formas de contratación, sueldos y tiempos de trabajo) de la profesión docente de EMS se despliegan en un abanico de posibilidades para la manutención del propio docente y de sus dependientes económicos si los hay²⁵. Habría que estudiar si tales condiciones satisfacen las necesidades y expectativas de los docentes.

Así pues, para efectos de nuestro estudio recuperamos del concepto de *vida laboral* el tiempo en que los enseñantes realizan las tareas o actividades que forman parte de su función, tanto dentro como fuera del plantel, a cambio de una remuneración que se da bajo algunas de las condiciones mencionadas.

Dado que en este estudio pretendemos conocer, desde la mirada de autoridades, la conciliación de la vida laboral con la privada en docentes, discutiremos este último concepto en el siguiente apartado.

2.3.2. La vida privada

Para Agnes Heller (1991) la vida cotidiana es “el lenguaje, el habla, la comunicación, la interacción, el trabajo, la imaginación, la conciencia, la comprensión, la interpretación y muchas cosas más [...] y ninguna de ellas ostenta una primacía absoluta en la propia vida cotidiana.” (p.61). Y es así como debe ser, pues la

²⁴ Nivel educativo correspondiente a la EMS en México.

²⁵ En Morelos el 45.7% de los docentes de EMS oscila entre los 35 y los 49 años (INEE, 2015) en que, consideramos, es posible que tengan hijos o adultos mayores a su cargo.

persona “Es, o se convierte en una persona total al realizar actividades heterogéneas. No es ‘toda lenguaje, o ‘toda animal’ o ‘toda espíritu’, ‘toda cuerpo’ ‘toda animal de trabajo’, ‘toda tecnología creativa’, ‘toda activista política’, etc.” (p. 61).

En la vida cotidiana de los individuos, tal como es vista por Heller, corren de manera paralela la vida laboral que obedece al trabajo *productivo* realizado a cambio de una remuneración y la vida privada en que se inscribe el trabajo *reproductivo*.

La segunda esfera, correspondiente a la vida privada en que se satisfacen las necesidades y los deseos básicos, fue el primer orden de existencia de la humanidad. De acuerdo con Arendt (2003), tal orden existe desde antes del advenimiento de la ciudad-Estado. Para los griegos, dice, “el espacio privado era el territorio de la casa y la familia. Era el entorno de la necesidad, donde los seres humanos eran guiados por sus deseos y necesidades y donde trabajaban para reproducirse a sí mismos y a su especie” (p. 26). En coincidencia Thompson (2011) afirma que la esfera privada “Era la esfera de la vida misma: de proveer alimento, de dar a luz, de producir y reproducir la vida humana. La casa, por lo tanto, nacía de la necesidad” (p.13). Ésta fue inicialmente la única forma de vida y los seres humanos se asociaban con el fin de sobrevivir.

Más tarde, la aparición de la ciudad-estado mostró la capacidad humana de organización política independiente de las necesidades de la vida. Ello conformó una nueva forma de vida separada del hogar: en lo público. Ya desde entonces “cada ciudadano [hombre con libertad] pertenecía a dos órdenes de existencia: la vida propia y la vida de lo común. Así, en el pensamiento griego antiguo existía una distinción entre lo público y lo privado” (*idem*). Cabe mencionar que en tal distinción el mundo privado se subordinó al público, altamente valorado.

En las sociedades modernas el trabajo “se expande más allá del hogar para ocupar progresivamente el espacio social, creando una sociedad de trabajadores y empleados, de clases organizadas y partidos que persiguen intereses colectivos” (ibíd., p. 15).

No obstante la importancia de la vida pública, centrada en lo social, político y económico y basada en los principios de libertad y propiedad entre otros (Carrario, 2008), el individuo mantuvo lo que Arendt denomina vida propia o esfera de la vida privada. Autores como Rosas (s.f.) le llaman esfera o vida doméstica y de igual manera, hace referencia al lugar en el que se realizan “ciertas actividades universalmente recurrentes [...]” (en red). Entre ellas menciona la preparación y consumo de alimentos, el aseo, el disciplinamiento de los hijos y las relaciones sexuales entre otras.

En la esfera de vida propia, doméstica o privada se desarrolla un tipo particular de actividades, el *trabajo reproductivo* que Royo (2011) define como el “conjunto de trabajos domésticos y de cuidados necesarios para el mantenimiento de las personas” (p.14). No solo la satisfacción de las necesidades básicas, en nuestro contexto, de los propios docentes, sino también encierra las “demandas de cuidado” o “necesidades de cuidado” (Pellejà-Ciurana, 2015) de aquellos individuos en etapas de mayor intensidad de dependencia: la infancia y la vejez.

López de la Vieja (2000) afirma que el *cuidado* “implica responsabilidad, valorar las relaciones personales, atender a las necesidades de otros, etc. Este nuevo principio deriva de un tipo de trabajo, no remunerado (*caring*) que realizan habitualmente las mujeres, en beneficio de otras personas” (p. 4).

Para los antiguos griegos en la comunidad natural de la familia existió la división sexual del trabajo.

“Resultaba evidente que el mantenimiento individual fuera tarea del hombre, así como propia de la mujer la supervivencia de la especie, y ambas funciones naturales, la labor del varón en proporcionar alimentación y la de la hembra en dar a luz, estaban sometidas al mismo apremio de la vida” (Arendt, 2003, p. 43).

No perdamos de vista que la vida privada es tan diversa como las sociedades y sus edades. Si bien los hogares y familias de la antigüedad eran impensables sin una mujer dentro, hoy no sería extraño que muchas de éstas los habiten sólo en determinadas horas en que permite su vida laboral. Pues en 2016 de 41´433,590

personas ocupadas en México 19´653,488 eran mujeres (INEGI, 2016b, p. 308) lo que significa que la naturaleza de la vida privada hoy es diferente.

Pese a ello Nardone, Giannotti y Rocchi (2003) definen a la familia como el sistema de relaciones fundamentalmente afectivas, presente en todas las culturas, en el que el ser humano permanece en sus fases evolutivas cruciales (neonatal, infantil y adolescente). Y afirman que en la familia se producen múltiples interacciones, entre ellas alimentar, proteger, mimar, instruir, renunciar y sacrificarse (cfr. pp. 38-39).

Esto último, la renuncia y el sacrificio, cobran mayor sentido en nuestras sociedades pues las familias tienden a adoptar estrategias para su subsistencia.

Si bien, de acuerdo con Arendt (2003) el trabajo salió del espacio del hogar y de la vida privada a la pública, más tarde éste se desborda de la vida pública e invade el espacio privado. Asimismo las actividades, otrora del espacio privado, también se obtienen en el espacio público sea en forma de guarderías, servicio de lavado y planchado, alimentos preparados, entre otros. De manera que las fronteras de lo público y de lo privado se difuminan.

No obstante en las anteriores consideraciones se atiende la responsabilidad, la obligatoriedad, las acciones necesarias que, aunque no exime de ser realizadas con gusto por mujeres y hombres, observamos que se deja de lado la parte que realizan por placer y que, nos parece, también debe contemplarse en la vida privada. Como aquellas actividades en casa o bien las salidas del hogar en pareja, en familia, con amigos o solo(a) que no se realizan para cubrir necesidades vitales sino por mero disfrute.

Es por ello que concebimos la *vida privada* como un concepto más amplio que integra las actividades y el tiempo propios de lo doméstico, cuidados a la prole, cuidado o placer personal incluidas las actividades deportivas, recreativas, sociales, de salud, belleza, entre otras.

En tal concepción no consideramos los espacios pues ni la vida privada se circunscribe al interior del hogar ni la vida laboral se mantiene fuera de él. Consideramos, en cambio, que las horas de trabajo asalariado que se extienden a los tiempos de vida privada resultan en una invasión a la misma.

Sabemos que la vida laboral de las y los docentes de EMS no sólo se desempeña fuera de casa, en el ámbito público, sino que también realiza actividades dentro de ella como parte de la adscripción al trabajo remunerado. De hecho la OCDE (2017) señala que la gran mayoría de los países considera como tareas fundamentales de los profesores la “enseñanza, planificación o preparación de las clases, corrección del trabajo de los estudiantes, trabajo administrativo general, comunicación con los padres, supervisión de los estudiantes y colaboración con los compañeros de trabajo” (p. 385) por lo que no merecen, por realizarlas, una bonificación o pago adicional.

No obstante, varias de esas actividades se llevan a cabo en tiempos extraescolares. En nuestro trabajo, vislumbramos la diversidad de situaciones de las y los docentes, respecto a la colaboración en el trabajo reproductivo y/o cuidado de otros, pudiendo satisfacer las necesidades de manera directa (ellos mismos) o indirecta (a través de terceros) (Pellejà-Ciurana, 2015, cfr., p. 22). De cualquier modo, para hombres y mujeres con una vida privada a la par de una vida laboral, es necesario conciliar ambas para sobrellevar las responsabilidades de una y otra vida.

2.3.2.1. La vida privada de las y los docentes de EMS

La presente investigación, exploratoria, no cuenta con información de los propios docentes de EMS, sujetos de nuestro interés. Sin embargo contamos con información empírica respecto de ellos y su vida privada, a través de las percepciones de autoridades y funcionarios del ámbito de la educación en el estado de Morelos. Los informantes nos llevaron a un primer acercamiento sobre el tema de la conciliación entre la vida laboral y la vida privada de las y los docentes de EMS.

Si bien las y los docentes que conforman la población objeto de esta investigación trabajan en alguna escuela pública, bajo ciertas condiciones laborales de las referidas en el apartado de vida laboral, pertenecen al mismo tiempo a una esfera o *vida doméstica* como lo denomina Rosas (s.f.). Este espacio, contiene sus propias responsabilidades exigidas, no en cuanto a un contrato laboral, sino en función de las necesidades propias y de las de aquellos con quienes se convive.

No obstante que la mayoría de autores revisados arguyen el mayor peso de este tipo de trabajo a las mujeres, en la población a la que refirieron los informantes hubo casos de varones que se responsabilizan de dichos trabajos. Es por ello que abrimos el espacio a ambos géneros.

Para algunas y algunos docentes, los trabajos domésticos se suman a los trabajos *reproductivos* (Royo, 2011), es decir, de cuidados a personas en etapas de infancia o vejez que son las de más intensa dependencia (Pellejà-Ciurana, 2015).

De manera que en la *esfera privada* (Thompson, 2011) los y las docentes tienen la necesidad de realizar el tipo de actividades que aseguran su propia sobrevivencia como seres humanos. Insistimos en que tales actividades no necesariamente se desarrollan al interior de la unidad familiar, por lo que con esfera o *vida privada* no hacemos referencia a lo opuesto del espacio público, sino a lo relativo a las actividades para satisfacer la necesidad y el gusto propio.

Desde el rol que desempeñan los funcionarios entrevistados en el área de trabajo de las y los docentes, afirman que “los cambios esperados con la reforma no se han dado en todo el profesorado en parte por la diversidad de situaciones: el número de horas frente a grupo, la forma en cómo llegaron a ser docentes y el compromiso asumido” (Entrevista 1).

En el nivel de compromiso asoma la esfera privada y la responsabilidad de cuidados de las y los docentes, así como la situación económica, pues mencionan que “los docentes no quieren invertir tiempo de su familia para formarse asistiendo a cursos que les ofrecen en las instituciones. Tampoco invertir dinero para capacitarse por su cuenta” (Entrevista 1).

Lo anterior, no empata con la idea de un profesorado comprometido y profesional. No obstante, desde el rol de padres, madres, hijos e hijas cuidadores, podría entenderse que están buscando el equilibrio entre los tiempos de la vida laboral y de la privada. Al centrarse en el tiempo requerido por las capacitaciones un informante toca el caso de muchas mujeres

ahí entraría considerar pues esta doble jornada de las mujeres que aparte tienen que capacitarse en las escuelas o que tienen que hacerlo por fuera y atender a sus hijos, ir a recogerlos o si hay un curso y no está en las horas

de los planteles, pues ya no pueden tomarlo porque no tienen con quién dejar a sus hijos... (Entrevista 1).

Ello suele suceder, señaló el informante, en los y las docentes jóvenes con hijos más pequeños que requieren de ellos. Asumimos que los cuidados implican tiempo y presencia. Pero también solvencia económica para procurar a la familia subsistencia digna, pues como se dijo antes recurriendo a Bauman (1998) en nuestra sociedad para recibir (dinero), antes se necesita dar (su trabajo).

Pero actualmente en Morelos tras realizar el proceso de ingreso a la docencia y lograr la aceptación, o bien si ya cuentan con algunas horas y consiguen otras tras el concurso, éstas les son dadas en planteles alejados de sus domicilios. Ello acarrea un conflicto

tendrías que considerar quién va a recoger a tus hijos, quién va a cuidar a tus familiares porque tienes que irte mucho más tiempo. Tienes que sumarle las dos, tres horas que te vas a hacer de camino. Entonces, sí es un panorama muy desolador para los que recién se están incorporando a los planteles o los que estaban, pero que no hay forma de incrementar las horas (Entrevista 1).

Así, estos y estas profesoras, requieren buscar alternativas para lograr el equilibrio entre la vida privada y laboral en cada situación particular.

De no ofrecer su trabajo, las y los docentes no tienen manera de proveer a la familia y, aunque la amplia jornada laboral implica ausencia, una posibilidad de satisfacer las necesidades es hacerlo de manera indirecta: a través de terceros (Pellejà-Ciurana, 2015) en los casos en que ello es posible.

El tema de la vida privada de las y los profesores de EMS deja ver la complejidad que encierra y cómo entra en conflicto con la vida laboral docente. Ésta última omite la vida privada del profesorado al modificar y ensanchar los tiempos y exigencias hacia ellos y ellas, producto de la implementación de políticas educativas (y laborales).

En aras de elevar la calidad de la educación, la calidad de vida de quienes la ejecutan no parece corresponder con la que tendría una planta docente susceptible de mostrar en ella misma lo que predica.

Si bien las políticas sobre la calidad de la educación abren al profesorado la posibilidad de merecer incentivos o el acceso a funciones con mayores grados de responsabilidad en virtud de resultados idóneos en sus evaluaciones, falta saber si ello beneficia al equilibrio entre los planos laboral y privado de las y los docentes.

De igual manera en el caso de las y los docentes que han obtenido nivel insuficiente en una o más evaluaciones, habría que revisar cómo ello impacta en los ámbitos tanto privado como laboral de los mismos.

Cabe recordar que lo dicho en este capítulo tiene como fin contextualizar la problemática docente que se encuentra entre dos fuegos: la dimensión privada y la dimensión laboral cada una con sus propias condiciones y variables. Sin pretender hacer extensiva, a todos y todas las docentes, la situación que perciben o no las autoridades (pues estamos ciertos de la diversidad de contextos) sería conveniente mostrar en otra investigación las diversas venturas, conflictos y resoluciones de los propios profesores y profesoras actores de la educación.

El estudio realizado tal como se presenta, siguió un proceso con cambios y ajustes que, sin embargo, fueron necesarios para construir el problema que nos ocupa. De ello damos cuenta en el siguiente capítulo.

Capítulo III. Problematización

3.1. Problematización

Para construir la problematización del objeto de estudio de esta investigación nos basamos en las etapas de exploración, selección, planteamiento y delimitación del problema de investigación sugeridas por García-Córdoba y García-Córdoba (2005) que se muestran a continuación.

3.1.1. Exploración

En el terreno de la educación (terreno en el que nos interesaba incursionar) existe un sinnúmero de temas y perspectivas desde las cuales investigar para obtener y aportar conocimientos. Popkewitz (2014) afirma que “Las escuelas son lugares para convertir a los niños en tipos particulares de gente que no lo serían si no fueran a la escuela” (p.42). Agrega que ese tipo particular de gente es definido como parte de proyectos políticos inscritos en un tiempo y lugar determinados.

Hoy, la transformación de estudiantes despliega todo un sistema de planeación y logística en las escuelas. Una parte del plan lo conforman los docentes, ejecutores de las políticas implementadas en el sistema educativo. Sin embargo, no es objeto de esta investigación estudiar la misión docente de convertir a los estudiantes en el tipo de persona que plantea la EMS en México. Proceso en el cual cabría cuestionar la finalidad de la enseñanza.

Para formar parte del proyecto se exige un perfil en los docentes así como demostrar su idoneidad a través de un proceso permanente. ¿Quién decide los rasgos de tal perfil? Puede decirse que son producto de tensiones entre grupos y sectores sociales, políticos y económicos que buscan incidir en los lineamientos que rigen entre otros aspectos a la educación.

Doll (1965) trató la necesidad de introducir cambios en las escuelas como actividades de los sistemas escolares para mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Este autor sintetiza las acciones encaminadas a resolver los problemas que se

suscitan en toda institución escolar en la tricotomía: supervisión, capacitación profesional y mejoramiento del currículum²⁶.

Para Cortina (1997) el servicio de formación es indispensable y es la razón por la que la sociedad busca que toda la ciudadanía pueda ser atendida. Es decir, para la sociedad el docente es una figura que desarrolla una actividad necesaria como profesionista.

Nuestra investigación se interesó en los hombres y mujeres docentes de Educación Media Superior (EMS) contemplados no sólo en su relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA), sino también en tanto seres humanos. Más aún, la mirada que autoridades escolares y académicas tienen de tales docentes.

El tema, objeto de interés se enunció al principio como: la conciliación de la vida profesional y cotidiana de los docentes de EMS, como dimensiones del mismo sujeto. No obstante, los términos se modificaron para responder a lo que se pretendía investigar.

Si bien la labor de los y las docentes es atender a una colectividad avalados por conocimientos formales y especializados (noción de profesionista), se buscaba un término que incluyera el ejercicio del profesor como trabajo realizado a cambio de un salario que le permite subsistir. Por ello el concepto *profesión*, que enfatiza favorecer a la colectividad y que “se espera que no ejerzan la profesión sólo por afán de lucro” (Cortina, 1997, p.131), se dejó de lado.

Por su parte, el concepto de *trabajo* resultó impreciso pues aunque ofrecía la posibilidad de especificar el trabajo *productivo* o *remunerado* dejaba fuera los tiempos en que se realizan actividades como la preparación de clase, revisión de tareas, cursos, entre otros que, eventualmente, se llevan a cabo fuera del área y del tiempo de trabajo aunque se consideran parte del mismo. Se pretendía hablar de ello en términos de “vida” por significar una parte importante de ella. Se optó entonces por el concepto *vida labora*²⁷ para designar a todas las tareas docentes

²⁶ Para el mismo autor, currículum se extiende a todo lo que ocurre en cualquier espacio escolar incluyendo las experiencias formales e informales.

²⁷ Se analiza en el apartado 2.3.1.

realizadas como parte de su función tanto dentro como fuera del plantel a cambio de una remuneración.

Para designar el otro componente -también importante- de la vida, se construyó el concepto de *vida privada*²⁸, que integra el espacio y tiempo fuera del trabajo remunerado, que abarca intereses y responsabilidades propios y respecto de la familia.

El concepto de *vida cotidiana* no fue tomado para nombrar a esta parte específica de la vida pues para autores como Agnes Heller (1991) la vida cotidiana abarca las actividades heterogéneas con las que la *persona* está comprometida. Aquellos rasgos que son inherentes a la *condición humana*. La vida cotidiana es más que solo una parte de la vida. La misma autora señala que es “el lenguaje, el habla, la comunicación, la interacción, el trabajo, la imaginación, la conciencia, la comprensión, la interpretación y muchas cosas más [...] y ninguna de ellas ostenta una primacía absoluta en la propia vida cotidiana” (p.61).

Y es así como debe ser, coincidimos con la autora cuando afirma que la persona “Es, o se convierte en una persona total al realizar actividades heterogéneas. No es ‘toda lenguaje, o ‘toda animal’ o ‘toda espíritu’, ‘toda cuerpo’ ‘toda animal de trabajo’, ‘toda tecnología creativa’, ‘toda activista política’, etc.” (*idem*). En este estudio diseccionamos la vida cotidiana para analizar algunos elementos por separado: las actividades y responsabilidades de trabajo y otras diferentes relacionadas con el trabajo reproductivo (Royo, 2011), la vida doméstica (Rosas, s.f.) y el cuidado (López de la Vieja, 2000) a los que denominamos con Arendt (2003) vida privada.

La realización de actividades diversas se ve dificultada por la variable del tiempo, demandado por la esfera del trabajo y por la de la vida privada. Pero de esto hablaremos más adelante.

Un supuesto de la investigación en sus comienzos fue que el conflicto entre la vida laboral y privada se daba con mayor intensidad en docentes –mujeres y hombres- con hijos pequeños, e iba disminuyendo en la medida que éstos crecían.

²⁸ Se trabaja en el apartado 2.3.2.

De ahí que se pretendía conocer cómo impactaba la existencia de hijos menores en el desempeño profesional de los enseñantes y viceversa.

Sin embargo, investigaciones empíricas como las de Barrientos (1991), Fernández (2000), Carrario (2008), Vélez (2009), Castillo y Agulló (2012) y Pellejà-Ciurana (2015), cuyos sujetos de estudio fueron trabajadores y trabajadoras urbanas, asalariadas, con educación formal completa, con o sin pareja o hijos, dan cuenta de la tensión vivida tanto por hombres como por mujeres, entre el ámbito laboral y el privado. El trabajo asalariado demandaba, en ambos géneros, actividades que rebasaban el horario correspondiente al centro de trabajo, es decir, invadían la vida privada. No obstante que la carga de trabajo doméstico y de cuidados resultó, casi siempre, ser mayor para las mujeres, ambos géneros, en cualquier situación, experimentaron tensión y necesidad de conciliar intereses y responsabilidades entre los ámbitos laboral y privado.

Se descartó la idea de que el conflicto entre la vida laboral y privada ocurría sólo en personas con hijos de hasta doce años permitiendo incluir a docentes con o sin pareja, con o sin hijos e hijos de cualquier edad.

En síntesis, los asuntos que resultaron más importantes en esta parte del proceso fueron los profesores, la importancia de la formación continua que legitima sus prácticas docentes, la vida laboral en que tales prácticas se inscriben, la vida privada que como sujeto el docente posee y el género.

3.1.2. Concreción

En un primer momento se pretendió que la población de estudio fuera la Preparatoria Federal por Cooperación (PREFECO) Andrés Quintana Roo, ubicada en el poblado de Chamilpa, Morelos por las particularidades del subsistema. En esta fase de la problematización se decidió ampliar la población de estudio a otros subsistemas y planteles, así como incluir a docentes con distintos tipos de contrato y, por ende, bajo condiciones laborales diferenciadas.

La necesidad de poner distancia del problema percibido subjetivamente por quien escribe debido a su condición como docente de EMS, llevó a decidirse por un nivel exploratorio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) desde la mirada de

expertos y autoridades escolares. Ellos mostrarían si realmente existe un problema con la conciliación de la vida laboral y la privada en los docentes de EMS. Al mismo tiempo ayudaría a establecer prioridades para una segunda etapa de investigación, más profunda, en que los informantes sean docentes propiamente.

3.1.3. Planteamiento

Para plantear el problema que nos ocupa, es necesario referirnos a la vida laboral docente marcada por las políticas descritas en el capítulo de Contextualización. Las reformas y políticas que delinean la educación media superior en México, la LGSPD que norma a todos aquellos que prestan sus servicios en los tipos educativos básico y medio superior y los requerimientos de formación continua, regularización y profesionalización para una educación de calidad, así como el esquema de evaluación.

Las evaluaciones y actualización constante subyacen como condición a los docentes para conservar el empleo. Las pruebas y exámenes se traducen en una “cultura de la evaluación”²⁹ cuyas ramas se hundan hasta cada una de las clases en que los enseñantes han de demostrar su idoneidad. Para Moreno (2011), en México la medición (que no la evaluación) se usa para controlar. Siguiendo a Foucault (2001 citado en Espinosa, 2005) podría verse como “tecnología” para asegurar el comportamiento del profesorado de manera tal que se sometan cada vez con menos posibilidad de movimiento a los parámetros impuestos para conseguir o acercarse al perfil ideal. En términos foucaultianos el grupo docente está siendo disciplinado. Las relaciones de poder se encuentran presentes entre el sistema educativo que rige a la EMS y los docentes quienes, como trabajadores asalariados, se limitan a intentar cumplir lo que se les prescribe.

Las acciones requeridas sobrepasan la vida laboral docente e invaden la vida privada. Quizá ello se acepta de manera acrítica justificando que es parte de ser buen profesor y se vea como “normal y razonable” (Popkewitz, 1998). Sin embargo,

²⁹ Moreno (2011) Afirma que, en México, no se hace evaluación -aunque así lo predica el discurso- sino medición, ya que “valora los productos por encima de los procesos, [está] centrada en la rendición de cuentas y con fines de control” (en nota 2 al final del artículo).

con el ensanchamiento de la vida laboral, la conciliación entre ambas esferas se ve impactada.

Doll (1965) indicó, hace varias décadas, el error de los administradores que se entusiasman con planes de mejoramiento a gran magnitud sin prestar atención a los problemas que afectan al maestro en su trabajo diario. En ese tenor la RIEMS, la reforma de 2013 y demás políticas diseñadas en la cúspide de los sistemas gubernamentales, fueron implementadas a gran escala, sin esperar los resultados de otras anteriores o bien, sin contemplar las consecuencias negativas provocadas en la vida laboral y privada del profesorado.

Podemos pensar en la posibilidad de una paradoja, es decir, si en busca de conseguir “mejoras” en la educación se agobia a los profesores obligándolos a asumir heterogéneas modificaciones sustanciales en su quehacer, ello podría resultar en el freno de las fuerzas que, apuntaba Doll (1965), impulsan inconscientemente el mejoramiento en los sistemas escolares.

La presión experimentada por esa población podría verse como consecuencia de “... una nueva forma de normar los movimientos de los individuos, una nueva manera de aprovechar, al máximo, las posibilidades de cada hombre, de cada grupo al ejercer [el gobierno] su capacidad de poder” (Foucault, 2001 en Espinosa, 2005, p. 15). Sin embargo, no hay que olvidar que ha habido resistencia³⁰ docente ante tal pretensión de poder, probablemente por la implicación de invasión del tiempo de la vida privada, amén de la pauperización de las condiciones de trabajo, la incertidumbre laboral, la pérdida de beneficios, entre otros.

La serie de actividades establecidas en las ocho competencias (y sus cuarenta atributos) que delinean el perfil de quienes han de estar al frente de los grupos, se convierten en tareas permanentes a realizar dentro y fuera del espacio y horario escolares. Tal agenda soslaya las responsabilidades domésticas y/o de cuidado que tienen los docentes. Y, cumplir con las actividades señaladas en horas de trabajo extra clase implica, para dichos docentes, gestionar dónde y con quien dejar a las personas a su cuidado.

³⁰ Negativa de parte de docentes a ser evaluados y enfrentamientos que derivaron en evaluaciones en ambientes hostiles.

Los cursos de formación continua, regularización y profesionalización, así como los espacios de intercambio en modalidad presencial demandan tiempo y atención que los docentes comparten con las responsabilidades de cuidado. Y aun las actividades en modalidad virtual absorben, de la misma manera, atención y tiempo. Los esfuerzos aumentan para aquellos cuyas responsabilidades de cuidado no es compartido con la pareja, no cuentan con redes de apoyo (familiares o amigos) o con solvencia económica para contratar ayuda y hacer frente a la demanda en dos lugares o actividades simultáneas.

Barrientos (1991) confirma que la participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo está influenciada por el contexto social: los factores económicos y socioculturales tales como la forma en que se definen los géneros, la crisis o bonanza, la unidad doméstica, su tamaño o composición y el grupo socioeconómico al que pertenecen. En este trabajo se considera a hombres y mujeres como seres de género y nos abrimos a la posibilidad de que ambos sexos tengan responsabilidades domésticas y/o de cuidados. Sostenemos con Inda (s.f.) que ni la responsabilidad de alimentar ni la de cuidar a los hijos o familiares mayores es exclusiva de las mujeres ni una actividad negada al hombre por cuestiones físicas. Sino que se explica a través del *género*, es decir, la *sexuación de las habilidades* “que hace suponer una asociación entre sexo y determinados talentos o capacidades” (Inda, s.f., p.41).

No obstante, los docentes hombres y mujeres son vistos solo en su función de coadyuvar a formar el tipo de gente diseñado desde las políticas y no como sujetos sociales con necesidades iguales a las del resto de los individuos asalariados de la sociedad actual.

Giddens (1991) por su parte, ve una relación dialéctica en el contexto social al afirmar que nuestro comportamiento no está del todo condicionado por él, sino que “nuestras actividades estructuran -dan forma- al mundo social que nos rodea y, al mismo tiempo, son estructuradas por él” (p. 33). Esto último da pie para reflexionar por un lado, de qué manera el trabajo de los docentes estructura su vida personal y, al contrario, cómo su vida personal estructura a su trabajo y las exigencias de formación continua y, por otro lado, si ello es visualizado por las autoridades. Así, la

pregunta que guía a nuestra investigación es ¿Cuáles son las apreciaciones de las autoridades escolares y expertos acerca de la conciliación entre la vida laboral y la privada de los profesores a su cargo?

3.1.4. Delimitación

El problema de nuestra investigación pretende ser leído desde el concepto de modernidad líquida de Bauman (2003). El autor caracteriza la modernidad líquida como un momento de incertidumbre y riesgo en que los movimientos repentinos y las cancelaciones abruptas pueden ocurrir; el principio de flexibilidad rige la vida, afirma, y los planes de vida sólo pueden ser de corto plazo.

Las condiciones laborales de los trabajadores de la educación contienen riesgos e incertidumbre. Según información del INEE (2015b), hasta el ciclo escolar 2011-2012 el 66% de los maestros que trabajaban en el bachillerato general, y el 76% de profesional técnico, trabajaban por horas. Pese a que no se encontraron datos sobre docentes que presten sus servicios en distintos establecimientos, el trabajo por horas inclina a pensar que ello es posible en cierto porcentaje de profesores y profesoras en busca de devengar un salario más decoroso.

Al hablar de ‘contratos’ por regla general se entiende que son por *tiempo indefinido*, en cambio “el contrato de prestación de servicios profesionales normalmente tiene un plazo o fecha de vencimiento” (De Buen, 2006, p.80). En esta última modalidad, en que son contratados actualmente la mayoría de las y los profesores, se pierde la continuidad laboral otorgando al trabajo la condición de precario. Por un lado debido al vencimiento cíclico de un contrato, por otro lado porque el sistema de evaluación así como la exigencia de disponibilidad de horario para asistir a reuniones o cursos, o realizar otras actividades mantiene en incertidumbre la recontractación.

Hargreaves (1996) afirma que al ampliarse el rol del profesor y hacerse cargo de nuevas obligaciones, así como multiplicarse las innovaciones curriculares e imponérseles cada vez más cambios en tiempos cada vez menos largos, se crea en los profesores y directores una *sensación* de sobrecarga.

El concepto de modernidad líquida otorga elementos para comprender las condiciones actuales en que laboran los docentes y las características que adoptan los sistemas de vigilancia.

En cuanto a las relaciones familiares, el estado de la cuestión muestra que los roles de mujer-cuidadora y hombre-proveedor, siguen asumiéndose y asignándose de manera tradicional como naturales (Aguilar y otros, 2013).

Barrientos (1991) afirma que la unidad doméstica tiene sustento en la definición social de los géneros³¹, por lo que la organización del tiempo dedicado al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos, así como el carácter del aporte económico, condicionan la forma de participación de sus miembros en la esfera productiva.

Sin embargo, de acuerdo con el INEGI, la encuesta de 2015 arroja que un 29% del total de los hogares son dirigidos por una mujer, es decir, 9 millones 266 mil, 211 hogares. Y entre 2010 y 2015 la jefatura femenina aumentó cuatro puntos porcentuales (INEGI, 2015). Aun cuando los roles tradicionales persisten, el dato anterior señala que no de forma absoluta. La estabilidad en las parejas se pierde, cambian -de manera veloz- las formas de relación, los estilos de familias y en síntesis, lo único seguro es lo momentáneo.

Así, la teoría que delimita nuestro problema es la modernidad líquida de Bauman (2003) que relacionamos con los conceptos de vida laboral, vida privada, conciliación y roles de género.

Esta investigación se limita a analizar lo que al respecto del tema visualizan las autoridades y expertos entrevistados. Queda, por el momento, más allá de nuestro alcance el hacer propuestas para mejorar la situación estudiada.

3.1.5. Articulación de conceptos

Siguiendo a Cervantes (1997), para dar claridad sobre el ámbito de acción en el trabajo investigativo, es necesario precisar aquello que se pretende *articular*, es

³¹ Barrientos (1991) entiende por sociedad de los géneros, a “la mujer concebida, antes que nada, como madre, esposa y ama de casa, y el hombre como proveedor de bienes materiales y jefe de la unidad doméstica...” (p. 238).

decir, hacer las vinculaciones pertinentes y detenerse en un punto hasta donde se es capaz de argumentar, aclarar, producir conocimiento y ser capaz de mostrarlo.

En nuestra investigación, los conceptos de *vida laboral* y *vida privada* se relacionan de manera bidireccional con el de *condiciones laborales docentes*, contenidas en documentos oficiales de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS). Esta articulación se bifurca por la perspectiva de *género* pues se resalta la diferencia entre lo que viven, según la mirada de funcionarios y expertos, mujeres y hombres docentes. Por esta razón, en este trabajo no utilizamos el lenguaje de género, excepto cuando en el grupo docente al que aludían los informantes hacía necesario puntualizar la presencia de las mujeres.

Pese a que en nuestro trabajo no pretendemos elaborar un juicio de valor sobre los roles de género, creemos que su lenta y heterogénea metamorfosis en nuestras sociedades tradicionales, probablemente se contrapone al concepto de *modernidad líquida* de Bauman (2003). Pues ante la inestabilidad, la flexibilización e inseguridad laboral, se encuentran los comportamientos de hombres y mujeres – roles de género- que permanecen en el tiempo insistiendo en mantener su mismo orden de cosas. En la literatura revisada las mujeres inmersas en el campo laboral dan cuenta de ello mediante los conflictos y crisis que atraviesan con la “doble jornada”.

Finalmente, el concepto de *conciliación* (entre los ámbitos laboral y privado) abre la posibilidad de diversidad. Ello se puede afirmar puesto que confeccionamos una tabla de posibles escenarios de vida privada de los docentes combinando variables como: ser hombre o mujer, con o sin pareja, de uno o doble ingreso³², con o sin hijos, con o sin responsabilidad de un familiar de edad avanzada o enfermo. Obtuvimos como resultado 29 tipología (véase anexo B). Con independencia de la situación de vida privada de los docentes, pensamos que la conciliación entre ambas esferas de la vida es necesaria en cada caso, aunque en esta primera etapa de nuestra investigación el propósito no es el acercamiento a casos particulares.

³² Parejas en que uno de los dos provee, o bien, en que ambos aportan dinero para la manutención.

3.2. Objetivo

Dado que nos interesa el fenómeno de la conciliación en docentes de EMS, pero a la vez buscamos posicionarnos en un punto distante del objeto estudiado recurriendo a la mirada de informantes testigo, nos proponemos mostrar la forma en que funcionarios y expertos visualizan el tema de la conciliación entre la vida laboral y privada de los docentes de EMS. Se pretende analizar el fenómeno a la luz de la teoría de la modernidad líquida de Bauman (2003).

3.3. Metodología y marco analítico

Habiendo descrito el fenómeno de interés de esta investigación, corresponde al presente apartado enunciar los procesos sistemáticos y empíricos (Hernández y otros, 2006) que se aplicaron en su estudio.

Cabe destacar que la presente es una investigación de corte exploratoria. Este alcance de investigación fue el más adecuado por un lado, porque al ser un fenómeno poco estudiado los estudios exploratorios ayudan a “obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados” (*ibid.*, p.81). En una siguiente etapa, el objeto y población de estudio se concretarán a partir de los resultados de esta primera fase de investigación con enfoque cualitativo del que se mencionan algunas características.

3.3.1. Enfoque metodológico cualitativo

Álvarez-Gayou (2003) distingue la investigación cuantitativa de la cualitativa según lo que persigue: “La investigación cuantitativa, *grosso modo*, busca medir y cuantificar y, para ello, inferir o generalizar [...] Por su parte, la investigación cualitativa busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (p.41).

El mismo autor afirma que la investigación cualitativa pretende “lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga” (*ibid.*, p.31), por lo que habla de la necesidad de autenticidad, es decir

que las personas expresen su sentir, y no de validez en que los hallazgos reproducen la realidad empírica.

El enfoque cualitativo otorga a un estudio la posibilidad de que ser interpretativo, es decir, que “intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan” (*ibid.*, p. 18).

En el paradigma cualitativo existen métodos y técnicas específicas para recopilar información que ayude a la comprensión del problema y a su análisis. La inducción es una característica de la investigación cualitativa. Consiste en que se desarrollan conceptos partiendo de los datos, y no se evalúan teorías o modelos establecidos. Con preguntas, a menudo formuladas vagamente se inician los estudios que siguen un diseño flexible de investigación (*ídem*).

En el proceso de nuestra investigación, como ya se mencionó en el capítulo anterior, hubo modificaciones en los conceptos y ajustes en las herramientas metodológicas “No obstante, hay siempre un planteamiento de la investigación y un plan de la investigación no muy detallado que sirve como guía de actuación” (Penalva y otros, 2015, p.29).

3.3.2. Métodos y técnicas para la recopilación de la información

La presente investigación se realizó con información de fuentes escritas y orales. Por otro lado, la búsqueda de objetividad en la investigación³³ hacía necesario un acercamiento al tema mediante información documental y empírica de informantes que, sin ser docentes, tuvieran relación con los mismos para ver el problema desde otra perspectiva: informantes testigo.

3.3.2.1. Investigación documental

La recolección de buena parte de la investigación se centró en documentos de diferentes tipos. Unos establecen la normatividad oficial vigente en México de la EMS que sienta las bases de las modificaciones al trabajo docente; otros son documentos de tipo estadístico nacionales y del estado de Morelos concernientes a

³³ Quien escribe es docente y se corría el riesgo, al entrevistar a otros docentes, de realizar un análisis subjetivo.

los profesores a partir del ciclo 2009 en que la RIEMS entró en vigor; asimismo se incluyen textos teóricos e investigaciones relativas a las temáticas de interés: vida laboral, vida privada, docentes y género.

La información rescatada mostró el estado de la cuestión respecto del tema de estudio, le dio contexto a la vez que ayudó a analizar la información recabada mediante el trabajo de campo que se ajustó a los siguientes criterios.

3.3.2.2. Entrevista

La búsqueda de objetividad en la investigación³⁴ hizo necesario un acercamiento a informantes que, sin ser docentes, tuvieran relación con los mismos para ver el problema desde otra perspectiva: informantes testigo a quienes se les realizaron entrevistas.

Entendemos por entrevista, “una conversación que se propone con un fin determinado distinto al simple hecho de conversar” (Díaz-Bravo y otros, 2013, p. 163) y si es semiestructurada es más flexible que la estructurada pues, de ser necesario, se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista. Así se requería para permitir a quienes informaban expresarse sin interrumpir y poder volver más adelante en los temas de interés y ahondar en ellos.

Se hicieron cuatro entrevistas semiestructuradas. La elección de los informantes obedeció a la “selección basada en criterios” (Goetz y Lecompte, 1988, p. 94). En este tipo de selección se exige que el investigador determine anticipadamente un conjunto de atributos en las unidades del estudio, en relación con el problema y cuestiones de la investigación.

Las voces que podrían dar cuenta de la conciliación entre la vida laboral y privada de los docentes de EMS desde posiciones ajenas a ellos a la vez que cercanas serían de sujetos: expertos en temáticas de la EMS; funcionarios de la EMS; y directores de planteles adscritos a subsistemas públicos escolarizados.

De los cuatro entrevistados uno de ellos realiza investigación y es especialista en EMS, otro representa una autoridad en el sistema educativo del

³⁴ Quien escribe es docente y se corría el riesgo, al entrevistar a otros docentes, de realizar un análisis subjetivo.

estado de Morelos, dos más son directores de subsistemas siendo uno de ellos, al mismo tiempo, director de un plantel. Aun cuando entre los informantes tenemos mujeres y hombres usaremos el género masculino en todos los casos en que se haga referencia a alguno de ellos buscando proteger el anonimato.

Se confeccionaron tres diferentes guiones para las entrevistas (véase anexo C). Cada guía contenía de entre 10 y 14 preguntas relacionadas con las categorías de interés. Al especialista se interrogó sobre su perspectiva de las condiciones laborales docentes, la situación de vida privada de los mismos, la tensión entre ambas esferas y el género; a la autoridad estatal sobre sus opiniones acerca de la información estadística (escasa) del profesorado estatal, las condiciones laborales docentes de los subsistemas, las exigencias de las reformas al profesorado, la situación de vida privada y la tensión entre ambas esferas además del género; y de las autoridades de subsistema sus percepciones sobre los datos sociodemográficos de los docentes, las condiciones laborales docentes, las exigencias de las reformas, situación de la vida privada, tensión entre ambas esferas y el género.

Las entrevistas fueron concertadas previamente y tres de ellas aplicadas en los centros laborales de los informantes. En una entrevista más se hizo uso de la tecnología a través de la herramienta de Skype. Pese a ello las expresiones, tonos de voz, los silencios y otros rasgos se observaron con la misma nitidez que en las demás entrevistas.

Las grabaciones de las entrevistas fueron transcritas y codificadas en el programa Atlas.ti. Al respecto Weiss (2017) afirma que los programas de análisis de datos como el mencionado “facilitan la codificación, es decir, la asignación de partes de texto [...] Empero, el trabajo de análisis no se agota en la codificación” (pp.648-649).

En efecto, “En la recolección de datos, el proceso esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, pero nosotros les damos estructura” (Hernández y otros, 2006, p.136). En tal estructura se buscó hacer etnografía (de ello se hablará más adelante), se redujeron códigos y, al ser una fase exploratoria, se vio la necesidad de contar con la percepción de un cuarto informante más cercano a los

sujetos de interés: docentes de EMS. Se realizó entonces la entrevista al director de un plantel.

Tras la recolección de datos cualitativos, que Hernández y otros (2006) define como “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, conductas observadas y sus manifestaciones” (p.17), y contando a la par con la información documental antes descrita, se procedió al análisis de la “realidad” que “se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto de sus propias realidades” (*idem*).

3.3.3. Marco interpretativo

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) “Para explicar o comprender, los humanos necesitamos marcos referenciales en los cuales realicemos estas acciones” (p. 41). Dado que nuestra investigación pretende comprender el significado de un fenómeno social, nos acercamos a los marcos interpretativos en que se inscribe la etnografía que “es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros [...]” (Guber, 2001, p.13).

3.3.3.1. Etnografía

En sus orígenes la etnografía sirvió para escribir los rasgos culturales de “pueblos sin grafía” y en muchas ocasiones no era comprensible el lenguaje, por ello se recurría a la observación de las conductas. Aunque actualmente las poblaciones estudiadas son distintas a estos orígenes, Weiss (2017) señala:

Por consideración a la alteridad de las culturas en relación con la nuestra – también de la cultura escolar respecto de nuestra cultura académica– se promueve la interpretación de las conductas observables en términos de significación para las culturas observadas mismas, en lugar de imponerles categorías de nuestra cultura (p. 640).

La etnografía, como modalidad de investigación surgida de la antropología cultural y de la sociología cualitativa alude a un proceso mediante el cual se aprende el modo de vida de un grupo, en palabras de Goetz y LeCompte (1988) es la

“descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos” (en Sandín, 2003, p. 154). Ya se ha aclarado antes que tales grupos pueden cohabitar con nosotros pero ser ajenos, lo cual justifica ser estudiados y aprender su modo de vida desde sus propias percepciones.

Amén de la observación de la cultura a estudiar, del grupo docente desde la mirada de informantes testigo, de autoridades que demandan lo que se espera de aquellos, es menester leer la información a partir de conceptos que permitan comprenderla. Guber (2004) define la "etnografía" como “la integración entre datos y teoría, y la puesta en diálogo entre ambos” (p. 33) cuya dificultad debe ser resuelta con la creatividad del investigador-autor.

En la investigación que se presenta se adoptó la etnografía para describir, interpretar y comprender (Álvarez, 2008) la información recogida en las entrevistas a funcionarios y expertos. De igual manera se recurrió a marcos analíticos que guiaran nuestro trabajo análisis de la información.

3.3.4. Marco analítico

Para analizar los datos empíricos unidos a la red de conceptos del tema que nos atañe nos acercamos a la modernidad líquida de Bauman (2003) y a la perspectiva de género que abordaremos en los siguientes apartados.

3.3.4.1. Modernidad líquida (Bauman)

En el tema de la conciliación entre lo laboral y lo privado de los docentes de EMS desde la mirada de funcionarios y expertos, aparecen dos escenarios. De la vida laboral, dado que se recuperan las condiciones laborales resultado de políticas educativas orientadas a elevar la calidad educativa o a alcanzar niveles de competencia de otros países, visualizamos los cambios que traen aparejadas exigencias laborales y un esquema de evaluación permanente que provoca incertidumbre en el empleo.

Del segundo escenario, la vida privada impactada por el ámbito laboral, rescatamos cómo las actividades y responsabilidades tales como los cuidados son

vistos como problema individual a resolver por los propios docentes pese a ser consecuencias de políticas estructurales.

Buscando entender tales características del fenómeno nos acercamos a Bauman y a la *modernidad líquida* como llama al rumbo que toman las sociedades tras la etapa de *modernidad* antecedida por la de premodernidad. Es menester revisar cada una de ellas, no sin antes señalar que tales etapas pueden llegar a coexistir en una misma sociedad.

Las reflexiones de Bauman (2003) aportan matices de lo que sucede en las sociedades más allá del límite donde se agota la modernidad. El autor compara esta etapa, metafóricamente, con el paso de lo “sólido” (lo moderno) a lo “fluido” (posmoderno):

Los líquidos, a diferencia de los sólidos no conservan fácilmente su forma [...] no se fijan al espacio ni se atan al tiempo [...] no conservan una forma durante mucho tiempo y están constantemente dispuestos (y proclives) a cambiarla; por consiguiente, para ellos [los fluidos] lo que cuenta es el flujo del tiempo más que el espacio que puedan ocupar: ese espacio que, después de todo, sólo llenan “por un momento” (Bauman, 2003, p. 8).

Concretamente lo que caracteriza a las sociedades *posmodernas* es la transformación constante, la disolución de lo que ganaron con la modernidad. Las certezas de antaño se convierten en tensiones, propinadas desde “la nueva levedad y fluidez de un poder cada vez más móvil, escurridizo, cambiante, evasivo y fugitivo” (ibid., p. 19).

En el contexto de los profesores de nuestro país esta situación se refleja en la flexibilidad que adopta su trabajo sin definirse en tiempo y espacio, en la incertidumbre laboral pues los trabajos fijos han desaparecido y, a pesar de acreditar la idoneidad con los mecanismos impuestos ello rinde periodos breves ara el sistema evaluativo; el abandono en que se encuentra la situación de los jubilados o bien, la inexistencia de esta figura en los actuales contratos, entre otros.

Los cambios que atestiguamos y experimentamos no todos indican tránsito hacia lo posmoderno sino podrían tratarse de otra transición: de lo premoderno a lo moderno. Retrocedemos a tales nociones.

Según Emile Durkheim y George Herbert Mead la modernización de las sociedades occidentales se da, entre otras cosas, por las tendencias de generalización y universalización de las normas morales y jurídicas y de una progresiva individuación de los sujetos socializados (Habermas, 1991, p. 89). Ello precisa que las instituciones sociales encarnen las ideas jurídicas y morales con carácter de universal y que los individuos sean capaces de criticar e innovar. Y son las formas de vida las que facilitan y posibilitan poner en práctica tales condiciones. Las formas de vida se vuelven racionales cuando son capaces de asistir a los sujetos para aplicar principios universales en situaciones particulares y de lograr en sus sistemas de personalidad una justificación moral. En otras palabras, una sociedad alcanza el nivel de *moderna* producto de los comportamientos individuales y sociales apegados a normas tanto jurídicas como morales que permiten la cabida pacífica de todos en esa sociedad.

Solo que en la generalización y universalización de las normas aplicadas en la modernidad quedan resquicios en que se encuentran secciones de la población hasta donde los derechos fundamentales no llegan o llegan parcialmente. En la modernidad impera la igualdad, pero no la equidad pues los casos particulares son atendidos con homogeneidad. La pobreza, el hambre, las condiciones de salud y la desigualdad de género (UNESCO, 2017) entre otros factores subsisten a pesar de que las normas dan alcance a la población total.

En México, en cuestión de educación como ya se vio en el apartado de Políticas educativas para la EMS, cuando se ha hablado de *modernización* aparece el término de *calidad* el cual se ha relacionado con alcanzar estándares de países avanzados, accesibilidad del servicio para lograr su distribución en todo el territorio, homologar, eficientar y hacer obligatoria la EMS en todo el país, implementar modelos educativos a fin de que el desempeño de los jóvenes sea más adecuado, la tecnologización de la educación así como garantizar un profesorado capacitado. Los atributos de modernidad se cumplen en la medida en que se logran las aspiraciones.

Podemos ver, por último, reminiscencias de premodernidad que dificultan la transición a la modernidad. Habermas (1991) señala que en las sociedades

premodernas el contenido de los derechos fundamentales es aplicado de forma unilateral y parcial lo cual va en contra del sentido de esas mismas normas, en contraposición con la modernidad que universaliza las leyes aunque caiga en iniquidades. En la educación mexicana se encuentran actitudes tales como el manejo a discreción de los derechos, pues las normas son eventualmente evadidas o manipuladas para lograr los resultados favorables para ciertas personas (actitudes clientelares, compadrazgo, amiguismo), el pago de salario desigual a las mujeres docentes.

Caemos en cuenta entonces, desde el tema de la vida laboral docente, que nuestra sociedad avanza de manera lenta y heterogénea a través del vertiginoso desfile de tendencias internacionales algunas adoptadas por nuestra sociedad. Las grandes transformaciones hacen a los profesores partícipes de entornos premodernos, modernos o un paso más allá, posmodernos.

De ahí que las ideas de Bauman y los elementos de la modernidad líquida resultan útiles en el análisis de la información obtenida mediante entrevistas a funcionarios y expertos en relación con los aspectos laborales y privados del profesorado de EMS. Pero también es importante acercarnos a la perspectiva de género puesto que se pretende analizar de forma diferenciada a los docentes y a las docentes.

3.3.4.2. Perspectiva de género

A la vez que nos interesa visualizar, desde la óptica de la modernidad líquida de Bauman (2003), las percepciones vertidas por funcionarios y autoridades entrevistados respecto de la conciliación de la vida laboral y privada de los docentes de EMS, buscamos una mirada desde la perspectiva de género.

Inda (s.f.) señala que

La denominada perspectiva de género se ha tornado un instrumento indispensable en las investigaciones sociales al dar a luces [*sic*] sobre las diferentes formas de construcción de identidad [*sic*] de mujeres y varones, sus maneras particulares de actuar, percibir, entender, sentir, hablar e interactuar, además de los diferentes vínculos que se establecen entre ellos (p.39).

Tanto mujeres como hombres en el tiempo actual viven la tensión entre el plano doméstico y el laboral aunque de maneras diferenciadas. Ello se puede inferir de investigaciones como las de Carrario (2008), Rebolledo (2008), Royo-Prieto (2011), Alarcón (2012) y Castillo y Agulló (2012) que se enfocaron en mujeres, en hombres o en ambos sin homogeneizarlos en una misma población. Pues, como afirma Murillo (2006) las funciones y los espacios están repartidos según la duplicidad femenino y masculino. La mujer ha ingresado al espacio público sin dejar el privado y el “tiempo libre”, más para ellas que para ellos, corre el riesgo de ser desplazado.

La mujer realiza actividades para cubrir las responsabilidades pendientes en la esfera productiva y en la reproductiva para que éstas continúen funcionando. Al preguntarnos porqué es que ello suele acentuarse en las féminas, salta una respuesta:

Las mujeres, al irnos incorporando al trabajo remunerado, no abandonábamos el espacio doméstico y, en consecuencia, comenzamos a vivir la llamada doble presencia, con una fuerte tensión interior: la de estar y no estar simultáneamente en ambos espacios. La pregunta era entonces: si esta situación nos generaba un sentimiento de malestar, ¿por qué continuábamos asumiendo el trabajo doméstico? ¿Por qué no imitábamos a los varones en su forma de incorporarse al trabajo asalariado? La práctica cotidiana de la vida nos dio la respuesta: porque a la actividad realizada en el hogar le otorgábamos un valor que la sociedad capitalista patriarcal desde siempre le había negado. (Amoroso y otros, 2003, p.7)

La importancia que desde su género las mujeres dan al espacio del hogar y lo que él representa –familia, cuidados, entre otros-, así como el malestar generado por la falta involuntaria de presencia y acción en la esfera doméstica reitera las diferencias existentes, en cuanto a prioridades, entre personas femeninas y masculinas.

Cervantes (1994) estableció tres casos típicos en la identidad femenina:

- Mujeres que dan prioridad a la maternidad sobre su profesión.
- Mujeres que anteponen su profesión a la maternidad.

- Mujeres que son capaces de llevar conjuntas maternidad y trabajo o profesión.

Es esta última opción la que alude a la conciliación debido a las actividades y tareas que exige el trabajo asalariado de manera simultánea con las domésticas y la demanda de cuidados a los otros.

No obstante Vélez (2009) explica que, desde el paradigma dominante, son disrupciones los casos en que mujeres anteponen su profesión a la maternidad o que toman ambas. Ello debido a que el reconocimiento social requiere de disponibilidad y tiempo completo y por ende se adapta más al uso del tiempo y la forma de vida masculina. “En cambio, para las mujeres los embarazos, la maternidad y el cuidado de los hijos representan oportunidades de desarrollo profesional y político que se pierden” (p.174).

Es justamente esa idea tradicional, la que ha de ser superada con la perspectiva de género, mirada particular que, de acuerdo con Palomar (2004) coadyuva en la comprensión de la vida social, a partir de la idea de que ser hombre o ser mujer es un dato cultural y no biológico, y que la forma que adoptan las desigualdades sociales basadas en el sexo de las personas se relaciona con la manera como se construye la oposición hombre/mujer en el imaginario social.

De manera que la cultura permea en la vida laboral, en la privada y demás ámbitos del ser humano. En todos ellos conviven las identidades masculinas y femeninas y en todos ellos se pueden observar casos de desigualdad. Connell (1995) afirma que las desigualdades se generan al articularse, de múltiples maneras, las siguientes tres dimensiones: “las relaciones de poder (modos de ejercer autoridad y poner reglas); las relaciones de afecto y la sexualidad (entramado de deseos, amores y resquemores) y las relaciones de producción (división del trabajo y distribución de recursos)” (citado en Muñiz, 2015, p. 92).

La gama desigualdades es diversa y en nuestro tiempo y espacio particular también se pueden encontrar toda vez que las mujeres dejan sentir su presencia en cada uno de los ámbitos de la sociedad. El laboral no es la excepción y tampoco el educativo. Así, tales discrepancias y en lo que éstas devienen en el día a día de la vida privada y laboral de nuestros sujetos de estudio justifica la perspectiva de género en nuestra investigación.

El presente estudio se propone explorar desde la percepción de autoridades la vida laboral y su conciliación con la vida privada de la población docente distinguiendo las maneras particulares de comportamiento de las profesoras y los profesores ante dichas esferas.

3.3.4.3. Conciliación

Tal como lo señala la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el término *conciliación* “refleja las tensiones que se generan entre las responsabilidades profesionales y las familiares” (OIT, 2011). Tales tensiones son provocadas por exigencias tanto del ámbito profesional y el trabajo asalariado -vida laboral- como de la vida propia, el trabajo doméstico y las responsabilidades de cuidado -vida privada-. Melamed (2009) hace referencia a tres ejes: el laboral (crecimiento laboral en la escala de la organización), el profesional (el crecimiento en la profesión) y el progreso personal y familiar (hobbies, salud, amistades, afectos, pareja, hijos y comunidad). Las personas, afirma, se sienten demandadas por cada uno de estos ejes. Para resolver la tensión propone convertir este “triángulo de la muerte” en un “círculo de la vida” a través de entender que cada una de las esferas puede reforzar positivamente a las otras: la satisfacción en la vida personal podría impactar positivamente sobre la vida familiar y a su vez incrementar la satisfacción en la vida profesional y laboral.

Desde la postura del autor las exigencias de las distintas esferas de la vida figuran un problema individual que se resuelve con la conciliación que logra la persona cuando se lo propone. También de manera individual. Una postura distinta es la que considera el problema como social a resolverse con estrategias emanadas desde arriba, con políticas.

En países de la Unión Europea donde existen políticas para promover la conciliación de la vida familiar y laboral éstas enfatizan en puntos diferenciados. Los más socorridos son la conciliación (cómo hacer que las mujeres puedan combinar familia y trabajo), la participación de las mujeres en el mercado laboral, el problema del declive demográfico, el apoyo a la familia y la desigualdad entre hombres y mujeres (Bustelo y Lombardo, 2006).

En aquellos países, como en el nuestro, se tiende a representar el problema de la conciliación de la vida familiar y laboral como un ‘problema de mujeres’. Las mujeres son definidas como madres y trabajadoras y la solución que se ofrece, explícita o implícitamente, es la de ‘animar’ y apoyar a las mujeres para que puedan conciliar sus responsabilidades en el empleo y en la familia (Bustelo y Lombardo, 2006, p. 12).

Los mismos autores encontraron contradicción entre el diagnóstico y las soluciones, pues algunos países que señalaban el problema en los roles tradicionales de género, para solucionar reproducían, a rango normativo, el papel tradicional de las mujeres como responsables principales del cuidado. En nuestro caso, como mencionamos en la problematización, asumimos que la conciliación es necesaria tanto en hombres como en mujeres que trabajan puesto que están inmersos en dos esferas con demandas simultaneas.

Coincidimos con Samaniego y Ochoa (2011) cuando afirman que armonizar la vida laboral y familiar (para nosotros la vida familiar se inscribe en la vida privada) “es también un asunto de justicia social con serias implicaciones económicas que requiere urgentemente de la atención pública y, por ende, de la formulación de políticas específicas y de la conformación de un marco legal para el efecto” (p. 11). Facilitar la conciliación implica sintonía por parte de las instituciones y empresas, los horarios y costos, entre otros. De igual manera el problema requiere una perspectiva de género, es decir, que no se legitimen las actividades domésticas y de cuidados como propias de la mujer ni se invisibilise al hombre que tiene responsabilidad de cuidados.

En fin, para lograr la armonización de los ámbitos laboral y privado, es decir, la conciliación “[...] no basta con buscar la corresponsabilidad de mujeres y hombres en la familia y en el trabajo. Es necesario además, que el Estado asuma su responsabilidad en las tareas de reproducción social y de cuidado de las personas” (*idem*).

Pellejá-Ciurana (2015) estudió la conciliación y la satisfacción con la misma. Para ello tomó en cuenta dos variables: la del *tiempo* tanto del trabajo remunerado

(número de horas de la actividad laboral) como del trabajo no-remunerado (número de horas dedicadas a las tareas del hogar). Y la variable *satisfacción* con el trabajo actual (dominio laboral), con la situación económica, con su vida personal, y con la conciliación (relación entre dominios). Finalmente, variables que evaluaron la *satisfacción con el tiempo* de la jornada laboral, con el tiempo que se dedicaba a los hijos (tiempo dedicado a los cuidados), con el tiempo que su pareja dedicaba a las tareas del hogar (corresponsabilidad en la pareja) y satisfacción con el tiempo que disponía para la vida personal.

La viabilidad de la conciliación en el contexto docente obedecería a las condiciones laborales y a la situación de vida privada de cada enseñante. En cuanto a las condiciones laborales ofrecidas por la institución escolar —el lugar de trabajo— por un lado el tiempo de jornada laboral, resultante de los horarios en una o más escuelas, las actividades a realizar previas y posteriores a las horas de clase impartidas así como los traslados; por otro lado la situación económica producto del régimen de contratación del docente. En lo que se refiere a la situación de vida privada, ésta haría más propicia la conciliación si existe corresponsabilidad de hombre y mujer en el trabajo doméstico y de cuidados cuando hay hijos o adultos mayores o enfermos en el hogar, siendo importante la posición de la pareja respecto a los roles de género; las redes familiares o apoyo intergeneracional para coadyuvar en el cuidado.

Pellejà-Ciurana (2015), construyó los modelos conciliadores de pareja que se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 2

Modelos conciliadores de pareja

Modelo	Hombre	Mujer
tradicional	sustentador	cuidadora
tradicional inverso	hombre cuidador	sustentadora
de corresponsabilidad	sustento y cuidados	sustento y cuidados
de semi-corresponsabilidad	uno de los cónyuges prioriza su carrera profesional pese a estar involucrado en el cuidado hijos	
monoparental	uno solo de los padres posee la responsabilidad de sustento y cuidados	

Fuente: Elaboración propia con información de Pellejà-Ciurana (2015, p. 301).

En la tabla se muestran las mismas posibilidades de participación de hombres y mujeres para sustentar y cuidar. Solo que en un país en que privan los roles tradicionales de género aunado a la vida laboral asalariada de las mujeres, resulta en la doble jornada de estas últimas. Así, a diferencia del rol tradicional, la participación total o parcial de los varones en las cuestiones de la vida privada facilita la conciliación entre la vida laboral y privada de las mujeres.

Franzoni (2014) agrega al respecto que “los factores socioculturales, el estrato social, el sector ocupacional (según la escolaridad) y la generación marcan diferencias importantes en la participación de los hombres en la crianza de sus hijos” (p. 299). Quizá un factor que influye en el grado de intervención de los docentes varones en la esfera doméstica y la responsabilidad de cuidados sea la contratación de tiempo completo o el trabajo en más de una escuela que absorbe más tiempo.

Murillo (2006) aporta un elemento más como parte de la conciliación: el tiempo dedicado a sí mismo que también se encuentra atravesado por el género.

“La acotación del espacio privado, su literalidad unida a ocio, o a las actividades de formación al margen de las demandas ajenas, se logra gracias a la posición de proveedor (el que se paga -mercidamente- su descanso)” (Murillo, 2006, s/p).

Desde el punto de vista cultural, si el proveedor es el hombre, entonces el tiempo libre constituye su derecho. La participación de la mujer en la proveeduría sin embargo no le ha permitido disfrutar de ese descanso pues, para algunas mujeres el tiempo para sí mismas se encuentra ocupado por la realización o inspección de las actividades de alimentación, vivienda, traslado de los hijos a la escuela y otros servicios, o bien de los adultos mayores a su cuidado (Barrientos, 1991, Barbosa y otros, 2011).

Cabe aclarar, sin embargo, que no asumimos que la reducción o ausencia de tiempo para sí signifique, en todos los casos, ausencia de bienestar puesto que tales actividades bien pueden ser realizadas con agrado. No obstante, ello es un factor que influye en la conciliación debido a que la realización de tales actividades de la vida privada dificulta o impide el cumplimiento de otras de la vida laboral.

Otras categorías, además de las parejas con hijos, corresponden a la soltería, personas separadas, divorciadas o viudas, parejas sin hijos, hijos enfermos o bien la presencia de adultos mayores o enfermos. En la tipología de situaciones sociodemográficas en que combinamos las categorías resultaron 29 posibilidades (Véase anexo B). No pasamos por alto que en cada una de esas situaciones de vida diferentes la conciliación entre vida laboral y privada es necesaria.

La conciliación entre los ámbitos laboral y privado parece estar fuertemente relacionada con las condiciones laborales y con el género. Ello es importante en nuestra investigación toda vez que nos permite entender la diversidad de situaciones desde las cuales los docentes de EMS ejercen la educación de los jóvenes y el tiempo de que pueden disponer para atender los requerimientos de las políticas analizadas.

Capítulo IV. Análisis de las percepciones de los funcionarios respecto del profesorado de EMS.

En este capítulo se exploran las esferas de vida laboral y privada de los docentes de EMS a través de las percepciones de cuatro informantes testigo. Uno de ellos por ser investigador de temas y sujetos del tipo educativo medio superior y los tres restantes por desempeñar en él mandos medios y altos vigilando, entre otras cosas, el cumplimiento de las políticas del sistema educativo en los planteles y docentes a su cargo. En otras palabras, están en contacto con la población de interés en su vida laboral, pese a ello nos compartieron sus impresiones relativas tanto a la vida laboral como a la vida privada de los docentes y la conciliación entre ellas.

Dividimos el capítulo en dos partes: la de la vida laboral, en que se analizan aspectos que dan cuenta de la percepción de los informantes en esa dimensión; y la parte de la vida privada que se analiza a través de la vida laboral que es desde donde los informantes la perciben. La información empírica obtenida se analizó a partir del pensamiento de Bauman y la perspectiva de género.

4.1. Percepción de la vida laboral

Para conocer la vida laboral del profesorado de este tipo educativo fue necesario explorar sus condiciones laborales, las exigencias en cuanto al perfil académico, la formación continua y la situación respecto de la aplicación del sistema evaluativo docente mediante la percepción de los informantes.

4.1.1. Condiciones laborales

En este apartado interesa conocer lo relativo a la estructura contractual bajo la cual los docentes laboran en los planteles, es decir, el tiempo remunerado que dedican a la función académica, la seguridad en el empleo, así como la cualidad del salario y prestaciones.

En este tipo educativo “las plazas por horas son las más numerosas” (INEE, 2015b, p.59). En el estado de Morelos sucede de la misma manera, pero al haber escuelas pertenecientes a subsistemas y modelos educativos diferenciados, las

condiciones laborales de los docentes son también diferenciadas como lo manifiesta un informante:

[...] depende del carácter de la institución... pública o particular, depende también dentro de unas y otras, de los niveles de desarrollo de sus instituciones, algunas muy jóvenes, otras más consolidadas y que por lo mismo tienen recursos o medios y experiencia con cierta decisión para apoyar esas condiciones laborales (E2).

Podemos imaginar los planteles como pequeños mundos con sectores de profesores al interior que divergen por el momento de su carrera en que se encuentran (ellos y sus centros escolares), el número de días y de horas que asisten al plantel y por ende la retribución que reciben, entre otras variables. Como se mencionó en el apartado de vida laboral, los salarios basados en las escalas salariales constituyen solo una parte del ingreso económico para los profesores. También intervienen la cualificación, los años de experiencia, la cantidad de horas frente a grupo y el tipo de contrato, entre otros.

En 2015 el INEE (2015b) señaló que 24% de las plazas de tiempo completo se concentra en los bachilleratos tecnológicos mientras que en el bachillerato general y en el profesional técnico “los docentes de tiempo completo representaron menos del 13% en ambas modalidades” (p. 59). Es decir, si obtener un tiempo completo es una aspiración de todo el profesorado, conseguirlo se reduce a la posibilidad de ingresar a un plantel público y dentro de las tres modalidades que ofrece, a la de bachilleratos tecnológicos. Sin embargo es de suponer que en el número de docentes requeridos por esta modalidad no hay cabida para todos aquellos que demandan laborar en él.

Cabe preguntarse la razón por la cual se otorgan más de este tipo de plazas en la modalidad que capacita a los jóvenes para que puedan incorporarse en actividades profesionales que en las que proporcionan educación propedéutica. Acaso la respuesta se encuentra en que, para elevar la importancia de este tipo educativo, desde el sexenio de Salinas de Gortari (1988-1994) el Programa de Modernización Educativa proyectó que la EMS contribuyera a la preparación de capital humano para el mercado de trabajo. De igual manera, en el gobierno de

Calderón un aspecto que en su Plan Nacional de Desarrollo otorgaba calidad a la educación era la preparación de los estudiantes “para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo” (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2007, p. 182).

Tales ideas inspiradas en tendencias difundidas por organismos internacionales implementadas para alcanzar cierto estándar entre países, constituye un rasgo de modernización. Sin embargo, la calidad de vida laboral para los trabajadores de la educación no ha mejorado. Ello se puede afirmar al comparar la retribución económica de profesores mexicanos con los de otros países.

4.1.1.1. El ingreso económico

Mientras los salarios de unos docentes de EMS en México (los de nuevo ingreso) se encuentran 7% por debajo de la media de la OCDE, otros (con más años de experiencia y altas cualificaciones) la superan entre un 7% y un 34% (OCDE, 2017, p. 381).

No obstante los docentes en la escala más alta son los menos pues aunque 18.1% posee más de veinte años de experiencia (INEE, 2015c, p. 224) no todos ellos tienen altas cualificaciones. Por lo tanto el porcentaje de los que superan la media se reduce.

No perdemos de vista, sin embargo, que la profesión docente está devaluada y los sueldos del profesorado suelen ser menores a los de otras profesiones. Ello ocurrió en 2013 en casi todos los países de que la OCDE disponía información: los salarios casi siempre fueron menores que los sueldos de trabajadores con similares niveles de estudio (OCDE, 2017).

Los informantes no otorgaron datos precisos acerca de las retribuciones económicas de los docentes de EMS en Morelos; pero sus aproximaciones sobre el tema nos dan idea de la situación al respecto. Un funcionario de la EMS apunta: “[Tenemos] instituciones con menos posibilidades o con tipo de contratación por honorarios en las que no se paga el aguinaldo o prestaciones. Tenemos un gran abanico de condiciones laborales, eso primero hay que reconocerlo” (E2).

Al mismo tiempo distingue entre escuelas públicas y privadas en cuanto a las cargas horarias y formas de contratación:

en las [escuelas] públicas, es donde se concentran más los tiempos completos, los tres cuartos, los medios tiempos. Y el resto en su gran mayoría [tienen] contratos por horas [...], sobre todo las particulares tienen contratos por honorarios. Eso habla de condiciones laborales más precarias (E2).

Arendt (2003) expone que la sociedad moderna glorificó al trabajo convirtiendo a la sociedad en una “sociedad de trabajo”. Sin embargo el trabajo desempeñado, visto como importante para el desarrollo de la sociedad, dejó de ser un medio para ganarse la vida. Señala que hoy “Nos enfrentamos con la perspectiva de una sociedad de trabajadores sin trabajo [...]” (p. 17). Ello aplica en el caso del profesorado en tanto trabajadores cuyo tiempo de trabajo es a pesar suyo, menor del necesario para vivir, pero que es tomado al no haber opciones.

En algunos subsistemas las condiciones laborales de los docentes suelen ser precarias en cuanto al tipo de contrato ofrecido y, por ende, el ingreso económico, entre otras situaciones como lo refiere un funcionario:

ahorita son contratados por servicios profesionales y eso sí les pellizca un poquito el sueldo, por la parte de los impuestos [...] Otro de los problemas ... no es regular el pago, [...] puede haber retraso de una semana, puede haber retraso de un mes. Y el problema es mantener a los docentes involucrados y motivados (E3).

Pese a que la motivación de docente excede los límites de esta investigación, cabe preguntarse lo que sucede con ella cuando la parte económica tiene esos niveles de precariedad. Además de sueldos raquíuticos, en ocasiones con retraso de tiempo, en algunos casos el pago recibido no representa el número de horas trabajadas en el plantel.

[...] a pesar de que las jornadas son más largas, [el pago] es equivalente a 20 horas, pero nosotros no contratamos por hora-semana-mes, sino contratamos por área de conocimiento, entonces a lo mejor un docente tiene que dar 28 horas [de clase], es parte de la jornada, es parte del área de conocimiento que debe cubrir (E3).

Si bien está aceptado, al menos por todos los países que conforman la OCDE, que el tiempo de trabajo remunerado en la docencia es el que implica estar

frente a un grupo de estudiantes o profesores, o bien hacer gestión (OCDE, 2017), no así el tiempo invertido antes y después de salir a escena. Para los docentes referidos por el informante las horas sin pago son horas de trabajo frente a grupo sin contar las que no aparecen en el recuento salarial, pero que visibles en el reloj de la vida laboral y privada.

Bauman (1998) explica que la ética del trabajo es una norma de vida con dos premisas explícitas. La primera dice que, “si se quiere conseguir lo necesario para vivir y ser feliz, hay que hacer algo que los demás consideren valioso y digno de un pago” (p. 9). La segunda premisa insta a seguir trabajando, “que está mal, que es necio y moralmente dañino, conformarse con lo ya conseguido y quedarse con menos en lugar de buscar más [...] que no es decoroso descansar salvo para reunir fuerzas y seguir trabajando” (*idem*).

De acuerdo con la primera premisa, los profesores que trabajan más horas frente a grupo que las que cobran, ¿acaso no eligieron hacer algo valioso y digno de pago? Si la misma premisa afirma que se trabaja para “conseguir lo necesario y ser feliz”, ¿en qué medida esas y esos docentes consiguen lo que necesitan para la proveeduría y cada cuánto? ¿Qué tan felices son? Quizás continúan trabajando porque cumplen con la segunda premisa de la ética del trabajo, “no es decoroso descansar salvo para reunir fuerzas y seguir trabajando” aunque ello no sea para “buscar más”. Sobre cómo es que los docentes resuelven la situación de trabajar mientras no son pagados, desde su postura de autoridad, el funcionario aclara con tono de voz tranquilo:

Sí, hay esta cuestión de tener que sacar el recurso de otro lado, y eso es tensión. Y eso no es culpa de la reforma educativa. Es cuestión de cómo es ahorita la contratación dentro del estado, como en distintos estados de la república (E3).

Si el sistema educativo adoptó el actual modelo para alcanzar la modernidad, la situación que viven los profesores es una antinomia, quizás un signo del bienestar que se está disolviendo tal como describe Bauman (2003): la modernidad líquida.

Lo anterior ejemplifica la contradicción entre el ideal profesional y las condiciones objetivas de trabajo en las escuelas (Monfredini, 2011). Es decir, formar

parte del cuerpo docente supone cierto cumplimiento de las exigencias estipuladas en las políticas que la EMS prescribe, tales como el desarrollo de competencias. Al contrario, sin importar el nivel de idoneidad del perfil que las y los docentes logren, no en todos los casos el profesorado verá retribuida la preparación con la que cuenta, dejando de lado el ideal de la valoración del profesionista por sus conocimientos.

Podemos inferir que tal situación, es percibida de distinta manera por todos los docentes que la viven. Una razón podría ser la trayectoria longitudinal expuesta por Casas y otros (2002), en que, la edad, el nivel de formación, especialización y las experiencias adquiridas modifican las expectativas del profesor y de igual manera la forma de percibir el clima laboral. Amén de que ello no abona a la conciliación de la vida laboral y la privada de los docentes pues desde el factor tiempo, estos trabajan jornadas diarias, pero desde la situación económica, el salario que perciben no está siendo reflejado en el hogar.

En el ciclo 2014-2015, 59.3%³⁵ de la población docente de EMS escolarizada del país tenía contrato por horas (INEE, 2015c, p.224). En ocasiones el salario percibido resulta insuficiente y, para aumentarlo, se emplean en otro(s) plantel(es). El INEGI les denomina ‘docentes subocupados’ a aquellos profesores que al ser contratados por pocas horas tienen “la necesidad de ofertar más tiempo de trabajo adicional al de su ocupación actual” y, en el último trimestre de 2014, identificó 43,917 docentes en esta situación (SIPSE: COM, 2015). Inferimos que para ellos los tiempos de trabajo aumentan con los traslados de casa a uno y otro plantel, lo cual disminuye tiempo para la vida propia, amén de la sobrecarga de trabajo. Ello dificulta el equilibrio entre la vida laboral y la privada.

Las profesoras, al ser mujeres, podrían tener otra limitante al buscar dicho equilibrio pues según los roles de género tradicionales las actividades de cuidado de hijos o adultos mayores con frecuencia recaen en ellas (Barbosa y otros, 2011). Así lo reconoce un funcionario:

un hombre en general [...] sin familia tendrá más posibilidades para transportarse y estar en varias instituciones a la vez; una mujer con varios

³⁵ Se abordó en el apartado 2.3.1.1.

hijos, quizá con o sin pareja, en función de adultos mayores tiene menos posibilidad de estar laborando en varias escuelas y también se le va tiempo de trabajo en atender a su familia (E2).

Llama la atención que entre las aspiraciones de la RIEMS se encuentre la equidad de género. Pues aunado a la doble jornada –doméstica y laboral- que ocasiona tensión en las docentes debido a la falta de tiempo y al exceso de actividades el ingreso por hora trabajada llega a tener diferencia en favor de los varones: “es una tendencia histórica del pago a profesoras en general por horas ha sido en general inferior, que ya en la ley prohíbe, pero a la hora de la hora al ser contratadas [el sueldo] vuelve a ser menos” (E2). En efecto, los datos reportan que en 2014 los profesores llegaban a obtener por hora 76.3 pesos mientras las profesoras 70.1 pesos. (SIPSE.COM, 2015).

La inserción femenina al ámbito laboral asalariado en México constituye un rasgo de modernidad, pero la disparidad salarial por sexo, a pesar de la ley que dispone derechos por igual para hombres y mujeres resulta una limitante en el paso a la sociedad moderna.

Queda claro que, independientemente de la razón o de quién se encargue de la legalización de los tipos de contrato, existen docentes que no reciben en tiempo y forma lo que todo trabajador espera de un trabajo: un salario.

Bauman (1998) afirma que, “en otra época ‘ser pobre’ significaba estar sin un trabajo, hoy alude fundamentalmente a la condición de un consumidor expulsado del mercado” (p. 6). De manera que, si estos docentes se ven impedidos a adquirir bienes de consumo pueden ser clasificados como “pobres”. Y no son “pobres” por carecer de poder adquisitivo debido a la falta de un trabajo, sino por tener un empleo con condiciones precarias.

En representación de las élites educativas, los funcionarios afirman que no es responsabilidad de la RIEMS o en general de las políticas, aunque reconocen que hay precariedad del empleo docente. Pero, contrario a la respuesta que podría esperarse, los informantes afirman que ni las horas no pagadas ni los retrasos constantes en los pagos resta el compromiso en los docentes pues “lo ven como: es mi obligación, independientemente de estos factores económicos, es mi

obligación y se ve como esta parte humana, que no quita el peso ¿no? de lo demás [el aspecto económico]" (E3).

Probablemente para algunos que forman parte del cuerpo docente y externos a él, el problema sea visto como individual, que debe ser resuelto por quienes lo padecen; mientras que otros lo vemos como social. En una sociedad como la nuestra en que los bienes se compran y los servicios se pagan se requiere de cierta solvencia económica que, en muchos casos, la docencia no está otorgando a sus adeptos. Incluso, con tales condiciones, nos parece que otro requisito del perfil para la permanencia en el trabajo docente, es tener otra fuente de ingreso.

La cuestión de la impuntualidad del pago aparece como un aspecto importante de las condiciones laborales en algunos planteles, por una parte. Por otra parte, se encuentra el tiempo por el que los profesores son contratados.

4.1.1.2. La temporalidad del contrato

Como asalariados los docentes aspiran a tener un trabajo estable, que les dé la seguridad de que su contrato continúa a pesar de que los semestres concluyan. Al describir los tiempos de la 'modernidad líquida' Bauman (2003) señala lo momentáneo como una característica buscada por quienes detentan el poder:

en una notable inversión de la tradición de más de un milenio³⁶, los encumbrados y poderosos de hoy son quienes rechazan y evitan lo durable y celebran lo efímero, mientras los que ocupan el lugar más bajo -contra todo lo esperable- luchan desesperadamente para lograr que sus frágiles, vulnerables y efímeras posesiones duren más y les rindan servicios duraderos (p.19).

No obstante, el tipo de contrato -servicios profesionales- bajo el cual la mayoría de profesores labora, no contempla la categoría de definitivo. Un informante, que más cercano a la población docente al dirigir un plantel, con gesto que denota desagrado al respecto, explica cómo se maneja la temporalidad en el mismo:

³⁶ En que la pretensión era la conquista de territorios para establecer reglas propias.

Los otros [separa las manos en señal de que es la mayoría de docentes] entran en lo que ahora se le llama Servicio... Servicios Profesionales, entonces... se les contrata por semestre, con... al final se les da una liquidación y [...], dependiendo de cómo el docente haya... este... hecho su trabajo, [...] se le vuelve a contratar, durante el siguiente otro semestre (E4).

Desde un punto de vista empresarial, De Buen (2015) afirma que la pérdida de estabilidad en el empleo, el que las empresas alquilen los servicios de sus trabajadores sin generar relaciones de trabajo quedando liberadas de responsabilidades por despido o bien, de participar a los trabajadores en las utilidades, dan cuenta de la decadencia del derecho del trabajo que se repite en todo el mundo producto de la globalización que prioriza el interés de las empresas. A la vez, explica, las autoridades laborales, con su silencio, les han dado a las empresas fuerza "inusitada" por lo que éstas se desresponsabilizan de los derechos de los trabajadores.

Entre estos derechos se cuenta el ingreso económico que permite a los trabajadores estabilidad en la proveeduría para ellos y sus familias. Pese a ello para las empresas esto último se difumina quedando patente sólo la parte de las exigencias de actividades y horarios en beneficio de la empresa.

En esta investigación nos referimos a las escuelas públicas y no a las particulares (más similares a las empresas), sin embargo tales circunstancias se asemejan en mayor o menor medida a las escuelas del tipo educativo estudiado con ambas formas de financiamiento. Nos interesa particularmente el impacto en las condiciones laborales del profesorado como trabajadores toda vez que aumentan la tensión en su vida laboral dificultando la conciliación con la vida privada.

Las condiciones laborales ofrecidas por algunos subsistemas y planteles provocan que los docentes los abandonen para buscar otros que les ofrezcan mejor calidad de vida. En otras palabras, se da la -rotación de personal docente- (Sánchez y Soca, 2011). Una autoridad de plantel y subsistema confirma

[...] lo que he visto es que empiezan a abandonar las escuelas que tienen el carácter de privado³⁷ para concursar para el Servicio Profesional docente del

³⁷ Que ofrecen contratos a docentes como Servicios Profesionales.

Estado porque eso les permite -bueno en teoría- eso les permitía tener una plaza... tener esto [prestaciones]; pero ya se empezaron a dar cuenta que esas plazas pues no existen, o sea te contratan por tres meses, por seis meses, de manera temporal, hasta que puedes obtener una plaza (E4).

Los contratos temporales y por horas de la mayoría de docentes -que entran en el campo visual de los entrevistados- en adición a horas no pagadas y pagos no puntuales para algunos de ellos, pueden dar cuenta de la vida laboral con una dosis de incertidumbre que se resuelve de manera paliativa con un posible recontrato semestral.

Bauman (2003) habla de la rutina que, a pesar de imposibilitar la libertad de actuación, protege. El autor llama *normas* a la serie de actividades que componen la rutina. Al contrario de la norma la *anomia*, dice, es lo peor que puede ocurrirle a la gente pues “Si las tropas de la regulación normativa abandonan el campo de batalla de la vida, sólo quedan la duda y el miedo” (p. 26).

Esto último explica la situación de la población docente que busca conseguir una plaza, una base, un trabajo que les proporcione estabilidad, que les asegure una rutina que los “proteja”. Y no sólo una rutina que llene un horario semanal o semestral con horarios sino que asegure su estabilidad laboral y, por tanto, económica durante la edad productiva y, de ser posible, cuando ella termine.

En cambio, la espera de una recontractación incierta se traduce en duda y miedo cada llegada de fin de ciclo por parte de muchas y muchos de los que llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el estado de Morelos y en México.

Independientemente de las condiciones laborales, la RIEMS³⁸ y las políticas educativas establecidas en el marco de la misma, a fin de elevar la calidad en el tipo educativo medio superior, aspiran a contar con una planta docente que sea capaz de llevar a cabo los lineamientos que la reforma se propone. Para ello se han hecho ajustes en el perfil del docente de EMS.

³⁸ Reforma Integral de la Educación Media Superior, se inició en 2008. Ver apartado 2.2.2.2.

4.1.2. Percepción del perfil académico

Existe, como parte de la reforma, un conjunto de requisitos deseables en un docente. Uno de ellos es la formación académica en la asignatura a impartir. “Antes [de la reforma] un profesor podía tener una licenciatura en matemáticas y dar biología porque había horas de biología y no había supervisión para que cubriera el perfil necesario, no sólo de dos materias, de tres, de cuatro materias, era un caos” (E2).

Ello denota quizá la anterior falta de reglamentación al respecto, que hoy reivindica la reforma a través de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Con la aplicación objetiva y recta de esta normativa se abandonarían una práctica arraigada en nuestro país, la del amiguismo que nos remonta a condiciones premodernas.

Otro requerimiento es el grado de escolaridad del profesorado que se espera sea mayor “ahora la ley nos está diciendo que, para poder dar clase en preparatoria, las condiciones van a cambiar y entonces tienes que tener el grado de maestría” (E4).

Ello contrasta con el 5.79% de profesores frente a grupo que captó el INEE (2015b) en el ciclo escolar 2013-2014 que tenían como máximo grado de estudios: técnico superior, normal, educación media superior o menos.

Un informante detecta que los profesores que poseen los niveles más altos de cualificación son los más jóvenes que, sin embargo no cuentan con experiencia laboral en su campo disciplinar ni en la docencia al iniciar en el campo de la educación.

[...] aquí en la preparatoria tenemos cuatro doctorados, cuatro docentes que tienen el doctorado, y que tienen una edad como de 27 años, 26 años, o sea muy jóvenes, sin haber estado en el campo laboral de su área, porque no son docentes, son ingenieros, que tienen una especialización muy particular, y que han agarrado la vida de la docencia, por... pues por necesidad, prácticamente (E4).

En cuestión de género Castillo y Agulló (2012) afirman que las mujeres se encuentran en una situación de mayor dificultad para avanzar en una carrera

profesional. Ello debido a "civilización" del trabajo que tiende a demandar disposición total de tiempo.

Sin duda lo anterior es verdad. La exigencia y tiempos al ser docente, estudiante y, eventualmente, tener responsabilidad de cuidados demandan en varias direcciones. Pese a ello, un informante refiere mayor preparación académica en las mujeres del plantel a su cargo: "sí hay un porcentaje más alto de mujeres maestras que tienen maestría a diferencia de los hombres, o sea, sí hay, sí hay una notoriedad, que son las mujeres las que están preparándose más" (E4).

Sin embargo en cuanto a puestos de mayor responsabilidad ello se invierte: "el género de directores es predominantemente varón, no hay una sola mujer como directora [en su subsistema en el estado de Morelos] y a nivel nacional, creo que el 70% de preparatorias son [dirigidas por] hombres y el 30% son [dirigidas por] mujeres" (E4).

En efecto, "A nivel nacional dos terceras partes de los directores de EMS son hombres" y en los Bachilleratos Tecnológicos (BT) aumenta al 80% (Sánchez y Soca, 2011, p. 77). Ello contrasta con el subsistema de otro informante en que "De los ocho centros educativos, los responsables, en su mayoría son mujeres, de hecho, sólo hay un hombre" (E3).

Además de los criterios oficiales que regulan el acceso o permanencia de los docentes en el servicio público educativo, un funcionario resaltó otros requerimientos:

algunos [docentes] han pasado el examen, y al mes renuncian ¿eh? Se dan cuenta que no tenían la capacidad ni el interés de relacionarse con niños, con jóvenes, es una tarea que reclama mucho más de habilidades sociales... renuncian y está bien, no cualquiera [es capaz]... hay que tener interés (E2).

Ello mismo ha ocurrido, apunta, en el caso de algunos directores:

todos los directores del CECYTE³⁹ han entrado por concurso. Dos renunciaron. No pudieron, se dieron cuenta que lo suyo no era la educación, cosa que les celebro, dejar el paso para otros (E2).

³⁹ Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Morelos.

Lo anterior recuerda a Bauman (1998) cuando sostiene que la razón moderna pretendía aplicar la “ética del trabajo” dentro de la fábrica y obtener “bajo la disciplina impuesta por los patronos, el compromiso pleno con el trabajo artesanal, la dedicación incondicional al mismo y el cumplimiento, en el mejor nivel posible, de las tareas impuestas” (p. 10). Mismas actitudes que el artesano adoptaba espontáneamente cuando ejercía el control sobre su propio trabajo, en el periodo preindustrial. Pero sucedió lo contrario. El régimen fabril “puso fin al romance entre el artesano y su trabajo” (*ídem*).

Probablemente las renuncian obedezcan a que “no pudieron”, o a la falta de capacidades exigidas por el trabajo. Incluso a que tras la evaluación, los docentes y directores se percataron de que las normativas se aplican con justicia en contraposición de anteriores situaciones en que cada uno se conducía a capricho. Pero, por otro lado, también pudiera reflejar la disfuncionalidad de un sistema que ahoga a las personas al punto de hacerlas renunciar.

Los informantes perciben que el cumplimiento del perfil docente va más allá de criterios comprobables. “[...] éste trabajo, pues sí es muy demandante, sí te exige mucho, es muy celoso en la parte de los pagos, en los tiempos, todo, pero recompensa mucho en ver directamente los esfuerzos que se tienen” (E3).

Probablemente nos encontramos ante un tipo de personalidad que se ajusta a lo que la EMS necesita de sus docentes. O bien, se requiere de personas que han internalizado la “ética del trabajo” hasta pensar que “hay que seguir trabajando aunque no se vea qué cosa que no se tenga podrá aportarnos el trabajo, y aunque eso no lo necesitemos para nada. Trabajar es bueno; no hacerlo es malo” (Bauman, 1998, p. 9).

Un aspecto que subraya uno de los funcionarios es la característica de la mayoría de los docentes de este tipo educativo: cuentan con una formación académica diferente a la docencia:

[La educación] media superior siempre ha tenido la particularidad que los docentes no forzosamente han tenido una formación en pedagogía. Entonces hay muchas de estas competencias que a los docentes les cuesta más

trabajo que otras. Puede ser muy bueno en su disciplina, pero ya para aplicarlo o para bajarlo al conocimiento de los alumnos es más difícil (E3).

Cabe recordar que, consciente de ello, la RIEMS estableció en uno de los mecanismos de gestión la formación y actualización docente a fin de asegurar competencias didácticas, pedagógicas y de contenido.

4.1.3. Percepción de la postura de los docentes frente a la formación continua

Con el fin de llevar a cabo los principios del MCC en el contacto con los estudiantes la RIEMS hace hincapié en la necesidad de formación constante de sus profesores mediante cursos, diplomados, especialidades, entre otros. Éstos también les son requeridos en función de los resultados obtenidos en las evaluaciones analizadas en el apartado 2.2.2.4.

Desde la postura de autoridad de la EMS uno de los informantes considera que todos los docentes deberían buscar mejorar permanentemente mediante las capacitaciones: “Es una obligación profesional y moral” (E2). De acuerdo con esta expresión, es parte de la responsabilidad de las y los docentes prepararse de manera constante.

Para otro informante que es autoridad a nivel escolar y subsistema la postura es diferente pues afirma que, como autoridades, a ellos mismos les corresponde dar formación continua a sus docentes para contribuir a que éstos sean mejores:

Nosotros, como directores tenemos que, por humanidad, por derecho humano, hacer que tu propio proceso [se refiere al del docente] mejore apoyándote con herramientas que puedan servirte para que puedas ser un buen maestro, porque de nada sirve que yo te corra aquí, mal maestro, te vayas a otra prepa, siendo mal maestro, y entonces tú vas... el maestro va con estigma como que es el mal maestro (E4).

Amén de quien provenga la capacitación, sea buscada por el propio docente o que sea otorgada por sus dirigentes, los informantes perciben actitudes disímolas del profesorado ante este requisito. Una de ellas es de aceptación y otra la de negación.

Un informante relaciona la actitud proactiva de algunos docentes con la motivación profesional:

la mitad dice, bueno, pues ya me inscribo, le echo ganas [...], les interesa mucho, porque les ayuda tanto para otros trabajos como para el trabajo que ellos están haciendo [...] dicen, -no, yo quiero capacitación. Hay capacitaciones en línea de la COSDAC [Coordinación Sectorial de Desarrollo Académico]⁴⁰, quiero entrar ¿cuándo son los cursos? (E3).

Leite (2011) quien investigó la identidad de los docentes, encontró cinco dimensiones. Una de ellas es la formativa, en que los profesores –y las profesoras– asumen que, como tales, deben estar siempre en proceso de aprendizaje y actualización. No obstante, la aceptación de capacitación también obedece a otras razones tal como se manifiesta en otro testimonio que atribuye la motivación por la preparación al reconocimiento y no a la obligación profesional.

yo creo que aquí sí se les reconoce a los maestros lo que son, este... lo que hacen, yo creo que eso los motiva a seguir, a seguir aquí en esta escuela, a plantearse retos, a seguirse preparándose, este... no sé, es como un valor emocional un valor este, más allá de lo material (E4).

Algunas investigaciones sugieren que las demandas de la RIEMS, así como los requerimientos sociales hacia los docentes, llegan a provocar que éstos configuren un *habitus*⁴¹ que reconoce la formación permanente como primordial para su materia, haciendo coincidir las autoexigencias con las expectativas (Díaz y Pons, 2015).

Ello podría explicar que algunos profesores y profesoras se exijan a sí mismos parte de su tiempo para la preparación académica con el propósito de ser mejores docentes.

La otra actitud hacia la actualización, presentada por una parte de la población docente, es la de negación. Un informante al frente de un subsistema

⁴⁰ Dirige programas de desarrollo académico para docentes y directivos de EMS a fin de elevar la calidad en la educación.

⁴¹ Concepto que las autoras toman de Bourdieu (1997) y que significa el conjunto de disposiciones y principios que guían las prácticas y les permiten asumir posiciones en torno a -la enseñanza lingüística y literaria- (Díaz y Pons, 2015, p.169).

percibe tanto a docentes como a autoridades educativas con esta actitud hacia la capacitación:

hemos visto proyectos de capacitación, o bueno, de formación que son para los directores o para subdirectores, para los docentes [...], y tanto hay docentes que les interesa, participan, se ve que leen al respecto. Hay otros que van, y salen sólo por galletas, llegan, firman lista de asistencia y se van (E3).

Para quien se especializa en temas de la EMS, la negativa de docentes mujeres a la formación continua es dada por circunstancias de la vida privada en que se encuentran. Como el caso de una docente con hijos pequeños a su cargo que, al no contar con red de apoyo “los tiene que llevar ahí al plantel y ahí están los niños mientras ella termina, entonces, pues considerando estos elementos yo creo que sí es difícil también para ellas [las profesoras] capacitarse y formarse (E1).

En ello encontramos una de las limitantes que supone el tradicional rol de géneros para las mujeres profesionistas. A la vez nos recuerda que, en el campo de la docencia, existe un gran abanico de situaciones de vida privada que facilitan o dificultan conciliar esas tensiones con las de la vida laboral.

Por otro lado, la profesionalización trae consecuencias en favor de los docentes. Al respecto un informante afirma con orgullo: “son maneras institucionales también en bien de los profesores. También se le permite y se le apoya, se le paga más cuando se forma en otras instituciones [...]. La carrera docente nunca estuvo tan bien” (E2).

En el vasto mundo actual del conocimiento la capacitación, que es ilimitada, podría apuntar a cualquier dirección. No obstante, al centrarse en temáticas propias de la docencia, descuidan otras áreas:

hay un problema muy grave en los docentes: que no se siguen capacitando en el área en la cual egresaron, o sea se capacitan en cosas que tienen que ver más con la pedagogía, con las herramientas técnico-pedagógicas para ser docente, que en su propia área de estudio (E4).

Sea en una u otra área, por motivación o exigencia ex o intrínseca, tales docentes conforman la porción de los que aceptan realizar las actividades de

formación continua. Pese a ello “a partir de la Reforma en la educación media superior [...] se esperaría que el profesor tuviera cambios tanto en sus prácticas en el aula como en su formación, pero por muchas circunstancias, los docentes no siempre han logrado estos cambios” (E1).

Al ser uno de los elementos más importantes de la RIEMS, se espera que la preparación académica de las y los docentes modifique las prácticas cotidianas en las aulas y eleve la calidad de la EMS.

Para verificar los resultados de manera periódica se ha implementado una serie de evaluaciones que han acarreado acciones y reacciones por parte de las y los docentes.

4.1.4. Percepción del sistema de evaluación

La LGSPD⁴² establece la evaluación obligatoria del desempeño docente con una periodicidad de al menos una evaluación cada cuatro años, para obtener *la permanencia en el servicio* (DOF, 2013, art. 52).

Los docentes que ya fueron evaluados para ingresar a la EMS presentarán una siguiente evaluación. En esta etapa las y los profesores pueden conseguir una plaza en función de los resultados obtenidos en la misma.

A mediados del 2018, a final del siguiente ciclo escolar, es cuando los docentes que presentaron esta evaluación diagnóstica en septiembre [de 2017], van a poder hacer la evaluación de desempeño para que se les asignen sus plazas, pero eso es a nivel nacional (E3).

Coincidimos con Rueda cuando en una entrevista respecto de la evaluación a las y los docentes en el marco de la RIEMS afirma

La evaluación debe dar cuenta de lo compleja que es la docencia. Asimismo, debe reconocer la necesidad de invitar a la sociedad y clarificar cuál es el rol que se le asigna al docente. Al mismo tiempo, deben revisarse las condiciones particulares del profesor para cumplir ese rol. Mientras no se atiendan esas condiciones, los “profesores de excelencia” que queremos solo

⁴² Ley General del Servicio Profesional Docente.

van a ocurrir en nuestra imaginación (González, 2015, sección ¿Es posible pensar en una evaluación que no se preste a fines políticos?).

Ello en el sentido de que la evaluación basada en pruebas estandarizadas o en la revisión de un portafolio de evidencias no recupera la complejidad de la práctica docente en el día a día para otorgarle una calificación. No obstante la percepción de los expertos es de confianza en las evaluaciones pues coadyuvan a obtener docentes idóneos, a diferencia de cuando no existía tal sistema. Ello beneficia a la EMS.

[Anteriormente] tus posibilidades como profesional, de contratarte, tenía más que ver con tus relaciones que con tu capacidad. Ahora tú sabes, hay un camino legal que está íntimamente conectado con tus capacidades y hay instituciones varias que vigilan que así sea, el INEE⁴³ entre otros, hay ciudadanos que participan en el proceso de la evaluación para ver que se realicen (E2).

Esto último da cuenta de anteriores actitudes premodernas, de un sistema clientelar, de *influyentismo*⁴⁴ y sin normas a las que apearse o quien las hiciera cumplir; frente a las actuales normativas cuya vigilancia es la razón ser del trabajo de los propios informantes. Éstos sostienen que tales normas llegaron para terminar con la anomia del viejo régimen y se enorgullecen de que así sea.

Como el informante que, con tono de voz fuerte que termina en sonrisa, afirma que Morelos cuenta con “cerca de 30% de profesores activos que ingresaron por ese medio [evaluación], no por favores, no por dádivas, no por paga de plazas, no por sujeción a un sindicato sino por sus propios méritos” (E2).

Sin embargo, no aprobar la evaluación se convierte en objeto de posturas diferentes. Un informante señala que aún en ese caso el o la docente ganan.

para las instituciones públicas la LGSPD dice que cuando alguien no aprueba ya estando en servicio alguna de sus evaluaciones, de la evaluación deben surgir las áreas de oportunidad y lo que deben de prepararse y pueden tener

⁴³ Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

⁴⁴ Tal como lo denomina Nuño en entrevista (Becerril, 2017).

la obligación de tomar de uno a cuatro cursos -en el semestre- que pueden ser de 20, 30 a 40 horas (E2).

La postura de otro de los informantes difiere debido a que:

cuando un maestro sale no aprobado -o reprobado- [remarca] es como si le pusieras un tache y mermas su, este... su autoestima y entonces por eso tienen miedo porque parece que van a ser señalados como el peor de todos los seres humanos (E4).

Más allá de sentirse o ser señalados tras resultados insuficientes en la evaluación, se encuentra el despido. Como ya se mencionó en el capítulo II, en ese caso “se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda” (DOF, 2013).

En julio de 2017 un total de 1,780 docentes mexicanos de secundaria y de EMS realizarían por tercera vez el examen. Se encontraban en riesgo de ser retirados de las aulas y reubicados en labores administrativas de no obtener calificaciones de suficiente o destacado de acuerdo con la disposición de la LGSPD (Moreno, 2017).

En septiembre de ese mismo año en Coahuila se despidió a 23 docentes que no aprobaron (González, 2017). Fueron las primeras bajas tras la implementación de la reforma educativa en 2013 en que hubo 4 mil nuevos ingresos que luego realizaron examen de permanencia “pero de este número sólo 23 no han acreditado, en tres oportunidades, su examen de permanencia” afirmó el secretario de educación de esa entidad minimizando la situación.

Díaz-Barriga externa en una entrevista que la evaluación tiene un trasfondo político y sostiene “La intención ha sido siempre evaluar a los maestros para poder correrlos. Aunque formalmente se hable de la calidad de un buen docente, en realidad el tema central es que la evaluación habilita al gobierno para despedir profesores” (González, 2015, en sección ¿Qué está sucediendo en torno a la evaluación docente? ¿Cómo llegamos a este escenario?).

Ello provoca incertidumbre y temor en las y los docentes, no obstante, un aclara la verdadera gravedad para algunos casos:

los maestros del subsistema están temerosos a que si no lo pasas [el examen] entonces te puedan correr, [...] corridos están, porque nuestro subsistema nada más es por contratos [temporales] (E4).

No obstante, los docentes se sienten vigilados, pues de no realizar las actividades conforme lo esperado, podrían hacerse acreedores a una 'recomendación' o a un despido pero ¿quién da la orden que ejecuta quien está al frente del plantel? No hay un rostro específico hacia quien se dirija el miedo ni alguien que se encuentre siempre "allí" para mirar que las cosas se realicen según las disposiciones.

Tal tipo de vigilancia correspondía, desde la visión de Bauman (2003), al poder *panóptico* de la etapa sólida de la modernidad. En la etapa actual, fluida, las relaciones de poder son *pospanópticas*, extraterritoriales

la gente que maneja el poder del que depende el destino de los socios menos volátiles⁴⁵ de la relación pueden ponerse en cualquier momento fuera de alcance... y volverse absolutamente inaccesible (p.16).

La vigilancia y el poder pospanóptico descrito por Bauman (2003) son percibidos como incertidumbre por las y los docentes ante las posibles consecuencias negativas tras las evaluaciones. Resulta un panorama pleno de tensión, aunque cabe recordar que el sistema de evaluación es sólo un ingrediente en la vida laboral de las y los docentes. Se antoja difícil pensar en un "círculo de la vida" (Melamed, 2009) en que cada esfera (laboral y privada) refuerza positivamente a la otra.

Pese a ello, un informante evoca, con una sonrisa, la respuesta positiva de sus profesores subordinados y explica que ello se debe a la juventud de los mismos: nuestros profesores son los que dicen -ya queremos la evaluación porque ya queremos las plazas, ya queremos capacitación, ya queremos... Creo que al ser un subsistema tan joven tanto en creación como en las personas que lo componemos [ello hace] que se muevan las cosas, que se revolucionen en hacer los cambios. Entonces, resistencia no ha habido. Hay mucha motivación porque haya [evaluación] y porque ya llegue (E3).

⁴⁵ Se aplica a la capacidad de movimiento en un espacio.

Por su parte otros actores del sistema educativo también están convencidos de ser evaluados para tener un parámetro en su desempeño. Pues su subsistema se encuentra al margen de dicha evaluación y sus consecuencias punitivas.

tenemos que tener capacitación permanente... entonces, la Secretaría de Educación [Pública] nos ha metido en este carril, creo que los maestros y directivos que se han certificado tanto en PROFORDEMS⁴⁶ como en PROFORDIR⁴⁷, del Estado de Morelos, [...] vemos la importancia de también ser evaluados [...] con las mismas normas o las mismas formas del, del estatal o federal, de tal suerte que pudiéramos tener también una radiografía de cómo andamos, o sea: la evaluación constructiva, [...] de mejora continua del docente, de la preparación del docente, y saber dónde estamos fallando y saber cómo podemos solucionar eso (E4).

El informante parece aliviado de ver que los docentes de su plantel se encuentran ajenos a las consecuencias negativas de la evaluación: “nuestro papel de ser evaluados no le va a permitir a la autoridad, este... tacharte como malo, o perder tu trabajo, porque no estamos bajo las mismas condiciones que ellos” (E4).

El trato desigual por parte del sistema educativo, que deja fuera de la posible obtención de plazas permanentes a las y los docentes y de beneficios económicos a algunos subsistemas que ofrecen la misma educación, parece un rasgo más de premodernidad en nuestro país. El propio sistema que ofrece equidad en la educación que brinda, entraña lo opuesto.

El sistema evaluativo surgido con la RIEMS como actividad que permite valorar “la calidad con que se lleva a cabo la función [docente] en términos de rendimiento y logros obtenidos en un tiempo determinado” (SEP, 2010, p. 11), es relativamente nuevo. Constituye un drástico cambio en las prácticas de las y los docentes de EMS del país. De ahí que un informante relaciona las distintas actitudes del profesorado hacia la evaluación con la capacidad personal hacia el cambio:

Todo cambio implica, por supuesto, diferencias de acciones en las personas, también por el cambio que ellos vivieron. Pues [el o la docente] tendrá estrés,

⁴⁶ Programa de Formación Docente de Educación Media Superior.

⁴⁷ Programa de Formación de Directores (de EMS).

tendrá tensión, dependiendo también sus fortalezas. Dependiendo del carácter [de la persona], entonces sí se puede pensar que unas personas más que otras pudieran tener algunas distensiones en sus funciones laborales, [...] que pueden convertirse en expresores⁴⁸ de cómo se construyen las nuevas políticas laborales ¿no? Pero es un periodo, el periodo de adaptabilidad (E2).

Corrientes contrapuestas similares ocurrieron en la transición hacia una nueva forma de trabajo, de la artesanal en la época premoderna al sistema fabril de la época moderna. Bauman, resume de la siguiente manera

El problema central que enfrentaban los pioneros de la modernización era la necesidad de obligar a la gente [...] a volcar su habilidad y su esfuerzo en el cumplimiento de tareas que otros les imponían y controlaban, que carecían de sentido para ella. La solución al problema fue la puesta en marcha de una instrucción mecánica dirigida a habituar a los obreros a obedecer sin pensar, al tiempo que se los privaba del orgullo del trabajo bien hecho y se los obligaba a cumplir tareas cuyo sentido se les escapaba (p.11).

En ese sentido, probablemente la etapa de resistencia al cambio termina cuando se deja de pensar para comenzar a actuar en lo que debe y no en lo que se quiere hacer. Un informante, que ve en la evaluación un paso adelante, argumenta la urgencia de un sistema de evaluación al profesorado. Pone como ejemplo a los vendedores de seguros quienes ya se han habituado a tal sistema. Ellos, afirma “[...] toda la vida están en evaluaciones, así, entran al empleo y permanentemente año con año, cada tres, cuatro años [...] Es parte de la vida profesional, ¿sí? Es necesario” (E2).

El sistema educativo parece buscar un ‘orden’ entre el profesorado que se constituye, entre otras cosas, mediante la evaluación. Para Bauman (2003) “orden” significa “monotonía, regularidad, repetición y predecibilidad” del todo ordenado que, en tiempos bíblicos, era impuesto por lo divino. En los tiempos modernos “la

⁴⁸ El informante utiliza el término “expresores” para referirse a aquéllos hechos que manifiestan en los profesores, resultados de las políticas y en base a ellos las autoridades tomen decisiones.

tarea de planificar y hacer cumplir el orden ha recaído sobre los seres humanos” (p. 61).

Las políticas implementadas en el sistema educativo están modificando un orden que, acaso tras el periodo de “adaptabilidad” constituirá el nuevo orden. Por lo pronto, lo obtenido tras las evaluaciones puede no ser lo esperado. El informante señala el caso de una docente que obtuvo una plaza y que se encuentra decepcionada:

porque ella cuando entró al sistema se da cuenta que no es lo mismo que le platicaban, porque se da cuenta de que es un sistema que te frena tus actividades, que no te permite proponer, que no te permite hacer cosas porque así está establecido (E4).

Pese a que para las y los docentes las actuales acciones de evaluación, formación continua y demás exigencias de la RIEMS choquen con el antiguo régimen, las políticas que las legitiman tienen el propósito de que lo nuevo se convierta en regular. Por lo menos hasta que otro sexenio imponga algo más nuevo.

Hasta el momento se han abordado las percepciones de los informantes con respecto a algunos aspectos de la vida laboral de los profesores. Falta asomarse, desde sus puestos de autoridad, a la vida privada de las y los docentes en relación con la vida laboral de los mismos.

4.2. Percepción de la vida privada en conjunción con la vida laboral

La vida privada⁴⁹ como la concebimos en esta investigación, abarca el tiempo y las actividades que se realizan para la subsistencia (lo doméstico y cuidados propios y de la familia) y/o para el bienestar personal. En cuestión del profesorado ¿Cómo es vivido el trabajo docente -permanente y exigente- a la par de la diversidad de situaciones de vida privada? En este apartado nos proponemos recuperar, desde la percepción de los expertos, cómo los docentes enfrentan las tensiones entre las actividades y tiempos de ambas esferas.

⁴⁹ Se discutió en el capítulo anterior.

Los informantes observan el desempeño profesional de los docentes que, sin embargo, camina a la par con una vida privada más menos cargada de tensiones que se permean entre sí:

un maestro que tiene un bienestar emocional adecuado, que su familia no sufrió daños⁵⁰, que su familia está bien, sus hijos están bien, no... no debería tener preocupaciones en la escuela, más que las propias de la escuela; pero un maestro que está que, que no le pagan -como en la universidad⁵¹-, que su mamá está enferma, que sus hijos no sabe dónde dejarlos, que su escuela se colapsó y no sabe dónde meterlos, y tú [como director] vienes y le exiges que te entregue las calificaciones en este momento [golpetea la mesa en señal de exigencia] pues corres el riesgo de que te las entregue mal, de que no te las entregue o que te abandone el trabajo (E4).

En cuanto al género, pese a las manifestaciones de modernidad en que se habla de equidad, en México persisten los roles de género diferenciados. Y ciertas ocupaciones y preocupaciones están más cargadas a uno que a otro género. Aguilar y otros (2013) mostraron en su investigación que jóvenes y adultos mexicanos de ambos sexos sostienen (en un 66% de su muestra de 380 personas) que a las mujeres les toca ser, entre otras cosas, madres y amas de casa; mientras que la mayoría señaló que los hombres deberían proveer.

Atendiendo a esa idea tradicional, aunque actualmente combatida, es probable que algunas mujeres de la población de interés tengan dificultad para cumplir en el ámbito laboral cuando en la vida privada llevan la carga mayor de las tareas domésticas y familiares. Al respecto un informante opina:

[...] la mujer está más al pendiente de su familia [...] yo no creo que haya actualmente, una connotación de género que "es la mujer la que falla más" [en el ámbito laboral], no en esta prepa [...] a pesar de que son, un gran número son mujeres⁵² (E4).

⁵⁰ Se refiere al sismo del 19 de septiembre de 2017.

⁵¹ Alude al problema financiero por el que atraviesa la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) y que deriva en retención del salario a sus trabajadores.

⁵² Refiere un 53%.

Para los informantes queda sobreentendido que mujeres y varones con hijos dedican tiempo para estar con ellos: “no me cabe duda que un padre responsable, profesor, le tendrá que asignar horas a la familia... [al igual que] la madre” (E2).

En cuanto a la eficiencia del trabajo académico, en unión con las exigencias de la vida privada uno de los informantes reconoce que las profesoras suelen realizar “muy bien” sus funciones, y agrega:

el hombre [...] posiblemente haga lo mismo, pero en menor intensidad, y quién sabe, no sabemos si el hombre se preocupe más por no hacerlo, que la mujer por no hacerlo. Entonces el sentimiento de culpa en los hombres también, también es muy marcado (E4).

Sin embargo en sus respuestas, los entrevistados no siempre manifiestan distingos en el desempeño de mujeres y hombres docentes en que interviene la vida privada. Uno de ellos menciona sin dar gran importancia al tema:

[...] tengo profesoras que tienen hijos y que de repente sí era de ‘oye voy a llegar un poquito tarde porque voy a llevar a mi hijo al doctor o apenas va a llegar la persona que se va a quedar con ellos’. Pero creo que son tan particulares como las historias de vida de cada uno, son independientemente del género, del sexo (E3).

Con independencia del género, los eventos negativos en la vida privada de los y las docentes se reflejan en el desempeño académico. Tal como testimonia un informante:

Sí, he visto en otros planteles que la situación ajena a la escuela, -de los maestros- merma mucho en el trabajo académico. Por ejemplo adicciones, relaciones violentas de familia, separación de... los maestros le ponen más atención a los hijos que no son suyos [los estudiantes] que a los propios, entonces pareciera ser que los hijos de los maestros están abandonados, y eso a la larga les va afectando considerablemente a los maestros, que empiezan a transformar todas esas frustraciones, todas esas cosas en un decaimiento del propio docente en su propia actividad laboral (E4).

Ello ejemplifica cómo las demandas de los diferentes ejes: laboral, profesional, personal y familiar pueden impactar positiva o negativamente sobre los

demás ejes pudiendo llegar a convertirse la vida en un “círculo de la vida” pero también en un “triángulo de la muerte” (Melamed, 2009).

Ya hemos discutido en este trabajo que el tiempo es un factor importante en la tensión o equilibrio de los planos en que se mueven las y los docentes. Cuando los planteles están alejados del domicilio del o la profesora, el tiempo relativo a los traslados resulta en un conflicto desde la percepción de un informante. Máxime si se trata de docentes con hijos o familiares mayores o enfermos pues “tendrías que considerar quién va a recoger a tus hijos, quién va a cuidar a tus familiares porque tienes que irte mucho más tiempo, tienes que sumarle las dos, tres horas que te vas a hacer de camino” (E1).

Una investigación con más cien profesores mexicanos, concretamente guanajuatenses, refirió que el 52% de los profesores dedicaban en promedio 40 horas por semana a las tareas docentes de las cuales 6.2 fueron de traslados, pero el 19% tenían otro trabajo remunerado (Rodríguez, 2005).

Para uno de los informantes, en nuestro estado, ello no representa un problema:

Morelos tiene la ventaja de ser un estado tan pequeño que, por ejemplo, de aquí de Cuernavaca, al plantel más lejano que tengo que es el de Tepalcingo, me hago dos horas en coche, yendo calmado, con tráfico y todo. Si me voy en camión serían como tres horas y media en los traslados. Entonces no hay necesidad de los docentes de quedarse en las comunidades (E3).

Es claro que esa no es la situación general de quienes deben trasladarse diario a otros municipios o bien elegir quedarse. Las y los docentes tomarán decisiones con base en sus propias situaciones familiares y recursos. Por ello Carrario (2008) afirma que, al hablar de la conciliación entre la vida laboral y la privada, es necesario articular el género con la clase social pues la flexibilidad horaria y los salarios profesionales, ofrecen posibilidades diferentes en la conciliación entre ambos espacios.

Las reuniones de academia, con padres, entre otras, corresponden al ámbito laboral pero a menudo se efectúan fuera del horario de clases, en horas para actividades de la privada. Uno de los informantes percibe la disyuntiva que enfrentan

las y los profesores con responsabilidad de cuidados que pretenden cumplir con su presencia tanto en la exigencia laboral sin descuidar sus actividades de la vida privada, y cómo intentan resolverlo

cuando de pronto les puedo decir yo a los maestros: –tenemos una junta de maestros a tales horas. Sí vienen, pero vienen con todos sus hijos y no vienen al cien, o tienen que dejar a sus hijos con otras personas (E4).

El testimonio anterior da cuenta del conflicto que enfrentan las y los docentes con responsabilidad de cuidados cuando “no están al cien” en las juntas escolares porque llevan con ellos a sus hijos, pero, probablemente tampoco lo estarían si sienten inseguridad con quienes los dejan o si deciden faltar a la reunión por quedarse con sus hijos.

En el caso de los varones y su participación en la crianza de los hijos, Franzoni (2014) comprobó que también en ello inciden factores socioculturales, el estrato social, el sector ocupacional y su generación. Encontró que los hombres de los estratos medio y alto participaron más en el cuidado de los hijos a la vez que compartían la responsabilidad económica con la pareja. Aunque mostró que la negación de permisos de ausencia para atender a sus hijos les impedía mayor participación en las actividades domésticas de la crianza.

Para los informantes y los planteles a su cargo, éste último no es el caso puesto que dicen ser flexibles al permitir la asistencia tanto de las docentes como de los docentes con sus hijos. En uno de los planteles, uno de los informantes manifiesta

yo me doy cuenta de que la esposa trabaja en otro lado, el maestro trabaja en esta escuela, y el maestro es el que se dedica a las labores de los hijos, porque aquí sí se les da permiso, y en el otro trabajo no se les permite faltar (E4).

Pese a ello la tensión ocasionada por los diferentes aspectos de la vida privada y laboral continúa, aunque en menor intensidad. Así, la obligación o el gusto; cumplir e incumplir; querer o poder, eventualmente, se debe en las y los docentes a la yuxtaposición de responsabilidades de la vida laboral y la privada. La gama de

opciones inciden en las tensiones de una y otra esfera y éstas en el desempeño docente.

La dimensión personal es una de las cinco dimensiones de la identidad de un docente (Leite, 2011). En ésta el profesor o profesora debería mantener un equilibrio saludable entre lo personal y lo laboral. Sin embargo ¿Cuál es la mejor forma de buscar equilibrio en ambos planos? Acaso respetando los tiempos para una y otra esfera como lo evidencia un informante

Algunos docentes se quejan de que no se forman porque [...] en los momentos en los que [...] deberían estar en la institución no son los momentos en los que se les ofrecen los cursos, o que los cursos son insuficientes y que ellos no van a invertir tiempo de su familia para hacer esto (E1).

Lo anterior es mal visto desde la postura de las autoridades, pues ello aparece como falta de disposición de las y los docentes. Pues la primera competencia para las y los docentes, escrita en el acuerdo 447 de la RIEMS, es “Organiza su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional” (DOF, 2008). Y si bien la actualización exigida a las y los profesores en la actualidad tiene la posibilidad de ser realizada por línea, ello también implica tiempo de la vida privada.

Uno de los informantes cifra en horas la preparación esperada, y menciona convencido:

Aquí no hay profesional que no esté dedicándole cinco o diez horas por ahí, a la semana, a otro tipo de actividades que no necesariamente tendrán una organización estricta pero sí una tendencia para ocuparse de aquello en que se esté débil o que se quiere mejorar, o en nuevos cursos, o en nuevas orientaciones que quiera tomar para mejorar su vida profesional (E2).

En esta percepción, sin tomar en cuenta la diversidad de situaciones de la vida privada de las y los docentes, el informante da por hecho que todos ellos dedican tiempo para prepararse académicamente de manera regular. Pero la cantidad de tiempo exigido se modifica cuando se trata de recomendaciones

posteriores a la evaluación, “eso ya te marca un tiempo: cerca de ochenta, noventa, cien horas al semestre mínimo para atender la urgencia” (E2).

Indudablemente la flexibilidad del plantel en que laboran las y los docentes resulta importante en la conciliación de los ámbitos laboral, con las exigencias de preparación, y el privado

muchos de los docentes [...] están estudiando un nivel superior, u otros tienen otro trabajo en otro lado, otra institución educativa por la tarde o por la mañana y eso complica; pero a nivel de hijos, en esta escuela yo creo que hemos sido muy permisivos, pues para que los papás-maestros, o los maestros que son papás puedan combinar las dos cosas (E4).

Al enunciar que como escuela han sido “muy permisivos”, el informante parece apesadumbrado, como que ello denota cierto abuso por parte de los docentes que laboran en el plantel. Sobresale en el testimonio que el informante no habla exclusivamente de las profesoras al referirse a los cuidados de hijos.

Alarcón (2012) menciona que la flexibilidad del trabajo remunerado es un factor importante para resolver las demandas del trabajo doméstico y así permitir la conciliación. En otros casos, en busca de la conciliación, las parejas adoptan el modelo de semi-corresponsabilidad, en que uno de los cónyuges prioriza su carrera profesional pese a estar involucrado en el cuidado de los hijos para lograr el mantenimiento de la unidad familiar al tiempo que el trabajo remunerado (Pellejà-Ciurana, 2015).

Sin embargo, observamos cómo la decisión de priorizar el trabajo o los cuidados, está dada más en virtud del permiso concedido por el centro de trabajo para alguno de los cónyuges que por decisión propia.

No obstante, las condiciones difieren de uno a otro plantel, que es el centro del trabajo remunerado para proveer a la familia. Y en aquellos cuyos sueldos suelen salir con retraso, pero que la exigencia laboral es igual a cualquier otro plantel o subsistema, un informante reconoce la necesidad de apoyo familiar

sí reciben mucho apoyo de la pareja o de la familia porque... no hay otra forma. Muchos sí les piden préstamo a los familiares. Se prestan de repente

entre los mismos docentes, de -bueno, a mí todavía me queda [dinero], pero no faltas al plantel- (E3).

La actitud que el informante percibe en las y los docentes que refiere, recuerdan a la descripción que hace Bauman (1998) de los trabajadores “tradicionalistas” que se negaban a pasar a la vida moderna. La tendencia era trabajar sólo para satisfacer las necesidades propias, después de ello no le encontraban sentido a trabajar para ganar más dinero. Veían otras cosas más dignas de hacer que se perdían si uno seguía trabajando. Pero también afirma que “era posible vivir decentemente con muy poco” y que “no había urgencia alguna por ascender” (p.10).

Cabe aclarar, sin embargo, algunas diferencias. Mientras los trabajadores tradicionalistas trabajaban poco y ganaban poco, suficiente para satisfacer las necesidades de su unidad familiar, las y los docentes recurren a pedir dinero a sus familias para continuar trabajando. Las cosas dignas que a los primeros les hacían apartarse del trabajo remunerado, las y los docentes, las ven en el trabajo, pues siguen trabajando aunque los sueldos sean bajos o impuntuales (o ambos). Por último, si entendemos vivir “decentemente” como holgadamente con muy poco, en nuestro tiempo en que la pobreza arrasa, tener poco ha pasado a ser mucho, pero necesitamos trabajar mucho para vivir holgadamente. Y estos docentes trabajan con ese ritmo, pero ¿Cuál será el precio que pagan, ellos y sus familias, para continuar en el plantel?

El informante describe la actitud de los profesores y profesoras, amén de los inconvenientes que éstos atraviesan de vez en cuando:

en lo demás, los docentes están profundamente enamorados del trabajo que están realizando, muy orgullosos e intentan pues también contagiar a su familia ¿no? que les den *chance* [...] sí dice[n], bueno, tengo retraso en el pago, pero sí vale la pena (E3).

En la percepción de los expertos, la docencia requiere tiempo completo debido a las múltiples actividades que le son inherentes. Agregamos la esfera de la vida privada que parece sacrificada no sólo en tiempo sino en el retraso en el ingreso económico.

Los informantes perciben, pese a ello, una planta docente altamente satisfecha. Tal vez es lo que el sistema educativo busca en las y los docentes: que trabajen tal como se hace en los países modernos aunque sus condiciones laborales estén en la etapa previa y la conciliación entre la vida laboral y privada se dé en virtud del sacrificio de quienes los rodean.

es una forma como de enseñar a la familia [...] y poder hacer el equilibrio. Que ellos también entiendan, sí, me estoy matando ahí, sí estoy yendo tarde, sí me están pagando a lo mejor un poco tarde, pero vale la pena por esto⁵³ y que la familia esté involucrada (E3).

Puesto que, según los testimonios de los expertos, para los docentes en general el sueldo tiene una importancia menor que otros aspectos, cabe referir el trabajo de Pérez (2016) que analiza otros elementos que dan satisfacción a los profesores (y las profesoras) lo que determina su identidad como tales así como su permanencia en la docencia pese a condiciones adversas.

En este apartado se abordó, desde la percepción de autoridades, la forma en que las y los docentes llevan en su vida los ámbitos laboral y privado. Falta aún acercar la mirada a lo que las propias docentes viven como mujeres y los propios docentes como hombres.

Las responsabilidades exigidas y/o asumidas por las y los docentes de manera personal acorde al género en las esferas privada y laboral, sumadas a las condiciones que ofrecen ambas esferas para cada caso particular se descomponen en una amplia gama de posibilidades. Desde cada una de ellas antes las y los docentes hacen frente a un particular trabajo mediado por sendos rasgos premodernos, modernos y lo que viene después.

⁵³ Se refiere a la importancia y nobleza de “ayudar” a los demás, los estudiantes.

Conclusiones

El proceso de investigación de este trabajo, que no ha sido lineal sino que implicó ir y venir en una espiral, nos aportó conocimientos tanto en la revisión documental como en la parte empírica que exponemos a manera de conclusiones.

Si bien la EMS ha tomado importancia para los gobiernos mexicanos de los últimos sexenios que le han concedido el decreto de obligatoria y continúa siendo un tema prioritario en la agenda política para ampliar su cobertura y elevar su calidad, el conocimiento respecto de los docentes de este tipo educativo aún es escaso por lo que quedan varias vetas por explorar.

Una de ellas es la temática de la conciliación entre la vida laboral y la vida privada en esa población pues de las 35 investigaciones analizadas, aunque doce trataron dicha temática, ninguna corresponde a docentes de EMS. Seis de ellas se centraron en trabajadores de campos distintos a la docencia y seis en profesores. Y de estos últimos trabajos, uno se basó en profesores del tipo básico y los cinco restantes en docentes del tipo superior. A partir de campos disciplinares sociológicos y antropológicos que, en su mayoría, privilegian la entrevista o encuesta para recoger información empírica, los trabajos explicaron rasgos de la vida privada de las personas desde su ser trabajadores.

Las investigaciones referidas a docentes del tipo educativo en cuestión abordaron temas relativos al ámbito profesional y al laboral, lo que indica que la esfera privada de los docentes de EMS no está presente entre las prioridades de la comunidad académica para ser investigadas. La mayoría de los trabajos nacionales y extranjeros encontrados que estudiaron el ámbito laboral docente se centraron en el tipo educativo superior y coincidieron en líneas temáticas como la caracterización de la planta académica, la evaluación docente y el género desde distintos cortes metodológicos. Tanto en investigaciones sobre el profesorado de Educación Superior (ES) como de EMS se aprecian rasgos tales como el aumento en su preparación académica, elevación de la edad de ingreso a la docencia y aumento de mujeres en la profesión.

Los productos de investigación sobre ambos tipos educativos también comparten el tema de las evaluaciones a docentes, que junto con otras acciones

inscritas en políticas educativas derivan en la reconfiguración de la labor de las y los profesores. En México y en otros países, en que se han implementado reformas educativas en los niveles correspondientes a la EMS, el profesorado muestra consecuencias negativas tales como el deterioro de su salud y de su bienestar psicológico. Por otro lado, se encuentran docentes para los cuales, intentar cumplir el perfil de referencia dado desde las reformas, se ha convertido en exigencia personal, en su *habitus*.

En nuestra cultura el lenguaje invisibiliza al género femenino. Muestra de ello son distintas fuentes de investigación documental en las cuales, la mayoría se refieren de forma genérica a “los docentes”. Ello nos hace pensar que en ese grupo quedan incluidas las docentes, sin embargo el lenguaje no distingue la presencia femenina de la masculina, lo que dificulta distinguir si hay diferencias en las situaciones de hombres y mujeres. Con el lenguaje de género salpicado en algunos textos, probablemente nos encontremos ante un indicio de avance de un rasgo posmoderno debido a la inclusión de la mujer en el pensamiento que precede a la palabra escrita. Es importante destacar que en la producción sobre género y los roles de hombres y mujeres, aunque se presentan visos de equidad sobre todo por parte de varones, persiste el sistema tradicional con doble jornada para las mujeres, y la idea de proveeduría impuesta a los hombres.

En las fuentes de información estadística hacen falta cifras sobre aspectos socioeconómicos del profesorado en los diferentes subsistemas de la EMS del país que permitan visualizar más a detalle la diversidad de condiciones desde las que el profesorado ofrece su servicio educativo a la juventud. Mostrar mayor información en los reportes estadísticos sobre las condiciones laborales docentes en los distintos subsistemas de EMS a niveles nacional y estatal podría conseguir una visión más real de la sociedad hacia esta planta docente en particular y, probablemente, también daría paso a decisiones políticas y académicas más asertivas.

El objetivo de la presente investigación se alcanzó toda vez que muestra la forma en que funcionarios y expertos visualizan el tema de la conciliación entre la vida laboral y privada de los docentes de EMS. Pone al descubierto que las políticas

educativas a través de los textos oficiales conciben al docente de forma unidimensional, la del profesionista. Ante la imagen del docente como un ser social preocupado por los problemas de la comunidad escolar y la comunidad en que la escuela se inscribe, que cumple dentro y fuera del aula con las competencias y atributos, advertimos una vida propia minimizada (incluidas la vida personal y la familia). En el perfil ideal de docente se invisibilizan sus necesidades básicas, sociales y sus aspiraciones de realización más allá de las profesionales. En palabras de Heller (1991) no se ve a la *persona humana total*, sino al *sujeto especializado*. Así, es común vislumbrar conflicto en el profesorado al tratar de equilibrar la vida laboral con las actividades de la vida personal.

Nuestro trabajo, en esta primera etapa de una investigación cuyas aspiraciones son más amplias, aporta un referente toda vez que identifica el fenómeno de tensión entre las esferas laboral y privada que viven los docentes tanto como los demás trabajadores asalariados de la época actual. Asimismo, muestra la forma en que autoridades educativas, desde el lugar que ocupan, conciben tal fenómeno en el profesorado de EMS a la luz de las políticas que prescriben los perfiles ideales de docente. Por consiguiente, responder la pregunta central de esta investigación ¿Cuáles son las apreciaciones de las autoridades escolares y expertos acerca de la conciliación entre la vida laboral y la privada de los profesores a su cargo? implica recapitular cuatro vertientes: la parte política de la educación, la parte laboral, la vida privada y el género de los docentes.

En primer lugar, no perdemos de vista que el trabajo de las autoridades, acorde a la postura nacional e internacional que rige las políticas educativas de la educación en México, es contribuir a elevar la calidad en la EMS mediante el cumplimiento de la formación continua del profesorado, la introducción de competencias en sus prácticas y el proceso de evaluación. Es desde ese racero que las autoridades perciben los comportamientos de los profesores.

Desde esa postura, los informantes se muestran convencidos de que los cambios introducidos por las políticas educativas son benéficos para la educación, para los estudiantes e incluso para los mismos profesores “son maneras

institucionales también en bien de los profesores [...] La carrera docente nunca estuvo tan bien” (E.2).

Pero lo político e institucional pasa de lo académico a lo laboral. Los informantes afirman que las reformas traen oportunidades para los docentes de escalar a actividades de responsabilidad mayor y de mejores ingresos siempre que cumplan con los requisitos del perfil académico, preparación continua y buen resultado en la evaluación. Sostienen que el mismo sistema evaluativo se encargará de expulsar a aquellos profesores que carecen de los elementos que requiere la educación actual. Además confían en que los resultados arrojados por las evaluaciones prescriben imparcialmente la medida en que los docentes alcanzan o no los perfiles ideales. Según esa idea, los profesores que deben preocuparse por perder su puesto de trabajo son aquellos que no cumplen los estándares. Incluso, los informantes cuyo subsistema se encuentra ajeno al proceso de evaluación mencionaron que, a la vez que les evita a los docentes la incertidumbre de perder su empleo ante resultados no favorables, les impide conseguir una plaza en el caso contrario.

En cuanto a las condiciones laborales de los docentes de EMS, estas son diferenciadas en cada subsistema y en cada régimen de contratación. No obstante, vislumbramos incertidumbre ante los resultados de la evaluación, inestabilidad laboral reflejada en las contrataciones por semestre y ciertos niveles de precariedad debido a que, en ciertos casos, se pagan menos horas que las trabajadas, el pago es menor para mujeres que para hombres docentes, amén de la ocasional impuntualidad en la retribución económica. Soslayando todo ello, los informantes señalan la importancia de la “actitud” del propio docente para cumplir lo que debe realizar dentro y fuera del plantel, entregarse de tiempo completo incluso más allá de los linderos de la vida privada.

Según el discurso de la autoridad, desde las condiciones más favorables y hasta en las más precarias existen profesores responsables y otros que no lo son. En otras palabras, el cumplimiento o no de las exigencias del trabajo es independiente de las propias condiciones laborales, del género y de la responsabilidad de cuidados. Los entrevistados afirman que es el gusto por la

profesión y el compromiso de los docentes lo que eclipsa la precariedad de las condiciones en que laboran convenciendo incluso a sus familias para continuar ejerciendo la docencia. Aunque faltaría hacer el acercamiento a los propios docentes para corroborar qué tanto se cumple dicha percepción en la realidad, en tal escenario de vida laboral la conciliación se antoja difícil.

En lo tocante a la vida privada y el género las múltiples combinaciones de variables sociodemográficas (sexo, existencia o no de pareja, hijos, adultos mayores, enfermos) indican que en cualquier situación los profesores deben asumir responsabilidades del ámbito privado que combinan con la docencia en la cotidianidad. Los informantes se mostraron conscientes de las necesidades y responsabilidades de la vida privada de los docentes así como del protagonismo femenino de los cuidados en ciertos casos. Incluso en ocasiones los apoyan ante tales tensiones siendo flexibles cuando eventualmente llegan con retraso al centro laboral o atienden a sus hijos en horas laborales. O bien, cuando necesitan resolver problemas personales ajenos a la presencia de hijos. Pues en las instituciones no existe reglamentación o estructura que contemple eventualidades personales del profesorado por lo que los permisos quedan a voluntad de los directores.

Empero, con regularidad aparece en el discurso la misma obligación para las y los profesores de anteponer las tareas de la docencia a las necesidades de la vida personal y familiar. Los problemas de esta índole son vistos como individuales a resolverse de manera que no estorben a la vida laboral. Aunque se soslaya que la expansión de ésta, mediante las políticas, ha venido ganando terreno a la vida privada de la persona.

Producto del análisis de textos oficiales corroborado por la información empírica, podemos concluir que en la gestión actual se consideran normales las repercusiones que las exigencias de la vida laboral acarrearán en la vida privada de las mujeres y hombres docentes. Además considera que corresponde a los mismos resolverlo. Siendo que, ni la parte política de la educación, ni –en su mayoría- las condiciones laborales facilitan la conciliación entre la vida laboral y la privada, pensamos que cumplir el perfil docente puede llegar a ser difícil para algunos profesores más que para otros debido a su situación socioeconómica, la etapa de

vida en que se encuentren o el sexo.

En cuanto a nuestra ubicación respecto de la teoría de la modernidad líquida de Bauman desde el ámbito educativo, podemos asegurar que México se asemeja a un terreno con altibajos en que emergen rasgos modernos, signos de que esa modernidad se liquidiza y, al mismo tiempo rasgos de añeja premodernidad.

Por un lado contamos con un sistema educativo pleno de normas para regular y evaluar todo lo relacionado con la educación al compás de la calidad tal como los países a la vanguardia en educación. Se extienden los alcances educativos en el territorio, horarios escolares y servicios a través de las TIC. Todo ello mediante especialización y competencias de los docentes en que el género no es un impedimento para la calidad de los mismos. La avanzada parece trasladarnos a la modernidad.

En contraste la sucesión de modelos adoptados por la EMS en México como réplica de las vertiginosas transformaciones internacionales tocan con distinta magnitud a los docentes (trabajadores del ámbito educativo) en nuestro país. La relativa rapidez que no permite la cristalización de resultados supone precipitados arreglos en el sistema educativo que son enfrentados desde diversas situaciones laborales en cada subsistema y plantel. Entre las múltiples exigencias y normas que cambian de uno a otro sexenio una situación permanece: la incertidumbre de permanecer en un trabajo que cada docente enfrentan en soledad como un problema individual. Todo ello denota rasgos de una modernidad que se vuelve líquida.

Al mismo tiempo hallamos un sistema que a la vez que exige de los docentes calidad, amplias jornadas de trabajo efectivo y compromiso con la educación, proporciona pagas que pueden retrasarse por quincenas, salarios que ascienden o descienden según el sexo -y no la cualificación académica- de las personas. Un sistema evaluativo cuyas normas legitiman la latente exclusión del área laboral a la vez que desprotección al retiro del servicio. Todo ello no puede ser más que resacas de una sociedad premoderna.

La comprensión del fenómeno de la conciliación entre vida laboral y privada de los docentes atravesó por un difícil proceso para quien escribe. Al ser parte del

fenómeno estudiado, en todo momento se debatían por un lado la subjetividad que llevaba a compadecer a los docentes y mirar imposición en las políticas educativas en detrimento de la vida privada; por el otro lado, la visión oficial hacía priorizar las intenciones de calidad en el sistema educativo mexicano y por ende en el profesorado, de quienes se requiere profesionalismo y voluntad para actuar y alcanzar los estándares preestablecidos. Finalmente, el ojo de la investigadora, buscando objetividad procuraba concentrarse en describir, sin juzgar, la forma en que las autoridades visualizan a los docentes ante la coyuntura en que se encuentra la institución escolar de la EMS.

Es importante señalar tras la visualización desde el foco de las autoridades como actores externos a la vez que cercanos a la población docente, que existe una problemática en la que el quehacer de los docentes al combinarse con el ámbito privado resulta en una necesidad de conciliarlos. La conciliación no depende del propio docente sino de la situación de pareja, hijos, la familia con el apoyo intergeneracional, la escuela, horarios comerciales y servicios, el salario y las condiciones laborales, entre otros. Las condiciones suelen no ser propicias para conciliar de la mejor manera la vida laboral y la privada. Pese a ello no se ve como importante en la institución escolar.

Pero una vez confirmada la situación problemática persisten preguntas a ser respondidas por los propios docentes. Entre ellas podemos mencionar ¿Cómo concilian las dimensiones laboral y privada? ¿Cómo el trabajo docente estructura su vida personal? o bien ¿Cómo la vida personal estructura el trabajo docente y sus exigencias? ¿Cuáles son las consecuencias de priorizar una u otra esfera? Con el presente trabajo y las mencionadas inquietudes nos encontramos listos para escuchar, en otro periodo de la investigación, a las y los docentes de EMS.

Referencias

- Aguilar Montes de Oca, Y. P., Valdez Medina, J. L., González-Arratia López-Fuentes, N. I., y González Escobar, S. (2013). Los roles de género de los hombres y las mujeres en el México contemporáneo. *Revista Enseñanza e Investigación en Psicología*, 18(2), 207-224.
- Alarcón Delgado, I. de L. (2012). Conciliación de la vida familiar y laboral en parejas heterosexuales con intenciones de equidad de la ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 4(35), 58-92. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/884/88424573004.pdf>
- Alcañiz, M. (2008). Las políticas de conciliación entre el ámbito laboral y el familiar ¿Cambio o continuidad en el sistema de género? *ex æquo*, 18, 85-102.
- Aldrete-Rodríguez, M. G., González-Baltazar, R., León-Cortés, S. G., Contreras-Estrada, M. I., Hidalgo-Santacruz, G., Pérez-Aldrete, J. A., y Galván-Salcedo, M. G. (2016). Condiciones de trabajo y salud de los docentes de enseñanza media superior de una universidad pública. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 53-58.
- Alonso Sánchez, M. J. (2002). Las académicas. Profesorado universitario y género. *Revista de educación*, 328.
- Álvarez-Gayou Jugerson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelos de investigación en educación. *Gazeta de antropología*, 24(1). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G24_10Carmen_Alvarez_Alvarez.html
- Amoroso Miranda, M.I., Bosch Pareras, A., Carrasco Bengoa, C., Fernández Medrano, H., y Moreno Sáenz, N. (2003). *Malabaristas de la vida. Mujeres, tiempos y trabajos*. Recuperado de <http://www.bcn.cat/novaciudadania/pdf/consell/Doc.GT.IIar.07.pdf>
- Arbesú García, M. I., Gutiérrez Vidrio, S., y Piña Osorio, J. M. (2008). Representaciones sociales de los profesores de la UAM-X sobre la evaluación de la docencia e investigación. *Reencuentro*, 53, 85-96.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. México: Paidós.

- Barbosa Merighi, M. A., Pinto de Jesús, M. C., Ribeiro da Fonseca Domingos, S., Moura de Oliveira, D., y Campos Pavan Baptista, P. (2011). Ser docente de enfermería, mujer y madre: revelando la vivencia bajo la perspectiva de la fenomenología. *Latino-Am. Enfermagem*, 19(1).
- Barrientos Granda, R. M. (1991). La maestra universitaria: doble jornada laboral. *Estudios sociológicos*, 9(26), 235-252.
- Bauman, Z. (1998). Trabajo, consumismo y nuevos pobres. Trad. V. de los A. Boschiroli. Recuperado de www.lectulandia.com
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Trad. M. Rosenberg. México: Fondo de Cultura Económica.
- Beauvoir, S. (1949). *El segundo sexo: Los hechos y los mitos*. Recuperado de: <http://users.dsic.upv.es/~pperis/El%20segundo%20sexo.pdf>
- Becerril, A. (13 de marzo de 2017). La reforma, en juego en 2018: SEP; hoy, nuevo modelo educativo. *Excélsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2017/03/13/1151689>
- Biscarri Gassio, J. (1993). Motivaciones de los profesores respecto a su formación permanente. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 3, 221-237.
- Bolívar Botía A. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Revista Forum: qualitative social research*, 6(1).
- Branda, S. A. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(3).
- Bustelo, M., y Lombardo, E. (2006). Los 'marcos interpretativos' de las políticas de igualdad en Europa: conciliación, violencia y desigualdad de género en la política. *Revista Española de Ciencia Política*, 14, 117-140.
- Bustos Romero, O. (2001). Mujeres rompiendo el techo de cristal: el caso de las universidades. *Omnia*, 41. Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/ant_omnia/41/07.pdf
- Carrario, M. (2008). Los retos de las mujeres en tiempo presente: ¿Cómo conciliar la vida laboral y la vida familiar? *Aljaba*, 12.

- Casas, J., Repullo, J.R., Lorenzo, S., y Cañas, J.J. (2002). Dimensiones y medición de la calidad de vida laboral en profesionales sanitarios. *Revista de administración sanitaria* 6(23).
- Castillo, J. J., y Agulló, I. (2012). La invasión del trabajo en la vida en la sociedad de la información. *Trabajo y sociedad*, 19.
- Cervantes, A. (1994). Identidad de género de la mujer: tres tesis sobre su dimensión social. *Frontera Norte* 6(12).
- Cervantes Barba, C. (1997). Problematizar la "articulación" como recurso metodológico utilizado en el campo académico de la comunicación en México. En *Comunicación y sociedad*, 30, 79-99. Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/1915/1682>
- Cornejo Chávez, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educación y Sociedad, Campinas*, 30(107), 409-426.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza editorial.
- De Buen Unna, C. (2006). El contrato de prestación de servicios profesionales, vía fraude laboral. *Revista latinoamericana de Derecho*. 3(5), 67-84.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2 (7), 162-167.
- Díaz Ordaz Castillejos, E. M., y Pons Bonals, L. (2015). Habitus docente y reforma educativa. Una aproximación a las implicaciones de la enseñanza lingüística y literaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 20, 167-191. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283133746008.pdf>
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (28 de mayo de 1982). *Acuerdo número 71*. México. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a71.pdf>

- DOF. (8 de agosto de 2002). *Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. México.
- DOF. (21 de enero de 2005). *Decreto por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. México.
Recuperado de
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766675&fecha=21/01/2005
- DOF. (29 de octubre de 2008). *Acuerdo secretarial 447*. México. Recuperado de
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_447_competencias_docentes_EMS.pdf
- DOF. (23 de enero de 2009). *Acuerdo número 480 por el que se establecen los lineamientos para el ingreso de instituciones educativas al Sistema Nacional de Bachillerato*. México. Recuperado de
http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/Resource/10905/1/images/Acu_erdo_480_reglas_ingreso_SNB.PDF
- DOF. (9 de febrero de 2012). *Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3º., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México. Recuperado de
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- DOF. (26 de febrero de 2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
Recuperado de
http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf
- DOF. (11 de septiembre de 2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. México. Recuperado de

http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

- DOF. (12 de junio de 2015). *Última reforma a la Ley Federal del Trabajo*. México. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/125_120615.pdf
- Doll, R. C. (1965). Cómo se inicia el mejoramiento del currículum. En *El mejoramiento del currículum. Toma de decisiones y procesos* (165-189). Trad. N. Mendilaharsu, Buenos Aires: El Ateneo.
- El sistema educativo argentino actual. (21 de enero de 2013). Diario *El 9 de julio*. Recuperado de <http://www.diarioel9dejulio.com.ar/noticia/27339>
- Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca, C. D. (julio-octubre, 2015). El docente y el enfoque de competencias en la educación media superior. *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*, 11(24), 13-19. Recuperado de <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/75/114>
- Espinosa, J. (2005). Orden y uso del conocimiento: su emergencia en el campo educativo. *Revista de la educación superior*, 34(3), 13-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/604/60413502/>
- Fernández Fernández, I. (s/f). Las TICS en el ámbito educativo. *Educrea*. Recuperado de <https://educrea.cl/las-tics-en-el-ambito-educativo/>
- Fernández Rius, L. (2000). Roles de Género - Mujeres Académicas ¿Conflictos? *Revista de Ciencias Sociales*, 43(88), 63-75.
- Fonseca Bautista, C. D., e Ibarra Uribe, L. M. (diciembre de 2017). La evaluación docente como política que demerita y estigmatiza el trabajo de los profesores. Un estudio de caso. Ponencia presentada en el XXI Congreso ALAS. *Las encrucijadas abiertas de América Latina. La sociología en tiempos de cambio*. Montevideo, Uruguay.
- Franzoni Lobo, J. (2014). Factores que inciden en la participación de los hombres en la crianza de los hijos. En J. G. Figueroa y A. Salguero (coords.) *¿Y si hablas de...sde tu ser hombre? Violencia* (pp. 271-301). México: CEDUA COLMEX.

- Fuentealba Weber, L. (1986). *Reflexiones sobre Sociología de la Educación*. Recuperado de <http://www.revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/viewFile/27541/29208>
- Galaz Fontes, F., y Vilorio Hernández, E. (2014). La carrera del académico mexicano a principios del siglo XXI: una exploración con base en la encuesta RPAM 2007-2008. *Revista de la Educación Superior*, 43(3).
- Galaz Fontes, J. F., y Gil Antón, M. (2009). La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2).
- García, B., De Oliveira, O., Valdés S., X., y Valdés S., T. (2005). *Las transformaciones de la vida familiar en el México urbano contemporáneo*. FLACSO. Recuperado de <http://www.flacsoandes.edu.ec/biblio/catalog/resGet.php?resId=21181>
- García-Córdoba, F., y García-Córdoba, L.T. (2005). *La problematización: Etapa determinante de una investigación* (2ª. Ed.). Estado de México: ISCEEM.
- Garro, N. (1989). La Mujer Profesionalista Universitaria en *Nuevas Tendencias Políticas*, 27.
- Giddens, A. (1991). *Sociología* (3ª. Ed.). Madrid, España: Alianza editorial.
- Gobierno de la provincia de Córdoba. (2012). *Diseños y propuestas curriculares. Educación secundaria*. Argentina. Recuperado de <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/dpcsecundaria.php>
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*. Presidencia de la República. México.
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez Jiménez, P., Gutiérrez Alfaro, M., Pérez Landero, A. E., y Galaz Fontes, J. F. (2008). La reconfiguración de la profesión académica en México (RPAM) Primer acercamiento desde grupo de investigadores en Tabasco (502-511). *Semana de Divulgación y Video Científico 2008*. Tabasco, México.

Recuperado de:

<http://www.archivos.ujat.mx/dip/divulgacion%20y%20video%20cinetifico%202008/DAEA/PGomezJ.pdf>

González, E. (13 de septiembre de 2017). Despiden a 23 profes en Coahuila por no pasar examen. *Vanguardia*. Recuperado de <https://www.vanguardia.com.mx/articulo/despiden-23-profes-por-no-pasar-examen>

González Fernández, T. (15 de junio de 2015). ¿Qué opinan los expertos sobre la evaluación docente? *Boletín IISUE* (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación). Recuperado de <http://www.iisue.unam.mx/boletin/?p=1157>

Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Gutiérrez Sandoval, P. R., y Cervantes Holguín, E. (2011). Las condiciones sociolaborales de las mujeres profesoras de educación primaria en el noroeste del estado de Chihuahua: un análisis desde la subjetividad femenina. *Perspectivas Sociales*, 13(1).

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Habermas, J. (1991). ¿En qué consiste la racionalidad de una forma de vida? En *Escritos sobre moralidad y eticidad*. (pp. 67-95). (Manuel Jiménez Redondo, trad.). España: Paidós ibérica.

Heller, A. (1991). ¿Puede estar en peligro la vida cotidiana? En *Historia y futuro ¿Sobrevivirá la modernidad?* (pp. 59-80). (Montserrat Gurguí, trad.). España: Ediciones Península.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ta ed.). México: McGrawHill.

Inda, N. (s.f.). *La perspectiva de género en investigaciones sociales*. Recuperado de http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/genre/shared/Genre_docs/2864_Actes2005/2005_03_inda.pdf

- INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación). (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>
- INEE. (2015a). *Criterios técnicos de procedimiento para el análisis de los instrumentos de evaluación, el proceso de calificación y la emisión de resultados de la evaluación del desempeño de quienes realizan funciones de docencia en Educación Media Superior, 2015-2016*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/20151110_CRIT_EMS.pdf
- INEE. (2015b). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/.../Docentes_Mexico_Informe2015.pdf
- INEE. (2015c). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: SEP.
- INEE. (2016). *Panorama educativo de México 2015. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática). (2015). *Cuéntame. Población. Vivimos en hogares diferentes*. Recuperado de <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/hogares.aspx?tema=P>
- INEGI. (2016a). *Anuario estadístico y geográfico de Morelos*. INEGI. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/anuarios_2016/702825084349.pdf
- INEGI. (2016b). *Anuario estadístico y geográfico por entidad federativa 2016*. Recuperado de http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/AEGPEF_2016/702825087357.pdf
- Irure Rocher. T. L. (9 de mayo de 2002). Polity, politics, policy. *El país. Comunidad valenciana*. Recuperado de

https://elpais.com/diario/2002/05/09/cvalenciana/1020971881_850215.html

- Jaureguiberry, L. M., Chaves, J, García Salciarini, M, Orlando M., y Ghilini, A. (2010). Las condiciones de trabajo y salud de los docentes privados. *Sindicato argentino de docentes privados (sadop) seccional provincia de Buenos Aires*. Recuperado de http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/masse/categoriaC/14_JAUREGUI_BERRI_Condiciones_de_trabajo_y_salud_de_los_docentes_privados.pdf
- La Jornada. (22 de noviembre de 2015). Protestas en 17 estados contra la “punitiva” evaluación docente. *La Jornada en línea*. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/22/politica/003n1pol>
- Leite Méndez, A. E. (2011). *Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional*. (Tesis de maestría inédita). Universidad de Málaga, España.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). (2013). México. DOF emitido en 11/09/2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- López Aguilar, M. de J. (2015). Reforma laboral y administrativa disfrazada de “educativa”. *La Jornada*. 7 de noviembre de 2015. Recuperado de <http://www.jornada.unam.mx/2015/11/07/opinion/022a2pol>
- López de la Vieja de la Torre, M. T. (2000). Ética de la diferencia. *Nómadas*, 1.
- López-Figueroa, M. (2014). *Enfoque por competencias como factor de transformación educativa. Estudio de caso sobre concepciones y prácticas docentes en profesores de educación media*. (Tesis doctoral). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Recuperado de https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1272/III_Mauricio_L%C3%B3pez_F.pdf?sequence=2

- Martínez Alcántara, S., Méndez Ramírez, I., y Murata, C. (2011). Becas, estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios. *Reencuentro: estudios sobre educación*, 61, 57-70.
- Melamed, A. (2009). *Conciliación vida personal y vida laboral*. Recuperado de <https://slidex.tips/download/conciliacion-vida-personal-y-vida-laboral-por-alejandro-melamed>
- Monfredini, I. (2011). Cambios en el trabajo docente y el lugar de los conocimientos en la formación inicial. *Perfiles educativos*, 33(133). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000300009
- Moreno, T. (2 de julio de 2017). En riesgo de ser retirados de aulas, mil 780 profesores: SEP. *El Universal*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/07/27/en-riesgo-de-ser-retirados-de-aulas-mil-780-profesores-sep>
- Moreno Olivos, T. (2011). La cultura de la evaluación y la mejora de la escuela. *Perfiles educativos*, 33(131). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100008#notas
- Mouffe, C. (2009). *En torno a lo político*. Trad. S. Laclau. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Muñiz Terra, L. (2015). Las perspectivas de trayectorias, carreras laborales y género: reflexiones sobre su articulación. En A. Eguía; M. S. Ortale y J. I. Piovani (Comps.). *Género, trabajo y políticas sociales* (pp. 87-110). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Murillo de la Vega, S. (2006). *El mito de la vida privada*. Recuperado de <http://www.soledadmurillo.es/articulo/el-mito-de-la-vida-privada>
- Nardone, G., Giannotti, E., y Rocchi, R. (2003). *Modelos de familia. Conocer y resolver los problemas entre padres e hijos*. J. Bargalló (Trad.). Barcelona: Herder.
- Neyra Galicia, A. R. (2010). El bachillerato mexicano y la política educativa: desde sus inicios hasta la educación basada en competencias. *Textual*. 55. Pp.

- 63-82. Recuperado de
https://chapingo.mx/revistas/textual/contenido.php?id_articulo=1161&id_revistas=2&id_revista_numero=108
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. Resúmenes ejecutivos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf>
- OCDE. (2015). Panorama de la educación 2015. Nota país. México. Recuperado de <https://www.oecd.org/mexico/Education-at-a-glance-2015-Mexico-in-Spanish.pdf>
- OCDE. (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*. España: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.fundacionsantillana.com/PDFs/PANORAMA%20EDUCACION%202017.pdf>
- OECD. (2017). Disponible en <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm>
- OIT (Oficina Internacional del Trabajo). (2011 noviembre). *Conciliación del trabajo y la vida familiar*. 312ª. reunión. Ginebra. Recuperado de http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_norm/---relconf/documents/meetingdocument/wcms_163643.pdf
- Olvera López, A. (2013). *Reformas a la Educación Media Superior basadas en modelos por competencias. La educación de los jóvenes de Colombia y México*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, México. Recuperado de https://ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Olvera2013_Tesis.pdf
- Padilla González, L. E., Jiménez Loza, L., y Ramírez Gordillo, M. D. (2013). La satisfacción laboral en el personal académico y su relación con la intención de abandonar la profesión. *Perfiles Educativos*, 35(141), 8-25.
- Palomar Vereá, C. (2004 septiembre). La política de género en la Educación Superior. En *Congreso Latinoamericano de Ciencia Política*. Ciudad de

- México. Recuperado de
<http://revistascientificas.udg.mx/index.php/LV/article/view/739/726>
- Pellejà-Ciurana, M. A. (2015). *La conciliación de la vida laboral y familiar en las mujeres españolas. Determinantes de la satisfacción según la intensidad de los cuidados en la sociedad del conocimiento*. (Tesis doctoral), Universitat Oberta de Catalunya, España.
- Penalva Verdú, C., Alaminos Chica, A., Francés García, F. J., y Santacreu Fernández, O. A. (2015). *La investigación cualitativa: Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*. Ecuador: Pydlos ediciones.
- Pérez López, J. (2016). *Constitución de la identidad y permanencia de los profesores en el bachillerato. Estudio en caso*. (Tesis de maestría), Universidad Autónoma del Estado de Morelos. México.
- Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes Educación Media Superior (PPI). (2015). *Evaluación del desempeño docente y técnico docente en Educación Media Superior*. Recuperado de
http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf
- Piña Osorio, J. M., Escalante Ferrer, A. E., Ibarra Uribe, L. M., y Fonseca Bautista, C. D. (2017). El modelo basado en competencias. Representaciones sociales de docentes de educación media superior. *Tlalmelaua* 10(41). Recuperado de
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-69162017000100158&script=sci_arttext&tlng=pt
- Popkewitz, T. (1998). La política espacial de la educación urbana y rural: Construcción de una etnografía crítica. En T. Popkewitz, *La conquista del alma infantil: Política de escolarización y construcción del nuevo docente* (pp.19-47). Trad. J.M. Pomares. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor/CESU-UNAM.
- Popkewitz, T. (2014). Epistemología social y "la razón" para la escolarización. En J. Espinosa y A. D. Robert (Coords.), *Epistemología social, pensamiento*

- crítico. Pensar la educación de otra manera* (pp. 41-69). Morelos: Juan Pablos Editor.
- Presidencia de la República. (2017). *5to. Informe de gobierno 2016-2017*. Recuperado de <http://www.presidencia.gob.mx/quintoinforme/>
- Proasi, L., y Escujuri, J. J. (2016). Vida personal y desarrollo profesional de los profesores memorables. El modelo de instalación: una mirada desde el entramado narrativo. *Revista Entramados- Educación y Sociedad*, 3(3), 135 - 141.
- Rebolledo, L. (2008). Del padre ausente al padre próximo. Emergencia de nuevas formas de paternidad en el Chile actual. En K. Araujo y M. Prieto (Eds.), *Estudios sobre sexualidades en América Latina* (pp. 123-140). Ecuador: FLACSO.
- RIEMS. (2008). *Reforma Integral de Educación Media Superior*. Recuperado de www.oei.es/historico/pdfs/reforma_educacion_media_mexico.pdf
- Rodríguez Guzmán, L. (2005). Estudio de caso en México. En M. Robalino Campos y A. Körner (Coords.), *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de caso en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay* (pp.137-168). Chile: Imprenta Alfabetas Artes Gráficas.
- Rosas Flores, G. (s.f.). *La organización de la vida doméstica*. Recuperado de <http://www.monografias.com/trabajos88/organizacion-vida-domestica/organizacion-vida-domestica.shtml#ixzz4nNnkbuCw>
- Royo-Prieto, R. (2011). *Maternidad, paternidad y conciliación en la CAE. ¿Es el trabajo familiar un trabajo de mujeres?* España: Universidad de Deusto, Bilbao.
- Samaniego, S., y Ochoa, K. (2009). *Armonización entre los ámbitos laboral y familiar en México: Documento informativo y propositivo para la LXI Legislatura*. Centro de Estudios para el Adelanto de las Mujeres y la Equidad de Género (CEAMEG).
- Sánchez Pérez, H., y Soca de Íñigo, J. M. (2011). Condiciones de la oferta de educación media superior. En INEE, *La educación media superior en*

- México. Informe 2010-2011. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/235/P1D235.pdf>
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. España: McGraw Hill.
- SEMS/ DGB (Subsecretaría de Educación Media Superior/ Dirección General del Bachillerato). (2011). *Documento base del Bachillerato General*. México: SEP.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, SEP.
- SEP. (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.
- SEP. (2010). *Lineamientos de evaluación docente. (Evaluación del desempeño docente bajo el enfoque de competencias)*. Dirección General del Bachillerato. Recuperado de: http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/otros/Evaluacion_docente_06012011.pdf
- SEP- SEMS. (2015). *Perfiles, Parámetros e Indicadores para docentes y técnicos docentes en Educación Media Superior*. México: SEP. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/certificacionevaluadores/content/permanenciaMedia/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf
- SEP-Subsecretaría de Planeación, Evaluación y Coordinación. (s.f.). Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa. Recuperado de <http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>
- SIPSE.COM. Información en todo momento. (2015). *¿Cuánto gana en promedio un maestro mexicano?* Recuperado de <http://sipse.com/mexico/profesores-mexicanos-dia-del-maestro-inegi-condiciones-laborales-151468.html>
- Székely Pardo, M. (2009). *Avances y transformaciones en Educación Media Superior*. Recuperado de <http://virtual.chapingo.mx/prope/lecturas/avances.pdf>
- Thompson, J. (2011). Los límites cambiantes de la vida pública y la privada. *Nueva época*, 15, 11-42. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/comso/n15/n15a2.pdf>

- UNESCO. (2017). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016. La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos*. Paris, Francia: Ediciones UNESCO.
- Urquidi Treviño, L. E., y Rodríguez Jiménez, J. R. (2010). Estrés en profesorado universitario mexicano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(2), 1-21.
- Vázquez Olivera, M. G. (2016). Problemas y limitaciones del uso de pruebas estandarizadas para la evaluación educativa en México. *Temas de educación*, 22(1), 97-114. Recuperado de <http://revistas.userena.cl/index.php/teeducacion/article/view/739>
- Vélez Bautista, G. (2009). Conciliación entre la vida laboral y familiar de las mujeres. Un acuerdo pendiente. *Asparkía*, 20, 165-183.
- Weiss, E. (2017). Hermenéutica y descripción densa versus teoría fundamentada. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (73), 637-654.
- Woods, P., y Jeffrey, R. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 89-106.

Anexos

Anexo A. Denominaciones correspondientes al tipo educativo medio superior en diferentes países

País	grado	edades	denominación
España	secundaria	12-16	secundaria obligatoria
		16-18	bachillerato
Argentina	secundaria	13-15	ciclo básico
		16-18	ciclo orientado
Países Bajos	secundaria	12-16	VMBO formación profesional preparatoria
Países Bajos	secundaria	12-17	HAVO educación general secundaria avanzada
		12-18	VWO educación científica preparatoria
Chile	Educación media	14- 18	Educación media o secundaria
	Educación media		bachillerato general
México	superior	15-17	bachillerato tecnológico
			bachillerato profesional técnico

Fuente: Elaboración propia.

Anexo B. Tipología de la situación sociodemográfica

Variables	Género	Sin pareja	Con pareja				Sin hijos	Con hijos				Cuida a adulto mayor		Cuida a familiar enfermo	
			Viven juntos	No viven juntos	Aporta \$	No Aporta \$		De hasta 12 años		Mayores de 13 años		Sí	No	Sí	No
								Viven con usted	No Viven Con ud.	Viven con usted	No Viven Con ud.				
Tipos															
1	H	x					x								
2	M	x					x								
3	H	x					x					x			
4	M	x					x					x			
5	H	x					x							x	
6	M	x					x							x	

7	H		x		x		x								
8	M		x		x		x								
9	H		x		x										
10	M		x		x			x							
11	H		x		x			x							
12	M		x		x					x					
13	H		x		x					x					
14	M		x		x					x		x			
15	H		x		x					x		x			
16	M			x	x			x							
17	H			x	x			x							
18	M			x	x					x		x			
19	H			x	x					x		x			
20	M			x		x		x							
21	H			x		x		x							

22	M			x		x				x					
23	H			x		x				x					
24	M			x		x		x				x			
25	H			x		x		x				x			
26	M			x		x		x				x		x	
27	H			x		x		x				x		x	
28	M	x										x		x	
29	H	x										x		x	

Fuente: *Elaboración propia*

Anexo C. Guiones de entrevista a expertos

Guía de preguntas para entrevista a Investigadores sobre docentes de EMS

1. En su caso ¿por qué considera importante estudiar la población docente de EMS?
2. ¿En qué medida está cambiando la naturaleza del trabajo académico?
3. ¿Qué tanto se ha investigado sobre las implicaciones de las exigencias laborales en la vida de los sujetos sociales?
4. ¿Cómo las exigencias de formación continua influyen en la forma en que concilian la vida laboral y privada?
5. ¿Qué retos están implícitos en el perfil docente solicitado por la RIEMS, de acuerdo con los roles de género?
6. ¿Cuál es el panorama de las mujeres y hombres docentes que son proveedores y/o con responsabilidad de cuidados?
7. ¿Qué implicaciones tiene el género en el ajuste entre vida laboral y privada?
8. ¿Cuáles son los retos para las y los docentes de acuerdo con las condiciones laborales de la EMS y su vida privada? En ello ¿influyen los roles de género?
9. ¿Conoce investigaciones sobre la repercusión en la conciliación de la vida privada y laboral de los docentes de EMS?
10. En su opinión, ¿Qué es determinante, la vida laboral o privada en cómo estructuran su vida los docentes?

Guía de preguntas para entrevista a autoridad de la EMS en el estado de Morelos

1. ¿Cuál es su opinión sobre las actuales condiciones del trabajo docente en la EMS en el estado?
2. ¿Cuál es el perfil que se pide en el docente?
3. Aproximadamente ¿qué tiempo deberían dedicar los profesores para la formación, actualización para estar de acuerdo con el perfil?
4. De acuerdo con el perfil ideal solicitado por la RIEMS, ¿Ha encontrado problemas relacionados con el cumplimiento debido a características sociodemográficas de los docentes?
5. ¿Cómo está cambiando la naturaleza del trabajo académico debido a las reformas?
6. ¿Dónde se puede encontrar información relacionada con los docentes y sus condiciones laborales desagregada por género y de los subsistemas del estado?
7. ¿De qué manera las exigencias de la RIEMS, concretamente el sistema de evaluación, podría afectar las expectativas de la calidad en la educación?
8. ¿Qué implicaciones tienen las exigencias laborales de la EMS en la vida de los docentes como sujetos sociales? Y ¿cuáles podrían ser las consecuencias?
9. ¿Qué diferencias hay entre los subsistemas respecto de las condiciones en que laboran los y las docentes de EMS en Morelos?
10. ¿Qué dificultades trae atender diferentes asignaturas?
11. ¿Qué efectos ha traído el sistema de la evaluación en cuanto a las condiciones económicas de los docentes?

Guía de preguntas para entrevista a directores de escuelas de EMS

1. Subsistema y características académicas de ese modelo educativo
2. Características económicas y laborales de su subsistema (financiamiento, perfil de los docentes, contratación, prestaciones)
3. Cargo y tiempo en el cargo
4. En su plantel ¿los docentes ya han pasado por el proceso de evaluación del INEE? ¿Cuál ha sido la respuesta de los profesores? ¿nota cambios o consecuencias en sus prácticas docentes?
5. ¿Cuáles son las características sociodemográficas de su planta docente en general? (edad, género, estado civil, hijos, condiciones económicas, trabajo en más de una escuela)
6. ¿Qué tanto los docentes de su plantel cubren o intentan cubrir el perfil docente solicitado por la RIEMS?
7. ¿Qué implicaciones tienen las exigencias laborales de la EMS en la vida de los docentes como sujetos sociales? Y cómo se refleja
8. ¿Existen diferencias en el cumplimiento y calidad de las clases, asistencia a cursos entre las docentes y los docentes? ¿Cuáles?
9. En el plantel ¿existe alguna distribución por género? (asignación de materias, funciones, cargos)
10. ¿Cuál es la exigencia de formación continua a los docentes en su plantel o subsistema? ¿Cómo se refleja en el rendimiento docente?
11. ¿De qué manera la vida privada, doméstica y familiar del profesorado se manifiesta en el ámbito laboral?
12. En su opinión ¿Cuáles son las razones que motivan el trabajo de los profesores?
13. ¿Cuáles son las causas más frecuentes de los permisos solicitados por los profesores y por las profesoras?
14. Desde su perspectiva ¿cómo viven las y los profesores las exigencias de la labor docente y las de su vida familiar?