

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

*COORDINACIÓN DE MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
ESP. POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE*

*La formación del docente actual de las escuelas
secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para
la docencia*

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Desarrollo Educativo.
Especialidad en política educativa y formación docente

P R E S E N T A

LETICIA MONTAÑO SÁNCHEZ

**Directora de Tesis
Dra. Etelvina Sandoval Flores**

México, DF, Marzo 2005

Agradecimientos

El presente trabajo es resultado de un gran esfuerzo y de la colaboración de personas que estuvieron muy cercanas a este proceso. Agradezco profundamente la oportunidad que mi directora de tesis me dio para enfrentar a mi objeto de estudio, para descubrirlo, re-descubrirlo, abordarlo y dar cuenta de él. A mis lectores de tesis: Dra. Rosa María Torres, Mtra. Alicia Lily Carvajal, Mtra Citlalí Aguilar y al Mtro Juan Manuel Delgado por sus valiosas orientaciones.

A la Secretaría de Educación Pública y a la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, por la beca comisión en mi clave de 19 horas para cursar la maestría. A los profesores de educación secundaria que me permitieron observar sus clases, entrevistarlos y que compartieron conmigo sus materiales, ideas y experiencias. A los alumnos de educación secundaria, que a través de sus comportamientos hacen posible que los profesores reflexionemos en torno a nuestra práctica docente.

INDICE

INTRODUCCIÓN	4
CAPÍTULO I. De los caminos teóricos y metodológicos	11
1.1. EL camino metodológico para el trabajo de campo	13
1.2. La articulación de elementos teóricos	18
CAPÍTULO II. La historicidad: el por qué de la heterogeneidad	27
2.1. Normalistas y universitarios: el debate inicial	28
2.2. La creación de la escuela secundaria y la formación de sus maestros: la presencia de la heterogeneidad	31
2.3. De universitarios a normalistas: la creación de la ENSM	33
2.4. Hacia el reconocimiento escalafonario: la presencia del SNTE	38
2.5. La expansión del subsistema: la creación de modalidades educativas y la contratación de docentes	42
2.6. La ENSM en crisis	45
2.7. De la modernización educativa: ¿a la profesionalización?	47
2.8. La CSES y sus maestros	50
2.9. El por qué de la heterogeneidad	52
Capítulo III. Caminos para la docencia	54
3.1. Los caminos de ingreso para la docencia	55
3.2. Perfil de ingreso a la escuela secundaria	60
3.3. Caminos para la docencia: el contexto escolar	64
3.4. De los puntos de encuentro y desencuentro en los caminos para la docencia	74
Capítulo IV. Saberes docente: la reflexión sobre la práctica	77
4.1. El control de grupo como ambiente para el trabajo El caso de Loré	78
4.2. La participación como ambiente para el trabajo El caso de Angy	83
4.3. Comprender al alumno: principio para la enseñanza El caso de Ramiro	85
4.4. Fomentar una formación integral en el alumno El caso de Mirna	88
4.5. Propiciar un ambiente de respeto y de trabajo El caso de la maestra Norma	90
4.6. De los saberes docente y de la reflexión sobre la práctica	94
Amanera de conclusión. De los caminos para la docencia y de la práctica como elemento formativo: algunas consideraciones	100
Bibliografía	112
Anexos	
Anexo 1. Concentrado de observaciones	120
Anexo 2. Cuestionario y ficha de presentación	121
Anexo 3. Concentrado de entrevistas	126
Anexo 4. Fragmento de una clase de Loré	127
Anexo 5. Fragmento de una clase de Angy	128
Anexo 6. Fragmento de una clase de Ramiro	129
Anexo 7. Fragmento de una clase de Mirna	130
Anexo 8. Fragmento de una clase de Norma	132

INTRODUCCIÓN

La realización de este trabajo tiene como propósito dar cuenta de la formación de los maestros de las escuelas secundarias generales del Distrito Federal, (DF)¹ a partir de dos grandes ejes de análisis: la historicidad en la formación docente, cuyo propósito es rastrear el por qué de la heterogeneidad en los perfiles profesionales, los caminos de ingreso a la docencia y las condiciones de contratación y de trabajo, es un eje que parte del análisis del pasado para dar cuenta del presente. El segundo eje, aborda la reflexión sobre la práctica como elemento formativo, con la finalidad de presentar aquellos saberes que los sujetos han construido a partir de su historicidad, de las condiciones materiales y organizativas del centro escolar. El abordaje de estos ejes, orientan el análisis del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias generales ubicadas al sur de la Ciudad de México, así como el análisis documental del campo de estudio.

En este sentido, mi interés se centra en dar cuenta de la formación profesional de los docentes que actualmente laboran en las escuelas secundarias generales del DF, a la luz de su historicidad, de los saberes que orientan su hacer diario frente a las condiciones específicas de trabajo. Indudablemente el tema de interés guarda una estrecha vinculación con mi experiencia como docente frente a grupo y como apoyo técnico pedagógico en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria², desde mi ingreso a la docencia en este nivel educativo, llamó mi atención la formación tan heterogénea de los maestros y cómo a partir de ésta, se afronta el trabajado cotidiano en el aula y en la escuela.

¹ Escuelas a las que en lo subsecuente referiré de manera indistinta como subsistema o como nivel en cuestión.

² Trabajé como maestra frente a grupo de 1993 a 1998 y posteriormente como apoyo técnico pedagógico en el Departamento de Actualización y Capacitación Docente de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria en el Distrito Federal.

Investigadores como Quiroz (1991), Ibarrola (1996), Sandoval (1993, 1994, 2000) y Santos del Real (1998), han señalado como problemas de este subsistema la organización del trabajo escolar, la pertinencia de las distintas modalidades³ y la formación de sus maestros, en este último coinciden en señalar la presencia de un gran porcentaje de maestros sin formación para la docencia en el Distrito Federal.

Saavedra (1998) reconoce que los estudios ofrecidos por la Escuela Normal Superior de México (ENSM) en los últimos 20 años se han caracterizado por su desarticulación respecto a la demanda de maestros en las escuelas secundarias; señala que los egresados de dicha institución sólo han atendido el 12% de la demanda laboral, predisponiendo la contratación del 78% aproximadamente de un profesorado que carece del perfil pedagógico requerido, y que la propia Normal Superior y la institución contratante no han podido subsanar a través de ofertas curriculares para la formación de los maestros en servicio.

Sandoval (2000) refiere que el 70% de los maestros en servicio en las escuelas secundarias diurnas del DF, no son normalistas, cita que la Sección X del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) reporta un 80% y que la Secretaría de Educación Pública (SEP) no proporciona información al respecto. No existen datos confiables respecto a si una situación similar se presenta en otra entidad federativa; La realidad del Distrito Federal, muestra la existencia mayoritaria de maestros en educación secundaria sin preparación pedagógica, denominados "no normalistas"⁴, situación que en lo particular, algunos manejan como causa justificatoria de los problemas que enfrenta el nivel, que como una tarea por resolver.

³Actualmente el servicio se brinda a través de secundarias generales, secundarias técnicas, telesecundarias, secundaria para trabajadores y secundaria a distancia.

⁴ Sandoval (2000) identifica la presencia de no normalistas como un fenómeno que da cuenta de la conformación de un nuevo sujeto educador.

Si bien es cierto que a lo largo del desarrollo histórico de la educación secundaria, se han implantado distintas acciones para la formación y actualización de sus maestros, no han sido suficientes; la acción más reciente tuvo lugar con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), en él se planteó la necesidad de elevar la calidad de la educación a través de tres ejes: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración social de la función magisterial; en éste último se propuso la creación de un Sistema Nacional para la Formación y Actualización de los Docentes y la creación de Carrera Magisterial (1993).

A casi diez años del ANMEB, no se ha consolidado el Sistema Nacional para la Formación y Actualización de los Docentes; Carrera Magisterial ha fomentado diferencias salariales entre los maestros y ha privilegiado la generación de cursos que no necesariamente tienen que ver con las necesidades e intereses de desarrollo profesional de los maestros; en la práctica parecieran no tener impacto significativo frente a los índices de reprobación y deserción escolar; por su parte los sistemas estatales de actualización están integrados por distintas instancias que en su conjunto no comparten un proyecto sistematizado y pertinente a las necesidades de formación de los maestros en servicio, y que ante la promoción horizontal o vertical han generado una cultura por los puntos, dejando sin atención al grueso de maestros que por sus condiciones de contratación no acceden a ningún escalafón.

Actualmente el Programa Nacional de Educación 2001-2006, plantea que “la transformación de las prácticas educativas es un elemento indispensable para alcanzar una educación básica de calidad para todos” (p.117), pone en el centro la formación de los maestros, y señala la necesidad de evaluar el impacto del Programa Nacional de Actualización Permanente⁵ (PRONAP), de Carrera Magisterial, de los sistemas estatales que ofertan opciones para el

⁵ Programa creado en 1996, que ofrece a los maestros cursos para su formación permanente.

desarrollo profesional⁶ de los maestros, así como consolidar el Sistema Nacional de Formación y Actualización de los Docentes; el Programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006 reconoce que entre los docentes de educación básica “existe un amplio espectro de actitudes y capacidades de los docentes, sin que pueda establecerse un común denominador de sus habilidades y competencias” (p. 260).

La diversidad de perfiles profesionales de los maestros en servicio, es parte de la realidad que se vive en las escuelas, realidad que la implantación de políticas educativas escasamente dimensionan en su justo valor. Algunas de estas realidades tienen que ver con las condiciones de contratación vinculadas con ser o no egresado de la ENSM, maestros que por el tipo de nombramiento viven una gran incertidumbre laboral ante la posibilidad de ser desplazados; directores de escuela que se enfrentan a una constante rotación de docentes que alimenta el no arraigo y el poco compromiso con la profesión y con la propia institución; alumnos que viven la falta de maestro (s) por uno o más meses, -o el resto del ciclo escolar- con sus respectivas implicaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje.

En lo que respecta a la actualización de los maestros en servicio, existen criterios diferenciados y grandes contradicciones, los egresados de la ENSM que son contratados en la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria tienen la obligación de asistir a un curso de inducción, no así los no egresados de dicha institución; diseño de cursos de actualización con valor escalafonario; escasa realización de trabajo técnico pedagógico colegiado que fortalezca la práctica educativa de los maestros; ausencia de un programa específico para la actualización de los actualizadores de docentes, así como insuficiencia de recursos materiales y de infraestructura tecnológica; en términos generales, las acciones para la formación de los maestros en servicio es heterogénea, poco sistemática, sin una visión integradora y como señala el Programa Educativo

⁶ Término que el Programa Nacional de Educación 2001-2006, emplea para hacer referencia a los servicios de actualización y capacitación para los maestros.

de la Subsecretaría de Servicios Educativos en el Distrito Federal 2001-2006, muy pocas responden a las necesidades del nivel educativo y del docente.

Si bien el planteamiento de la actual política educativa pretende transformar las prácticas de enseñanza, resulta necesario poner en el centro de la discusión y del debate académico, la formación profesional de los maestros que están en servicio y de aquellos en formación. Saber quiénes son, cuáles son sus necesidades reales de formación vinculadas a las condiciones de trabajo que afrontan en su práctica diaria; aunado a la comprensión del por qué de la heterogeneidad de su práctica educativa y de su formación profesional, ello implica necesariamente reconocer la historicidad de los sujetos y de las instituciones donde se han formado, así como los procesos para la construcción de saberes docentes.

Es claro que aún con la heterogeneidad existente en la formación de los maestros, ellos ejercen la docencia, algunos más preocupados que otros; maestros que realizan diferentes búsquedas para mejorar su hacer cotidiano, reflexionan sobre su trabajo, comparten experiencias y se actualizan para responder a las exigencias del trabajo docente, lo que da cuenta de un proceso para la formación que va más allá de una formación previa para la docencia.

Ante el reconocimiento de esta situación, surgió en mi la inquietud por preguntar y dar respuesta, al cómo y por qué de la heterogeneidad en la formación de los maestros en servicio, cómo ingresaron a la docencia, bajo qué condiciones de contratación y de trabajo, qué concepciones guían su trabajo docente y en relación a ello qué experiencias formativas recuperan para la construcción de los saberes que orientan su práctica.

Inquietudes que dieron origen al presente trabajo investigativo⁷ cuyo nombre partió de diferentes propuestas, algunas centradas en los no normalistas, otras en la identidad del quehacer docente, finalmente titularla: *“La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia”*, brinda en un primer momento, la posibilidad de indagar respecto a la historicidad en la formación profesional de los docentes para educación secundaria; en un segundo momento, analizar las condiciones de contratación y su vinculación con la formación profesional previa al ejercicio docente; así como las condiciones de trabajo que contextualizan la práctica; en un tercer momento, dar cuenta de aquellos elementos que a partir de la experiencia en la práctica cotidiana, los maestros han recuperado para construir saberes; en este sentido asumo que a través de la práctica docente dentro y fuera del aula y de la escuela, el maestro vive experiencias formativas que conjuntamente con otras acciones para la formación, modifican concepciones y saberes docentes, que es en la escuela donde los distintos perfiles profesionales y saberes docentes confluyen para el logro de un propósito común: la enseñanza.

De esta forma, la firme convicción por dar cuenta de la formación de los maestros de educación secundaria, me permite reflexionar respecto a la formación y práctica docente con la intención de comprender el por qué y las repercusiones de la heterogeneidad en los perfiles profesionales y en la construcción de saberes docentes; asimismo se convierte en un gran reto, en un compromiso personal y con la institución a la cual estoy adscrita, en el sentido de hacer un aporte al conocimiento del docente actual en las escuelas secundarias del DF, con la idea de que este documento sea el detonante de una discusión más profunda que suscite posibles líneas de acción que fortalezcan la formación de los maestros en servicio y aporte elementos de análisis para otras líneas de investigación relacionadas con el tema.

⁷ Desarrollado en el marco de la Maestría en Desarrollo Educativo, línea Política Educativa y Formación Docente en la Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco.

El contenido del presente trabajo se estructuró en cuatro capítulos, el primero plantea el camino metodológico y teórico que enmarca la investigación en una perspectiva cualitativa, cuyo centro de análisis es la vida cotidiana del trabajo docente. *La historicidad: el por qué de la heterogeneidad*, aborda el contexto histórico de la formación de maestros a partir de la creación de la educación secundaria como nivel independiente a la Universidad Nacional de México con el propósito de dar cuenta de cómo se ha conformado su planta docente. *Caminos para la docencia* presenta los procesos para la selección y contratación de maestros, así como las condiciones de trabajo y los aprendizajes que los docentes tienen al enfrentarse por primera vez al contexto escolar.

El cuarto capítulo, presenta los saberes que los docentes han construido de manera significativa a lo largo de su ejercicio docente. *De los caminos para la docencia y de la práctica como elemento formativo: algunas consideraciones*, plantea una serie de reflexiones para la discusión en torno a la heterogeneidad en los perfiles profesionales de los maestros y de la reflexión sobre la práctica como elemento formativo.

Capítulo I. De los caminos metodológicos y teóricos

“El diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo, operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación”.

Atkinson.

El camino metodológico que orientó la realización del presente trabajo, tiene una perspectiva cualitativa con el uso de algunos elementos etnográficos, como son las observaciones de clase, la aplicación de entrevistas y cuestionarios. Llegar a esta opción implicó replantear una y otra vez el qué y cómo abordar el objeto de estudio orientado por el trabajo realizado con mi directora de tesis en los seminarios-taller donde se abordaron los aspectos metodológicos y en asesoría individual se trabajó el contenido temático.

Parto de reconocer que para la investigación cualitativa lo primordial no es el procedimiento estadístico del dato, sino la interpretación y el análisis de la información en su conjunto; Pérez (1994) subraya que el foco de atención de la investigación cualitativa son “las descripciones de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos” (Pérez, 1994, p.121. En Sandín, 2003).

Sandín (2003) añade que la “característica fundamental de los estudios cualitativos es su atención al contexto; la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares de manera que los acontecimientos y fenómenos no pueden ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos” (p.125).

En esta perspectiva, la investigación cualitativa es una opción metodológica para la presente investigación porque permite orientar la mirada analítica hacia la comprensión de los sujetos en contextos particulares a través del uso de herramientas de indagación como son las observaciones de clase, la aplicación de cuestionarios y de entrevistas, para dar cuenta de realidades concretas.

Es importante señalar que la investigación tiene un enfoque etnográfico, –como una metodología de la investigación cualitativa-, Rockwell (1987b) señala que la etnografía implica cierto tiempo de trabajo en el campo para observar el objeto de estudio, la realización de ensayos analíticos y de un documento descriptivo que dé cuenta de la realidad social no documentada que integre el conocimiento local; para ello ciertas orientaciones metodológicas resultan necesarias, como son: la posibilidad de ver al fenómeno estudiado en relación a un contexto más amplio del cual forma parte, reconocer la historicidad de los procesos y de los sujetos en el contexto de la realidad escolar en que se desarrollan, ver a la escuela más allá de su ámbito físico y tratar de identificar cómo toma sentido la política educativa a partir de las concepciones de los sujetos que en ella participan, con el propósito de establecer categorías sociales.

Bajo estas orientaciones metodológicas se replanteó el proyecto de investigación y se avanzó en la integración del estado de conocimiento, éste fue determinante para dar mayor precisión a la investigación; la lectura del material permitió afinar el propósito del estudio y tener mayor claridad para el planteamiento del problema, las preguntas de investigación, el desarrollo metodológico para el trabajo de campo y su correspondiente análisis orientado por un marco teórico cuyo centro es la vida cotidiana de los sujetos en la escuela y sus procesos reflexivos para la construcción de saberes.

A continuación se presentan los caminos metodológicos y teóricos que enmarcan este trabajo.

1.1. El camino metodológico para el trabajo de campo

Del gran universo que representan las distintas modalidades de educación secundaria, la investigación se centró en dos escuelas secundarias generales del Distrito Federal, para observar la práctica educativa de los maestros de asignaturas académicas⁸, inicialmente sólo de no normalistas, sin importar sus condiciones de contratación y la antigüedad; después de la primera semana de trabajo de campo y de los primeros análisis, se planteó la necesidad de observar el trabajo docente de profesores normalistas y no normalistas, de nuevo ingreso y/o con años de servicio, con nombramiento ilimitado con dueño y/o sin dueño y nombramientos limitados, con y sin Carrera Magisterial, con o sin escalafón vertical, con tiempo parcial y/o completo; la finalidad, tener una diversidad de perfiles profesionales y de condiciones de contratación que permitieran tener mayores elementos para cruzar información en rubros como formación profesional previa al ejercicio docente con condiciones de contratación y de trabajo, práctica docente –saberes docentes, y/o expectativas profesionales.

El inicio del trabajo de campo partió de una indagación previa en las escuelas secundarias, y de la autorización correspondiente por la CSES. Las observaciones de clase, y la aplicación de cuestionarios y entrevistas se realizaron durante cuatro meses.

Observaciones

Preparar e iniciar el trabajo de campo fue el principio de un aprendizaje. Llegar a una escuela y observar es desconcertante, por momentos el observador se pregunta ¿por qué no elegí otra metodología?, o simplemente ¿qué hago aquí?, se encuentra ante el temor de no reportar todo lo que acontece en la escuela o en el salón, lo que dice el maestro y hacen los alumnos; es claro que

⁸ De acuerdo al Plan y Programas para educación secundaria 1993, las materias académicas son: español, matemáticas, introducción a la física y química, física y química, historia, geografía, civismo –educación cívica y ética-, y lengua extranjera -en las escuelas en estudio se imparte la asignatura de inglés.

los maestros no estamos acostumbrados a jugar el papel de observadores y mucho menos a ser observados.

Con la finalidad de tener puntos de referencia para contrastar y reflexionar sobre la práctica docente de normalistas y no normalistas, se procedió a la búsqueda de algunos criterios comunes; el punto de partida consistió en analizar la plantilla y los horarios del personal docente de cada escuela, esto permitió identificar en ambos planteles la presencia mayoritaria de docentes no normalistas en asignaturas académicas, como se aprecia en el siguiente cuadro:

**Maestros no normalistas de materias académicas
por escuela de estudio
(Cuadro No. 1)**

Escuela	Total de maestros de materias académicas	Maestros no normalistas de materias académicas	Maestros normalistas de materias académicas
01	25	20 (80%)	5 (20%)
02	20	17 (85%)	3 (15%)
Total	45	37 (82.2%)	8 (17.8%)

Fuente: Plantilla de personal ciclo escolar 1999-2000. Esc. 01 y Esc. 02.

Nota: En la Esc. 01 el total de maestros de materias académicas es mayor porque se atienden 18 grupos, 6 por cada grado; en cambio en la Esc.02 se atienden 5 grupos, 5 de cada grado.

Posteriormente se identificaron como parámetros comunes, años de experiencia docente y la asignatura a impartir, de esta manera fue posible observar sistemáticamente la práctica docente en el aula de un maestro normalista y de un no normalista en las asignaturas de inglés, español y matemáticas, como se muestra en el cuadro No. 2.

**Maestros no normalistas y normalistas
en quienes se concentran las observaciones en clase
(Cuadro No. 2)**

Asignatura	Escuela	Maestro	Años de experiencia en secundarias
Inglés	01	No normalista	3
	02	Normalista	3
Español	01	Normalista	25
	02	No normalista	20
Matemáticas	01	Normalista	5
	02	No normalista	7

Fuente: Plantillas de personal docente. Esc. 01 y Esc. 02.

Las observaciones realizadas corresponden a los 50 minutos de cada clase; los registros se centraron en la descripción de la dinámica de clase y de manera específica en las actitudes y comportamiento de los docentes; se elaboraron notas previas, durante y posteriores a la observación, en algunas clases se utilizó grabadora; el registro ampliado de cada registro de observación, incluye descripciones de escenarios, personas y diálogos, centrandó la atención en el maestro; en algunos se anexaron descripciones de materiales proporcionados por alumnos, por maestros (cuadernos, libros de texto, exámenes, listas de calificaciones y planes de trabajo, respectivamente) y por la dirección (plantillas de personal, archivo de personal y estadísticas); la utilización de este tipo de materiales es un apoyo importante a la observación, y como señala Woods (1989), siempre tienen que ser contextualizados en las circunstancias de su construcción.

Por cada maestro, se realizaron 5 observaciones de clase, que suman un total de 30 registros ampliados. Además de los seis maestros, no se descartó la posibilidad de observar clases de docentes normalistas y no normalistas en otras asignaturas –aunque no se tuvieran los parámetros mencionados-, como fue en geografía (dos), historia (dos) y química (dos), así como de la dinámica general en ambas escuelas (cuatro). En total se realizaron cuarenta observaciones de clase con sus respectivos registros ampliados (Ver apéndice 1).

Cuestionarios

Como parte de la preparación del trabajo de campo se diseñó un cuestionario - el cual fue sometido a pilotaje y correcciones-, con la finalidad de obtener apreciaciones previas respecto a la formación profesional, expectativas laborales y profesionales de los maestros, centrando la atención en los no normalistas dada su presencia mayoritaria en las escuelas en estudio; a cada uno se entregó un cuestionario; sin embargo después de entregar dos o tres ejemplares a los maestros de la Esc. 01 y de varios intentos por recuperar el cuestionario contestado, solamente se recuperaron tres de veinte en la Esc. 01 y once de diecisiete en la Esc. 02, las causas se explican a partir del poco interés de los profesores por aportar información, un tanto determinado por la falta de tiempo y por el compromiso que representa la palabra escrita; la información proporcionada en los catorce cuestionarios recabados, permitió la elaboración de una ficha de presentación por cada maestro, que aportó elementos para profundizar en las entrevistas (Ver apéndice 2).

Entrevista semiestructurada

Las entrevistas a maestros y personal directivo de las escuelas en estudio, constituyó un instrumento más para la investigación y representó la posibilidad de un mayor acercamiento al por qué de las concepciones de los maestros, se consideró que la entrevista semiestructurada orientada por la pregunta. *¿cómo llegó a ser maestro de educación secundaria?*, abría la posibilidad de plantear otras preguntas para ampliar, contrarrestar o descubrir elementos característicos del sujeto, dado que cada uno construye una interpretación específica de su mundo social (Kaiser, 1994).

De esta manera la entrevista fue un instrumento para profundizar y enriquecer la información obtenida a través de los registros de observación y de las fichas de presentación. Se entrevistó a cada uno de los seis maestros en quienes se concentraron las observaciones de clase, a los directores de ambas escuelas, a cuatro maestros no normalistas de la Esc. 02 y dos prefectos (uno de cada

escuela). En total se realizaron catorce entrevistas, cada una con su respectivo registro ampliado (Ver apéndice 3).

Registros ampliados y ensayos analíticos

El archivo de la investigación de campo se integró con los registros ampliados de las observaciones y entrevistas, y por las fichas de presentación. Los registros ampliados⁹ como su nombre lo indica, son escritos donde se contextualizan y amplían las notas de campo o grabaciones, y se incluye el análisis de aquellos materiales escritos proporcionados por maestros o alumnos durante la observación o la entrevista con la finalidad de tener una imagen más precisa de lo observado. La extensión de cada uno varía y cabe mencionar que en el observador quedan registros mentales, que por alguna razón no fueron plasmados en los registros ampliados pero que al momento de analizar el material empírico, se hacen presentes y permiten reconstruir escenas y rescatar datos importantes para la elaboración de ensayos analíticos.

El análisis del material empírico permitió dar forma a los primeros ensayos analíticos, fue un proceso de leer, analizar, escribir y re-escribir para dar cuenta de escritos descriptivos, de narraciones densas en palabras de Geertz (1987); la construcción de categorías y de ejes de análisis fue otro proceso arduo que implicó un ir y venir entre el material empírico y la teoría. Hammersley y Atkinson (1994) comentan que “mucho menos que otras formas de investigación social, el curso de una etnografía no puede estar predeterminado” y que “el diseño de la investigación debe ser un proceso reflexivo, operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación” (p. 42); de esta forma el análisis que presento a partir de este ir y venir entre el material empírico y la

⁹ Con la finalidad de llevar un orden y guardar el anonimato de los informantes y de las escuelas, a cada registro ampliado se asignó un código, en el caso de las observaciones de clase se estableció un número de registro; para las entrevistas, el código indica el entrevistado, la asignatura que imparte, el número de entrevista y la escuela donde labora.

teoría para dar cuenta de la formación profesional del docente en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal, representa una de tantas lecturas.

1.2. La articulación de elementos teóricos

En el marco de la perspectiva metodológica detallada anteriormente, dar cuenta del docente actual de educación secundaria a partir de su formación profesional, de las condiciones de contratación y de trabajo y de sus saberes docentes, implicó articular algunos referentes teóricos tomando como punto de partida el análisis de *la vida cotidiana*, sustentado en la propuesta de Heller (1997) para quien “la vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracteriza la reproducción de los hombres, de los hombres particulares, que a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social” (p. 19).

En este sentido la vida cotidiana tiene como centro a los sujetos, quienes al apropiarse de los usos y sistemas de su entorno no lo hacen de manera pasiva, sino a partir de una relación dialógica de tomar para sí aquellos usos y saberes que les permiten “moverse en su propio ambiente y (...) mover este ambiente” (Heller, 1997, p. 29-30); relación en la que los sujetos “desarrollan habilidades, aptitudes y sentimientos netamente heterogéneos” (Heller, 1997, p.95).

Por lo que la heterogeneidad es un elemento característico de la vida cotidiana, que contextualizada en la historia de los sujetos y de las instituciones, así como en las condiciones específicas en que desarrollan su trabajo, permite dar cuenta de aquellas actividades que le dan un sentido particular y concreto al actuar de los maestros en un momento y en un lugar determinado.

La escuela: camino para la formación docente

En este contexto, la escuela es el mundo inmediato en que se desenvuelve el docente; ésta toma varias dimensiones, primero como el espacio donde están presentes formas culturales que reflejan diversos momentos, continuidades y discontinuidades de una historia donde participaron diversos sujetos, que dan cuenta de un conocimiento local expresado en las prácticas y discursos de maestros y alumnos (Rockwell,1992), por lo tanto la escuela se constituye como una construcción social y como el contexto real tanto para la formación de docentes como para las nuevas propuestas pedagógicas y políticas (Rockwell y Ezpeleta, 1987).

Segundo, como el espacio con condiciones materiales específicas en que trabajan los maestros, entendidas no sólo como “los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo, y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1986a, p. 66).

Tercero, como el espacio donde la presencia de lo institucional, visto como las representaciones y concepciones que expresan la operación de las normas, toma un sentido diferente frente a la lógica del trabajo docente al configurarse como el espacio donde se media la aplicación de la norma con la realidad cotidiana de la práctica docente (Fernández, 1994).

Cuarto, como el espacio donde está presente un saber cotidiano, “sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida diaria, del modo más heterogéneo” (Heller,1977, p. 317), expresado en “los tratamientos específicos de los diferentes contenidos curriculares, se encuentra en la jerarquización de los contenidos de acuerdo con las ideas y creencias de los maestros, así como en el ajuste que hacen de esos contenidos según las demandas y características de cada grupo” (Mercado,1991, pp. 60-61), en los tratamientos específicos a las cargas administrativas y en las formas de relacionarse con los

miembros de la comunidad educativa: alumnos, maestros, directivos y padres de familia.

Del saber cotidiano a los saberes docentes

Considerar la escuela como un espacio que modifica la formación de los maestros a partir de la apropiación heterogénea de saberes cotidianos, ha generado que diversos investigadores centren su atención en cómo los profesores construyen su conocimiento; estudios referidos en Granada Vera y Canto Jiménez (1996), señalan que la conceptualización de este conocimiento ha sido muy variada: perspectivas (Tabachnik y Zeichner, 1988; Clark y Peterson 1990), metáforas (Munby 1988), creencias, imágenes (Clandinin y Connelly, 1988), teorías implícitas (Rodrigo, Rodríguez, Marreo 1993), conocimiento práctico (Elbaz, 1981), esquemas (Calderhead 1988), constructos (Pope 1988), conocimiento pedagógico (Imbernón, 1994), pensamiento del profesor (Sancho y Hernández, 2000) y conocimiento práctico-profesional (Porlán, 1998).

El conocimiento que construyen los profesores de acuerdo con Elbaz (1981) no se origina de la nada, sino que surge y se nutre “de la experiencia concreta de la situación particular” (p.9). Es un cuerpo de conocimientos orientados a un contexto práctico en particular, por una diversidad de métodos que buscan responder a la particularidad de la situación, como son la observación, la comparación, el ensayo y error y la investigación por citar algunos, donde cada situación enfrentada por el docente provoca un reordenamiento de su conocimiento y de las formas de su aplicación en la interacción con los alumnos, en los puntos de vista e interpretaciones que revelan el cómo los profesores integran, ordenan e interpretan las experiencias significativas para el ejercicio de la práctica educativa, el cómo los docentes asumen la perspectiva del tiempo en relación a su trabajo y en cuál es su postura frente al uso de la teoría y la práctica al organizar los contenidos de enseñanza.

Pérez Gómez en *Perspectivas y problemas de la función docente* (1988), siguiendo la línea de pensamiento de Zeichner (1987), Clandinin y Connelly (1986), desde la perspectiva del conocimiento práctico del profesor señala que:

La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. (p.135)

Para Montero (2002) el conocimiento profesional del profesor es,

El conjunto de informaciones, habilidades y valores que los profesores poseen procedentes tanto de su participación en procesos de formación (inicial y en ejercicio) cuanto del análisis de su experiencia práctica, una y otras puestas de manifiesto con las demandas de complejidad, incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propias de su actividad profesional, situaciones que representan, a su vez, oportunidades de nuevos conocimientos y crecimiento profesional. (pp. 202-203)

Mercado (2001) denomina saberes docentes al tipo de “conocimiento que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia” (p. 1). De acuerdo con la autora un saber nuevo se construye sobre saberes anteriores a partir de “la relación con problemas o cuestiones relevantes, y desde la interacción y el contraste significativo entre factores internos de las personas o comunidades (teoría personales, creencias, intereses, necesidades, etc.) y factores e influencias externas (otras teorías, experiencias diferentes, otros intereses)” (p. 51). Saberes que provienen de voces de distintos ámbitos sociales y momentos históricos, de experiencias dentro y fuera del ámbito escolar, de experiencias de actualización, del papel de los alumnos como eje articulador de los saberes docentes, de las creencias, historia personal de los docentes y de los procesos histórico locales de la relación diaria entre docentes y alumnos.

Talavera (1994) aporta un elemento más para el análisis cuando señala que los maestros al realizar su trabajo cotidiano, construyen redes de relaciones que les permiten valorar la experiencia propia y la de sus compañeros, así como apropiarse de los recursos colectivamente construidos; estas redes conforman circuitos de construcción y circulación de saberes que no siempre son explícitos.

Desde estas perspectivas en torno al conocimiento del profesor, en el presente trabajo se hace referencia a *saberes docentes* como el tipo de conocimiento que los maestros construyen a partir de la experiencia concreta, en un contexto particular que le otorga cierta significatividad a su práctica; saberes que como ya han señalado algunos de los autores citados, son producto de la interacción

y contraste significativo entre factores internos de los docentes y de factores externos; saberes que hablan de procesos de construcción histórico sociales y que responden a la especificidad de lo local; saberes que son heterogéneos dada la significatividad de la experiencia concreta de cada uno de los docentes y los procesos reflexivos que éstos realizan sobre su propia práctica; saberes que dan cuenta de una construcción colectiva del conocimiento. Conocimiento que no sólo incorpora saberes para el cómo y qué enseñar, sino también el porqué y para qué.

De la significatividad de la práctica

Respecto a la significatividad de la práctica para la construcción de saberes, coincido con Wenger (2001), cuando señala que los sujetos construyen implícita y explícitamente significados durante su formación y a través de la experiencia, cargados no sólo de un valor cognitivo sino también afectivo y social “significados que amplían, desvían, ignoran, reinterpretan, modifican o confirman -en un palabra que vuelven a negociar-, la historia de significados de la que forman parte” (p. 77).

Al respecto Rockwell (1992) plantea que los significados son construidos en contextos cotidianos variables y que el diálogo constituye un espacio para la construcción de nuevos significados y prácticas; en este orden de ideas,

La interacción entre los significados y sus usos prácticos del profesor (condicionados por su formación y experiencia que son los que guían la percepción de la realidad), las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas configuran un campo-problema del que surgen soluciones o acciones del profesor, que son resultantes o compromisos. (Gimeno, 1998, 212)

Soluciones o acciones del profesor que dan cuenta de la significatividad de su práctica en la medida en que ésta no significa hacer algo por hacer sino que “es hacer algo en un contexto histórico y social que otorga una estructura y un significado a lo que hacemos” (Wenger, 2001, 71), continua diciendo el autor, que la práctica:

Incluye tanto los aspectos explícitos como los implícitos. Incluye lo que se dice y lo que se calla, lo que se presenta y lo que se da por supuesto. Incluye el lenguaje, los instrumentos, los documentos, las imágenes, los símbolos, los roles definidos, los criterios especificados, los procedimientos codificados, las regulaciones y los contratos que las diversas prácticas determinan para una variedad de propósitos. Pero también incluye todas las relaciones implícitas, las convenciones tácitas, las señales sutiles, las normas no escritas, las intuiciones reconocibles las percepciones específicas, las sensibilidades afinadas, las

comprensiones encarnadas, los supuestos subyacentes y las nociones compartidas de la realidad. (p. 71)

Por lo tanto la práctica en sí misma, dada su significatividad, tiene un sentido de negociación entre lo explícito y lo implícito, entre lo individual y lo social, entre el presente y el pasado, y tiene además:

Una historia compartida de aprendizaje que exige una especie de puesta al día para poder incorporarse a ella. No es un objeto que se pase de una generación a la siguiente. La práctica es un proceso continuo social e interactivo y la iniciación de los principiantes es simplemente una versión de aquello en lo que consiste la práctica. El hecho de que los miembros interactúen, hagan cosas conjuntamente, negocien nuevos significados y aprendan unos de otros ya es inherente a la práctica: así es como evolucionan las prácticas". (Wenger, 2001, pp.132-133)

En esta perspectiva, la práctica docente se caracteriza por ser social¹⁰ con un alto grado de complejidad, apoyada en diferentes puntos de vista del propio sujeto y que tienen que ver con el momento histórico de los usos, tradiciones, técnicas y valores dominantes en un sistema educativo determinado¹¹, condicionada por la estructura social e institucional, así como por los valores ético-morales que dan significado a los intercambios que en ella se producen¹²; se desarrolla en escenarios singulares, en un tiempo y en un espacio determinado, son irrepetibles, heterogéneas, reflejan la idiosincrasia, la formación, la cultura precedente, la biografía de cada docente, quien es partícipe de su propio accionar y saber.

La práctica docente tiene como centro los saberes, habilidades, destrezas, actitudes y sentimientos de los sujetos, que ponen de manifiesto en la realización de sus actividades impregnándolas de un sentido de heterogeneidad, en este marco concibo al maestro de educación secundaria, como un sujeto histórico social, activo, que cambia, produce, modifica y construye sus saberes; coincido con Rockwell y Mercado (1986b) cuando señalan que el conjunto de las prácticas cotidianas de los maestros, constituyen "el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos" (p.10).

La práctica docente, implica la elaboración propia y colectiva que hagan los sujetos. Hartnett y Naish referidos en Porlán (1998) añaden que ésta requiere de

¹⁰ c.f. Schön 1992; Carr 1993; Angulo 1994; Contreras 1994; Edelstein y Coria, 1995; Davini 1995.

¹¹ c.f. Furlán y Remedi, 1981; Gimeno, 1988; Ezpeleta, 1989; Gimeno y Pérez Gómez 1993.

¹² c.f. Gimeno, 1988, Gimeno y Pérez Gómez, 1993.

ciertas condiciones como son la obtención de experiencias diversas internas y externas para contrastar el conocimiento adquirido hasta el momento y de una actividad reflexiva, mediante la cual el docente interpreta y ordena sus experiencias, reestructura un saber qué y un saber cómo frente a sus propias formas de trabajo; Shulman (1993) citado en Montero (2002) señala que los sujetos no aprenden sólo de la experiencia, sino de la reflexión sobre la misma.

De la reflexión sobre la práctica

La significatividad de la práctica docente como elemento formativo, pasa por un proceso de reflexión, que de acuerdo con Angulo (1993, 1998) propicia procesos para la transformación de una situación en la que se “experimenta obscuridad, duda, conflicto o algún tipo de perturbación [a una situación] clara, coherente y armoniosa” (En Montero, pp. 202 y 207); Pérez Gómez (1988) establece al respecto, que la reflexión es un proceso que activa el conocimiento tácito del sujeto para elaborar una propuesta de intervención que orienta la acción, por lo tanto “la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, un mundo cargado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, correspondencias afectivas, intereses sociales y escenarios políticos” (p. 136).

Los planteamientos de los autores anteriores coinciden en la existencia de un proceso de problematización de la práctica a través de la observación y de la reflexión; desde esta perspectiva se han planteado diversas posturas que consideran a la reflexión sobre la práctica como un elemento formativo. Honoré (1980) señala que el proceso de formación se establece a partir de la confrontación de la experiencia adquirida con la experiencia del otro, por lo que la práctica es el punto de partida en la experiencia y la reflexión es esencial como puente entre la experiencia y la interexperiencia¹³; Ferry (1990) plantea que la formación es un trabajo sobre sí mismo, un proceso de desarrollo individual cuyo propósito es adquirir o perfeccionar conocimientos, capacidades

¹³ Para el autor, la interexperiencia “significa dilucidar en común las experiencias; confrontar ideológicamente con el otro” (Cheltybar, 1996, p.38).

y habilidades, reflexionar para sí, donde la práctica es el medio para transferir el conocimiento y el saber adquirido en experiencias que le permitan aprehender otras situaciones. Schön (1992) explica que identificar un problema, en sí ya es un proceso reflexivo porque se identifican aquellas cosas o situaciones sobre las que el sujeto se detiene y enmarca el escenario en que habrá de moverse, por lo que plantea un *practicum* reflexivo basado en el conocimiento y problematización de la práctica, dice que si bien la práctica es un elemento formativo, ésta requiere de un conocimiento en la acción, un proceso de reflexión en y sobre la acción, y un proceso de reflexión sobre la reflexión en la acción, como elementos que reestructuran el conocimiento que ya posee el docente para arribar a nuevas formas de enseñanza y a una retroalimentación constante de su práctica.

De la reflexión a la formación en la práctica

Desde la lectura de los referentes teóricos explicitados, considero que la significatividad de la práctica docente como elemento formativo, rompe con la idea de ver a la formación docente como una preparación específica que tiene un lugar, un tiempo y un enfoque único, creo que mirar la formación docente como un proceso continuo, que parte de reconocer que “aprender a enseñar pasa por diferentes etapas específicas y diferenciadas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas, contextuales y psicológicas, etc”. (Vonk, 1994. En Marcelo, 1999, p. 3), representa la posibilidad de considerar a la formación inicial y en servicio como un proceso continuo, dinámico y evolutivo.

Estudios en torno a la formación como un continuo (Fullan, 1987; Imbernón, 1994; Marcelo, 1994; Davini 1995; Porlán, 1998; Gimeno, 2000; Hernández y Sancho, 2000; Montero, 2002), sostienen que la preparación profesional de los docentes pasa por diferentes etapas¹⁴ y que no se agota con una formación

¹⁴ Davini (1995), identifica dos etapas: *La preparación inicial o de grado*, que se adquiere en las escuelas, institutos o universidades, de acuerdo a los planes de estudio. *La etapa de socialización profesional*, que se lleva a cabo en el ejercicio diario del trabajo docente en la escuela. Previa a estas dos fases la autora refiere una fase denominada *biografía escolar de los estudiantes* constituida por las experiencias internalizadas durante la vida escolar.

Imbernón (1998), habla de tres fases: *formación básica y socialización profesional*, caracterizada por la formación inicial adquirida en instituciones específicas para la formación de docentes, *inducción*

teórica, sino que ésta culmina en la práctica. Coinciden en identificar que la formación inicial para la docencia no es determinante y tampoco lo son los conocimientos adquiridos en una especialidad universitaria, dado que “saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado” (Hernández y Sancho, 2000, pp. 24 y 25). Por lo tanto se plantea como un compromiso de formadores y actualizadores de docentes ayudar a futuros profesores y a profesores en ejercicio “a mirar más allá de los mundos familiares de la enseñanza y del aprendizaje, facilitando el análisis de sus preconcepciones, hijas del sentido común y de la práctica convencional. Sin ayuda es probable que tiendan a mantener sus creencias convencionales y a incorporar la nueva información en los viejos esquemas” (Montero, 2002, p.179).

En esta perspectiva teórica que parte del análisis de lo cotidiano, de la escuela como un espacio para la formación de docentes a partir de la significatividad y reflexión sobre la práctica, y de mirar a la formación como un proceso continuo, dinámico y evolutivo, inscribo los capítulos subsiguientes para dar cuenta del por qué de la heterogeneidad en los perfiles profesionales de los maestros en servicio, así como de los caminos de ingreso para la docencia y de los saberes docentes que han construido a su paso por la docencia.

profesional y socialización en la práctica, presente en los primeros años de ejercicio docente, donde el profesor novel se integra al colectivo profesional y *la fase de perfeccionamiento* en la que predomina la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias y el desarrollo profesional en y para el centro a través del trabajo colaborativo.

CAPÍTULO II. La historicidad: el por qué de la heterogeneidad

“La cotidianidad cobra sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad”.

Heller.

El propósito de este capítulo es dar cuenta de la historicidad en la formación profesional previa al ejercicio docente de los maestros de educación secundaria como preámbulo al análisis de los caminos para el ingreso a la docencia en este nivel educativo. Si bien mi interés se centra en la formación profesional, condiciones de contratación y de trabajo, así como en los saberes que orientan el trabajo de los maestros en estudio, el análisis de la historicidad en la formación de los maestros para educación secundaria aparece como un elemento necesario para escudriñar en el pasado, las raíces de la heterogeneidad y sus huellas en la formación profesional de los docentes.

Heterogeneidad que remite a la creación de la educación secundaria en 1925, acontecimiento que ha sido señalado por Arnaut (1998) como un acto de disputa entre los universitarios y los normalistas. Sandoval (2000) lo caracteriza como la implantación de un proyecto que amalgamó tradiciones del nivel del que se desprendía –estudios preparatorianos-, con planteamientos surgidos de nuevas expectativas y de nuevas necesidades educativas. Disputas y tradiciones que al paso del tiempo han influido de forma sustantiva en la conformación actual de la planta docente no sólo en términos de la formación profesional, sino de las propias condiciones de contratación y de trabajo.

En esta perspectiva, el presente capítulo aborda los diferentes momentos por los que ha transitado la formación de maestros para educación secundaria, centrándose en aquellos sucesos que marcaron la presencia de docentes con diferentes perfiles profesionales. El análisis toma como punto de partida el contexto en que surge la educación secundaria y la formación de profesores para este nivel educativo, y culmina con la situación que guarda en este momento los perfiles profesionales de los docentes en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal.

2.1. Normalistas y universitarios: El debate inicial

Los debates respecto a la educación secundaria y a la formación de sus maestros, encuentran su origen en el contexto en que surge el nivel educativo en cuestión, a finales del siglo XIX la educación primaria de acuerdo a la Ley de Educación de 1908, se dividió en dos niveles: primaria elemental (cuatro años) y primaria superior (dos años), después la única posibilidad educativa era la preparatoria que de acuerdo al Plan de Estudios de 1923, comprendía el ciclo secundario (tres años) y el ciclo preparatorio (dos años) para posteriormente realizar estudios universitarios; los estudios preparatorianos, se cursaban en la Escuela Nacional Preparatoria¹⁵ (ENP) incorporada a la Universidad Nacional de México (UNM). En términos de la formación docente, participaban las Escuelas de Educación Normal que preparaban a los maestros de primaria y la Universidad a los maestros para la ENP, para las escuelas y facultades de dicha institución.

Arnaut (1998) refiere que la relación entre universitarios y normalistas se presentó como una disputa cuyo origen se remonta al primer gobierno de Juárez y diez años después al debatirse el Proyecto de la Universidad Nacional, cuando se cuestionó el por qué los estudios preparatorianos formarían parte de la Universidad Nacional de México y no así las escuelas de Educación Normal. En ese entonces Justo Sierra argumentó que la Educación Normal era asunto del Estado y aunque la Universidad también lo era, ésta requería de un mayor grado de autonomía.

A partir de ese momento, los ámbitos de incumbencia para las Escuelas Normales y para la Universidad quedaron muy definidos; las escuelas de Educación Normal tuvieron como propósito formar profesores de educación primaria elemental y superior, que a su vez formarían a los habitantes del país de acuerdo a los programas de estudio bajo la dirección técnica y operativa del

¹⁵ Ésta se creó en 1868 con la Ley Orgánica de Instrucción Pública durante el Gobierno de Benito Juárez, y al igual que la Universidad Nacional de México dependían de la Dirección General de Educación Pública del Distrito Federal (Larroyo, 1977, pp.367, 461).

Estado y habría de “formar a los maestros que iban a realizar una actividad cada vez más estatal: la formación de ciudadanos que darían vida a las instituciones liberales” (Arnaut,1998, p.44).

Las Escuelas de Educación Normal formaban a maestros para la enseñanza en educación primaria elemental y superior, que vivían de y para la docencia; en tanto que la Universidad formaba a sus propios egresados para la docencia, estos profesores no vivían de y para la docencia, dedicaban sólo unas horas de su tiempo para la enseñanza.

Para Justo Sierra la formación de maestros fue un asunto de particular importancia, desde 1880 planteó la creación de una Escuela Normal Superior (ENS) como instancia de la Universidad, idea que se cristalizó en 1910 con el surgimiento de la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE), que tuvo como uno de sus objetivos proporcionar a los alumnos egresados de la escuela preparatoria, de las escuelas de jurisprudencia, de medicina, de ingeniería y de bellas artes, y a profesores en ejercicio –directores, inspectores y profesores de educación primaria-, los medios para llevar a cabo investigaciones científicas que enriquecieran los conocimientos humanos y la formación de profesores, de esta forma la ENAE comenzó a formar maestros para la UNM y coadyuvó en la formación de los maestros de primaria egresados de las Escuelas Normales¹⁶ (Larroyo,1977).

Aún con la existencia de la ENAE, la idea de la ENS como una institución específica para la formación de maestros persistió y el 1 de octubre de 1924 al interior de la ENAE se crearon la Facultad de Graduados (FG), la Facultad de Filosofía y Letras (FFL) y la Escuela Normal Superior. En sus inicios las tres

¹⁶ En 1922 la ENAE ofreció las carreras de director y de inspector para educación primaria, lo cual no fue bien visto por los normalistas quienes veían afectado su ámbito de incumbencia, sin embargo la UNM mantuvo su postura argumentando que las necesidades educativas así lo requerían, 3 años después el entonces secretario de educación pública, el Dr. Puig, estableció como uno de los criterios para la selección de maestros de primaria tener cursos de perfeccionamiento ofertados por la Escuela Nacional de Altos Estudio. “para que los maestros normalistas perfeccionen sus estudios académicos, impóngaseles la obligación de asistir a los cursos relativos, que se darán en la Facultad de Altos Estudios. Considérense los certificados, diplomas o títulos que se expidan en virtud de los estudios seguidos, como antecedentes importantes que deben ser atendidos para que los maestros continúen en el desempeño de sus empleos, o para que mejoren en su carrera ascendiendo de categoría en el escalafón” (En Ducoing, 1991, p. 176).

instancias brindaron cursos para los maestros en servicio de escuelas primarias, Escuelas Normales y profesores universitarios, siendo la ENS quien atendía a un mayor número de maestros en ejercicio; dos años más tarde la formación de maestros quedó sólo en manos de la FFL y de la ENS.

Las Escuelas de Educación Normal y la UNM convergieron en la formación de profesionistas para el ejercicio docente, cada una con trayectorias académicas distintas. Las Escuelas Normales admitían a los egresados de educación primaria elemental o superior, en cambio la Universidad Nacional sólo a egresados de la Escuela Nacional Preparatoria, facultades de la propia universidad o egresados de las normales; esta situación suscitó recelos, discusiones y disputas entre los universitarios y los normalistas, dado que algunas universidades del país no reconocían los estudios de las Escuelas Normales y otras, ante presiones políticas, aceptaban el título de profesor de educación primaria como equivalente a los estudios secundarios o preparatorios; ante tal situación los normalistas buscaron cerrar espacios a los universitarios, un ejemplo de ello se presentó al inicio de la década de los veinte cuando la Dirección General de Educación Pública –por la presión de los normalistas-, emitió un acuerdo que reconocía sólo a los normalistas para ejercer cátedra en la Escuela Nacional de Maestros (ENM) (Arnaut,1998).

Este primer planteamiento, permite identificar que la formación de los maestros era un asunto compartido entre las escuelas de Educación Normal y la Universidad Nacional, ambas preparaban profesionales para el ejercicio de la docencia con propósitos y en niveles educativos diferentes; sin embargo la presencia del Estado y las diferencias en las trayectorias académicas fue marcando una disputa no sólo entre los docentes, sino entre la SEP y la UNM ante el interés del Estado por “controlar” la formación inicial de los futuros maestros y no así para asumir la formación de cuadros directivos, ni la formación de los maestros en servicio, para quienes la UNM representó la única posibilidad de superación profesional, de esta forma universitarios y normalistas tuvieron como punto de encuentro la docencia y la búsqueda de opciones para la superación profesional, -que sólo la UNM ofrecía.

2.2. La creación de la Escuela Secundaria y la formación de sus maestros: la presencia de la heterogeneidad.

Al inicio de la década de los veinte, las instalaciones y edificios de la Escuela Nacional Preparatoria eran insuficientes dadas las necesidades educativas del país; el Estado interesado en brindar este servicio educativo, decretó el 29 de agosto de 1925 la creación de la escuela secundaria como un nivel independiente de los estudios preparatorianos que ofrecía la Universidad Nacional (Arnaut, 1998).

La decisión del Estado por asumir la prestación de este servicio tuvo intereses más allá del propósito de ofrecer mayor educación, significaría “quitarle a la Universidad áreas de influencia sobre el sistema educativo, pues aunque ésta dependía en ese entonces de la SEP, se vislumbraba ya su tendencia a la autonomía” (Sandoval, 2000, p.41), situación que se consolidaría el 22 de diciembre del mismo año con la creación de la Dirección de Educación Secundaria (DES), que tuvo a su cargo la dirección técnica y administrativa del naciente nivel educativo, marcando así el término del ciclo secundario en la ENP.

La DES inicialmente administró cinco escuelas: Escuela Secundaria No.1 ubicada en San Pedro y San Pablo; Escuela Secundaria No.2. ubicada en el edificio de Santo Tomás, anexo a la Escuela Nacional de Maestros, que atendía 2 turnos; la escuela No. 3 ubicada en las calles de Marsella y Dinamarca; la escuela Secundaria No.4 en las calles de Arquitectos y las Artes y el ciclo secundario de la ENP; todas ubicadas en el DF. La prestación del servicio al interior del país –en palabras de Herrera Moreno Enrique citado en Mayorga, 1991)-, tardó diez años en llevarse a cabo sin que esto significara su inexistencia, Veracruz fue uno de los pioneros en la impartición de este tipo de educación, cuya existencia data de 1915 (Mayorga,1991).

Al surgimiento de la educación secundaria, la enseñanza estuvo a cargo de docentes con formación universitaria y experiencia en el ciclo secundario de la ENP, así como de maestros de primaria distinguidos por su amplia experiencia; universitarios y normalistas tuvieron como punto común la enseñanza en escuelas secundarias, sin embargo las condiciones de contratación fueron diferentes; a los maestros de primaria se les contrataba por turno completo, en cambio a los profesores de la ENP por horas y cada uno de ellos pertenecía a escalafones distintos. Es así como las condiciones de contratación se expresaron a partir no sólo de la formación profesional, sino también del tiempo que dedicaban al ejercicio docente, marcando la existencia de *maestros de planta y maestros por hora* (Mayorga, 1991).

Los profesores de planta impartían obligatoriamente seis horas diarias de trabajo, tres de labor docente y tres para funciones de trabajo social y jefes de distintos grupos de la escuela, su número era reducido, prácticamente eran profesores de tiempo completo y formados para la docencia. En cambio, los maestros por hora eran médicos, abogados, etc., que ejercían la docencia, estos profesores eran llamados *maestros de clases sueltas* y era el tipo de docente predominante, el mismo autor cita que para 1928 existían 28 médicos, 39 ingenieros, 20 abogados, 47 con otros títulos y 112 sin título; como referente en términos de número de escuelas, Gamez (1975) señala que para el año de 1927 se contaba con cinco escuelas oficiales y siete particulares.

Las trayectorias académicas, las condiciones de contratación de los profesores y la organización del trabajo en las escuelas secundarias marcaron diferencias respecto a la forma de concebirse unos a otros, los profesores de planta eran considerados como “quienes sí saben enseñar y tienen mayor compromiso con la escuela”; en cambio los profesores por hora eran vistos como un “obstáculo para lograr una mayor disciplina general y orgánica de la escuela”; los primeros se identificaban como normalistas y los segundos como universitarios (Mayorga 1991).

Esta situación llevó a los normalistas a asumirse como el profesionista que sabe enseñar, idea que tomó auge con el establecimiento de las propias Escuelas Normales que pusieron énfasis en la pedagogía, en el cómo de la enseñanza, esto permitió darle a la profesión un saber técnico muy propio “la exaltación del *cómo enseñar* frente y a veces contra los que saben el *qué*” (Arnaut, 1998, p. 26). Los normalistas consideraban propio este saber que los hacía diferentes a otras profesiones e incluso a profesionistas formados para la docencia en la UNM.

Es así como en los primeros años de la educación secundaria, coexistieron profesores con y sin experiencia en el nivel, profesores con y sin tiempo completo, profesores formados en escuelas de Educación Normal o en la Universidad Nacional de México, que fueron contratados por las necesidades propias de la expansión del subsistema – que las Escuelas Normales no pudieron satisfacer-, tan sólo de 1926 a 1930, el incremento de plazas docentes pasó de 90 a 596.

2.3. De universitarios a normalistas: la creación de la ENSM

La creación de la escuela secundaria como proyecto que amalgamó tradiciones del ciclo secundario de la ENP con las expectativas educativas del nivel naciente, se manifestó en los abandonos que sufrió la formación de sus maestros al convertirse por mucho tiempo en un asunto no atendido por el Estado y por enfrentarse a la indefinición del papel de la ENAE en dicha función.

Al interior de la DES como instancia técnica operativa del servicio, el apoyo que se brindó a los profesores en servicio estuvo a cargo de los jefes de clase y de los directores mediante juntas donde sugerían estrategias para la enseñanza de algún tema o para resolver algún problema técnico pedagógico; como una estrategia masiva para la actualización docente la SEP recurrió a los cursos ofertados por la UNM a través de la ENS, así lo señalan las palabras de Casauranc, Secretario de Educación, en su informe de 1927:

Aprovechando la circunstancia de que en la facultad de Altos Estudios se da una clase de *Principios Generales y Organización Técnica de las materias de enseñanza secundaria*, esta Dirección [DES] invita al profesorado de su dependencia para que se inscriba en dicha clase, a fin de mejorar los métodos y procedimientos de trabajo. (En Mayorga, 1991, p.104)

Acción que la propia SEP fortaleció al otorgar valor escalafonario a estos cursos, significando para la ENS un incremento de la demanda que la condujo a establecer criterios para la selección de alumnos (Mayorga,1991). En poco tiempo la ENS se consolidó como la instancia formadora de docentes para educación secundaria, preparatoria y normal, así como de cuadros directivos para educación primaria.

Si bien es cierto que en esa época la propia Normal Superior (dependiente de la Universidad) abastecía de maestros a las escuelas secundarias, de acuerdo con la exigencia entonces reglamentada de cursar materias pedagógicas en la misma, también era previsible que con el transcurso del tiempo, la SEP estableciera una dependencia propia en donde se reclutara al personal que habría de atender la educación secundaria que ella tenía a su cargo, excluyendo a la Universidad en el desempeño de tal función. (Ducoing, 1991, p. 222)

Con el transcurso del tiempo el Estado tomaría en sus manos la formación de maestros, mientras tanto una de las primeras acciones tuvo lugar en 1929 y 1930 con la instrumentación de cursos intensivos para profesores foráneos y el otorgamiento del valor escalafonario a los cursos ofertados por la FFL y por la ENS. Ducoing (1991) señala que para 1928 la matrícula en ambas instituciones se había incrementado notablemente, el 80% de los alumnos estaba representado por maestros de primaria y secundaria en servicio, existiendo insuficiencia de espacios y de docentes para atender la demanda que, frente a la duplicidad de funciones condujeron a la reestructuración tanto de la FFL como de la ENS. A partir del 1º de febrero de 1929 se establecieron las funciones para cada institución, otorgándose a la ENS el reconocimiento como la única instancia de la UNM dedicada a la formación de maestros, un año más tarde (1930), ofertó la maestría y el doctorado en ciencias de la educación, así como cursos en distintas especialidades a maestros en servicio.

Sin embargo dos acontecimientos habrían de trastocar su función, el primero hace referencia al proyecto de crear una secundaria anexa a la Normal

Superior dependiente de la Universidad con el propósito de que los alumnos realizaran prácticas pedagógicas, proyecto que fue presentado en 1930 a la SEP quien “no haría progresar nunca el proyecto, en tanto que significaba un atentado contra una de sus pertenencias: la educación secundaria¹⁷” (Ducoing, 1991, p. 208).

El segundo acontecimiento relacionado con la autonomía de la UNM (1933) implicó un período de ajuste, en el cual la ENS tomó un camino incierto, en 1934 los cursos que ofertaba se ubicaron en el recién creado Departamento de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras y estuvieron vigentes hasta 1954, año en que la Facultad inició un período de reestructuración y éstos tomaron otro rumbo.

La reciente autonomía de la Universidad, propició que la SEP intentara mantener vínculos con dicha institución para que ésta continuara ofertando cursos y formando maestros para educación secundaria. Así lo confirman dos planteamientos que hizo la Secretaría, uno de ellos vinculado a la reestructuración de la Dirección de Enseñanza Secundaria que a partir del 1° de enero de 1926, se conformó como Departamento de Enseñanza Secundaria y seis años más tarde, -ante la expansión del nivel educativo y de la necesidad por actualizar a los maestros en servicio-, el presidente Pascual Ortiz Rubio expidió (31 de agosto de 1932) la Ley de Inamovilidad del Profesorado de las Escuelas Secundarias, la cual disponía que los nombramientos de profesor de planta, sólo se otorgarían a los profesores que impartieran la materia de acuerdo a su especialidad, que la docencia fuese su única ocupación y que obtuvieran el grado de maestro en ciencias de la educación, éste último otorgado por la ENS. Asimismo el artículo 15 de la misma Ley, establecía que los profesores en servicio estaban obligados por lo menos cada cinco años a

¹⁷Con la creación de la ENSM en 1942, habría de plantearse la idea de un laboratorio, donde los alumnos aplicarían las teorías pedagógicas y experimentarían nuevas técnicas y métodos de enseñanza. Cuatro años más tarde con el Reglamento de la ENSM (1 de octubre de 1946) se contempló la creación de jardines de niños, escuelas primarias y secundarias dependientes de la ENSM como anexos de experimentación pedagógica. Es hasta 1953 cuando se integra una comisión para la elaboración del proyecto, dos años más tarde (11 de abril de 1955) se inaugura la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior, vigente hasta la actualidad.

tomar dos cursos, uno de carácter pedagógico y otro en la especialidad ya sea en la ENS, en la FFL o algún curso especial ofertado por la SEP, de esta forma se buscó fortalecer el vínculo con la Universidad (Bahena, 1996).

Este vínculo encontró sus razones en los problemas que afrontaba en esos momentos la educación secundaria. Cifras citadas en Santos del Real (2000) indican que en 1931 existían catorce escuelas secundarias, ocho en el DF y seis en distintas ciudades del país, con una asistencia aproximada de 7 500 estudiantes en total –7000 en el DF-, por lo que la atención se centró en atender la creciente demanda, la sobresaturación de grupos y la inadecuada infraestructura de las escuelas y no así la formación de maestros.

El segundo planteamiento fue el acuerdo emitido por Bassols en 1934 en el cual declaró que la SEP ofrecería cursos superiores y posgrados a maestros de primaria y se estableció que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sería la institución formadora de maestros de educación secundaria por medio de la ENS. Sin embargo este acuerdo nunca se concretó en la práctica.

La participación del Estado en la formación de maestros: la creación de la ENSM

En 1935, ante la propuesta de una educación socialista se fundó el Consejo de Educación Superior y de Investigación Científica, una de sus tareas fue elaborar una propuesta para la creación del Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria (IMPES) con la finalidad de actualizar y capacitar a los maestros de dicho nivel educativo, “de los 800 docentes que atendían a los estudiantes de las escuelas oficiales la mayoría no contaba con título profesional y cuando éste se tenía, estaba en manos de un profesionista cuya formación no había sido orientada específicamente a la docencia” (Bahena, 1996, p. 47).

El Instituto se autorizó en 1936 e inició actividades en 1938, a quince años de creación de la escuela secundaria; estuvo a cargo del Estado y fue el antecedente de la Escuela Normal Superior de México. El Instituto se visualizó como una instancia sólo para la actualización y capacitación de maestros en servicio, no así para la formación inicial de maestros para este nivel educativo; el énfasis estuvo en fortalecer el conocimiento de la especialidad a impartir; el cómo enseñar, de alguna manera estaba determinado por la experiencia previa frente a grupo.

López (1996) refiere que para ingresar al Instituto los futuros alumnos debían poseer título de profesor de enseñanza primaria o diploma de bachiller en la especialidad a cursar; los estudios tenían una duración de seis semestres, ofertándose las especialidades en *ciencias sociales* (historia, civismo y geografía), *ciencias biológicas* (biología), *ciencias físico matemáticas*; (matemáticas, física y química), y *lenguas* (lengua y literatura castellana y de lenguas vivas, inglés y francés).

Cuatro años más tarde (1942), el Instituto cambió su nombre por Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria, año en que se expidió la Ley Orgánica de Educación, siendo una de las disposiciones la creación de la Escuela Normal Superior de México en sustitución del Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria.

La ENSM tendría como finalidad formar maestros para la enseñanza secundaria, educación industrial, educación normal, educación preparatoria o bachillerato; aceptó a maestros normalistas (normal básica) con ejercicio docente en escuelas primarias y bachilleres o profesionistas con estudios o prácticas docentes equivalentes a la normal básica y con experiencia frente a grupo; atendió a maestros normalistas urbanos y rurales en cursos ordinarios (cuatro años) o intensivos (seis años), sus egresados obtenían el título de maestro en la especialidad cursada.

Con el surgimiento de la ENSM, se planteó la posibilidad de nivelar la formación de los maestros en servicio frente a la heterogeneidad de los perfiles profesionales y la presencia del Estado para mantener el control en la formación de maestros.

2.4. Hacia el reconocimiento escalafonario: la presencia del SNTE

Ser maestro egresado de la ENSM significó entre los normalistas mayor status y reconocimiento, pero escalafonariamente los maestros no encontraron grandes beneficios. Cabe recordar que el escalafón vigente a la creación de la ENSM tuvo como antecedente la Ley de Escalafón del Magisterio de las Escuelas Primarias y de los Jardines de Niños incorporados a la SEP emitido en 1930, a cinco años de creación de la educación secundaria. En ese momento no se pensó en la incorporación de los docentes de dicho nivel, “el paso natural” para ser maestro de secundaria era ser maestro de primaria.

En 1933 se presentó la propuesta de una nueva Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal, entre sus propósitos planteó reconocer tanto a profesores foráneos como rurales y precisar las funciones de la Comisión de Escalafón del DF, propuesta que fue discutida ampliamente por los grupos magisteriales del país, principalmente de educación primaria. Entre las peticiones a la SEP se planteó la necesidad de incorporar un tercer grupo representado por las escuelas e instituciones entonces denominadas *accesorias de la enseñanza*: profesores de las Misiones Culturales, de la Escuela Central Agrícola, de la Escuela Normal Rural, de la Escuela Nacional de Maestros, y de las escuelas posprimarias, secundarias y técnicas.

La Secretaría negó la posibilidad de incorporación argumentando que este grupo, “no tenían lineamientos bien marcados (...) en todos los aspectos, [por lo que se hallaban] sujetos a las modificaciones impuestas por su carácter evolutivo, hasta lograr en todas ellas una etapa de sólidos caracteres definitivos” (Arnaut, 1998, p. 73), uno de esos caracteres definitivos aludía a la

formación inicial de maestros, dado que en 1933 aún no surgía ninguna institución del Estado que atendiera la formación y actualización de los maestros de este nivel educativo.

La expansión del sistema educativo, el interés de la SEP por tener un mayor control y autoridad en el magisterio, la contratación de docentes,¹⁸ unificar al magisterio, normalizar la relación política y laboral con los maestros, y contar con el apoyo magisterial para poner fin a la educación socialista, condujo a la SEP a reconocer oficialmente la creación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1943, a un año de haberse fundado la ENSM.

Arnaut (1998) señala que normalizar la relación de la SEP con el sindicato implicó dos aspectos: lo laboral y lo profesional, en este sentido el SNTE con el propósito de incrementar el número de sus agremiados, poco a poco fue ganando terreno en la realización de gestiones que se consideraban propias de la SEP, como es el reclutamiento y contratación de personal docente y no docente, agilización de cambios de adscripción e incremento de horas; en lo profesional se diversificaron las demandas de nivelación profesional de los maestros de primaria¹⁹ y frente a la mayor presencia de los maestros de escuelas secundarias y el deseo sindical por extender su control, se creó en 1947 un nuevo Reglamento Escalafonario, en él se estableció como máxima autoridad a la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) y se reconoció la existencia de cuatro grupos siendo el grupo III donde hasta la fecha quedan integrados los maestros de educación secundaria; de esta forma, la educación preescolar, primaria, secundaria y Educación Normal ya no era sólo un asunto

¹⁸ Cabe mencionar que la Ley de Escalafón de 1933 “ya exigía título profesional o diploma para ocupar algunas plazas, pero optó por no exigirlo a los maestros en servicio, quienes podrían permanecer en su puesto actual, pero no tendrían derecho a ninguna promoción hasta que obtuvieran su título o diploma; para ello se les concedía un plazo de tres años, a cuyo término, de no cumplir con este requisito, podrían ser sustituidos por otros maestros” (Arnaut, 1998, p.80); disposición que creó inconformidades entre los docentes y surgieron distintas organizaciones que se disputaron el control sindical de los maestros.

¹⁹ Al respecto se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) y vía este Instituto “titula a los sin título, basifica a los sin base, escalafona a los sin escalafón y permite que varios años después se atribuya a los títulos expedidos por el IFCM el mismo valor curricular y escalafonario que a los de las otras escuelas normales” (Arnaut, 1998, p. 98).

del Estado, sino también un asunto del sindicato, que cada vez ganaba más espacios.

La ENSM y la asignación de plaza inicial a sus egresados

A mediados de la década de los 50s la Educación Normal mediante un balance presentado por la Junta Nacional de Educación Normal destacó las debilidades de las escuelas formadoras de maestros y la presencia cada vez mayor de profesores posprimarios con perfiles muy diversos; en relación al primer punto señaló que las escuelas de Educación Normal –de preescolar, primaria, superiores, de especialización, de educación física y de educación musical- se encontraban desvinculadas entre sí, al interior de las mismas y con el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, y que formaban profesionistas con un perfil de egreso que no correspondía a las necesidades del momento. (Arnaut, 1998)

En lo que respecta a los maestros llamados posprimarios reconocían la existencia de una gran heterogeneidad en los perfiles profesionales por tipo y nivel de instituciones educativas, no sólo en el DF, sino a nivel nacional, identificando la presencia de profesores provenientes de:

Escuela Normal Superior de México, escuelas normales superiores particulares, incorporadas a la SEP (DF, y Guadalajara), normales estatales (Guadalajara y Puebla), el IPN, el Conservatorio Nacional de Música, la Facultad de Filosofía y Letras, el Instituto Nacional de Biología y otras escuelas de la UNAM, además de un sinnúmero de instituciones públicas y privadas, estatales y federales. (Boneta Manuel. En Arnaut,1998, p.105)

Aunado a lo anterior, ellos reconocían que los ámbitos laborales de los profesores eran muy diversos había quienes trabajaban en secundaria, pero también en escuelas vocacionales, subprofesional, preparatoria y/o normal; así como el no arraigo de los docentes en la profesión, la mayoría de la veces “predeterminado desde el ingreso de los estudiantes a las Escuelas Normales, que son tomadas como escuelas de tránsito” (Arnaut,1998, p.105), o bien por docentes en servicio que dejaban la enseñanza porque encontraban mejores incentivos en otras ocupaciones.

Este balance reconocía a poco más de diez años de creación de la ENSM:

- ◆ Perfiles de egreso de los estudiantes normalistas, distantes a la realidad de las necesidades educativas de las escuelas.
- ◆ Heterogeneidad en los perfiles profesionales de los maestros en servicio.
- ◆ Profesores con actividades docentes en distintos niveles y/o instituciones educativas.
- ◆ No arraigo en la profesión dadas las condiciones de contratación docente frente a las bondades de otras ocupaciones o profesiones.

Dos acciones habrían de implantarse para atenuar esta problemática, la primera relacionada con la asignación de plaza inicial a los egresados de la ENSM que tuvo lugar en 1951, cuando la Asociación de alumnos con el apoyo del SNTE, logró la aprobación de la SEP para que a los egresados de cursos ordinarios se les otorgará una plaza inicial de tres horas -que por lo regular eran alumnos que residían en el DF. Un año más tarde se incrementó a 6 horas y para 1984 a 19 horas (López, 1996).

La segunda acción tuvo lugar en 1952 cuando la ENSM creó el Doctorado en Pedagogía, al cual podían ingresar los egresados de cursos ordinarios o intensivos de dicha institución, obviándose los estudios de maestría posteriores a la licenciatura y previos al doctorado.

Desde esta perspectiva la plaza inicial marcó una diferencia en las condiciones de contratación y se convirtió en el sello distintivo entre los egresados de la ENSM y los que no, pero también se convertiría en uno de los atractivos más importantes para aquellos jóvenes que quisieran cursar una carrera con “futuro laboral”.

2.5. La expansión del subsistema: la creación de modalidades educativas y la contratación de docentes

Durante el período de Adolfo López Mateos, la expansión de la educación secundaria era ya una realidad propiciada por las necesidades sociales y económicas del país, es importante mencionar que en 1933 se hizo la primera clasificación de las escuelas secundarias de acuerdo al tipo de sostenimiento. En aquel entonces se hacía la distinción entre escuelas oficiales federales y escuelas sostenidas por cooperación –éstas únicamente en los estados-; en los años cuarenta de acuerdo al propósito formativo, se hablaba de secundarias generales y escuelas especiales –éstas últimas determinadas por la preparación para el trabajo en alguna especialidad de la rama industrial, comercial, artes y oficios, enseñanza doméstica, entre otras. A finales de la década de los cincuenta se crearon las secundarias técnicas y a mediados de la década de los sesentas las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias (ETA) y el proyecto de telesecundarias.

La diversidad de modalidades implicó una mayor contratación de profesores, tan sólo de 1958 a 1964 la planta docente creció en un 235%; que para los maestros de primaria significó la posibilidad de incrementar sus ingresos al incursionar en escuelas secundarias, siempre y cuando hubieran acreditado sus estudios en la ENSM o en alguna de las escuelas normales superiores estatales, particulares o públicas; política que propició el incremento tanto en número como en matrícula de Escuelas Normales Superiores. Por ejemplo, de 1964 a 1969 la matrícula aumentó en un 102.04% al pasar de 6,599 a 13,346 alumnos; en el caso de la ENSM el 80% de sus alumnos se encontraban inscritos en los cursos intensivos de verano y el 20% restante en los cursos ordinarios quienes en el mismo periodo vieron incrementada la plaza inicial a doce horas; fue tanta la demanda que las propias escuelas normales superiores vivieron un déficit de maestros que fue cubierto con docentes-profesionistas de distintas instituciones de educación superior (Arnaut, 1998).

Paralelamente, la SEP estableció acciones para fortalecer la permanencia de los maestros de secundaria, entre ellas creó plazas de 17, 19 y 22 horas para favorecer al máximo el aprovechamiento de los maestros de mayor antigüedad, duplicó los turnos de trabajo de los maestros en planteles diurnos y nocturnos, especialmente en materias carentes de profesores y continuó contratando personal graduado en profesiones afines a las materias del plan de estudios (Secretaría de Educación Pública. [SEP], 1964).

Nuevamente la escuela secundaria recibió maestros sin formación inicial para la docencia ante la imposibilidad de la ENSM de satisfacer la demanda de docentes y de la propia SEP por mantener el arraigo de los maestros en servicio.

Al respecto, un factor más habría de sumarse: a finales de los sesenta el maestro de secundaria ganaba casi el doble que el maestro de primaria y era considerado un catedrático, su status era mayor. Sin embargo a partir de los setenta las autoridades educativas establecieron una política tendiente a reducir la brecha salarial entre el maestro de primaria y el de secundaria; política que provocó que algunos profesores de secundaria regresaran a la escuela primaria o incursionaran en actividades no docentes, poco a poco los normalistas fueron dejando espacios en la docencia, espacios que fueron cubiertos por maestros no egresados de las normales superiores, situación que cada vez preocupaba más a los normalistas y al propio SNTE (Sandoval, 2000).

Aunado a lo anterior, el gobierno federal seguía mostrando poco interés por mejorar la educación en las Normales Superiores y dejando que en éstas el SNTE fortaleciera su presencia.

Tanto en la Ciudad de México como en las distintas instituciones de este tipo que se fueron creando posteriormente al interior de la República, pues el hecho de que los alumnos de normal superior fueran mayoritariamente maestros en servicio, hacía de estas escuelas un espacio privilegiado para extender las redes de control político de la dirigencia sindical. (Sandoval, 2000, p.74)

El interés del SNTE estaba fincado en el control sobre las escuelas normales superiores y la defensa de un normalismo amenazado por la invasión de personas “distintas al grupo profesional dominante en el magisterio federal de educación básica” (Arnaut, 1998, p.136) . En 1974 la ENSM realizó el estudio denominado “El maestro: formación, actualización y perspectivas profesionales”, - no se especifica si es a nivel nacional o en el DF-, en él clasifica al personal docente de secundarias en dos grupos; el primero integrado por los maestros con estudios en normales superiores y/o en otras instituciones afines (48% del total de docentes en servicio), y el segundo grupo, integrado por profesores no egresados de las normales superiores o afines (52%).

Entre los profesores sin formación normalista se distinguían aquellos egresados de diversas instituciones de educación superior, profesores sin formación normalista –normal básica-, pero con experiencia frente a grupo en educación primaria; profesores sin formación de normal superior o de otras instituciones de nivel superior pero con experiencia en educación primaria y profesores sin preparación profesional o con estudios incompletos (Arnaut, 1998).

Situación, que ya había sido planteada en la década de los cincuenta por la Junta Nacional de Educación Normal y que a varios años de distancia, habría de cobrar fuerza en los seminarios y en la Asamblea Nacional Plenaria organizada por el SNTE y por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), (Acuerdos de Chetumal, 1974), donde se solicitó que el ámbito de la formación y actualización de los maestros de educación secundaria se reconociera como un servicio público de interés nacional, otorgándose dicha responsabilidad a las Escuelas Normales Superiores considerando la formación inicial y el posgrado (Sandoval, 2000).

Es así como la formación de maestros para educación secundaria, se consolidó como un asunto del Estado y del SNTE, y con ello una política de promoción escalafonaria basada en los años de servicio y en el reconocimiento de cursos

de actualización con valor escalafonario; en tanto que la expansión del subsistema propició la contratación de profesionistas no egresados de las normales superiores ante la imposibilidad de la ENSM por formar a todos los maestros requeridos por el nivel educativo. La SEP y el SNTE de común acuerdo optaron por fortalecer el Normalismo, a través del otorgamiento de la plaza inicial como un “derecho” de los egresados de la ENSM y el reconocimiento de ésta en los Acuerdos de Chetumal como la instancia formadora de docentes.

2.6. La ENSM en crisis

En la década de los ochenta varios sucesos habrían de impactar en la formación de los maestros. En la ENSM se venían generando serios problemas políticos y académicos, se recordará que dicha institución ofrecía cursos ordinarios e intensivos (de verano e invierno) a maestros en servicio, por las características del alumnado, “hicieron de esta escuela una caja de resonancia de los problemas político-laborales del sector magisterial disidente agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)²⁰ desde 1979” (Sandoval, 2000, p. 144). La excesiva politización llevó a la SEP a desconcentrar los cursos intensivos en cuatro sedes: Aguascalientes, Sonora, Querétaro y Veracruz, suprimiéndose su impartición en el Distrito Federal.

En el plano académico, la ENSM tenía pendiente la reestructuración de sus planes y programas de estudio como uno de los puntos acordados en Chetumal, proceso que culminó en 1984 con la puesta en marcha de los nuevos Planes y Programas de estudio para la ENSM, coincidiendo con la elevación de los estudios de normal básica a licenciatura que, aunado al control de la matrícula a las Escuelas Normales y la desaparición de los cursos intensivos provocó un decremento notable en la matrícula de la Normal

²⁰ La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE); “surgió como una manera de coordinar los esfuerzos de diversos grupos de maestros que habían iniciado luchas en demanda de aumentos salariales y para lograr que se les respetara en la libre elección de sus dirigentes seccionales, todo ello en abierta confrontación con Vanguardia Revolucionaria. Un aspecto muy interesante de la estrategia de estos núcleos que se agruparon en la Coordinadora consistió en que no se plantearon como objetivo escindir del SNTE, sino luchar por sus demandas dentro del sindicato” (Loyo, 1999, p. 37).

Superior y un cambio en el perfil de ingreso de sus alumnos. A partir de ese momento la presencia de alumnos egresados de cualquier tipo de bachillerato fue mayor y no así de maestros de primaria en servicio, basta citar como ejemplo que en la generación 1986-1990 se tuvieron tan sólo 152 egresados (López, 1996).

Otro suceso fue el deterioro salarial que en general vivieron los maestros al inicio de los ochenta, aunado a la pérdida de status y de interés por cursar estudios en la Normal Superior. A finales de dicha década se tuvo nuevamente un déficit de maestros normalistas frente a la continua expansión de la educación secundaria en el DF, déficit que fue cubierto nuevamente con profesionistas no normalistas, fenómeno que se vio fortalecido por la fuerte crisis económica en el país, que impactó en la disminución de fuentes de empleo para los egresados de instituciones de educación superior. Cifras de Lorey y Aída Mostokoff citadas en Meyer (1997), mencionan que entre 1980 y 1990 egresaron de las universidades mexicanas –no específica si considera a públicas y/o privadas -, un millón 161 mil 352 profesionales, en el mismo periodo se crearon 311 mil 452 empleos; ochocientos mil egresados se emplearon en otra actividad que no fue para la que se prepararon, algunos de ellos encontraron en la docencia en secundarias una opción laboral.

Un elemento más para el análisis lo constituye la reestructuración que vivió la SEP para la prestación del servicio. En 1981 la Subsecretaría de Educación Básica se dividió en dos Direcciones Generales y una Unidad: la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Secundaria Técnica (DGEST) y la Unidad de Telesecundaria, con el propósito de que cada una operara técnica y administrativamente la prestación del servicio en las modalidades correspondientes, una de las implicaciones de esta decisión fue la aplicación de criterios poco claros y comunes para la contratación de maestros entre las dependencias recientemente creadas.

2.7. De la modernización educativa: ¿a la profesionalización docente?

La década de los noventa inició prácticamente con la firma del Acuerdo Nacional para la Educación Básica (1992), frente a la necesidad de “corregir las desigualdades educativas nacionales y mejorar la calidad de la educación básica” (Santos del Real, 2000, p. 64), para ello se contemplaron tres acciones sustanciales: la reorganización del sistema educativo nacional, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función docente.

La primera acción planteó la federalización de la educación,²¹ la segunda implicó la puesta en marcha de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica que, de acuerdo a la reforma al artículo 3º constitucional (1993), comprende primaria y secundaria. El Plan de Estudios para secundarias –obligatorio a nivel nacional-, quedó integrado por asignaturas académicas y por actividades de desarrollo, con 35 horas a la semana; cabe destacar la incorporación de las asignaturas de Educación ambiental y Orientación Educativa²².

En lo que respecta al docente, el ANMEB planteó la revaloración de la función magisterial y su reconocimiento social, una de las acciones más sobresalientes fue la creación de un mecanismo de promoción laboral denominado Carrera Magisterial (1993), que reconoce la acreditación de cursos de actualización,

²¹ Que implicó a partir de 1993, la transferencia del personal, las escuelas y los recursos a los estados, pero el gobierno federal conserva y fortalece sus facultades normativas sobre el sistema educativo nacional, en su conjunto. En el caso del Distrito Federal, la Dirección General de Servicios Educativos perteneciente a la Secretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal-, a través de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, coordina las escuelas secundarias generales, para trabajadores y telesecundarias, a excepción de aquellas localizadas en la delegación de Iztapalapa, que actualmente están a cargo de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

²² En el acuerdo número 253, en su artículo 1º, las asignaturas académicas Civismo para primero y segundo grados de educación secundaria a que se refiere el Acuerdo número 177, a partir del ciclo escolar 1999-2000, se denominaron Formación Cívica y Ética I y II y La asignatura académica Orientación Educativa, para tercer grado a la que hace referencia el Acuerdo número 182, a partir del ciclo escolar 2000-2001, se denominó Formación Cívica y Ética III En su artículo 2º, establece que deberán ser aplicados en todas las escuelas de educación secundaria del país a partir de los ciclos mencionados. Actualmente se plantea una nueva reforma curricular para educación secundaria, que propone reducir a carga de contenidos y fomentar en los alumnos el desarrollo de cuatro competencias básicas: para el aprendizaje permanente, manejo de información, manejo de situaciones y para la convivencia y la vida en sociedad.

capacitación y superación profesional, así como la antigüedad, el grado académico, la preparación profesional y el desempeño docente para alcanzar mejores niveles salariales.

De acuerdo al prontuario para Carrera Magisterial (1994), ésta se define como un sistema integral de promoción horizontal, es un esquema de mejoramiento salarial para estimular la profesionalización, actualización y arraigo del docente, para su operación se distinguen tres vertientes: la primera para maestros frente a grupo, la segunda para directivos y supervisores, y la tercera para personal docente que realiza actividades técnico pedagógicas.

El sistema de evaluación de Carrera Magisterial comprende varios factores, entre ellos el grado académico, que considera a docentes con estudios terminados en la Escuela Nacional de Maestros de Actividades Tecnológicas e Industriales (ENAMACTI), pasantes con un mínimo de 75% de créditos cubiertos del Plan de estudios de la ENSM o de estudios de licenciatura realizados en otras instituciones como el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México y demás instituciones de educación superior de las entidades federativas con reconocimiento de validez oficial; docentes que no cubren el perfil académico pero que cuentan con quince años de servicio, y aquellos con estudios terminados de maestría o de doctorado. (Lineamientos de carrera magisterial, 1998)

De acuerdo con este lineamiento tanto los maestros normalistas como los no normalistas pueden participar y acceder a un mejor salario, sólo que para la inscripción e ingreso a Carrera Magisterial en primera vertiente el maestro debe tener un nombramiento definitivo o provisional sin dueño en una clave de diecinueve horas en el caso de maestros de asignaturas académicas y de doce horas para maestros de educación tecnológica; recordemos que son los alumnos de la ENSM quienes egresan con una plaza inicial de diecinueve horas y los no egresados de esta institución difícilmente son contratados con este tipo de clave (plaza inicial).

La reformulación de contenidos y materiales educativos para la Educación Secundaria, no sólo planteó el diseño de un nuevo plan y programas de estudio por asignatura, implicó el despliegue de una serie de acciones para la actualización y capacitación de los maestros en servicio, una de ellas fue el Programa Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) y el Programa de Actualización Magisterial (PAM), ambos tuvieron como propósito dar a conocer la nueva propuesta curricular y los enfoques para su operación.

En el esquema de una nueva propuesta curricular para educación secundaria y la creación de Carrera Magisterial, la Ley General de Educación (1993) estableció la creación del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional del Magisterio -que a la fecha no ha logrado consolidarse. A nivel estatal, las instancias que ofrecen acciones para la formación de los maestros en servicio han centrado su atención en diseñar y buscar la aprobación de cursos por Carrera Magisterial o Escalafón vertical.

Con respecto a la formación inicial de docentes, el Programa de Modernización Educativa (1989-1994) advertía la necesidad de reorientar el sentido de la Educación Normal a partir de la inexistencia de una política integral para la formación inicial y del alejamiento de estas instituciones con los servicios de nivelación y actualización de los maestros en servicio. Estos elementos fueron considerados en los lineamientos del Programa Nacional de Desarrollo 1995-2000, que planteó la necesidad de elaborar un programa para impulsar el mejoramiento de la Educación Normal, surgiendo con ello el Programa de Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, que tuviera como uno de sus propósitos la actualización de los Planes de estudio, en este sentido se han elaborado nuevos planes de estudio para la licenciatura en educación primaria (1997), educación preescolar (1999) y educación secundaria (1999).

El nuevo plan de estudios para la ENSM entró en vigor en el ciclo escolar 1999-2000 para formar Licenciados en educación secundaria por especialidad, a diferencia del plan anterior que formaba a los maestros por áreas.

Con este plan de estudios se acentuó la presencia de un alumno cuyo perfil dista del que en algún momento tuvieron los alumnos de la ENSM en sus inicios y paulatinamente con el plan 84 cobraron mayor presencia: los egresados de bachilleratos pedagógicos y generales, la mayoría sin experiencia docente.

El plan 99 parte de reconocer el cambio de perfil de ingreso y contempla tres tipos de actividades: escolarizadas, de acercamiento a la práctica escolar, y práctica intensiva en condiciones reales de trabajo con la finalidad de formar un docente vinculado a la realidad de la escuela secundaria, más observador y reflexivo sobre su propia práctica capaz de aportar a ésta nuevas formas de enseñanza que respondan a las necesidades de los adolescentes, así como fomentar el intercambio de concepciones para la enseñanza entre un maestro con experiencia y un maestro novel.

2.8. La CSES y sus maestros

La historicidad en la formación de los maestros para educación secundaria da cuenta de los diferentes momentos en que la presencia de maestros sin formación normalista ha sido señalada y discutida en distintos foros. En términos cuantitativos los porcentajes han sido distintos, hoy se habla de un 70% a 80%, no queda claro si es un porcentaje a nivel nacional o estatal y si considera o no todas las modalidades educativas de este subsistema.

Estadísticas recientes presentadas por la SEP sobre el nivel educativo de los maestros que atienden las asignaturas académicas en las escuelas secundarias del DF, permiten apreciar la presencia de maestros sin formación normalista, que en términos globales rebasan el 60% (Ver cuadro No.3).

**Docentes de asignaturas académicas en secundarias del DF.
Nivel de escolaridad por modalidad
(2001-2006) (Porcentajes)
/Cuadro No. 3)**

Nivel de escolaridad	Sec. Generales	Secundarias técnicas	Telesecundarias	Total
Profesional técnico Bachillerato terminado	3.55%	6.49%	0%	4.0%
Normal Superior pasante o titulado	25.19%	19.82%	24.42%	23.6%
Licenciatura Pasante o titulado	57.89%	64.27%	59.45%	59.4%
Posgrado incompleto o graduado	3.00%	1.24%	4.15%	2.78
Total	89.63%	91.82%	88.02%	89.78%

Fuente: Base de datos 911. SEP

En el cuadro, se aprecia que en las escuelas secundarias generales hay una presencia mayoritaria de egresados titulados o pasantes de instituciones de educación superior diferentes a la ENSM, que aunado a la presencia de profesionales técnicos y personal docente con bachillerato suman 61.44%; porcentaje que se eleva en el caso de las escuelas secundarias técnicas al alcanzar el 76%.

Tomando como referencia los datos estadísticos proporcionados por la CSES²³, en el ciclo escolar 1999-2000 del total de docentes que prestaron sus servicios en las distintas modalidades, el 68% (12,137) laboró en escuelas generales; modalidad donde el 68% del personal docente se concentró en asignaturas académicas (educación cívica y ética, historia, geografía, física, química, introducción a la física y química, biología, matemáticas y español), el 24% en actividades de desarrollo: expresión y apreciación artística, el 4% en docentes de educación física y el 4% restante en profesores de educación tecnológica.

²³ La CSES, según el tipo de sostenimiento tiene a su cargo escuelas secundarias oficiales y escuelas particulares incorporadas. Las escuelas oficiales prestan el servicio de acuerdo a las modalidades de secundarias generales, secundarias para trabajadores -a excepción de las ubicadas en la delegación Iztapalapa- y telesecundarias.

Cada “grupo” de maestros presenta características muy específicas no sólo por el tipo de asignatura que imparten sino por el perfil profesional. Los maestros de educación física por lo general cursan sus estudios en la Escuela Superior de Educación Física. Los maestros de educación tecnológica presentan una formación muy heterogénea por el tipo de instituciones de las que egresan y los grados de preparación, en este grupo es posible encontrar maestros sin preparación profesional a nivel técnico o de licenciatura, pero que fueron contratados por ser muy buenos en su oficio y que al paso del tiempo se han actualizado y capacitado, o bien maestros con grado de licenciatura²⁴. Los maestros de expresión y apreciación artística en su mayoría son egresados del Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) u otras instituciones afines, son muy pocos los egresados de la Normal Superior, dado que en un tiempo se impartió la especialidad de artes plásticas.

2.9. El por qué de la heterogeneidad

La heterogeneidad en los perfiles profesionales de los maestros de educación secundaria y de manera específica en los maestros de materias académicas encuentra sus raíces en la propia creación del subsistema y en la expansión del mismo frente a la ausencia de una definición del Estado para la formación inicial de los maestros para el nivel educativo naciente.

A la creación de la educación secundaria, como un servicio prestado por el Estado, éste no previó la creación de una escuela formadora de docentes para el nivel en cuestión; los maestros que tomaron en sus manos la formación de los alumnos fueron normalistas y universitarios, los primeros con experiencia en educación primaria y los segundos en el ciclo secundario de la ENP. La formación previa al ejercicio docente, marcó diferencias en las condiciones de contratación y en las funciones a realizar. Se recordará que los maestros denominados *de planta* eran maestros con formación normalista, trabajaban

²⁴ Para mayor especificidad sobre este grupo de maestros, se recomienda revisar “Ser maestro de secundaria. Condiciones laborales y saberes del oficio. Sandoval (2000)

seis horas diarias –tres de docencia y tres para trabajo social o para jefaturas de grupo-, no así los *maestros por hora*, quienes eran contratados sólo para ejercer la docencia.

La inexistencia de un proyecto específico para la formación de maestros de secundaria, llevó a la UNM a continuar ofertando cursos para los maestros en servicio, no así para la formación inicial. Es hasta 1942 con la creación de la ENSM, que la formación de los maestros quedó en manos del Estado, pero esto no significó ponerle un alto a la heterogeneidad, la demanda de educación secundaria para los jóvenes del país, implicó un crecimiento no sólo en el número de escuelas, sino también en el número de docentes. La ENSM ante la expansión del subsistema, no tuvo la capacidad para formar a los maestros requeridos, por lo que la institución contratante –Dirección de Educación Secundaria-, recurrió a la contratación de profesionistas egresados de diferentes instituciones de educación media o superior, titulados o pasantes, acrecentándose cada vez más la presencia de éstos, no así de los normalistas.

De esta forma, la heterogeneidad en la formación de maestros para educación secundaria, se ha convertido en la característica del nivel, frente a la ausencia de un proyecto específico que permita nivelar la formación de los maestros en servicio; por otra parte la asignación de la plaza inicial a los egresados de la ENSM, es un factor que también marca la heterogeneidad en las condiciones de contratación para todo aquel profesionista que ingresa a la docencia; plaza de diecinueve horas que impulsa a los normalistas a buscar el tiempo completo al igual que los normalistas; ante esta búsqueda, ambos se encuentran y los sentidos de la heterogeneidad habrán de manifestarse no sólo en la formación previa al ejercicio docente, en las condiciones de contratación, sino también en las oportunidades para una mejora salarial y laboral; situación que se aborda en el siguiente capítulo.

CAPITULO III. CAMINOS PARA LA DOCENCIA

“Comprender al maestro como sujeto es considerarlo como persona con razones, intereses y reflexiones propias, que decide y actúa de manera significativa dentro de las posibilidades de la situación específica en que trabaja”.

Rockwell.

Los caminos de ingreso para la docencia tanto de normalistas y no normalistas a la educación secundaria están matizados por la heterogeneidad; las vías para la contratación de maestros se entretajan con la formación previa al ejercicio docente y con el tipo de relaciones que se establecen para dicho fin, siendo la recomendación el elemento que permea el proceso de reclutamiento, selección y contratación de personal.

Para ello parto del análisis del trabajo empírico desarrollado en las escuelas en estudio y de ver a la CSES, como una institución que ejerce un control a través de “pautas definidas con antelación y orientadas hacia una dirección determinada” (Berger y Luckmann, 1968, p. 76), que se expresan en prescripciones expresadas generalmente en documentos que marcan la obligación de su cumplimiento, pero en el cómo se concretizan en la vida cotidiana de las escuelas, media un sentido de realidad dado por los sujetos al momento de que éstos se apropian de ellas para convertirlas en sistemas de uso (Heller, 1977), mediación que de acuerdo con Rockwell y Mercado (1986a) se expresa y es observable en la realidad del trabajo docente.

En este contexto veo a la escuela, no como el espacio donde se ejerce la norma oficial, sino como el espacio donde se validan los sistemas de usos mediante el actuar de los sujetos, donde la norma toma distintos matices entre lo “oficial y lo real”, lo “escolar y lo no escolar” (Rockwell y Mercado, 1986a).

El primer apartado del presente capítulo tiene como propósito, dar cuenta de esos caminos que conducen hacia la contratación de personal docente. Un segundo apartado, plantea los puntos de encuentro y desencuentro entre

normalistas y no normalistas durante el inicio de su práctica docente en contextos específicos de trabajo.

3.1. Los caminos de ingreso para la docencia

Con la federalización de la educación (como eje del ANMEB, 1993), los procesos de contratación de personal docente para escuelas secundarias generales en el Distrito Federal, está a cargo de la CSES a través del área de contratación de personal, es en ésta donde inicia y culmina todo trámite para la incorporación de docentes, es la única instancia autorizada para remitir los movimientos de personal a la Dirección General de Personal (DGP) de la Secretaría de Educación Pública.

De acuerdo a la normatividad que emite la DGP (1994), la selección de personal podrá ser a través de la asignación de plazas iniciales a los egresados de la ENSM, la selección libre de los servidores públicos facultados para seleccionar al personal y por propuesta sindical en los términos de los artículos 62²⁵ y 63²⁶ de la Ley General de los Trabajadores al Servicio del Estado previo cumplimiento de los requisitos de ingreso, por lo que normativamente se deja a cada unidad administrativa la posibilidad de establecer mecanismos para el reclutamiento que permitan identificar oportunamente a los candidatos para cubrir el faltante de personal.²⁷

A través de la revisión de los lineamientos normativos y de la investigación de campo, se identificó que efectivamente las propuestas para la contratación de

²⁵ “Las plazas de última categoría, de nueva creación o las disponibles en cada grupo, una vez corridos los escalafones respectivos con motivo de las vacantes que ocurrieren, y previo estudio realizado por el titular de la dependencia, tomando en cuenta la opinión del sindicato, que justifique su ocupación, serán cubiertas en un 50% libremente por los titulares y el restante 50% por los candidatos que proponga el sindicato” (Título tercero del escalafón. Capítulo II. Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado “B” del artículo 123 constitucional).

²⁶ “Cuando se traten de vacantes temporales que no excedan de 6 meses no se moverá el escalafón; el titular de la dependencia de que se trate nombrará y removerá libremente al empleado interino que deba cubrirlo” (Título tercero del escalafón. Capítulo II. Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del apartado “B” del artículo 123 constitucional).

²⁷ SEP. (1994) Dirección General de Personal.

personal se realizan a través de tres vías: la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y de las propuestas del SNTE. Sin embargo, el proceso de selección como tal no existe, en él media una realidad que se expresa en ser o no egresado de la ENSM y por las relaciones interpersonales, más que por la aplicación de estrategias institucionales para la selección y contratación del personal docente.

La asignación de plaza inicial: contratación de los egresados de la ENSM

El antecedente de la asignación de plaza inicial para el ejercicio docente se remonta a 1951 cuando los egresados de los cursos ordinarios de la ENSM obtuvieron por primera vez una plaza inicial por tres horas, años más tarde (1983) habrían de lograr una plaza inicial por diecinueve hrs. Esta plaza es el resultado de la negociación entre las escuelas de educación normal y la SEP²⁸, para que los egresados cuenten con un espacio laboral al término de la carrera, ya sea en la CSES, en la Dirección General de Secundarias Técnicas o en la Dirección de Educación Especial o en la Dirección de Servicios Educativos de Iztapalapa.

En la CSES, la asignación de la plaza inicial es de acuerdo a escalafón y en caso de que el promedio sea inferior a 7.0 se otorga un nombramiento limitado, de acuerdo al puntaje de la ficha escalafonaria²⁹ el docente podrá obtener la clave inicial; si el promedio es alto, el egresado podrá elegir entre el trabajo frente a grupo o el trabajo técnico pedagógico en dicha institución. Sin embargo, a partir del año escolar 1998-1999, la adscripción de la plaza inicial se ha dificultado por la escasa demanda de maestros para cubrir un nombramiento de diecinueve horas en una sola escuela, esto ha propiciado

²⁸ Actualmente la DGP establece que la asignación de plazas iniciales será de acuerdo al escalafón de la SEP vigente al momento de la asignación de nombramiento a los egresados regulares de la ENSM, atendiendo a las necesidades del servicio y al promedio de calificaciones obtenido por el alumno.

²⁹ Es una ficha que anualmente entrega la Comisión Mixta de Escalafón SEP-SNTE a todos los maestros en servicio, en ella se evalúa el desempeño docente durante un ciclo escolar. Se evalúan 3 aspectos, cada uno tiene un puntaje máximo el cual puede disminuir por incumplimiento del maestro; los aspectos son: Aptitud (480 puntos) –se considera la iniciativa, laboriosidad y eficiencia-, disciplina (120 puntos) y puntualidad (120 puntos); el puntaje máximo es de 720 puntos.

que algunos egresados laboren en dos escuelas para cubrir su plaza inicial, ya sea en el mismo turno o en contraturno.

Este es uno de los caminos para ingresar a la docencia en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal³⁰, determinado por la institución legitimada por el Estado -y por el SNTE- para la formación de docentes.

Contratación de los no normalistas

Ingresar a educación secundaria sin duda, significa para el profesionista no formado en las escuelas de Educación Normal –ENSM-, una constante relación con los otros. Desde el querer ingresar está presente aquel o aquellos sujetos que recomiendan, orientan e informan del proceso a seguir; el otro o los otros, identificados como aquellas personas que laboran en el medio ya sea como docentes, directivos o administrativos, que informan al profesionista cómo “hacerle” para ingresar; por lo que los caminos para su ingreso a secundarias generales son diversos y toman diferentes matices.

Los profesionistas no egresados de la ENSM son contratados con nombramientos con una o varias claves que cubren de una a dieciocho horas o más, en un solo turno o en ambos, en una o dos escuelas; de acuerdo a la propiedad de las claves puede ser ilimitado con dueño, ilimitado sin dueño o limitado³¹.

A partir de las entrevistas realizadas a los maestros no normalistas de las escuelas en estudio, se identificaron los caminos por los que transita para ingresar a la docencia, éstos son:

³⁰ Camino que en la actualidad es seriamente discutido en el marco de los trabajos realizados para la conformación de una política integral para la formación y desarrollo profesional de los maestros de educación básica, pues en ella se plantea “garantizar las plazas disponibles por incidencias del personal y de nueva creación (...) mediante exámenes y concursos de oposición rigurosos” (SEP, 2003, p.37).

³¹ Cuando se cubre *un nombramiento ilimitado con dueño* significa que puede permanecer con dicha clave hasta que el dueño de la plaza se reincorpore al subsistema, lo cual puede ser en el momento menos esperado y se tiene que retirar. Si tiene un *nombramiento ilimitado sin dueño* significa que puede basificarlo. Si es *nombramiento limitado* cubre esa clave por un tiempo específico.

Primer caso: Recomendación desde la CSES

“Tengo un familiar que trabaja en la SEP [CSES], le dijeron que andaban buscando un maestro.”

“Sucede que trabajaba en mi rama, la ingeniería civil. Tengo un familiar que trabaja en la SEP [CSES], donde le dijeron a ella, a ella no, a una amiga, muy cercana por supuesto; que andaban buscando un maestro de matemáticas... pusieron algunas trabas al principio porque no me conocían, otra traba que pusieron era que vivía demasiado lejos de esta secundaria, pero bueno, a base de platicar con ella, le dijo que no había ningún problema... me hablaron por teléfono y me dijeron que comenzara a llevar algunos documentos que necesitaba, para ver si me aceptaban en la secundaria; entonces la directora [de la secundaria] sin conocerme aún, firmó la propuesta, claro le dieron antecedentes míos, cosa que no he decepcionado a la Dirección y ... así es como llegue” (Mo. Mat. Ent.01.Esc.02).

El caso presentado habla de la necesidad de contratar a un docente para cubrir treinta horas en el turno matutino en la asignatura de matemáticas para el ciclo escolar 1994-1995 –segundo año de operación de la escuela-, a partir de la petición de la directora del plantel al área de contratación de personal en la CSES, es importante comentar que la petición fue hecha a finales del mes de agosto –mes en que la CSES integra un listado de escuelas con vacantes disponibles para la elección de los egresados-, sin embargo dada la lejanía de la escuela la vacante quedó sin cubrirse, el área de contratación recurrió a la búsqueda de algún candidato entre los compañeros de trabajo, sin recurrir a los listados de docentes en servicio que solicitan incremento de horas.

Los aspectos para la contratación del profesionista, destacados por “ella” - jefa de unidad³² para valorar la pertinencia o no de contratar al futuro maestro-, fue la distancia entre el domicilio del profesionista –implicaba un recorrido de 1:30 o 2:00 horas-, y el de la escuela y contradictoriamente “que no lo conocían” –a pesar de que “andaban buscando un maestro”-, finalmente lo aceptan. Lo que en un principio parecía una objeción, dejó de serlo, no se consideró el tiempo empleado por el docente para trasladarse a la escuela, el estado anímico con que llegaría a su centro de trabajo, el tiempo para la preparación de clase y para la actualización.

³² El área de contratación cuenta con un jefe de departamento y varias jefaturas de unidad; cada unidad agrupa a 2 o 3 delegaciones del DF, para la prestación del servicio.

La directora de escuela ante la necesidad de cubrir el faltante de personal docente, acepta elaborar la propuesta, sin previa entrevista con el profesor, bastó la recomendación de la jefa de unidad. La elaboración y firma de la propuesta por el directivo, es un requisito básico en la medida en que se da el visto bueno del director, del inspector y del jefe de enseñanza.

La propuesta procede dependiendo de varios factores, el principal tiene que ver con quién es la persona que recomienda, que no se tengan maestros para ser reubicados, reincorporados o personal propuesto por el sindicato y, sobre todo que se tenga la clave o las claves –llamado recurso- para cubrir el faltante de horas en la escuela.

Segundo caso: Recomendación desde la escuela

“Dejé de trabajar en PEMEX y un día platicando con la secretaria de la directora, le comenté que quería trabajar..”.

“Dejé de trabajar en PEMEX y un día platicando con la secretaria de la directora, le comenté que quería trabajar y ella me comentó que había un lugar en la secundaria para dar matemáticas, -igual y puedes entrar- /me dijo/... pues adelante, me entrevisté con la directora, y adelante” (Ma. Mat. Ent.03. Esc.02).

Este caso es ilustrativo de la recomendación realizada por personal de la escuela, la profesionista fue recomendada por la secretaria de la directora, quien acepta entrevistar a la futura maestra y procede a la elaboración de la propuesta para enviarla a la CSES, donde aceptaron contratar a una pasante en la licenciatura de administración de empresas para impartir la asignatura de matemáticas.

Tercer caso: la presencia del SNTE

Un tercer camino lo constituye la propuesta que el SNTE hace ante la CSES para la contratación del profesionista; quien acude al sindicato –orientado por “alguien”- para solicitar dar clases en secundaria, llena una solicitud que queda

en una especie de cartera o bolsa de trabajo, cuando el SNTE detecta algún faltante por licencia, permuta etc., propone al profesionista.

En los casos presentados se observa que la recomendación está presente en cualquiera de los caminos mencionados, en ellos el papel del director es fundamental, es él quien tiene la autoridad para elaborar la propuesta, requisito indispensable para que la CSES proceda a la contratación del docente. En algunas ocasiones el director procede a la elaboración de la propuesta ante la presión de los padres de familia, para establecer o mantener buenas relaciones con el personal de la CSES o porque es “recomendado” del sindicato; en cualquiera de sus formas hay una respuesta ante la presión ejercida por algún grupo, por compromisos contraídos o por quedar bien con “el que recomienda”.

Es la recomendación el elemento fundamental para contratar profesionistas con o sin correspondencia entre el perfil profesional y la asignatura a impartir, es una constante que rebasa la norma, los criterios y los procesos oficiales para la contratación del personal.

3.2. Perfil de ingreso a la escuela secundaria

Con la reforma a los Planes y Programas de estudio de Educación Normal (1984), el perfil de ingreso tuvo como principal criterio cubrir el 75% de créditos de una licenciatura³³, actualmente se contrata a egresados de la ENSM y a egresados de distintas instituciones de educación superior que hayan culminado sus estudios de licenciatura, sean pasantes o titulados.

A partir de las trayectorias académicas y laborales de los maestros en servicio en las escuelas en estudio, se detectaron algunos rasgos del perfil de ingreso tomando como base la escolaridad y la experiencia en la docencia.

³³ Previo a ello los criterios eran heterogéneos, se aceptaban bachilleres, estudiantes de licenciatura, profesores de normal básica con estudios en alguno de los institutos creados para la formación de maestros de secundaria.

Escolaridad

Las trayectorias académicas de los maestros no normalistas en las escuelas en estudio culminan en carreras de estudios superiores, encontrándose variantes en el tipo de bachillerato y licenciaturas. Ver cuadro número 4:

Trayectorias Académicas de Maestros no normalistas de materias académicas (Cuadro No. 4)

MAESTRO	BACHILLERATO	INSTITUCIÓN EDUC.SUP.	CARRERA	GRADO	ASIGNATURA
1	C.C.H	Instituto Groppe	Economía e inglés	4º Sem	Inglés
2	Preparatoria particular	Universidad femenina	Derecho	Pasante	Civismo e historia
3	Bachilleres	UNAM	Ciencias políticas y admón.. pública	Titulado	Física y química
4	C.C.H.	UNAM	Geografía	Pasante	Geografía
5	C.C.H	UNAM	Química	Pasante	Física y química
6	Preparatoria	UNAM	Actuario	Pasante	Matemáticas
7	C.C.H.	UNAM	Biología	Titulado	Biología
8	C.C.H.	UNAM	Lengua y literatura hispánica	Titulada	Español
9	C.C.H.	UNAM	Ingeniería Civil	Titulado	Matemáticas
10	Preparatoria	UNAM	Administración	Titulada	Matemáticas
11	Bachillerato	Instituto Universitario de ciencias de la comunicación	Pedagogía	Pasante	Español
12	C.C.H.	UNAM	Química	Titulado	Química y biología
13	C.C.H.	UNAM	Química	Titulado	Química y biología
14	Colegio de Bachilleres	ENAH	Historia	Pasante	Historia
15	C.C.H.	UNAM	Biología	Pasante	Química y biología
16	Vocacional	IPN	Turismo	Titulada	Inglés
17	C.C.H.	UNAM	Derecho	Titulado	Civismo e historia

Fuente: plantilla de personal. Esc 01 y Esc. 02.

Nota: A manera de ejemplo, sólo se consideraron 17 casos del total de maestros no normalistas de ambas escuelas.

Se observa el predominio de maestros que cursaron el bachillerato y alguna licenciatura no relacionada con la enseñanza en la Universidad Nacional Autónoma de México; dos casos de maestros que estudiaron la licenciatura en pedagogía y leyes en instituciones particulares, y un sólo caso de trayectoria politécnica. La mayoría ingresaron a educación secundaria cuando cursaban los últimos semestres de la licenciatura o bien se encontraban en proceso de

titulación, en la actualidad han terminado ambos procesos y permanecen en la docencia.

Al analizar la congruencia entre la formación profesional y la asignatura que imparte cada docente, destaca el caso del licenciado en ciencias políticas y administración pública que imparte las asignaturas de física y química. El caso del maestro de inglés con estudios inconclusos de economía, da cuenta de la especificidad del perfil profesional para impartir la asignatura, para lo cual es suficiente el haber concluido los niveles de inglés avanzado o bien contar con la certificación para la enseñanza del idioma.

En relación al ejercicio de la profesión en que fueron formados, del total de los maestros sólo tres continúan ejerciendo su profesión: un ingeniero civil elabora planos y asesora a particulares; un actuario brinda asesoría financiera a microempresas y una abogada ofrece asesoría penal en reclusorios y delegaciones. En el caso de los maestros, además de ejercer la profesión en la que fueron formados, trabajan uno o dos turnos como docentes, esto da cuenta de la necesidad de empleos adicionales para obtener un mayor ingreso o en el caso de las maestras la docencia es una opción para continuar con una vida profesional, obtener un ingreso y atender a la familia.

En el caso de los maestros normalistas las trayectorias académicas están representadas por maestros que cursaron la normal básica y posteriormente la especialidad en la Normal Superior, son maestros que tienen más de 10 años de servicio, trabajan tiempo completo en la docencia ya sea en secundarias o con una plaza en primaria. Se presenta el caso de tres maestras egresadas del plan 84 de la ENSM, que sólo trabajan las 19 horas de la plaza inicial en secundarias oficiales, en el turno vespertino laboran en escuelas particulares, y una de ellas se encuentra estudiando la carrera de Derecho en la UNAM.

Esta situación da cuenta de la heterogeneidad del perfil profesional al interior del normalismo. El primer caso de trayectoria académica da cuenta de la formación clásica que tuvieron los normalistas por muchos años; es a partir de

1984 que se inicia la formación de normalistas con un perfil diferente de ingreso a la carrera, ya no es el maestro de primaria que ingresa a la ENSM para estudiar la especialidad, ahora es el bachiller que acude a la Normal Superior para formarse como maestro.

Experiencia en la docencia. El caso de los no normalistas

En relación a la experiencia previa como docentes, se identificaron los siguientes casos:

Sin experiencia docente, pero experiencia en el ámbito laboral. Corresponde a profesionistas que se incorporaron a la docencia con experiencia laboral en instituciones gubernamentales o particulares donde ejercieron su profesión, se tiene el caso del ingeniero civil que se desempeñó como contratista; el químico que laboró en Compañía Nacional de Subsistencias Populares (CONASUPO), Productos Pesqueros de Sinaloa, Análisis Clínicos, Clínica Londres; el administrador de empresas que ejerció en Petróleos Mexicanos, la licenciada en planeación turística que trabajó en agencias de viajes, hoteles e instituciones gubernamentales. Son profesionistas que ingresaron a la docencia entre los 30 y 35 años de edad y en ella encontraron un empleo más, las razones son diversas: término de contrato con la empresa, necesidad de laborar medio tiempo, iniciar el proceso de titulación y/o incrementar sus ingresos.

Sin experiencia docente ni laboral. Estudiantes de los últimos semestres de licenciatura que ingresan a la docencia entre los 24 y 29 años, y encuentran en ella la oportunidad de obtener ingresos y concluir con sus estudios, algunos se titulan aún ejerciendo la docencia y continúan laborando como docentes en espera de conseguir un empleo acorde a su profesión o bien porque la docencia les gustó y se quedaron en ella.

Con experiencia docente. Sólo se presentó en dos maestros de español, ambos iniciaron como docentes en escuelas particulares, uno de ellos cuando estudiaba la carrera y el otro cuando concluyó sus estudios.

Para concluir, los caminos de ingreso para la docencia en educación secundaria y particularmente en la CSES son múltiples: el otorgamiento de la plaza inicial, la propuesta del sindicato o la definición de la CSES, están matizados por la recomendación. La participación del director de escuela es indispensable para la contratación, es él quien elabora la propuesta del docente que habrá de cubrir la vacante, independientemente del camino a seguir. De esta manera el director es un personaje importante para la contratación de maestros, en él recae la decisión de elaborar o no la propuesta, por iniciativa propia, por indicación del sindicato o de la CSES.

El resultado de estos caminos para la contratación de maestros, es la presencia heterogénea de perfiles profesionales, de profesionistas que ejercen la docencia con o sin responsabilidad, que permanecen en ella o están en espera de un mejor empleo o de culminar sus estudios en otra profesión.

3.3. Los caminos para la docencia: el contexto escolar

Si bien la plaza inicial marca una diferencia entre normalistas y no normalistas, el ingreso al espacio escolar y la búsqueda de mejores condiciones de contratación y de trabajo, son puntos de encuentro entre los maestros en servicio al compartir un espacio: la escuela y un fin común: la enseñanza, y es ahí donde el ser o no normalista parece diluirse.

Presentarse en la escuela: el inicio del trabajo docente

Cuando al futuro maestro le entregan una copia de su adscripción independientemente del carácter que tenga su nombramiento, se solicita su presencia en la escuela en la fecha indicada en su adscripción; sin embargo

hay docentes que inician su trabajo antes de la entrega de este documento, es un acuerdo que se da entre el directivo y maestro, donde este último acepta, consciente de que su pago saldrá a partir de la fecha que estipule el nombramiento.

“¿Cuándo llegué? Bueno yo no tenía que presentarme justo cuando tenía que presentarme; pero hablé por teléfono unos días antes cuando mi adscripción ya estaba, la directora fue la que me atendió y me dijo -ya no hay ningún inconveniente, usted debe de estar en tal fecha, pero le agradeceré que se presente lo más pronto posible. Entonces entré unos días antes de que iniciara mi contrato, bueno obvio, entré antes y no había ningún tipo de problema” (. Mo. Mat. Ent. 01. Esc 02).

Este “acuerdo” entre el directivo y el maestro toma diferentes significados, para el maestro es una forma de agradecer el apoyo que el director le brindó para ser contratado e ir haciendo méritos para que en un futuro tenga un mejor horario, sea tomado en cuenta ante una posibilidad de incremento de horas o trato preferencial para la asignación de comisiones.

En el caso de los egresados de la ENSM, al momento de elegir escuela, tienen la oportunidad de visitar aquella que les interesa o les proponen, para valorar cuál les conviene más, algunos de ellos se enfrentan a la petición del director de atender a los grupos:

“Recuerdo que a esta secundaria yo venía nada más a ver, le comenté a la directora que venía a ver la escuela, porque había otras opciones, pero la directora en buena onda, dijo -ve a tu grupo, que te está esperando-, entonces yo traía mis papeles en la mano...yo conocía el programa pero no traía algo preparado, no sabía ni por dónde...tuve que improvisar” (Ma. Ing. Ent. 05. Esc. 02).

En ambos casos está presente el interés del director para que el docente atienda los grupos lo antes posible; esta idea del director de que los “grupos sean atendidos”, significa que el maestro esté presente en el grupo, el cómo lo atiende y tome los contenidos del programa de estudio es un trabajo que el maestro resuelve por sí mismo.

En este sentido los normalistas se enfrentan a un proceso de re-conocimiento y re-descubrimiento de la educación secundaria a partir de los conocimientos adquiridos durante su formación, se da por hecho que el egresado conoce el programa de estudio de la asignatura a impartir, su enfoque y didáctica; sin embargo al llegar a la escuela, se enfrenta a una compleja realidad: la especificidad del contexto escolar³⁴. Difícilmente recibe alguna orientación por parte del director o subdirector del plantel:

“Fue como Dios te da a entender, como puedes; me dijeron -aquí está el programa, estos son tus grupos, pide lo que quieras y a trabajar” (Ma. Esp. Ent.02 Esc. 02).

“ Cuando llegué no se me dio ningún material, precisamente lo único que se me dijo – bueno profesor lo vamos a llevar a los grupos y usted, ya comienza a hacerse cargo de ellos. Es desconcertante, yo creo que para cualquier gente que entra a un nuevo trabajo está la incertidumbre de ¿Qué va a suceder? ¿Cómo le tengo que hacer?” (Mo. Mat. Ent 01. Esc 02).

En pocos casos, el director proporciona a los maestros sean normalistas o no una copia del programa de estudio y/o le explica la dinámica de la escuela, por lo regular le solicita al profesor se ponga de acuerdo con los maestros que imparten la misma asignatura, que prefectura se encargue de presentar al maestro ante sus alumnos y compañeros de trabajo.

No importa si conoce o no el programa de la materia con su respectivo enfoque, los libros de texto autorizados por SEP, cómo dosificar los contenidos, establecer los lineamientos para evaluar a los alumnos, conocer el contexto de la comunidad en la que se ubica la escuela, sí en ese momento va preparado para dar clase, si sabe donde están los salones, los materiales de apoyo para la enseñanza o las comisiones que desempeñará.

Lo importante es “atender” los grupos “que les dé clase”, que los alumnos tengan maestro, pero ¿qué dé? y ¿cómo lo dé?, es un trabajo que el maestro resuelve en solitario, con el conocimiento o la información que tiene de la

³⁴ El nuevo Plan y Programas de Estudio para la formación de maestros en educación secundaria (Plan 1999), cuenta con una línea de acercamiento a la práctica docente, cuyo propósito es que el alumno conozca paulatinamente el ejercicio de la práctica docente en condiciones reales de trabajo; esto permite a los egresados un conocimiento más preciso de la escuela y su contexto.

educación secundaria de acuerdo a su formación inicial para la docencia, a la orientación de un amigo o conocido, la experiencia previa como docente -si la tiene- al cúmulo de imágenes de su actuar como alumno y del actuar de sus profesores a lo largo de su trayectoria académica, entre otros aspectos.

Condiciones de trabajo. Otro aspecto compartido

La organización de las escuelas secundarias conserva algunos rasgos organizativos de origen, como son la planeación, organización y desarrollo del trabajo docente por asignaturas, que se expresa en clases de cincuenta minutos y la contratación de maestros por hora semana mes, que dicho sea de paso dificultan la comunicación entre los docentes y cualquier forma de trabajo colegiado y propician que las condiciones laborales guarden una estrecha relación con la(s) asignatura (s) a impartir y el número de alumnos a atender.

Con respecto a la contratación de maestros y la asignatura a impartir, la relación con la formación previa a la docencia no siempre es directa. En las escuelas observadas se encontró que hay veterinarios que imparten física, química o geografía; administradores que imparten matemáticas historia o civismo (ahora educación cívica y ética) o licenciados en derecho que imparten historia; egresados de las escuelas normales formados por áreas y que ahora imparten asignaturas propias o diferentes a su área de formación, situaciones que ponen en duda la relación del saber especializado con la asignatura que imparten e invita a pensar en cómo el maestro aborda los contenidos y el enfoque de la asignatura.

La carga horaria de la asignatura dentro del Plan y programas de estudio para educación secundaria, es otro elemento que influye en las condiciones laborales del profesor y que guarda una relación muy estrecha con el número de alumnos a atender. En el caso de español y matemáticas la carga horaria es de cinco horas a la semana, los maestros que tienen treinta horas atienden seis grupos, lo que implica necesariamente atender dos grados o bien los tres

grados, dependiendo del criterio empleado por el director para la asignación de grupos.

En las asignaturas de tres ó dos horas semanales el número de grupos atendidos se incrementa notablemente, como se observa en el cuadro número 5.

Personal docente de la Escuela 02
Normalistas y no normalistas
Horas frente a grupo, materias y grupos atendidos
(Cuadro No. 5)

Materias que imparte	Horas por asignatura a la semana	Grados atendidos	Horas frente a grupo	Total grupos atendidos
Matemáticas	5	1º(2) 2º(2) 3º(2)	30	6
Educación cívica y ética	1º 3 hrs 2º 2 hrs	1º (2H), (5 ECE)	29	11
Historia	1º 3 hrs	2º(4 ECE)		
Física	2º 3 hrs	2º(5)	30	10
Química	3º 3 hrs	3º(5)		
Historia	2º 3 hrs	2º(5) 3º(5)	30	10
Introducción a la física y química	3º 3 hrs 1º 3 hrs	1º(5)	25	8
Física	2º 3 hrs	2º(3)		
Español	5 hrs	1º(5) 2º(1)	30	6
Inglés	3 hrs	1º(5) 2º(2) 3º(2)	27	9

Fuente: Horario escolar ciclo escolar 1991-2000. Escuela 02

Sí se considera que el tiempo completo en un turno es de treinta horas, se presentan casos de profesores que atienden de seis a once grupos, cada uno con cuarenta alumnos en promedio, esto es, docentes que atienden de 240 a 440 alumnos solamente en un turno, que preparan clase para diferentes grados y/o asignaturas diferentes. Pero además de cubrir el horario frente a grupo, el maestro debe encontrar los espacios para atender las comisiones escolares, realizar algunas actividades administrativas y/o atender a padres de familia o al

jefe de enseñanza. Las comisiones al interior de la escuela son diversas, por lo regular los maestros con mayor número de horas son asesores de grupo y atienden comisiones como formación, ceremonias cívicas, escolta, banda de guerra, material didáctico, vigilancia a la hora del receso, seguridad y sismos (emergencia escolar), acción social, uniforme, limpieza, disciplina, fomento de valores, entre otras que quedan a consideración del directivo.

De esta forma, las condiciones de contratación guardan una estrecha relación con el tiempo que los docentes dedican a la docencia frente a grupo³⁵.

En el cuadro número 6, se observa que en las escuelas secundarias generales sólo el .8% de los maestros tiene tiempo completo y el 48.4% medio tiempo, esto evidencia la relación entre las condiciones de contratación y la organización del trabajo académico por asignaturas, aspectos que se encuentran estrechamente vinculados al criterio del director para distribuir asignaturas y horario.

En ocasiones al maestro le toca ser el “comodín” e impartir una, dos o tres materias para cubrir las horas asignadas en un sólo turno; esto es común en las asignaturas de introducción a la física y química, física y química, historia, geografía y educación cívica y ética; en el caso de matemáticas, español e inglés; docentes que cubren grupos de diferentes grados. Es hasta el segundo año de trabajo docente cuando al interior de la academia o por decisión del director se hace un ajuste en la distribución de asignaturas y horarios, mucho depende del desempeño del maestro y del tipo de relación que establece con los directivos y maestros para que mejore su situación.

³⁵ Algunos maestros en sus nombramientos tienen asignadas horas de servicio u horas de fortalecimiento, que son asignadas al profesor para apoyar alguna actividad escolar fuera de grupo, sin embargo en la actualidad se asignan frente a grupo.

**Tiempo dedicado a la función académica
Modalidades. Secundarias DF.
(2001-2006)
(Cuadro No.6)**

Modalidad	No. de docentes	Tiempo completo	¼ de tiempo	Medio tiempo	Por horas	total
Sec. Gral.	25 889	.8%	16.2%	48.4%	34.5%	100%
Técnica	6 565	31.3%	27.1%	26.7%	14.9%	100%
Telesecundaria	242	2.5%	90.1%	2.5%	5.0%	100%
Para trabajadores	1 605	.4%	11.8%	44.9%	42.9%	100%
Total	34 301	6.6%	18.6%	43.8%	31.0%	100%

Fuente: Base de datos 911. SEP

Es claro que los docentes se enfrentan a un “pequeño mundo” predeterminado por rasgos organizativos de origen de la escuela secundaria que “condicionan” su actuar; sin embargo la visión del director respecto a la organización del trabajo escolar es el elemento que permite continuar con la tradición o darle un sentido diferente al trabajo docente.

El incremento de horas y la basificación: una búsqueda compartida

Si bien, ser egresado de la ENSM marca una diferencia en términos de las condiciones de contratación, ambos están al pendiente de cómo incrementar sus horas, proceso que está mediado por la recomendación de un tercero o por “los méritos” que haya hecho el profesor para que el director acceda a elaborar la propuesta. Una vez contratados tanto normalistas como no normalistas reciben nombramientos que pueden ser limitados, ilimitados con dueño o sin dueño; en la misma asignatura que imparten o en asignaturas totalmente distintas; en escuelas cercanas o lejanas.

Los nombramientos de los no normalistas, se caracterizan por la ausencia de una clave de 19 horas, en términos generales son la suma de claves pequeñas o bien la asignación de claves que sólo pueden obtener concursando bajo los lineamientos del escalafón vertical –22 y 25 hrs-, como se observa en el cuadro No. 7. En algunos casos las claves pequeñas brindan la posibilidad de basificación, pero no de ingresar a alguno de los escalafones.

Tipo de Nombramientos en los Maestros no normalista
(Cuadro No. 7)

Maestro	Tipo de nombramiento
A	Ilimitado con dueño 29 hrs, con dos claves de cobro una de 24 y otra de 5 horas
B	Ilimitado sin dueño 25 hrs con dos claves de cobro una por 3 y otra por 22
C	Ilimitado sin dueño 7hrs; ilimitado con dueño 25 hrs; basificadas 10 hrs
D	Ilimitado sin dueño 20 hrs; basificado 22 hrs con dos claves de cobro una de 17 y otra de 5 horas
E	Ilimitado sin dueño 24 hrs con dos claves de cobro de 12 cada una y 6 horas basificadas
F	Ilimitado con dueño 27 hrs con dos claves de cobro una por 12 y otra por 15

Fuente: Plantilla de personal ciclo escolar 1999-2000. Esc. 01 y Esc.02.

En el cuadro No. 8 se aprecia el tipo de nombramientos que reciben los egresados de la ENSM todos cuentan con una clave inicial de diecinueve horas, pero ninguno tiene tiempo completo, cuentan con claves pequeñas que se les han otorgado de acuerdo a las necesidades propias del plantel.

Tipo de Nombramientos en los Maestros normalista
(Cuadro No. 8)

Maestro	Tipo de nombramiento
A	Basificado 19 hrs, con una clave de cobro
B	Basificado 25 hrs, con dos claves de cobro, una de 19 hrs y otra de 6 horas
C	Basificadas 22 hrs, con dos claves de cobro, una de 19 hrs y otra de 3 horas
D	Basificadas 19 hrs y otra de 8 horas
E	Basificado 19 hrs, con una clave de cobro
F	Basificadas 19 hrs y 7 hrs ilimitadas sin dueño

Fuente: Plantilla de personal ciclo escolar 1999-2000. Esc. 01 y Esc.02.

Dadas las condiciones de contratación y el deseo de mayor ingreso económico, los maestros en servicio, independientemente de su formación previa a la docencia, inician la búsqueda por el incremento de horas y una vez obtenidas, una segunda búsqueda habrá de iniciarse: la basificación de las horas, constituyéndose de esta manera tanto el incremento de horas como la basificación en puntos de encuentro entre los maestros en servicio.

En busca de la basificación

La basificación de las claves asignadas a los docentes, es una búsqueda compartida entre normalistas y no normalistas, ambos saben que la vía más común es presentar en la CSES una solicitud de basificación, en un plazo de 15 a 30 días se da respuesta a la solicitud indicando sí procede o no, esto en función a la propiedad de las claves o a su carácter escalafonario. Si procede la basificación se solicita al maestro la documentación que avale la preparación académica, copia de la última adscripción y copia del último talón de cheque (Coordinación Sectorial de Educación Secundaria [CSES], 1999), en un plazo de ocho meses aproximadamente se entrega el formato con las claves basificadas; pero no todos los maestros se “arriesgan” a hacer dicho trámite, al preguntarle a una maestra si sus claves se podían basificar, contestó lo siguiente:

“Una de ellas no tienen dueño, pero no quiero iniciar el trámite, porque X maestro tenía una clave sin dueño, inició el trámite, en la SEP se dieron cuenta y le cambiaron la clave por una con dueño” (Ma. Mat. Ent. 03. Esc O2).

Es común que los maestros estén al pendiente de que sus claves no sean cambiadas o de buscar un contacto en la CSES que les informe de la situación que guardan sus claves.

Un caso más:

“Después de 16 años de servicio, fui desplazada, esto fue hace 4 años, la directora me apoyó y comentó en la SEP que después de 16 años de servicio, ya era justo que me dieran una plaza de 19 horas en propiedad; la directora habló muy bien de mí y no sé si por ello o porque tenían la plaza me la dieron y con ello pude ingresar a Carrera Magisterial” (Ma. esp. Ent 02. Esc. 2).

La maestra es no normalista, después de trabajar dieciséis años, fue desplazada, como ella relata, el criterio para otorgarle la plaza de diecinueve horas no es claro, en él tuvo que ver los años de servicio y la recomendación de la directora; es obvio que en los dos casos presentados, la ausencia de criterios claros y transparentes para la basificación, es una constante.

No tener la propiedad de las claves, significa que en cualquier momento los maestros pueden ser desplazados porque “ya llegó el dueño de la plaza” o porque “va a llegar una maestra de la Normal Superior o del Sindicato”. A partir de que el maestro es desplazado, éste tendrá que buscar la forma de permanecer en el subsistema, si corre con suerte el director u otra persona relacionada con el medio, lo apoyará para continuar en la misma escuela o para ser reubicado en otro plantel.

Para las escuelas el desplazamiento de maestros propicia una alta rotación de personal docente, sobre todo donde hay mayor presencia de maestros no normalistas,

“ Cuando en la escuela hay no normalistas tenemos un cambio constante de maestros, ¿Por qué? Porque no tienen base, no tienen la plaza. Es natural, en una escuela con normalistas, todos tienen base, tienen una seguridad; con esta seguridad no necesitan buscar otras opciones laborales, se promueven más escalafonariamente y se actualizan más. De los no normalistas hay poca participación para estudiar sobre pedagogía y el hecho de que no tengan la seguridad, hace que la mayoría sean interinos, es un cambio constante y esto provoca que la escuela cambie su nivel”
(Director Ent. 8. Esc 01).

Desplazar a maestros representa grupos sin maestro, lo que impacta en el “nivel de la escuela”: contenidos programáticos no abordados, deterioro del mobiliario en el aula y problemas de conducta, principalmente; ante la necesidad de cubrir los faltantes de maestros, nuevamente se recurre a la contratación de profesionistas egresados tanto de la Normal Superior como de otras instituciones educativas, a quienes se les asigna nombramientos limitados o ilimitados con dueño o sin dueño; la llegada de un nuevo profesor implica para el director de escuela la reorganización de horarios y del trabajo docente o bien el maestro de nuevo ingreso se ve obligado a aceptar los horarios y comisiones preestablecidas.

Es importante señalar que los esfuerzos institucionales para basificar a los maestros han sido escasos. Actualmente existe un convenio entre la Secretaría de Educación Pública, la Dirección de Planeación y Presupuesto del Distrito Federal de la Subsecretaría de Servicios Educativos del DF y del Sindicato

Nacional de Trabajadores de la Educación para llevar a cabo el Programa de Basificación para el Personal docente de Educación Básica, Inicial y Especial, firmado el 31 de octubre del 2002, dirigido a docentes de los niveles mencionados “que ostenten plazas inicial sin titular con más de 6 meses de servicios ininterrumpidos en la misma, sin nota desfavorable en el expediente” (SEP, 2002, p. 2). De acuerdo con los criterios establecidos en este convenio, el proceso de basificación se llevará a cabo en los meses de enero y julio de cada año, conforme a los padrones de basificación que cada dependencia elaborará con base a la antigüedad laboral del docente.

Por lo que cada unidad administrativa será la encargada de integrar el padrón y mantenerlo actualizado, así como de la correspondiente revisión de expedientes. De conformidad con los criterios establecidos en el convenio, sólo se basificarán plazas iniciales, que se generen por “renuncia, pensión o jubilación, defunción, abandono de empleo, dictamen escalafonario, incapacidad permanente, sentencia judicial, resolución del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje y por término de nombramiento” (SEP, 2002, p. 4). Indudablemente este programa plantea mejorar las condiciones de contratación de los maestros no normalistas al otorgarles, de acuerdo a la antigüedad en el servicio, una plaza inicial de diecinueve horas y abriendo con ello la posibilidad de ingresar al escalafón vertical y horizontal. Sin embargo aún queda pendiente el establecimiento de criterios y mecanismos claros y transparentes para la basificación de claves diferentes a la plaza inicial, así como para el incremento de horas.

3.4. De los puntos de encuentro y desencuentro en los caminos para la docencia

Los caminos para la docencia en las escuela secundarias generales del Distrito Federal, evidencian que si bien un punto de desencuentro entre los maestros en servicio lo constituye el otorgamiento de la plaza inicial, ambos confluyen en la búsqueda de mejores condiciones de contratación y laborales, búsqueda matizada por las relaciones humanas, cuyo sujeto central es el director de

escuela. Sandoval (2000) señala que cada escuela secundaria “tiene en su historia una influencia (a veces decisiva) de un director –o de varios- que se refleja en su perfil, prioridades, tradiciones y formas específicas de organización, lo cual contribuye a crear su prestigio” (p.187).

El director juega un papel decisivo para la contratación de maestros, en él recae la función de elaborar la propuesta al profesionista que habrá de cubrir una vacante en su escuela, sea normalista o no. En este sentido el director es quien propone por cuenta propia y/o por indicación de autoridades educativas o del SNTE, pero también se reserva el derecho de aceptar o no al maestro que le envíen de la CSES, de poner a disposición de la CSES a aquel maestro que no ejerce su función de acuerdo a los lineamientos establecidos o de apoyar al maestro que ha sido desplazado de su escuela.

Una vez que el docente ha sido contratado y se presenta por primera vez en la escuela, la figura del director aparece de nueva cuenta como un elemento central, la presencia o ausencia de orientaciones que él brinde marca el inicio del trabajo docente. En este sentido, la investigación permitió identificar que la mayoría de los maestros no reciben orientaciones respecto a la especificidad del trabajo docente en la escuela asignada, es el docente quien paulatinamente conoce a sus colegas, los materiales y recursos didácticos con que cuenta el plantel y la infraestructura de la misma. Esta situación la enfrentan tanto normalistas como no normalistas, ambos van teniendo aprendizajes propios del contexto escolar.

Con el paso del tiempo los maestros aprenden que las concepciones, saberes e intereses del director se expresan en los criterios que emplea para la asignación de grados y asignaturas a impartir, horarios, comisiones, otorgamiento de días económicos, firma de retardos, elaboración de notas buenas o malas, permisos especiales, relación con los padres de familia, autoridades educativas y sindicato, por consiguiente los maestros desarrollan formas de relacionarse con el director, en las que “ponen en actos sus interés laborales y personales; sus posiciones y concepciones sobre su trabajo, así

como su conocimiento sobre la manera de manejarse en las diversas relaciones propias del oficio de maestro y necesarias para sobrevivir en ese mundo” (Aguilar, 1998. En Rockwell, 1998, p. 91).

En este sentido el docente desarrolla cierto grado de compromiso con el director que lo conducen a apoyar actividades que van más allá de su planeación del trabajo, como son la organización de actividades sabatinas, la preparación de un grupo específico de alumnos para participar en alguna actividad extraescolar, organizar excursiones, atender alumnos con problemas de aprendizaje, etc. En este sentido el director es el sujeto que tiene en sus manos la oportunidad de mejorar las condiciones organizativas del trabajo escolar con el propósito de fomentar un mejor ambiente para el desarrollo de la práctica educativa en este nivel.

De esta forma los maestros en servicio comparten condiciones laborales predeterminadas por la especificidad de la dinámica institucional y de manera específica por el contexto escolar.

CAPÍTULO IV. Saberes docentes: La reflexión sobre la práctica

“Existen momentos en la vida en los que aprender se intensifica: cuando las situaciones hacen tambalear nuestro sentido de la familiaridad, cuando nos vemos desafiados más allá de nuestra capacidad de respuesta, cuando deseamos comprometernos con nuevas prácticas”.

Wenger.

La formación profesional para ser maestro de educación secundaria, antepone una formación inicial para la docencia en la que el futuro maestro habrá de adquirir conocimientos y desarrollar habilidades para el qué enseñar – especialidad para impartir alguna asignatura- y el “cómo enseñar” -una formación pedagógica en lo teórico y lo práctico-, la institución encargada de formar a los maestros para este nivel educativo ha sido la ENSM en el Distrito Federal.

Sin embargo, la realidad de las escuelas muestra la presencia de la heterogeneidad en la formación profesional de sus maestros y de sus prácticas; la presencia mayoritaria de profesionistas no egresados de la Normal Superior, ha sido un argumento para “justificar” los “males” que afronta la educación secundaria, pero no para la definición de políticas orientadas al fortalecimiento de la formación de los maestros. Paradójicamente, a partir del ANMEB las acciones para la actualización se han orientado a la creación de cursos con valor para Carrera Magisterial y para Escalafón vertical, escalafones donde cada vez son menos los maestros de secundaria que pueden acceder o promoverse en cualquiera de ellos.

Con ello quiero hacer referencia a la existencia de una concepción tradicionalista de la formación docente, vista como aquella que tiene un lugar, un momento y un enfoque determinado, que no pasa necesariamente por el reconocimiento de las necesidades de formación de los maestros y de los contextos escolares específicos en que éste habrá de desarrollar su práctica.

Desde la perspectiva de lo cotidiano donde la práctica se constituye como elemento formativo a partir de la cual -siguiendo el planteamiento de Shukman (1986) en Gimeno (2000)-, se establece que la profesión docente comparte un repertorio de esquemas prácticos construidos social y colectivamente que orientan al docente hacia la construcción de un saber qué y un saber cómo

para abordar situaciones particulares, como un saber ligado a la significatividad de la experiencia; que es posible de identificar cuando se dirige la mirada a la heterogeneidad de la práctica (Mercado, 2001).

Este planteamiento cobra particular importancia para el análisis del presente capítulo porque es en la práctica cotidiana donde fue posible identificar algunos de los saberes que han construido los docentes de las escuelas en estudio mediante una relación activa y reflexiva, donde “se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza a las que se enfrenta cada maestro” (Mercado, 2001, pp. 69-70).

Saberes caracterizados por Mercado (2001) como dialógicos, históricos, socialmente construidos y pluriculturales, porque en ellos “se reconocen las voces provenientes de distintos ámbitos sociales y momentos históricos, de experiencias dentro y fuera del ámbito escolar, de experiencias de actualización, de las creencias e historias profesionales de cada docente, de las reflexiones de los maestros respecto al aprendizaje de los alumnos (...) un proceso histórico local de la relación cotidiana entre maestros y niños” (p.6).

En este contexto me interesa dar cuenta de los saberes docentes construidos por los sujetos en estudio a partir de su percepción e interpretación de lo que le es significativo, por cada uno de los docentes presentados se hace una descripción general que incluye la formación profesional del docente, ingreso a la docencia, la (s) asignatura (s) que imparte, el tipo de nombramiento y algunos rasgos característicos de su práctica docente, para posteriormente presentar reflexiones sobre su práctica que los llevaron a construir los saberes que en la actualidad guían su trabajo docente.

4.1. El control de grupo como ambiente para el trabajo **El caso de Loré³⁶**

Loré tiene 25 años, inició como docente en 1996 a tres años de ponerse en marcha el Nuevo Plan y Programas de Estudio para Educación Secundaria (1993). Es egresada de la ENSM plan 84 en la especialidad de inglés. Recuerda que su interés por la docencia se despertó cuando en la secundaria tuvo una

³⁶ Los nombres son ficticios para conservar el anonimato de los informantes.

maestra de inglés que los trataba muy mal “yo voy a ser maestra y no voy a tratar a mis alumnos así” -decía Loré-. Sin embargo al terminar su preparatoria en una escuela particular acudió a la UNAM para hacer su examen de admisión para la licenciatura en derecho, al término de la presentación de éste, recibió información para el ingreso a la ENSM.

“Me dieron una hojita donde decía ENSM y era donde se formaban los maestros de México, dije ¡qué buena onda! Y presenté el examen, más que nada motivada por mi maestra de inglés”(Ma. Ing. Entr. 05. Esc. 02).

Al no ser aceptada en la UNAM, decidió presentar el examen para ingresar a la ENSM, durante el proceso no le especificaron que debía dominar el inglés, sin embargo cuando inició sus estudios en la Superior –al no ser aceptada en la UNAM-, éste se convirtió en una necesidad.

“Me tocaron maestros que hablaban en inglés y hablaban hasta por los codos, yo ya no quería ir porque no entendía nada, pero decidí meterme a una escuela de inglés. El maestro nos decía que deberíamos saber inglés que solamente ahí nos daban las bases pedagógicas”.(Entr. 05.Ma. Ing. Esc. 02).

En lo que respecta a la formación pedagógica, recuerda que llevó materias del tronco común –teóricas-, relacionadas con formas de enseñanza y conocimiento del adolescente; a partir del séptimo y octavo semestre por iniciativa de sus maestros comenzó a practicar en secundarias y preparatorias. Las prácticas pedagógicas representaron el primer contacto con la realidad escolar, fue el momento en que puso a prueba los conocimientos, habilidades y destrezas adquiridas hasta el momento en la ENSM.

“Eso fue muy bueno [las prácticas pedagógicas] porque estás frente a grupo y vas aprendiendo, cómo te paras, cómo hablas, cómo te vistes y eso te ayuda bastante, porque cuando yo llegue aquí [secundaria] venía un poquito tensa, qué me va a pasar, cómo va a ser pero como ya había estado con otros alumnos practicando, fue más cómodo” (Ma. Ing. Entr. 05. Esc. 02).

Su llegada a la escuela respondió a la necesidad de “tener maestro para los grupos”, no recibió orientación previa por parte de los directivos, tan sólo la indicación de presentarse a grupo. La experiencia de las prácticas pedagógicas y de impartir clases previamente, le permitió incorporarse al trabajo en secundarias con un conocimiento previo, pero no suficiente.

“Al principio llegaba y eran puros gritos. ¿Por qué? Porque yo tenía miedo del grupo, de alguna manera quería controlarlos, yo tenía esa idea porque cuando íbamos a las prácticas de la normal, era control de grupo”. (Ma. Ing Entr. 05.. Esc. 02)

Para la maestra el primer año de ejercicio docente fue muy significativo, le permitió un mayor contacto con el programa de estudio, ir conociendo a sus alumnos, conocer y comprender las diversas reacciones de los padres de familia, la organización escolar, el ambiente, los recursos y normas al interior de la escuela. Actualmente, Loré tiene una clave inicial en propiedad, le falta un año de trabajo docente para participar en Carrera Magisterial; sus horas están distribuidas en cuatro días a la semana, atiende seis grupos, dos de cada grado.

En términos generales las clases de Loré están planeadas a partir de las actividades propuestas en el libro de texto para el alumno³⁷ y de las actividades complementarias sugeridas en el libro para el maestro. En términos generales hay poca presencia del uso de otros materiales y recursos didácticos como grabadora, televisión, videos y juegos didácticos (Ver fragmento de clase. Apéndice 4). La expresión oral y comprensión del idioma se ven fomentados en acciones como el saludo y pase de lista en inglés, las participaciones que la maestra pide a los alumnos, son para dar respuesta a un ejercicio o para intervenir en un diálogo. De manera general es común encontrar en sus clases el uso del español, independientemente del grado que imparta.

Loré ha establecido reglas para el trabajo en clase, la primera tiene que ver con guardar silencio, los alumnos saben que podrán participar sólo cuando la maestra lo apruebe, pocos son los que se aventuran a participar sin la autorización de la profesora, ello significa salirse de las reglas y arriesgarse a ser callado abruptamente, castigado o bien bajarle “puntos” por indisciplina.

Regla que guarda estrecha relación con la concepción de la maestra respecto al “control de grupo”, entendido como la idea de tener a los alumnos sentados y callados, aún cuando el enfoque de la asignatura orienta hacia generar un ambiente para el aprendizaje más abierto y de mayor confianza; En el caso de Loré es como resistirse a experimentar otras formas para el aprendizaje y la enseñanza que desplacen o enriquezcan lo aprendido en las prácticas pedagógicas, o bien por conservar una imagen de buen maestro, entendida como aquella que privilegia el control de grupo en los términos comentados.

³⁷ Libro de texto que actualmente es proporcionado por la Secretaría de Educación Pública.

Aunado a lo anterior, toma sentido la rapidez con que Loré cambia de una actividad a otra, llega un momento en que los alumnos están en actividades distintas, algunos terminan de copiar el primer ejercicio, otros copian el segundo, pocos han terminado el trabajo previo y otros de plano no hacen nada; a los alumnos parece no importarles o bien estar acostumbrados al “ritmo de trabajo de Loré”, para quien mantenerlos callados, sentados y “trabajando” representa una medida de control.

Continuando con la concepción de “control de grupo” el trato que tiene Loré para con sus alumnos, está basado en la idea de no apapacharlos, sino involucrarlos en el trabajo por lo general de manera individual. A pesar de que tanto los alumnos como los padres de familia ven a Loré como una maestra muy estricta y exigente, para los directivos del plantel la maestra es un buen elemento porque tiene “control de grupo” y apoya todo tipo de actividades escolares incluso sabatinas.

Uno de los aspectos en que Loré ha reflexionado sobre su práctica es en el sistema de evaluación:

“Cuando llegué aquí reprobaba muchos alumnos y tuve un poco de problemas, porque sacaba los promedios con décimas, yo era muy este... Les aplicaba el examen bimestral, pero aparte les hacía cuatro exámenes. También contaba las participaciones; ya después me di cuenta que tenía que cambiar, considerar los trabajos, el cuaderno, las calificaciones del libro, las participaciones...el valor del examen era del 100% lo bajé a 70%” (Ma. Ing. Entr. 05. Esc. 02).

Los problemas que refiere Loré están relacionados con la inconformidad de los alumnos y padres de familia, así como a las peticiones de los directivos y jefes de enseñanza de disminuir el índice de reprobación a través del establecimiento de criterios más claros y registros de evaluación continuos. Actualmente, en la semana de evaluación Loré aplica el examen bimestral y revisa cuadernos - deben estar completos, limpios, con todas las tareas resueltas y con las firmas o sellos de revisión del trabajo-; de lo contrario no habrá posibilidad de entregarlo posteriormente. La semana de evaluación, responde a la propia lógica de organización de la escuela; cabe mencionar que Loré es de las primeras maestras en entregar a la dirección los cuadros de calificaciones sin corrección alguna.

Otro elemento característico de la práctica de Loré, es el uso de las paredes del salón para colocar láminas de papel bond con temas alusivos a la materia y/o con

relación a alguna festividad importante; al inicio de las observaciones pude apreciar la presencia de láminas, cada una con palabras en inglés y su respectivo dibujo, así como listas de verbos en sus tres formas: presente, pasado y participio; a la semana siguiente este material fue sustituido por adornos navideños: un Santa Claus y los Tres Reyes Magos, tarjetas navideñas elaboradas por los alumnos con mensajes en inglés, esferas y escarcha en las paredes y ventanas. Este adorno estuvo presente hasta el mes de enero.

¿Qué sentidos toman estos materiales en el aula? Para Loré las listas de verbos son para reforzar su aprendizaje, los alumnos “deben” aprenderse los verbos.

“Si no saben los verbos no pueden comunicarse” (Ma. Ing. Entr. 05. Esc. 02).

Durante el periodo de observación, este material no fue utilizado para la realización de una actividad específica, fungió para hacer “un repaso visual” de los mismos. Llegada la temporada navideña fueron sustituidos por adornos propios de la temporada como parte de la tradición, la maestra año tras año pide a los alumnos que elaboren una tarjeta navideña con un mensaje en inglés, éstas son objeto de evaluación y forman parte del adorno del salón.

En su conjunto, los materiales toman un significado particular: que se vea ante los demás -maestros, alumnos, padres de familia-, que el maestro trabaja con sus alumnos. En una de las observaciones realizadas al inicio del año escolar, la maestra comentó que esa hora la dedicaría a pegar nuevamente los adornos de navidad, al preguntarle el por qué, contestó:

“Pues va a venir alguien a visitar los salones a las 10:00, yo no los quité, en las vacaciones los quitaron los de intendencia /sin previa autorización de la maestra/ y ahora los tengo que poner otra vez por indicación de la directora” (Ma. Ing. Entr. 05. Esc. 02).

Ante esta situación se observa la disposición y capacidad de la profesora para elaborar materiales, ella hizo el Santa Claus y los Reyes Magos y elaboró algunos textos, pero no es un trabajo realizado en conjunto con los alumnos, ni con un propósito específico para la enseñanza de la asignatura; es sólo parte de la tradición existente en la escuela para “adornar” los salones como indicativo de que el maestro trabaja. No importa quién elabore los materiales ni que relación tenga con la formación de los alumnos, importa que las autoridades vean que “sí se trabaja” y no solamente las autoridades, sino los propios colegas, padres de familia y alumnos.

Uno de los saberes docentes de Loré que permea su práctica educativa, es el control del grupo como ambiente para el aprendizaje. Control de grupo que se expresa en regular la participación de los alumnos, ser exigente en la evaluación, -sin un registro continuo de la misma-, exigir la memorización de los verbos vs control de participaciones, elaboración de material “didáctico” para pegarlo en las paredes del salón y poco o nulo uso del inglés como medio de comunicación.

Saber docente que a Loré le ha funcionado en su práctica diaria, pues le ha permitido mantener una imagen de maestra estricta frente a los alumnos, padres de familia, docentes y directivos.

4.2. La participación como ambiente para el aprendizaje **El caso de Angy**

Angy tiene 30 años, inició como docente en 1996, cursó la licenciatura en Planeación y Desarrollo Turístico en el Instituto Politécnico Nacional, realizó estudios del idioma inglés en el extranjero. En su trayectoria laboral se desempeñó como operadora turística del Estado de México, trabajó en la Secretaría de Programación y Presupuesto, en una agencia de viajes y en un hotel en Cancún. Su ingreso a la educación secundaria se presentó por invitación de un director de escuela para impartir la asignatura de inglés; Angy, tenía las tardes disponibles y ante la necesidad de incrementar sus ingresos aceptó el trabajo como docente.

Para Angy el primer día de clases fue de muchos nervios, previo a él preguntó a familiares y amigos que estudiaban en secundaria, sobre el libro de inglés que usaban, cómo les daban las clases y cómo los evaluaban; en un primer momento, esos fueron sus referentes respecto al programa de la asignatura. Actualmente, trabaja en dos escuelas secundarias, ambas en el turno matutino, en la escuela en estudio cuenta con una clave de quince horas –ilimitado con dueño-, atiende cinco grupos de tercer grado; por la situación de su clave no participa en Carrera Magisterial, ni en escalafón vertical.

En las clases de Angy, está presente la forma en que ella aprendió el idioma y la práctica de éste como un medio de comunicación, por lo que clases son muy participativas (Ver fragmento de clase. Apéndice 5). Para ella el juego es una

estrategia para reforzar la enseñanza de algún tema, por ejemplo el uso de las cartas “Follow directions” fue para estimular la comprensión auditiva del alumno y lo aplicó en los últimos minutos de una clase; “The bingo” es un método que emplea para repasar los verbos en sus tres tiempos y elaborar oraciones. Cabe mencionar que la maestra adquiere los juegos por cuenta propia.

Otro recurso que utiliza es la proyección de películas sobre todo en fechas que considera de poca asistencia de alumnos como fue el 6 de enero, día en que proyectó la segunda parte de la “Sociedad de los poetas muertos” mientras que los alumnos veían la proyección, la maestra aprovechó para revisar algunas actividades pendientes y en la siguiente clase dedicó diez minutos para hacer preguntas respecto a la película, fortaleciendo en los alumnos la habilidad auditiva y de expresión oral. El uso de la grabadora, la biblioteca y la sala de Red escolar, son recursos que en su momento utiliza para fortalecer sus estrategias de enseñanza.

Durante la clase, la mayor parte del tiempo, está de pie, escuchando y observando lo que los alumnos hacen, es común que pase entre las filas para ver el grado de avance en la actividad asignada, hacer correcciones y decidir en qué momento pasa a la siguiente actividad. Para la maestra es muy importante que los alumnos vayan al parejo en el desarrollo del trabajo; la participación del alumno es otro elemento importante, diariamente registra trabajos y participaciones; al término del bimestre revisa el libro y cuaderno, checa que la totalidad de tareas y trabajos estén completos y corregidos según las anotaciones -repetir, pasar en limpio o corregir-. La calificación final de cada bimestre la obtiene promediando la calificación del o de los exámenes, los trabajos, revisión de cuaderno, libro de texto y participaciones.

Para Angy, las clases de inglés deben ser muy dinámicas y participativas. Comenta que siempre ha buscado que sus clases sean así, ha sido primordial establecer un mayor contacto con los alumnos, ser más observadora y encontrar estrategias para “jalar” a los alumnos que se les dificulta el aprendizaje del idioma. Reconoce que no ha sido fácil, ha intentado varias estrategias y cuando considera que ya encontró la adecuada se da cuenta que en un grupo funciona bien, pero con otro no porque cada grupo es distinto.

En Angy su práctica está orientada por un saber docente que busca la creación de un ambiente propicio para la adquisición de aprendizajes significativos a partir de la planeación de diversas actividades que llevan implícito el uso de diversos recursos y materiales acompañado de un sistema de evaluación que motiva la participación del alumno y el gusto por la materia. Angy es reconocida por la comunidad escolar como una excelente maestra por el dominio del idioma y su método de enseñanza, razón por la cual le asignaron los terceros años.

4.3. Comprender al alumno: principio para la enseñanza

El caso de Ramiro

El maestro Ramiro se incorpora a escuelas secundarias en 1995 a la edad de 35 años, es ingeniero civil, ingresó a la docencia ante la necesidad de tener un empleo; imparte la materia de matemáticas; trabaja en secundarias sólo en el turno matutino, cuenta con treinta horas a la semana que ha obtenido de manera paulatina. Ingresó con una clave escalafonaria de 22 horas, al año siguiente le incrementaron tres horas y posteriormente cinco, las tres son clave 95 ilimitadas con dueño; atiende seis grupos, dos grupos de cada grado. Por las tardes, labora en un Colegio de Ciencias y Humanidades, donde imparte materias del área de matemáticas y ejerce su profesión dando asesorías.

Ramiro recuerda que su inicio como docente no fue sencillo,

“Es desconcertante, yo creo que para cualquier gente que entra a un nuevo trabajo está la incertidumbre de qué va a suceder, cómo le tengo que hacer; bueno me costó algo de trabajo ambientarme. Hay algo de problema, tanto para normalistas como no normalistas, yo me he dado cuenta, cuando recién entras, la falta de experiencia, porque las prácticas realmente no funcionan, en las prácticas se llevan a los normalistas a escuelas tipo, un normalista cuando llega a una escuela como esta, rompe con toda la imagen que tenía ¿no? Se saca de onda, como dicen los chavos” (Mo. Mat. Ent. 01. Esc. O2).

Su comentario revela la problemática que tanto normalistas como no normalistas enfrentan al llegar a una escuela: las particularidades del trabajo docente en una escuela concreta; en el caso del maestro estuvieron presentes los consejos y orientaciones de su hermano -maestro de matemáticas en el CCH-, así como de los profesores de matemáticas de la escuela. A través de la reflexión sobre su práctica, el profesor reconoció la necesidad de conocer y comprender al alumno.

“En lo personal me desconcertó un tanto el saber que el nivel que traen los jovencitos es demasiado bajo, con el tiempo tuve que ponerme a analizar qué sucedía; mis conclusiones ya son muchas, pero lo que es cierto de todo esto es, que uno se tiene que ubicar en el nivel de los jóvenes y ese es el problema que traemos todos, insisto normalistas y no normalistas. Para nosotros resolver un condenado quebrado o un problema cualquiera, hasta cierto punto es muy fácil, es fácil porque tenemos la práctica de 6 años en primaria, 3 de secundaria, 3 de nivel bachillerato, 5 años de nivel profesional, bla, bla, bla, entonces son muchas matemáticas que tenemos los maestros, no así los alumnos” (Mo. Mat. Ent. 01. Esc. O2).

El profesor hace esta reflexión, porque su primer año de ejercicio docente, él pensaba que el alumno cuando llega a secundaria lleva consigo conocimientos frescos y sólidos de la primaria o del grado de secundaria anterior, por lo que diseñó sus clases a partir de esa concepción, al obtener los primeros resultados de sus evaluaciones a través de la aplicación de ejercicios y exámenes, así como de la “lectura de la carita de los niños”, se dio cuenta que no es así, que es necesario sondear de manera más sistemática, qué tanto sabe un alumno respecto a “X” tema; descubrió que esto es necesario para cada tema y que en cada grupo los resultados son diferentes e incluso de un ciclo escolar a otro por lo que el maestro considera que conocer a los alumnos es un aprendizaje continuo.

“Me costó poco tiempo entender esto, yo siento que fue el primer año escolar, a lo siguientes ya uno sigue teniendo experiencia pero es en otros aspectos, cuando uno alcanza a ubicarse y a entender que los jovencitos no pueden entenderlo todo, no tienen las bases suficientes, es necesario estar repitiendo las cosas que ya se vieron y es necesario idear métodos, expresiones etc., para que el joven no se sienta aburrido en la clase. Bueno, creo que eso me llevó un año y lo demás es experiencia que se va acumulando poco a poco; saber cómo explicar el tema, cómo llegarles; no precisamente nada más el tema sino inclusive en su propia forma de lenguaje, con sus bromas, saber cómo hacerlos que no se sientan aburridos, creo que cuando un maestro es capaz de eso y más en su materia no debe de sentirse mal, por el contrario” (Mo. Mat. Ent. 01. Esc. O2).

En este proceso de entender al alumno, el profesor refiere que fue una experiencia interesante, porque él se preguntaba ¿quién estuvo mal?, el profesor por la forma en que les está enseñando o el alumno por falta de referentes o bien por una combinación de ambos factores. Reconoce que buscar la respuesta a su pregunta lo llevó a reflexionar no sólo sobre su práctica, sino a ser más observador en el actuar de sus alumnos.

“Tuve que revisarme desde la forma de calificar, qué había que ver que cuando a un jovencito lo amenazas con algo por su bien, se lo tienes que cumplir o sí lo haces a un grupo y esto es para que el grupo sepa qué es lo que está haciendo; ... les tienes que cumplir lo que les dices, que no nada más los amenazas. Esto trae una ventaja, los jóvenes saben que cuando se les amenaza, saben que puedes cumplir con ese castigo; se logra el objetivo que uno persigue: que aprovechen lo que se les está dando” (Mo. Mat. Ent. 01. Esc. O2).

Otro de los aprendizajes que el maestro adquirió a través de la práctica, es que al alumno hay que cumplirle lo que se les dice, porque de lo contrario la relación maestro-alumno se ve afectada, el alumno ya no cree en las sanciones o premios que el maestro establece, se pierde la confianza “el alumno ya no te cree”.

En el establecimiento y cumplimiento de reglas, castigos o premios, el estilo de dirección del plantel es muy importante. Los maestros solicitan a los directivos, prefectura y al departamento de orientación que les apoyen en la aplicación de las sanciones, de lo contrario “pierden autoridad” frente a los alumnos y éstos saben dónde encontrar “aliados” para no ser sancionados.

A seis años de reflexionar sobre su práctica, en las clases del maestro el pase de lista es una actividad que realiza al inicio de toda sesión; el trabajo se desarrolla en torno a un tema nuevo, la continuidad de un tema y/o la revisión de tareas. (Ver fragmento de clase. Apéndice 6)

La dinámica de clase cuando es tema nuevo se centra en la exposición del maestro y posteriormente la elaboración individual de ejercicios. El maestro no utiliza libro de texto, él prepara el apunte que habrá de dictar a los alumnos y los ejercicios a resolver en el salón y de tarea. Tiene un cuaderno donde registra sus apuntes, en ocasiones toma los ejemplos de algún libro que él lleva o bien pide a algún alumno que elabore un ejercicio con las características del tema en estudio.

El maestro siempre está atento a las reacciones del alumno, la mayor parte del tiempo la pasa de pie, explicando el tema o pasando entre las filas para ver el trabajo de los alumnos y brindar algún tipo de asesoría; para Ramiro lo importante es que el alumno razone y ejercite el proceso a seguir en la solución de algún problema correspondiente a “x” tema.

“Las matemáticas no es una materia donde se tengan que aprender las cosas de memoria, sino hay que hacer ejercicios para entender el razonamiento” (Mo. Mat. Entr. 01. Esc. 02).

Los contenidos temáticos los aborda de acuerdo al orden con que se presentan en el programa. Sin embargo, de acuerdo a las necesidades de los alumnos, el maestro incorpora temas que los alumnos “ya vieron” en otro año escolar, ya sea en la primaria o de la misma secundaria con la finalidad de dar las bases para que entiendan el tema.

Ramiro, busca la participación de los alumnos a través del planteamiento de preguntas, la resolución conjunta de algún ejercicio o la exposición de temas. Los tiempos siempre son medidos de acuerdo al tipo de actividades a realizar en el aula, de tal manera que inicia alguna actividad cuando todos han terminado con la actividad anterior.

Los alumnos todo el tiempo trabajan en su cuaderno, saben que cuando el maestro explica deben poner atención y sólo podrán copiar cuando éste termine. La evaluación es constante a partir de la revisión de ejercicios, la aplicación de exámenes, las participaciones en clase y algún trabajo extra.

Bajo estas concepciones Ramiro orienta su hacer cotidiano, centrando su práctica en el conocimiento del alumno, lo que lo ha conducido a replantearse una y otra vez sus estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

4.4. Fomentar una formación integral en el alumno

El caso de Mirna

La maestra Mirna está a un año de jubilarse, se incorporó como maestra de educación secundaria en 1973 a la edad de 32 años. Realizó su bachillerato en el Instituto Morelos, para posteriormente estudiar en el Anglo Español. Años más tarde realizó una especialización en lengua y literatura. La maestra tiene 27 años de laborar en esta secundaria, llegó a tres años de su fundación, actualmente trabaja en los dos turnos, por la mañana imparte la clase de español a los seis grupos de primer año y por la tarde atiende a dos grupos de tercero. Participa en Carrera Magisterial nivel C y en escalafón vertical concursó por la clave de subdirector.

La práctica cotidiana de la maestra ha estado orientada hacia el fortalecimiento de la formación integral del alumno, para lo cual señala,

“Algo muy importante es que ellos aprendan a resolver las dificultades que se les presentan porque hay veces que –ya perdí la calificación, ya no se qué hacer-, y así se queda y hay chicos que no –maestra cómo le puedo hacer para recuperar esa calificación-, les preocupa y ya ves un interés en ellos. Entonces eso es bueno, que aprendan a resolver sus problemas, procurar resolver las dificultades que se les presentan. Hay veces que el maestro debe estar muy atento, hay momentos en los que puedes encontrar muchas cosas para formar al niño, porque el maestro no es sólo instructor, el maestro es instructor y es formador...educador” (Ma. Esp. Ent.04. Esc.01).

Esta es una concepción que ha guiado la práctica de la maestra. A lo largo de su experiencia ha incorporado diversas estrategias, recientemente ha implementado la planeación de su trabajo por proyectos; considera que la educación secundaria es una etapa formativa; por lo que el maestro debe planear sus clases buscando la formación integral del alumno, partiendo de la planeación del trabajo por proyectos integradores.

“En primer término pretendo que mis alumnos se sientan bien en este nuevo ambiente, quiero propiciar la integración con los mayores y entre ellos mismos, pretendo conocer su nivel de capacidad para la comprensión de la lectura y mis otros ejes de español. Quiero aprovechar las fiestas patrias para despertar el espíritu patrio, la identidad nacional, propiciar la unión en el grupo, formación de hábitos y desarrollo de capacidades y habilidades, trataré de aprovechar las oportunidades que muestra el proyecto para recordar y practicar los valores humanos, quiero aprovechar los contenidos programáticos en el momento oportuno que sean útiles en la vida. (Termina de leer de su plan de trabajo) O sea que mi centro es este y de ahí trato de sacarle lo que se pueda sacar” (Ma. Esp. Ent.04. Esc.01).

La maestra planea sus clases tomando las fechas importantes del mes. Por ejemplo en septiembre, trabajó los contenidos de aprendizaje en función de los valores nacionales; organizó un concurso de baile regional, una pequeña Kermess con comida, dulces y artesanías mexicanas, a las actividades en conjunto las llamó “Fiestas patrias”; ejercicios ortográficos y lecturas se plantearon en torno a ese tema, retomando los contenidos que marca el programa de estudios. En los meses de octubre y noviembre trabajó en el proyecto de “día de muertos”, de mediados de noviembre a diciembre trabajó “fiestas decembrinas”.

Para alcanzar sus propósitos de enseñanza, Mirna utiliza diversas estrategias recursos y materiales didácticos; los alumnos cuentan con un libro de texto, un manual de lecturas y ejercicios ortográficos, un libro de lectura a elección de los alumnos y el cuaderno de trabajo, cada uno se trabaja al día previamente establecido entre la profesora y los alumnos.

Además hace uso de materiales y recursos como: grabadora, libros, poemas, canciones, bailables, exposiciones, periódicos murales, comentarios de los alumnos, situaciones que se presentan en clase, videos, etc; de todos ellos lo importante para Mirna es saber sacarles provecho, no sólo para abordar un contenido temático específico, sino para relacionarlo con otros contenidos que ya se vieron, con otras materias y con la vida cotidiana para que ellos apliquen el conocimiento adquirido.

“Y aunque ya lo vimos de cierta forma, pero lo vuelvo a retomar. Porque hay que madurarlo mucho, ¿verdad? Entonces a mí me va a servir todo eso, por ejemplo en este, el poema y la rima me sirvió mucho los versos de Ramón López Velarde; anteriormente con las fiestas patrias, me han servido las canciones de Oscar Chávez. Las cantan todos los niños, -maestra vuelva a poner Mariana-, y Mariana es una canción que, mira, cantan bien bonito, ahí le sacas maravillas al trabajo, puedes sacar bien bonito, ahí le sacas maravillas al trabajo, puedes sacar palabras esdrújulas y refuerzas todo esto, es una cosa preciosa” (Ma. Esp. Ent. 04. Esc. 01).

Bajo estas concepciones las clases presentan dinámicas diferentes, en algunas se inicia con una pequeña charla a partir de la cual va introduciendo el tema, con un ejercicio del libro, con la explicación de algún tema o acude a la biblioteca con su grupo; las formas de trabajar son en equipo y otras en lo individual. La maestra por lo regular está de pie explicando el tema o pasando entre las filas o equipos para supervisar el avance del trabajo y resolver dudas al respecto.

Durante las clases (Ver fragmento de clase. Apéndice 7), es muy común la participación del alumno, la maestra suele poner atención en el uso del lenguaje, la construcción de las ideas, por momentos corrige pronunciación, ahonda sobre la opinión de los alumnos para propiciar una reflexión más profunda, está al tanto del cumplimiento de tareas, la limpieza de los trabajos, la actitud hacia el trabajo en equipo y el respeto entre alumnos. La evaluación la realiza de manera constante a través del registro de participaciones, calificaciones de ejercicios, trabajos y exámenes; además de fomentar la auto evaluación y coevaluación por medio de un cuestionario donde los alumnos evalúan la actitud y esfuerzo de los equipos para sacar adelante el trabajo.

Indudablemente los saberes docentes de Mirna, están fundamentados en el cúmulo de experiencias significativas que ha tenido a lo largo de su trabajo docente, que hoy en día le permiten integrar los contenidos del programa de estudio y orientarse hacia el cumplimiento del enfoque actual para la enseñanza del Español.

4.5. Propiciar un ambiente de respeto y de trabajo

El caso de la maestra Norma

La maestra Norma es egresada de la UNAM en la licenciatura de lengua y literatura hispánica, ingresó a la docencia cuando estudiaba el quinto semestre de la licenciatura. El inicio de su práctica docente tuvo lugar en una secundaria particular para varones, donde cubría veinte horas a la semana, ahí trabajó por

cuatro años, posteriormente ingresó a secundarias generales donde ha trabajado por veinticuatro años. La maestra sólo trabaja un turno, atiende tres grupos de tercero, dos de segundo y uno de primero; cuenta con un nombramiento de treinta y tres horas, treinta frente a grupo y tres horas de fortalecimiento. Tiene cinco claves presupuestales: 19, 5, 5, 3, y 1 hora todas ellas basificadas, participa en el nivel A de carrera magisterial.

Las primeras reflexiones que hace la maestra sobre su práctica docente, son para reconocer a la experiencia como un elemento formativo,.

“El hecho de estudiar en una universidad te da mayores conocimientos pero no conocimientos didácticos, los normalistas tienen el conocimiento didáctico, pero en ambos casos vas aprendiendo, la experiencia se presenta como algo importante (se queda un momento pensativa). Considero que tardé 4 años para asimilar el programa para experimentar, aprender a modular la voz, controlar al grupo, expresar mis conocimientos, a tratar a los padres de familia; esto también le ocurre a los normalistas; conocer el sustento teórico didáctico, hasta encontrar lo que a uno le funciona de forma personal; cada maestro enseña diferente” (Ma. Esp. Ent. 02. Esc. 02):

Si bien, Norma señala una diferencia de inicio entre la formación de los normalistas y no normalistas, reconoce que la experiencia cotidiana brinda elementos formativos para establecer el método de enseñanza que mejor le funcione al profesor, reconociendo que existen tantos estilos de enseñanza como docentes en ejercicio.

La experiencia le ha permitido a Norma, desarrollar clases caracterizadas por mantener un ambiente de respeto y de disciplina por el trabajo (Ver fragmento de clase. Apéndice 8). Para la maestra el pase de lista es muy importante, a partir de él no sólo lleva el control de asistencia, sino el avance en el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

En ella es muy común la exposición del tema, busca la participación del alumno mediante el planteamiento de preguntas, la lectura de algún párrafo del libro, la respuesta a algún ejercicio o la exposición de un tema. Sus recursos y materiales didácticos son el uso del libro de texto, el diccionario y cuaderno de trabajo así como de materiales para trabajar en el salón, como son las fichas bibliográficas, fichas de trabajo, revistas, periódicos, noticieros, entre otros. La maestra recurre mucho al uso del pizarrón y en algunas ocasiones baja con sus alumnos al aula audiovisual o los manda a ver una obra de teatro o a una exposición. En la escuela, la biblioteca no está instalada, por lo que la lectura se realiza en el salón de clase.

Es muy observadora, está al pendiente de la forma en que los alumnos trabajan, cómo se sientan, cómo se expresan, el cuidado y limpieza de sus útiles y la utilización del conocimiento a partir de su actuar y de su hacer por lo que los alumnos siempre están activos, participan, leen, escriben y escuchan. Para lograr este ambiente la maestra considera como elementos básicos la comunicación con el grupo, tomar en cuenta a los alumnos, conocerlos, escucharlos, saber quién son y la otra es el respeto entre ambos lados alumno-profesor y profesor-alumno; existiendo estas dos características se da el conocimiento. En este sentido enfatiza que es necesario centrar la atención en el alumno, estar al pendiente de sus reacciones, de su conducta, de sus avances.

“Observo y escucho al alumno, en su forma de hablar, de opinar, en los comentarios que hace; en ello me doy cuenta, en las habilidades y destrezas que el alumno muestra en su actuar y en su hacer, por eso reviso cuaderno, libro, exámenes, expresión oral en el salón actitudes, trato entre ellos” (Ent.02 Ma. Esp. Esc. 02).

Con la equivocación aprenden

Centrar la atención en el alumno le ha permitido conocer los temas del programa que más se dificultan a los alumnos, en ese aspecto descubrió que es necesario dejar que los alumnos se equivoquen para que aprenda.

“Con la equivocación van a aprender; por ejemplo la gramática es difícil, les preparo ejercicios donde sé que se van a equivocar, pero una vez señalada la equivocación van a aprender; les preparo como trampas, por ejemplo les invierto el sujeto, el predicado, es decir, trucos y esto lo vas viendo a través del tiempo” (Ma. Esp. Ent. 02. Esc. 02).

Centrar la atención en los alumnos para generar un ambiente de respeto y de trabajo es el saber docente que está presente en la práctica educativa de Norma, que le ha permitido consolidarse como una de las mejores maestras de la escuela reconocida por su labor docente.

Los terceros: no es cualquier clase

Una reflexión más en la que coinciden la mayoría de los maestros entrevistados, es en relación al significado de atender un primer, segundo o tercer grado.

“Cuando llegué a tercero ya no nada más era dar clases, yo dije – si me ubicaron a mí en el tercer grado es por algo- me di cuenta que los jóvenes que salen de tercero van a presentar un examen y bueno el examen se caracteriza porque tiene 40 reactivos de matemáticas, entonces me di cuenta de la responsabilidad que tenemos los maestros de matemáticas” (Mo. Mat. Entr. 01. Esc 02).

Dar clases a tercer grado, habla de una selección que hacen los directivos para asignar a aquellos maestros con un mayor dominio de la materia y control de grupo, elementos que permitirán dar el último empujón en la formación de los alumnos, por lo que ser maestro de tercer grado significa un mayor status, un gran compromiso, dedicar mayor tiempo a la preparación de materiales y ejercicios. En una de las escuelas en estudio, se observó que los maestros de tercero se organizaron para diseñar actividades de apoyo para la presentación del examen de ingreso a nivel medio superior y apoyar a los alumnos con bajas calificaciones para evitar la reprobación de alguna asignatura.

Esta concepción de los terceros años, está vinculada en la forma en que se mira al segundo y primer grado. Los alumnos de segundo son vistos como los alumnos más problemáticos, en términos de disciplina y aprendizaje, se encuentran en el grado intermedio de su formación, ha pasado el “susto” de entrar a la secundaria, ya se han adaptado a la forma de trabajo, conocen el actuar de algunos maestros e incluso llegan a identificarlos como maestros barcos, exigentes, buena onda, y de alguna manera saben “como llegarle al maestro”, en fin, es el año donde el maestro sabe que debe poner todo su esfuerzo e ingenio para sacar adelante los grupos.

En cuanto al primer grado, los alumnos son vistos como muy dóciles, entran con miedo, todo obedecen, mientras que conocen la escuela y las normas.

“Con ellos no tengo problemas, los problemas son en cuanto a las tareas, ahorita por ejemplo he estado sacando calificaciones, en un primero tengo 9 reprobados, pero en ese grupo tengo 18 pero porque son flojos, no me traen tareas, tengo que andar tras ellos” (Ma. Mat. Entr. 03. Esc 02).

Los maestros comentan que con los primeros años hay que tener más paciencia, exigirles más el cumplimiento de tareas y trabajos, cuidar los aspectos de disciplina, cumplimiento de uniforme, porque de lo contrario “se hacen mañosos desde el principio”.

Es importante que todos vayan al mismo nivel

Otra de las preocupaciones en que coinciden los maestros, es que los alumnos de un grupo lleven el mismo nivel.

“Generalmente los niños que van más mal, siempre [están sentados] al frente de mí, los voy rolando pero siempre al frente de mí, porque van a ser los niños que van a pasar al pizarrón. Los niños ya saben que los que están sentados al frente, son los niños que van más mal y con ellos platico más, trato de saber el motivo por el que van mal; hago como tres minutos de clase siempre, trato de platicar con ellos, saber cómo van en las demás materias, generalmente pregunto cómo les va en tal materia y ya sobre la base de ello comienzan a platicarme y, yo a sugerirles que se cuiden, que le echen ganas” (Ma. Mat. Ent. 03. Esc. 02).

En el caso de la maestra, el tener a los alumnos frente a ella significa la posibilidad de supervisar todo el tiempo el trabajo realizado en clase, brindarles una atención más personalizada y tenerlos más activos.

Angy emplea una estrategia similar, “jala” a los alumnos que van mal, a partir de la revisión continua de trabajo en clase y tareas, así como de fomentar la participación. Ramiro, asigna tareas y trabajos extras a los alumnos con bajo rendimiento, por lo que la revisión es continua, un aspecto adicional que él considera es la observación de la conducta dentro y fuera del salón de clases. Norma y Mirna asignan tareas adicionales a este tipo de alumnos.

4.6. De los saberes docentes y de la reflexión sobre la práctica

En los apartados anteriores, destaca la presencia de procesos de reflexión sobre la práctica para la construcción de saberes docentes, guiados por la apropiación significativa de los usos y procedimientos del trabajo escolar.

En la experiencia de Loré, Angy, Ramiro y Norma, en su primer año de ejercicio docente, es posible identificar, que éste representó un acercamiento real al trabajo docente en términos de contrastar sus saberes previos; en este periodo Angy tuvo un primer acercamiento con el programa, Loré un mayor conocimiento del mismo, pero en ambas la experiencia del primer año les permitió tener una comprensión de la situación sociocultural del contexto específico en que se desarrolla el trabajo docente.

En este sentido, es en el ejercicio de la práctica donde los maestros noveles son “extranjeros en un mundo extraño” (Johnston y Ryan, 1983) y sufren un “choque con la realidad”³⁸ al enfrentarse a la implementación de acciones para el cómo mantener la disciplina, el manejo del contenidos a enseñar, la organización de las actividades para los alumnos, la participación y motivación de éstos, cómo tratar las diferencias individuales y el empleo de materiales didácticos; aprender a modular la voz, a pararse frente a grupo, a expresarse, a situarse en el salón de clases, a leer en voz alta y pausado, a dictar, a controlar al grupo, a dirigirse a los adolescentes, a tratar a los padres de familia, a experimentar formas de enseñanza y de evaluación, a sacar promedios finales, a elaborar reactivos, a diseñar exámenes, a conocer las funciones del asesor de grupo, el funcionamiento de la cooperativa escolar, de la asociación de alumnos y alguna otra comisión asignada; a entrar en contacto con las posturas políticas al interior del plantel, y a conocer algunos derechos y prestaciones laborales.

Sin duda, para Loré las prácticas pedagógicas fueron importantes para su formación inicial, pero no suficientes al momento de tomar la responsabilidad de un grupo, una de las concepciones aprendida durante su formación inicial fue “mantener el control de grupo” como elemento articulador de su práctica. En cambio Angy, no tuvo una formación para la docencia, sin embargo las experiencias adquiridas durante el aprendizaje y uso del inglés, le han permitido ejercer su práctica desde una perspectiva que busca aprendizajes significativos para el alumno, de acuerdo con Lortie (1975) “el principiante aprende mientras desempeña el conjunto completo de deberes docentes” (p.42).

Ramiro y Norma, profesores con más de seis años de experiencia docente, refieren que este “choque con la realidad del trabajo escolar” le sucede tanto a normalistas como a no normalistas; sin embargo es posible apreciar a través de la experiencia de Loré que las prácticas pedagógicas durante la formación inicial, son un elemento valioso en tanto que hay un redescubrimiento de lo aprendido en su formación inicial, para el no normalista el ingreso a la docencia toma diferentes matices, el caso de Ramiro ilustra la presencia de las orientaciones de su hermano a partir de la experiencia de éste como docente, además de una mayor reflexión sobre su práctica docente, enfocada principalmente a la comprensión y trato con los alumnos.

³⁸ Término empleado por Veetman (1984) para referirse al primer año de ejercicio docente en el cual los maestros aprenden por ensayo y error, siendo lo que les permite cierta sobrevivencia en el ámbito.

Es una reflexión que se acerca más a la comprensión de la situación social y cultural del trabajo en el aula y que Ramiro de manera particular llama “ambientación”; Norma le denomina encontrar “el sustento teórico didáctico”.

En los casos referidos los maestros han afrontado el inicio de su práctica en la docencia con o sin apoyo de directivos o de la institución en general, por lo que el intercambio de opiniones y experiencias con familiares, amigos y compañeros maestros, la presencia de formas de enseñanza de los profesores en niveles educativos anteriores, la reflexión sobre el trabajo mismo, toman particular relevancia y coinciden en decir que es la experiencia a través del ejercicio docente, el elemento que los ha formado; en esta primera etapa los profesores se enfrentan ante la insatisfacción de la formación inicial, que no los formó para las realidades que habría de afrontar en un futuro no muy lejano (Imbernón, 1994); los no normalistas se enfrentan a la insuficiencia de los conocimientos adquiridos en la universidad, en su función como enseñantes (Hernández y Sancho, 2000).

Ramiro, Mirna y Norma, dan cuenta de un proceso de reflexión más profundo, que les ha permitido adquirir un conocimiento práctico más sólido, resultado no sólo del paso de los años, sino también de otras experiencias docentes en otras instituciones y niveles educativos, así como de la actualización de conocimientos propios de los contenidos, de la didáctica y de conocimientos generales. Imbernón (1998) identifica este periodo como una etapa de formación permanente, en la cual se presenta la reflexión, la comprensión, interpretación e intervención sobre la propia práctica, el intercambio de experiencias, la actualización y confrontación en los campos de la intervención educativa, y el desarrollo profesional en y para el trabajo colaborativo, como elementos necesarios para transformar el hacer cotidiano del docente.

Es una etapa en que los docentes examinan sus propias teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes, realizando una constante auto evaluación que orienta un conocimiento más *situado*, predominantemente orientado hacia el cómo captar la atención de los alumnos. Coincido con Mercado (2001) cuando plantea que son las preocupaciones de los docentes sobre el qué y cómo enseñar, lo que los orienta a la búsqueda y preparación de sus clases para interesar a los alumnos, hacerlos participar o darle sentido a su clase. Así

como con Elbaz (1981) al plantearlo como una preocupación orientada a un contexto práctico en particular, donde se busca responder a la particularidad de la situación.

Si bien los maestros reflexionan poniendo en el centro a los alumnos, se cruzan en este proceso las condiciones materiales y organizativas en el ejercicio de la práctica. En el centro de trabajo de Loré se observa que en su práctica hay poca presencia del uso de recursos didácticos como la grabadora, videos, juegos o de la biblioteca, esto encuentra sus razones en los recursos y condiciones materiales de la escuela, en ésta sólo hay una grabadora, no hay videos de acuerdo a la asignatura, la biblioteca no está en servicio y la escuela no cuenta con Red escolar, por lo que Loré al igual que Norma y Ramiro se circunscriben a actividades posibles de realizar en el salón de clase. En cambio Angy y Mirna, presentan un uso variado de espacios y recursos didácticos a partir de las condiciones materiales que la propia escuela les ofrece.

Otro elemento característico es la organización del trabajo escolar, en la secundaria 02 los directivos calendarizan la semana de evaluación para cada bimestre, en ella queda comprendido la aplicación del examen bimestral, la revisión de cuadernos y libros de texto, así como la obtención de promedios finales y la entrega de cuadros de calificaciones a la Dirección. Cinco días previos a la semana de evaluación los directivos solicitan a los maestros el documento original del examen que aplicarán a sus alumnos con su respectiva guía de estudio, de tal forma que la aplicación del examen bimestral es un criterio común para la evaluación de asignaturas académicas, no así la guía de estudios, algunos profesores le asignan un valor adicional al promedio final, para otros es requisito indispensable para la presentación del examen o una actividad más. En cambio en la secundaria 01 sólo se da a conocer a los maestros la fecha de entrega de calificaciones, los profesores determinan si aplican o no examen bimestral, y el tiempo que emplearán para la revisión de cuadernos y libros de texto.

Como parte de las concepciones que acompañan a los directivos en el ejercicio de su función, en la escuela 02, se solicita a los maestros coloquen material en las paredes del salón, como indicador del trabajo que realiza el maestro con sus alumnos, esto ha propiciado que algunos docentes literalmente “tapicen” las paredes con láminas, cromos, posters, etc, que en su mayoría no guardan una vinculación con los temas vistos o como en el caso de Loré tengan que ajustar su planeación de clase para colocar nuevamente el material dada la presencia de autoridades educativas en el plantel. En la escuela 01 éste no es un requisito, la utilización de materiales queda abierto a la decisión del maestro, quien emplea los materiales de acuerdo a la pertinencia de éstos con el tema o en el caso de Mirna como parte de su planeación del trabajo por proyectos integradores.

Aunado a lo anterior, la concepción de “control de grupo” entendido como el mantener callados y sentados a los alumnos, está presente en la escuela 02 razón por la cual, son pocos los maestros que se atreven a modificar el acomodo de las bancas, a aplicar alguna técnica grupal o a utilizar el patio; cabe hacer notar que esta escuela no cuenta con biblioteca, ni sala de Red escolar, las actividades suelen centrarse en el salón de clases y en el uso de los laboratorios de física, química y biología de acuerdo a la calendarización preestablecida para el acceso a estos espacios. En cambio la infraestructura de la escuela 01 permite que los maestros hagan uso de la biblioteca, de Red escolar, los laboratorios de física, química y biología y del salón de usos múltiples; la concepción de los directivos no se limita a mantener “el control de grupo”, sino a apoyar la práctica del maestro para que éste haga uso de los recursos y materiales didácticos con que cuenta el plantel, aunque ello implique romper con algunas tradiciones de la organización del trabajo escolar en secundarias.

Un elemento más, presente en ambas escuelas, es la asignación de un salón por asignatura, esto ha implicado una mayor participación de la prefectura y de los directivos para el control de los alumnos, algunos docentes han visto esta forma de trabajo como la posibilidad de instrumentar diferentes estrategias para el aprendizaje, tal es el caso de Mirna, quien ha hecho un acomodo diferente de las sillas, utiliza las paredes del salón para colocar periódicos murales alusivos a los temas tratados durante el bimestre, tener plantas y usarlas como pretexto para despertar en sus alumnos algunas reflexiones sobre la vida cotidiana; por citar algunos ejemplos, en cambio Ramiro y Norma, no han reflexionado sobre esta posibilidad y han acatado la disposición de “pegar” materiales.

Si bien para el maestro, la reflexión sobre la práctica es un eje articulador de su hacer cotidiano, también es cierto que ésta se desarrolla en contextos predeterminados por las condiciones materiales y organizativas de cada escuela, aunado al estilo de dirección, en este sentido “el profesor no decide su acción en el vacío, sino en el contexto de la realidad de un puesto de trabajo, en una institución que tiene sus normas de funcionamiento, a veces por la administración, por la política curricular, por los órganos de gobierno de un centro o simplemente por la simple tradición que se acepta sin discutir” (Gimeno, 1998, p. 199).

A manera de conclusión. De los caminos para la docencia y de la práctica como elemento formativo: algunas consideraciones

“La práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos”.

Gimeno.

El propósito general de este trabajo fue dar cuenta de los docentes que actualmente laboran en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal. El análisis estuvo orientado por dos grandes ejes, el primero en torno a la historicidad en la formación de los maestros, y el segundo eje por la reflexión sobre la práctica como elemento formativo que posibilita la asignación de significados para la construcción y reconstrucción de saberes docentes. De este trabajo se presentan algunas reflexiones a manera de conclusión.

La heterogeneidad: una realidad negada

La historicidad en la formación de maestros permitió escudriñar en el pasado para comprender el presente, saber quiénes son los maestros que laboran actualmente en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal, y los procesos histórico sociales que han impactado en las instituciones formadoras de docentes, esto permitió identificar las causas de la presencia de docentes con formaciones profesionales heterogéneas. A través de este análisis histórico documental fue posible identificar dos grandes trayectorias profesionales: normalistas y no normalistas.

Los maestros normalistas, identificados como aquellos profesores que cursaron sus estudios en escuelas de Educación Normal, al interior de ésta se presentan diferentes trayectorias de acuerdo a la política educativa del momento:

- ◆ Maestros egresados de normal básica con estudios en el Instituto de Mejoramiento del profesorado de educación secundaria (IMPES). Período de existencia del IMPES. 1936-1942
- ◆ Maestros egresados de normal básica con estudios en la ENS. Período de existencia de la ENS: 1942-1984
- ◆ Maestros egresados de la ENSM con una licenciatura, previo bachillerato. De 1984 a la fecha.

Los maestros no normalistas, llamados así por no ser egresados de alguna institución de Educación Normal, cuyas trayectorias académicas previas al ejercicio docente en materias o asignaturas académicas se encuentran representadas por:

- ◆ *Profesionistas egresados de Bachillerato (1925 – 1983)*
- ◆ Profesionistas egresados de Escuelas de educación superior, públicas o Privadas. De 1984 a la fecha, después del bachillerato 4, 5, o 6 años dependiendo de la institución y de la carrera, en el caso de maestros de asignaturas.

Esta diversidad de trayectoria académicas ha suscitado fuertes discusiones en distintos foros a lo largo de la historia de la educación secundaria. Por ejemplo en 1935 con la creación del IMPES, en la década de los cincuenta por la Junta Nacional de Educación Normal, en los setentas por la ENSM, en los ochentas con la elevación de normal básica a licenciatura y en los noventa con la firma del ANMEB. En cada uno de esos momentos se reconoció la heterogeneidad en la formación de los maestros como un problema no resuelto, sin embargo no se establecieron acciones que realmente permitieran superar la heterogeneidad.

En este sentido, Arnaut (2004) plantea que la heterogeneidad en la formación de maestros se encuentra estrechamente relacionada a la “diversidad de actores que han participado en la regulación, la creación, la administración, el

sostenimiento y el desarrollo de las instituciones formadoras de maestros” (p.7).

La heterogeneidad hoy en día es una realidad que rebasa el discurso de la presencia mayoritaria de no normalistas, da cuenta de todos los embates que han afrontado las instituciones formadoras de docentes, de manera específica la ENSM, el impacto de la expansión del subsistema de educación secundaria, la influencia de un sindicato por fortalecer una concepción abigarrada del normalismo y de la poca claridad en los criterios y procesos para la selección y contratación del personal docente.

La disputa entre universitarios y normalistas

Frente a esta heterogeneidad se ha planteado una constante disputa entre universitarios y normalistas, que encuentra sus orígenes en la defensa de una identidad profesional y de espacios laborales considerados como propios, frente a un lugar y un hacer compartidos: la enseñanza en las escuelas secundarias, pero que en la práctica cotidiana, ésta se diluye frente a la dinámica propia del trabajo docente.

Los normalistas desde la creación de la Escuela Nacional Preparatoria tuvieron el anhelo de pertenecer a la universidad, sin embargo la intervención del Estado en la enseñanza primaria y posteriormente en la secundaria, otorgó un carácter distinto a los universitarios, partiendo de los propósitos formativos de cada institución. En este sentido, la Educación Normal se planteó como una profesión de Estado en tanto que habría de formar a los maestros que a su vez formarían a los ciudadanos mexicanos bajo los preceptos del Estado; en cambio la UNM a través de la ENAE, planteó una formación docente orientada no sólo a la formación de los maestros para la escuela preparatoria, para escuelas de la Universidad, sino para los maestros de educación primaria que no encontraban en las Escuelas Normales opciones para continuar su formación. De esta forma normalistas y universitarios compartieron espacios

académicos y laborales pero no dejaron de asumirse como normalistas o como universitarios y de señalar la presencia de unos o de otros como extraños.

Con la creación de la Escuela Secundaria como un nivel educativo a cargo del Estado y sin la intervención de la UNM, la “disputa” entre normalistas y universitarios habría de replantearse en 1929 frente al deseo de la UNM de recuperar un espacio que consideraba propio: la educación secundaria, y que en 1936 habría de insistir; en cambio la formación de maestros fue un terreno poco claro en términos de a quién le correspondía formar a los maestros de secundaria y bajo qué perfil, situación que el Estado y la UNM no contemplaron con el surgimiento del nivel educativo en cuestión. En este sentido la heterogeneidad en la formación de sus maestros habría de iniciar un largo camino, auspiciado por la indefinición de un proyecto estatal para la formación inicial y permanente de los maestros.

La creación de la ENSM: una concepción estatal para la formación de maestros

Con la creación de la educación secundaria como un asunto del Estado, cambió la visión respecto a la institución que “debía” formar a sus maestros; previo a la creación del nivel. Para nadie era extraño que la Universidad formara a sus profesores para el ciclo secundario de la ENP y que las Normales formaran a los maestros que atendían la educación primaria. Sin embargo el interés del Estado por controlar la enseñanza secundaria así como la formación de maestros, no sólo generó una constante disputa entre universitarios y normalistas, sino también entre la SEP y la UNM ante la defensa de espacios; los normalistas no aceptaban la idea de que la UNM formara maestros y desconocían la formación brindaba por la Universidad para ejercer como docente, contrariamente los normalistas recurrían a la UNM para su actualización.

Es hasta 1942 con la creación de la ENSM que se cristaliza la idea del Estado de formar a los maestros de educación secundaria, los primeros alumnos fueron maestros de primaria y de educación secundaria que acudían a la Normal Superior a “especializarse” en un área del conocimiento, por lo que ser maestro de secundaria egresado de la ENSM significaba un mayor status, un mejor salario y mejores condiciones laborales, situación que con la creación del SNTE se vio fortalecida con el reconocimiento escalafonario aunado al mejoramiento de las condiciones laborales, entre ellas el otorgamiento de plaza inicial a los egresados de cursos ordinarios, lo que hizo más atractiva la carrera y marcó la diferencia en términos de condiciones de contratación entre el normalista y el no normalista.

Algunos de los embates que ha enfrentado la ENSM, se remiten a la década de los sesenta con la expansión del subsistema de educación secundaria que derivó en la contratación de personal docente sin perfil para la docencia, ante la imposibilidad de las Escuelas Normales Superiores de proveer del recurso humano necesario para la docencia; a finales de los setenta y principios de los ochenta, la política de homologación de sueldos entre maestros de preescolar, primaria y secundaria generó una desvalorización de la profesión, algunos maestros normalistas dejaron la profesión o cambiaron de nivel educativo; aunado a ello la elevación de los estudios de normal básica a licenciatura hicieron menos atractivos los estudios en la Normal Superior, situación que nuevamente puso en crisis a las escuelas secundarias por la falta de maestros con perfil para la docencia.

¿Profesionalización docente?

Si bien es cierto que la expansión del subsistema de educación secundaria no se vio acompañado por los esfuerzos necesarios para la formación profesional de los maestros en servicio; también es cierto que los programas instrumentados han sido insuficientes y bajo una lógica de homogeneización y no del reconocimiento del perfil profesional y necesidades específicas para la formación de los maestros en servicio.

A inicios de la década de los noventa, el ANMEB buscó fortalecer la profesionalización de los docentes tanto en la formación inicial como en la formación de los maestros en servicio, fomentar el arraigo de los maestros y mejorar las condiciones salariales a través de la puesta en marcha de Carrera Magisterial. Sin embargo, en secundarias los beneficios no llegaron al grueso de los maestros, nuevamente se privilegió a unos cuantos, a aquellos que contaban con una clave de 19 horas en asignaturas académicas, es decir a los egresados de la Escuela Normal Superior de México.

Ornelas (2002) señala al respecto, que mediante el escalafón horizontal – carrera magisterial-, no necesariamente se recompensa al mejor trabajador docente sino “en no pocas ocasiones a quien es mejor para hacer chapuza, a quien se mueve por la vía de las directrices sindicales, la lealtad a los líderes o a los burócratas” (p.160), aunado a ello Carrera magisterial como un mecanismo de promoción horizontal ha propiciado una *cultura de los puntos*, que ha absorbido a las instituciones actualizadoras de docentes al abocarse al diseño de cursos de acuerdo a los criterios de cada escalafón, olvidándose de que la mayor parte de la planta docente son maestros que no participan en ninguno de los escalafones, que no tienen una formación para la docencia y lo más grave aún se olvidan del sentido de la actualización y capacitación de los maestros en servicio en correspondencia con las necesidades educativas ya no del país sino del DF.

Ornelas (2002) concluye diciendo que las acciones de actualización promovidas por Carrera Magisterial “no sirven para planear, poner al corriente a los maestros o informar al público de los avances o de la calidad de cada escuela” (p.152), en este sentido habría que preguntarnos cuál es la idea de profesionalización promovida por la actual política educativa y replantearnos el valor de la reflexión sobre la práctica como elemento formativo y de la creación de espacios que propicien el trabajo colegiado.

La historicidad de los sujetos y de las instituciones, develan el por qué de la presencia de la heterogeneidad; el cómo los sujetos han aprendido a moverse en su mundo inmediato y a conservarse en él y frente a otros mundos, plantea mirar a la escuela como el lugar donde normalistas y no normalistas han compartido históricamente condiciones de trabajo, no así las condiciones de contratación de ingreso a la docencia. En este sentido cobra importancia reconocer quién es el maestro que labora actualmente en las escuelas secundarias generales del Distrito Federal, a partir de los procesos histórico sociales que han impactado en la conformación de la planta docente, la identificación de trayectorias académicas y cómo esta situación aparece como una historia negada frente a los intereses político sindicales y como una realidad vivida al interior de las escuelas donde normalistas y no normalistas se han apropiado de los usos, costumbres y de los saberes cotidianos para enfrentar su labor docente.

De los caminos para la docencia

Como hemos visto, los caminos de ingreso a la docencia están determinados por la asignación de plaza inicial a los egresados de la ENSM, por selección de los servidores públicos facultados para la contratación de personal docente, y por propuestas sindicales; caminos señalados por la normatividad de la Dirección General de Personal de la SEP; como trasfondo de esto en la realidad de los procesos institucionales, el elemento que aparece recurrentemente es la recomendación, si bien es cierto que las necesidades del servicio han propiciado la contratación de personal docente sin perfil para la docencia; estos procesos han carecido de un sistema integral para la selección, contratación e inducción del personal docente.

Esto requiere de un mayor acercamiento entre las instituciones formadoras de docentes y las áreas operativas de la CSES, para propiciar discusiones académicas que reorienten y/o fortalezcan la formación inicial y la actualización de los docentes, trabajar conjuntamente en el diseño de un sistema de selección y contratación de personal docente, así como de un programa de

inducción al trabajo; la creación de este sistema permitiría el establecimiento de criterios y mecanismos transparentes para la selección del personal y no dejar que sean las relaciones interpersonales el elemento clave para la selección y en algunos casos la contratación inmediata del profesor.

Aunado a lo anterior, resulta necesario establecer lineamientos precisos y transparentes para el incremento y basificación de horas a los docentes en servicio. Si bien en la actualidad se ha puesto en marcha el Programa de Basificación para el Personal Docente de Educación Básica, Inicial y Especial en el Distrito Federal, que busca beneficiar a los docentes que no cuentan con una clave inicial de 19 horas, tomando como criterio la antigüedad y la no presencia de notas desfavorables en el expediente del docente; no considera criterios para el incremento de horas y la basificación de horas fraccionadas, por lo que la idea de “buscar un contacto” o “hacer méritos”, ante quien puede recomendar, aún está presente en el subsistema. Cabe agregar que ante la basificación de claves independientemente de que sean escalafonarias o no, es necesario establecer procesos que permitan la evaluación del desempeño docente y no consideran sólo la antigüedad en el servicio.

Un aspecto más a considerar es la revisión del escalafón horizontal y vertical, enfatizando lo concerniente a la evaluación del trabajo docente y a la actualización. Este último aspecto plantea la necesidad de revisar las diferentes modalidades en que se oferta la actualización y superación profesional a los docentes, así como las instituciones que la imparten, en este sentido el acercamiento entre la ENSM y la CSES es indispensable.

C. De la reflexión sobre la práctica y la escuela como espacio formativo

Es claro que en la vida cotidiana los maestros se apropian de los usos y sistemas particulares de la escuela donde ejercen –saber construido histórica y socialmente-, pero en el cómo se apropian de ellos implica, de acuerdo con Heller (1977) un saber distinto, entendido como el proceso mediante el cual los

sujetos otorgan significados específicos a su práctica mediante la observación, interpretación, reflexión y construcción o reconstrucción de sus significados para arribar al diseño de estrategias contextualizadas –situaciones concretas de enseñanza para el aprendizaje.

en este sentido la asignación de significados se convierte en un aprendizaje que pasa por el filtro de lo que funciona o no con los alumnos; es una construcción propia del sujeto independientemente de que le sea reconocido social o económicamente por otras personas e instituciones.

Coincido con Marcelo (1994) cuando dice que “todas las experiencias o influencias educativas, uno mismo tiende a asignar una posición privilegiada que nos han conducido a ellos, [a lo que] les reservamos el nombre de formación” (p.30), por lo que la construcción y reconstrucción de saberes a partir de la reflexión significativa sobre la práctica tiene un carácter formativo, desde el cual se mira a la escuela como un espacio que da continuidad a los procesos de formación para la docencia; por lo que la reflexión sobre la práctica se constituye como un proceso continuo de aprendizaje. En este sentido la práctica no debe entenderse como el hacer por hacer, sino como la capacidad de los docentes para escuchar las voces de sus alumnos y tomarlas en cuenta (Mercado, 2001). Es hacer algo en un contexto histórico y social que le da una estructura y significado específico a lo que el docente hace.

Cierto es que en las aulas de las escuelas secundarias aún están presentes formas de enseñanza que existen desde décadas atrás y que no pasan necesariamente por el tipo de formación académica que tienen los maestros, sino por la conjugación de otros factores como son: la propia organización de las escuelas secundarias caracterizada por la presencia del orientador, trabajador social, el subdirector, el director, jefes de enseñanza y demás autoridades educativas, que en muchas ocasiones en lugar de apoyar al maestro, lo conflictúan a partir de las cargas administrativas adicionales al trabajo frente a grupo y la falta de apoyos para su formación permanente.

La contratación de los maestros sigue siendo por hora, sin contar con tiempo y espacios para el trabajo colegiado; al interior de la escuela, se percibe la poca o nula participación de padres de familia, alumnos, maestros y directivos en actividades para fortalecer su organización y funcionamiento; los padres de familia asisten por lo general a la escuela sólo en las reuniones de entrega de evaluaciones o cuando se solicita su presencia por problemas con la conducta o el aprovechamiento de sus hijos.

Es necesario subrayar, que una tarea pendiente en el subsistema de educación secundaria es la función del director, como señala Sandoval (2000) “los lazos que él tiende, las relaciones que construye, las asperezas que lima, los beneficios materiales para la escuela que consigue, tendencialmente apoyan el trabajo académico que es el central en la escuela” (p. 207), entre esos lazos y relaciones que construye, se encuentran aquellas encaminadas a la definición del proyecto académico de la escuela y de la contratación de maestros, en este último aspecto, hemos visto que el director es el conducto necesario para la contratación de maestros y para la inducción al trabajo docente ante la particularidad del contexto; dicho lo anterior es importante señalar la necesidad de revisar su participación en estos procesos.

Este tipo de situaciones son las que a diario enfrenta el maestro y respecto a los cuales sigue pautas de actuación que le permiten sobrevivir, saber cómo mantener la atención de los alumnos, elegir un libro de texto, conseguir que los alumnos hagan la tarea, cumplan con el trabajo diario, motivarlos a participar en clase, despertar el interés por la materia, establecer previsiones realistas en cuanto a la cantidad de contenidos y tiempo disponible para la enseñanza, encontrar la forma de cumplir con las diversas comisiones que se le asignan, así como con el trabajo administrativo, amen de atender padres de familia, preparar material didáctico, dedicar tiempo para su actualización y capacitación, etc.

Por lo que el docente tiende a “mediar” entre las condiciones de trabajo que vienen dadas “flexibilizando y defendiendo el propio margen de capacidad de influencia pues en ningún caso se las ve con contextos extremos” (Gimeno,

2002, p. 96), lo que supone la construcción de un conocimiento específico para sobrevivir en el mundo inmediato.

De esta forma, desde el análisis de lo cotidiano, la reflexión sobre la práctica y la concepción de saberes, como conocimientos sobre la realidad que los sujetos utilizan de un modo efectivo (Heller,1977), permiten dar cuenta de la heterogeneidad de la práctica docente y del cómo y por qué los maestros se encuentran inmersos en un proceso continuo de reestructuración de sus conocimientos a partir de la significatividad de la experiencia, así como de los saberes característicos de cada docente, expresados como un tipo de conocimiento práctico que les permite responder a las exigencias de su mundo inmediato: la escuela.

En esos saberes sobresale la revisión que los maestros hacen de su propia práctica, poniendo en el centro de sus reflexiones a los alumnos: centran su atención en el nivel de aprendizaje, sus cambios de actitud, sus procesos de razonamiento, su expresión oral y escrita, sus actitudes y comportamientos, buscan propiciar un ambiente de respeto y de trabajo, de cumplir lo que se les promete y de diseñar y aplicar estrategias de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos.

De esta manera, el saber qué y el saber cómo se configura como un proceso de búsqueda continua, aunado a la necesidad de saber el por qué y para qué; bajo la perspectiva de la construcción de un conocimiento práctico que los sitúa en un proceso de formación continua mediado por la problematización sobre su propia práctica y su capacidad de intervención en el aula.

En este marco, normalistas y no normalistas tienen como punto de encuentro la actividad docente, ambos enfrentan la realidad del trabajo en el aula y en la escuela, realidad que los conduce al desarrollo de una práctica significativa, en un contexto particular, que exige cierto nivel de compromiso y de un reconocimiento mutuo como participantes de dicha práctica. En este sentido, el ejercicio de la práctica lleva a los sujetos a negociar quizá de una manera silenciosa la forma de ser en cada contexto (Wenger, 2001), por lo que considero que normalistas y no normalistas se reconocen mutuamente a partir de aprendizajes que obtienen unos de otros por su pertenencia a un mundo específico donde la experiencia docente se constituye como elemento formativo.

En este tenor, considero que la formación de los maestros de escuelas secundarias en el DF, no debe escudarse en políticas homogeneizadoras, ni mucho menos en el señalamiento de la presencia de no normalistas como causa justificadora de los bajos índices de aprovechamiento de los alumnos, sino enfocarse a la búsqueda de alternativas que propicien el fortalecimiento de la formación partiendo del reconocimiento de la práctica docente, sustentada en la significatividad de la experiencia como elemento formativo, que coadyuven a la permanencia de los docentes en educación secundaria, dado que la permanencia está determinada por los diversos significados que los maestros otorgan a su trabajo docente, a las condiciones de contratación y laborales, a la organización del plantel, a las oportunidades para el mejoramiento profesional e indudablemente a la biografía de cada uno.

Finalmente quiero señalar que esta investigación implicó una profundización en las posturas teóricas respecto a la formación de maestros, la práctica y la asignación de significados, la práctica docente, el proceso reflexivo sobre la práctica, conocimiento y saberes docentes. Llamó mi atención la escasa existencia de investigaciones orientadas a los saberes docentes de los maestros de educación secundaria, en cuáles son sus concepciones, sus perfiles; lo que me lleva a plantear (nos), una reflexión más profunda en torno a la formación de docentes, vista como un proceso continuo cuyo centro de análisis y de reflexión sea la práctica y su espacio de trabajo: la escuela; invitar (nos) a indagar con mayor profundidad sobre los procesos para la construcción de saberes y de conocimientos prácticos de los docentes por asignatura y por último a proponer (nos) un ejercicio de imaginación y creatividad frente a las estrategias de apoyo para la formación de los maestros en servicio partiendo del reconocimiento de la experiencia significativa de la práctica como elemento formativo.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, Citlali. (1985). La definición cotidiana del trabajo de los maestros. En: Rockwell, Elsie. (Coord.) (1998). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp.87-91). El caballito-Secretaría de Educación Pública. México.

AGUILAR, Citlali. (1985). *El trabajo de los maestros. Una construcción cotidiana*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

AGUILAR, Citlali. (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En: Rockwell, Elsie. (Coord.) (1998). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

ARNAUT, Alberto. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. Secretaría de Educación Pública. Centro de Investigación y Docencia Económicas. México.

ARNAUT, Alberto. (2004). *El sistema de formación de maestros. Continuidad, reforma y cambio*. Cuadernos de discusión No. 17. Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros en educación básica. Secretaría de Educación Pública. México.

BAHENA, Urbano. (1996). *Historia de la Escuela Normal Superior de México*. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal. México.

BERGER y LUCKMANN. (1972). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu. Buenos Aires.

BIZBERG, Ilán. (1989). Individuo, identidad y sujeto. En: Estados sociológicos del Colegio de México. VII (21). Sep.- dic. México.

BLANCA, Lorena y PADILLA, Gloria. (2002). *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association. Adaptado para el español*. Manual Moderno. México.

CALVO, Beatriz. (1980). *El estudiante normalista: Su origen de clase y su relación con el Estado*. Simposio sobre el Magisterio Nacional Vol. II. Cuadernos de la Casa Chata (30). México.

CALVO, Beatriz. (1986). *La reestructuración de la Escuela Normal Superior de México: Un conflicto coyuntural*. Centro de investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). México.

CHEHAYBAR, Edith. (1996). *La formación de docentes. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

CLARK, Ch.(1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M.C. Wittrock. (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Paidós. Argentina.

COLEGIO DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1995). *Segundo Congreso Nacional: La escuela secundaria mexicana: tradición, valores, proyecto pedagógico y perspectivas*. Colegio de Profesores de Educación Secundaria. México.

CORNEJO, José. (1999). Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista latinoamericana de educación*. (19). Organización de Estados Iberoamericanos.

CRUZ, Manuel. (1995). *¿A quién pertenece lo ocurrido?* Taurus. España.

DAVINI, M^a Cristina. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Argentina.

DESCOMBE, Martín. (1980). El aula cerrada. En: Rockwell. (1995). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp.103-108). El caballito-Secretaría de Educación Pública. México.

DUBET, Francois. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. En: *Estudios sociológicos del Colegio de México*. VII (21) Sep-dic. México.

DUCOING, Patricia. (1990). *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*. Tomo 1. UNAM. México.

ELBAZ, Freema. (1981). *El conocimiento práctico del maestro: Reporte de un caso de estudio*. (II Seminario-Taller de investigación. Etelvina Sandoval Flores. UPN. México).

ELIZONDO, Aurora. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional*. UPN. México.

Escuela Normal Superior de México. (1991). *Memoria del Simposio sobre la historia de la Escuela Normal Superior de México*. Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio. México.

FERNÁNDEZ, Lidia. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Piados. Buenos-Aires-Barcelona-México.

FERRY, Gilles. (1987). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría o la práctica*. Paidós. España.

FIGUEROA, Alma. (2002). *El conocimiento práctico del profesor. Un estudio en educación superior*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

GARCIA, Marcelo. (1999). Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En: Revista latinoamericana de educación. (19). Organización de Estados Iberoamericanos.

GEERTZ, Clifford. (1987). Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. En: *La interpretación de las culturas*. Gedisa. España.

GIDDENS, A. (1983). La producción y reproducción de la vida social. En: Giddens (1993). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Amorrortu. Argentina.

GIMENO, Sacristán. (1998). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Morata. Madrid

GIMENO, Sacristán. (2002). *Docencia y cultura escolar*. Ideas. Argentina

GRANDA, Juan y CANTO, Andrés (1997). El conocimiento práctico del maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso. En: Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado (1). Asociación Universitaria de Formación del Profesorado. <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edfisca.htm>

HAMMERSLEY, M, y ATKINSON, P. (1994). ¿Qué es la etnografía? En: *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona.

HARGREAVES, Andy. (1986). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Narcea. España.

HARGREAVES, Andy. EARL, Lorna. (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Secretaría de Educación Pública. México.

HELLER, Agnes. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península. España.

HERNÁNDEZ, Francisco y SANCHO, María (2000). *Para enseñar no basta con saber la signatura*. Paidós. México.

IBARROLA, María. (1996). Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas. En: Yncán, Gabriela (1998). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*.(pp. 17-42). Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

IBARROLA, Maria; SILVA, Gilberto y CASTELÁN, Adrián. (1997). *¿Quiénes son nuestros profesores*. Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

IMBERNÓN, Francisco. (1994). *La formación del profesorado*. Paidós. España.

IMBERNÓN, Francisco. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graó. España.

LARROYO, Francisco. (1977). *Historia comparada de la educación en México*. Porrúa. México.

LÓPEZ, Constantino. (1996). *La educación pública de México y seis decenios de la ENSM*. ENSM. México.

LORTIE, Dan. (1975). Los límites de la socialización del maestro. En: Rockwell, Elsie (Coord.) (1998). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. (pp. 37-44). El caballito-Secretaría de Educación Pública. México.

LOYO, Aurora. (Coord.) (1999). *Los actores sociales y la educación*. Plaza y Valdés. México.

MARCELO, Carlos. (1994). Sobre el concepto de formación. Conceptos de formación del profesorado. Principios del profesorado. En Marcelo, Carlos. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. (pp.174-178). Promociones y publicaciones universitarias. Barcelona.

MARCELO, Carlos. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En: Revista latinoamericana de educación. (19). Organización de Estados Iberoamericanos.

MAYORGA, Vicente. (1991). Notas para una historia de la escuela secundaria: los primeros pasos (1926-1928). *Cero en conducta*. Año 6. Jul-oct. México.

MEDINA, Patricia. (1998). *La construcción social de los espacios educativos públicos: Trayectorias profesionales de maestros normalistas frente a universitarios. ¿Polos opuestos o precisos y proyectos compartidos?* Tesis Doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México. México.

MENESES, Ernesto. (1998). *Tendencias educativas oficiales en México*. Centro de Estudios Educativos. México.

MERCADO, Ruth. (1985). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En: Rocwell, Elsie (Coord.) (1998). *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura Económica. México.

MERCADO, Ruth (2001). *Los saberes docentes como construcción social*. Tesis Doctoral. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

MEYER, Lorenzo. (1997). *Liberalismo autoritario*. Océano. México.

MONTERO, Lourdes. (2002). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens.

MUÑOZ, Carlos. (1983). *Presente y futuro de la escuela secundaria*. Centro de Estudios Educativos. México.

ORNELAS, Carlos. (2002). Incentivos a los maestros: la paradoja mexicana. En Ornelas, Carlos. (2002). (Comp.). *Valores, calidad y educación. Memoria de primer encuentro internacional de educación*. Santillana. México.

PÉREZ, Ángel. (1988). El pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Villa Aurelio (1988). (Coord.). *Perspectivas y problemas de la función docente*. Narcea. Madrid, España.

QUIROZ, Rafael. (1987). *El maestro y el saber especializado*. Documentos Departamento de Investigaciones Educativas. México.

QUIROZ, Rafael. (1992). Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar. En: *Cero en conducta*. Núm. 36-37. Enero-abril 1994. México.

QUIROZ, Rafael. (1996). Del plan de estudios a las aulas. En: *La educación secundaria. Cambios y perspectivas*. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. México.

PORLÁN, Rafael y RIVERA, Ana. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Díada. España.

REYES, Ramiro. (1993) La formación inicial del profesor de educación básica. En: *Cero en conducta*. Año. 8. Núm. 33-34. México.

REYES, Ramiro y Zúñiga Rosa María. (1994). *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*. Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

ROCKWELL, Elsie. (1985).(Comp.). *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*. El caballito-Secretaría de Educación Pública. México.

ROCKWELL, Elsie. (1986b). Etnografía y teoría en la investigación educativa. En : *Enfoques, cuadernos del tercer seminario nacional de investigación en educación*, Bogotá Colombia. Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1986a). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en las escuelas*. Cuadernos de Educación. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1986b). *La práctica docente y la formación de maestros*. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. (1987). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

ROCKWELL, Elsie y Ezpeleta. (1987). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

ROCKWELL, Elsie. (1987a). *Desde la perspectiva del trabajo docente*. Departamento de Investigaciones Educativas. México.

ROCKWELL, Elsie. (1987b). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*

Rockwell, Elsie. (1992). *La dinámica cultural en la escuela*. En *Cultura y escuela: La reflexión actual en México*. Elba Gigante (Coord.) (Serie Pensar la Cultura). México. (en prensa)

SAAVEDRA, Guillermo. (1998). *La equidad, pertinencia y calidad educativa: un reto de la ENSM*. Serie foro pedagógico (14) Secretaría de Educación Pública. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Marzo, México.

SALGUEIRO, Ana María. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Octaedro. Barcelona.

SANDÍN, Esteban. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. MC. Graw Hill. Barcelona.

SANDOVAL, Etelvina. (1993). *Escuela secundaria y modernización educativa*. En: *Cero en conducta*. Núm. 35. Octubre. México.

SANDOVAL, Etelvina. (1994). *Vigencia del normalismo*. *Básica*. Año1. Septiembre-octubre 1994. No.1.

SANDOVAL, Etelvina. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Plaza y Valdés. México.

SANTOS DEL REAL, Annette. (1998). "Historia de la educación secundaria en México (1923-1993)". En: Ynclán, Gabriela (1998). *Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria*. (pp.43-70). Fundación Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C. México.

SANTOS DEL REAL, Annette. (2000). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Aguascalientes. México.

Secretaría de Educación Pública. (1964). *Obra educativa en el sexenio 1958-1964*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1992). *Acuerdo Nacional para la educación básica*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1993). *Plan y Programas de estudio. Educación Básica. Secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1994). *Acuerdo Número 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1994). Dirección de Empleo y Remuneraciones de la Dirección General de Administración de Personal en el DF. Subsecretaría de Servicios Educativos para el DF.

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Libro para el maestro. Lengua Extranjera*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Libro para el maestro. Matemáticas*. México.

Secretaría de Educación Pública. (1995). *Libro para el maestro. Español*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1997). *Normatividad Básica*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999). *Profesiograma de puestos docentes y administrativos para la educación secundaria*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999). *Manual para reclutamiento y selección de personal*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999). *Prestaciones económicas, seguros, servicios y estímulos*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999-2000). *Informe cuantitativo y cualitativo de los Talleres de Actualización para maestros de Escuelas Secundarias*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999). *Manual de bienvenida 1999-2000*. México.

Secretaría de Educación Pública. Coordinación Sectorial de Educación Secundaria. (1999). *Curso de inducción para maestros normalistas 1999-2000*. México.

Secretaría de Educación Pública. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (1974). *Reglamento tabulador crédito escalafonario. Comisión Mixta de Escalafón*. México.

Secretaría de Educación Pública. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. (1998). *Lineamientos generales de carrera magisterial*. México.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa Nacional de Educación. 2001-2006.*

Secretaría de Educación Pública. (2002). *Programa de basificación para el personal docente de educación básica, inicial y especial en el Distrito Federal.*

Secretaría de Educación Pública. (2003). *Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.* Cuadernos de discusión. No. 1. México.

Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa de Desarrollo Educativo de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D.F.* México.

TALAVERA, M^a Luisa. (1994). *Cómo se inician los maestros en su profesión.* Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa. Bolivia.

VAZQUEZ, Alicia. (1994). *La triste historia de una cándida profesión y su desalmada licenciatura.* Básica. Año 1. Sep.- oct. México.

WENGER, Etienne. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significados e identidad.* Paidós. España.

ANEXO 1: Concentrado de observaciones

Materia	No. Reg.	Fecha. Obs.	Hora. Obs.	Registro ampliado con
Dinámica gral.	01	4. oct. 99	9:00 – 12:00	Notas de obs.
Inglés	28	23. nov .99	11:20 – 12: 00	Notas de obs.
Inglés	10	09. dic. 99	9:10 – 10:00	Notas de Obs.
Inglés	29	06. 01. 00	9:10 – 10:00	Notas de Obs.
Inglés	18	09. 02. 00	9:10 – 10:00	Notas y Grab.
Inglés	19	15. 02. 00	11:20 – 12:00	Notas y Grab.
Inglés	20	15. 02. 00	12:00- 12:50	Notas y Grab.
Inglés	06	02. dic. 99	10:00- 10:50	Notas y Grab.
Inglés	09	08. dic. 99	9:15 – 10:00	Notas de Obs.
inglés	23	11. 01. 00	9: 10 - 10:00	Notas de Obs.
Inglés	35	16. 02. 00	11:10 – 12:00	Notas y Grab.
Inglés	36	16. 02. 00	12:00 – 12:50	Notas de Obs.
Español	40	11. 11. 99	9:40 – 11:55	Notas y Grab.
Español	25	22. 10. 99	10:10 – 10:50	Notas y Grab.
Español	04	07. 12. 99	9:20 – 10:00	Notas y Grab.
Español	17	06. 01. 00	9:20 – 10:00	Notas y Grab.
Español	39	08. 02. 00	8:20 – 9:10	Notas y Grab.
Español	27	25. 10. 99	10:00 – 10:50	Notas de Obs.
Español	16	04. 01. 00	10:00 – 10:50	Notas de Obs.
Español	13	11. 01. 00	10.00 – 10:50	Notas y Grab.
Español	33	16. 02. 00	08:20 – 9:10	Notas de Obs.
Español	38	21. 02. 00	07:30 – 08:20	Notas de Obs.
Matemáticas	21	08. 11. 00	9:19 – 10:00	Notas y Grab.
Matemáticas	11	09. 12. 00	10:10 – 10:40	Notas y Grab.
Matemáticas	30	26. 01. 00	9:20 – 10:00	Notas y Grab.
Matemáticas	32	15. 02. 00	09:10 – 10:00	Notas y Grab.
Matemáticas	24	15. 02. 00	11:15 – 12:00	Notas y Grab.
Matemáticas	12	25. 10. 00	9:00 – 9:50	Notas y Grab.
Matemáticas	07	06. 12. 99	10:00- 10:50	Notas de Obs.
Matemáticas	08	08. 12. 99	8:20 – 9:10	Notas de Obs.
Matemáticas	37	11. 01. 00	8:30 – 9:10	Notas de Obs.
Matemáticas	34	16. 02. 00	10:10 – 10:50	Notas y Grab.
Geografía	02	11. 10. 99	12:00 – 12:50	Notas y Grab.
Matemáticas	03	11. 10. 99	12:50 – 13:40	Notas y Grab.
Español	22	08. 11. 99	10.00 – 10:50	Notas y Grab.
Matemáticas	05	22. 11. 99	9:10 – 10:00	Notas y Grab.
Química	14	12. 01. 00	8:20 – 9:10	Notas y Grab.
Historia	26	12. 01. 00	11:10 – 12:00	Notas y Grab.
Historia	31	08. 02. 00	9:10 – 10:00	Notas de Obs.
Inglés	40	12. 01. 00	9:20 – 10:00	Notas y Grab.

ANEXO 2. Cuestionario y ficha de presentación

Cuestionario

Buenos días.

Estoy trabajando una investigación que servirá para elaborar mi tesis de grado de Maestría, la cual versa sobre la formación del maestro no normalista que labora en las escuelas secundarias generales del D.F.

Quisiera pedir su ayuda para dar respuesta a unas preguntas que no le llevará mucho tiempo, sus opiniones serán analizadas para efectos de la tesis profesional, conservando el anonimato de los informantes.

INSTRUCCIONES: Lea cuidadosamente, marque con una "x" su opción u opciones de respuesta; existen preguntas en las que sólo puede responder con una opción; otras son de varias opciones y se incluyen preguntas abiertas.

DATOS GENERALES

SEXO: F () M () EDAD: _____ ESCUELA: _____

TURNO: _____

PREGUNTAS

1. ¿En qué año se incorporó laboralmente en el subsistema de educación secundaria? _____

2. ¿Cuáles fueron las causas que lo motivaron a incorporarse al subsistema de educación secundaria?

3. ¿Trabaja en otra secundaria?

A. SI () ¿CUÁL? _____ B. NO ()

4. ¿Qué tipo de nombramiento (s) tiene?

A. Ilimitado sin dueño () No. De horas: _____
B. Ilimitado con dueño () No. De horas: _____
C. Limitado () No. De horas: _____
D. Basificado () No. De horas: _____

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

5. ¿Está incorporado a Carrera Magisterial?

A. SI () ¿Qué nivel tiene? _____ B. NO ()
6. ¿Concursa en escalafón vertical (para ascender como subdirector, director, etc)?

A. SI () Nivel en el que concursa: _____ B. NO ()

7. ¿En dónde realizó sus estudios de bachillerato?

A. Colegio de bachilleres ()
B. C.C.H. ()
C. Escuela Nacional Preparatoria ()
D. Vocacional ()
E. Bachillerato tecnológico ()
F. Otro () ¿Cuál? _____

8. ¿En dónde realizó sus estudios superiores?

A. I.P.N. ()
B. UNAM. ()
C. UNAM. ()
D. UPN. ()
E. Otra () ¿Cuál? _____

9. Actualmente, ¿Cuál es su nivel de estudios?

A. Bachillerato terminado ()
B. Licenciatura incompleta () En: _____ último semestre: _____
C. Pasante de licenciatura () En: _____
D. Licenciado titulado () En: _____
E. especialización () En: _____
F. Diplomado () En: _____
G. Candidato a Maestría () En: _____
H. Grado de Maestría () En: _____
I. Candidato a Doctor () En: _____
J. Grado de Doctor () En: _____

10. Nombre de los cursos de actualización y capacitación que ha tomado en los últimos dos años. Favor de anotar la institución donde los ha tomado.

CURSOS

INSTITUCIÓN

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

11. ¿Ha tomado el curso de nivelación psicopedagógica que ofrece el CAM a los maestros no normalistas?

A. SI () ¿ Por qué? _____

B. NO() ¿ Por qué? _____

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

12. En educación secundaria, ¿qué materias imparte? _____

13. ¿Qué recursos didácticos utiliza en su clase?

- A. Cuaderno ()
- B. Libro de texto ()
- C. Pizarrón ()
- D. Gis blanco ()
- E. Gises de colores ()
- F. Láminas de papel rotafolio ()
- G. Láminas ilustrativas ()
- H. TV Y vídeo ()
- I. Juegos ()
- J. Mapas ()
- K. Visitas a centro de interés ()
- L. Otros () ¿Cuáles? _____

14. ¿Qué criterios considera para evaluar a sus alumnos? _____

15. ¿En qué comisiones escolares participa?

- A. Formación ()
- B. Asesor de grupo ()
- C. Seguridad e higienes ()
- D. Ceremonias cívicas ()
- E. Acción social ()
- F. Disciplina ()
- G. Uniforme ()
- H. Cooperativas ()
- I. Otras () ¿Cuáles? _____

16. ¿En qué concursos escolares participa frecuentemente con sus alumnos? _____

17. ¿Qué actividades extraescolares realiza con sus alumnos? _____

18. ¿Qué instalaciones escolares utiliza con sus alumnos?

- A. Biblioteca ()
- B. Audiovisual ()
- C. Patio escolar ()
- D. Red escolar ()
- E. Otro () ¿Cuál? _____

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

19. ¿Cuál es la principal problemática a la que se ha enfrentado como maestro de educación secundaria?

20. A parte de la docencia, ¿Ejerce la profesión en la que se formó?

A. SI ()

B. NO ()

21. Si su respuesta fue afirmativa, ¿Dónde la ejerce? _____

¿Qué actividades desarrolla? _____

¿Cuánto tiempo tiene desempeñándola? _____

22. ¿Qué significa para usted, ser maestro de educación secundaria?

23. ¿Qué le agrada y qué le desagrada del trabajo docente?

Me agrada: _____

Me desagrada: _____

24. ¿Cuáles son sus expectativas como maestro de educación secundaria? _____

25. Fuera de la docencia en educación secundaria, ¿ Cuáles son sus expectativas profesionales?

GRACIAS!

Comentarios

Ficha de presentación

MAESTRA _____ ESCUELA: _____ FUENTE DE INF. : CUESTIONARIO

PRESENTACIÓN

La maestra trabaja en el sec. ____ tiene 28 años de edad. Imparte la materia de matemáticas a 1 grupo de primero y 5 grupos de segundo. Vive en SAT Cruz Xochitepec, Xoch.

INGRESO A EDUCACIÓN SECUNDARIA

Ingresa en 1996, tiene 4 años de experiencia docente, las causas por las que ingresa es por no tener trabajo en ese momento y la oportunidad de ingreso a secundarias. Se dedica únicamente a la docencia.

CONDICIONES DE CONTRATACIÓN

Tiene 30 horas en total, con 4 claves presupuestales, 22, 3, 2, y 3 horas respectivamente, las dos primeras son ilimitadas sin dueño y las dos últimas limitadas con dueño.; no participa en carrera magisterial, ni en escalafón vertical.

FORMACIÓN PROFESIONAL

Curso la preparatoria, ingresa a la UNAM donde obtiene el título de licenciada en administración.

FORMACIÓN PERMANENTE

En los dos últimos años ha tomado cuatro cursos: ms- dos, word, excell y windows 95 en la DGSCA de la UNAM. No ha tomado el curso de nivelación psicopedagógica, porque la primera vez que intento inscribirse, se acabaron los lugares y el siguiente año se le pasó la fecha de inscripción.

PRÁCTICA DOCENTE

En la impartición de sus clases la maestra recurre al cuaderno de trabajo diario, el libro de texto, pizarrón, gises blancos y de colores, láminas de papel rotafolio, juegos y acetatos que proyecta en el salón de audiovisual. Participa como asesora de grupo en las comisiones de formación y ceremonias cívicas. Realiza como actividades extraescolares, la maestra pide a los alumnos investigaciones en biblioteca y ve con sus alumnos películas no relacionadas con la materia pero que fomentan valores; prepara a los alumnos para el concurso de matemáticas de primavera y el concurso de matemáticas por zona. Para evaluar el trabajo de los alumnos, aplica un examen bimestral y exámenes parciales, considera la participación, la guía de estudio, trabajos extraclase, asistencia y tareas entre otros.

Considera que la poca participación de los padres y el ausentismo de los alumnos son la principal problemática a la que se enfrenta como docente.

EJERCICIO DE SU FORMACIÓN PROFESIONAL

Se dedica exclusivamente a la docencia

CONCEPCIÓN DE SER DOCENTE

Ser docente significa un reto, porque en ocasiones hay que ser padre, amigo y si lo permiten los alumnos, maestro. Le agrada la convivencia con los alumnos, la superación de éstos. Le desagrada el poco apoyo de la subdirección, de los padres y que jamás se le da gusto al jefe de enseñanza.

EXPECTATIVAS

Como docente de educación secundaria: buscar un máximo aprendizaje en cada alumno. En el ámbito laboral, busca la eficiencia en cada cosa que se proponga y a un futuro, terminar una maestría y no estancarse en secundaria.

ANEXO 3. Concentrado de entrevistas

Materia	Clave	Fecha ent.	Duración ent.	Registro ampliado con
Matemáticas	01.	25. oct. 99	11:15 – 12:00	Grabación
Español	02.	22. nov. 99	10:50 – 11:10	Grabación
Español	03.	06. dic. 99	12:00 – 12:50	Grabación
Español	04.	04. ene. 00	9:20 – 10:00	Notas
Inglés	05.	12. ene. 00	9:20 – 10:00	Notas y Grab.
Inglés	12.	17. feb. 00	9:20 – 10:00	Notas y Grab.
Ayudante de lab. Biología y español	10.	07. feb.00	9:00 – 10:00	Notas y Grab.
Prefecta	07.	07. feb. 00	10:30 – 11:20	Grabación
Directora	09.	07. feb. 00	7:40 – 8:00	Grabación
Ex- director	08.	09- feb. 00	19:00 – 20:15	Grabación
Matemáticas	06.	16. feb. 00	9:15- 10:00	Grabación
Prefecto	11.	17. feb.00	12:30 – 12:50	Grabación
Química	13	18.feb.00	9:10- 10:15	Notas y Grab.
Ex- director	14	18- feb. 00	19:00 – 20:15	Grabación

ANEXO 4. Fragmento de una clase de Loré

(Son las 10:00 a.m. En el salón se encuentran diversas láminas con dibujos que ilustran alguna palabra en inglés, así como listas de verbos en sus tres formas: presente, pasado y participio; el grupo es de tercer grado, aproximadamente son 32 alumnos; quienes esperan la llegada de la profesora, mientras tanto aprovechan para terminar una tarea, otros platican o están de pie; cabe mencionar que los alumnos se encuentran en semana de exámenes, razón por la cual están presentes casi la totalidad de ellos.)

10:08

(La maestra llega al salón, los alumnos se ponen de pie para saludarla, la profesora responde al saludo, toma asiento, pide a sus alumnos que se sienten; las indicaciones son en inglés. La maestra inicia su clase)

Ma. "A ver ya se sientan por favor". (Entra una maestra, los chicos se ponen de pie, conversa un momento con Loré y se retira, los chicos se sientan, una alumna se pone de pie y anota la fecha en el pizarrón –la escribe en inglés)

Ma. "¡Eduardo ya siéntese por favor! ¿sí?". (El alumno aún se encuentra de pie acomodando su mochila y platicando con su compañero de a lado). "Van sacando su cuaderno, le ponen la fecha de hoy". (en silencio, los alumnos sacan su cuaderno)

Ma. "¡Ya siéntese!" (Se dirige a la alumna, que escribe en el pizarrón la fecha en inglés)

Ma. "Inicio el pase de lista". (conforme lo hace, pide a los alumnos que guarden silencio, el alumno debe responder en inglés, mientras tanto los demás terminan de sacar su cuaderno, otros esperan en silencio las indicaciones de la maestra. La alumna continúa escribiendo la fecha, se equivoca y algunos alumnos la corrigen)

Ma. "¡Mary, ya cállate por favor!" (se dirige a una alumna que está hablando en tono muy suave, el tono de voz que emplea la maestra es fuerte, cambia de lugar a Eduardo -el chico ha estado muy inquieto desde el inicio de la clase. La profesora les pide abrir su cuaderno en la primera parte, se pone de pie, toma un gis blanco de su locker y escribe en el pizarrón un ejercicio.)

Ma. "Vuelvo a escuchar un ruido conocido y los dejo sin receso, ya saben que tienen derecho a hablar sólo para participar". (Los alumnos guardan silencio y copian del pizarrón)

Thursday, december 2nd, 1999.

Complete the sentences with superlatives

México city is _____ the world

Carlos is _____ (old) boy in the clasroom

Mónica is _____ (pretty) girl in the school

Spanish is _____ (interesting) subject at the school

Tlaxcala is _____ (small) state in México

(La profesora termina de escribir el ejercicio en el pizarrón, el cual lo toma del libro de inglés para el maestro y explica el por qué no anotó el superlativo en la primera oración. Mientras los alumnos resuelven el ejercicio la profesora les indica que a quienes les falte la tarjeta /navideña/ la lleven para la siguiente clase)

Ma. "Después del ejercicio van a hacer una oración con el empleo de un superlativo".

(La maestra va nombrando a los alumnos que pasarán al pizarrón a resolver cada una de las oraciones, a pesar de que la mayoría no ha terminado. Las indicaciones son en inglés. Los alumnos están en absoluto silencio, algunos esperan a que se escriba la respuesta en el pizarrón para copiarla en su cuaderno, la profesora continua sentada y desde ahí va revisando las respuestas anotadas en cada ejercicio, el último alumno que pasa al pizarrón se equivoca y uno de sus compañeros se ríe de él)

Ma. "A ver usted que es muy abusado /señala al alumno que se ríe de su compañero/ pase al pizarrón a escribir la oración que les dejé de tarea".

Alo.1 "No la hice".

Ma. "En lo que hacen la oración, les anoto otro ejercicio en el pizarrón, es referente a aspectos del salón". (En el pizarrón escribe lo siguiente)

10:27

Group work

Personal information survey.

The oldest _____

The youngest _____

The tallest _____

The shortest _____

The prettiest _____

(Al terminar de escribir el ejercicio les indica en español, cómo resolverlo; pocos alumnos están atentos)

10:30. (La maestra inicia con las respuestas, aún hay alumnos copiando las respuestas del ejercicio anterior, le dicen a coro que aún no terminan. La maestra les dice en inglés que abran su libro. Continúa con actividades del libro). (R.O. 06)

ANEXO 5. Fragmento de clase Angy

9:10

(Los alumnos entran al salón, toman asiento, la maestra los saluda e inicia el pase de lista; son alumnos de tercer grado, aproximadamente son 33; en el escritorio hay un juego de inglés, en la portada dice " follow directions"; al terminar con el pase de lista, pregunta a unas alumnas si van a presentar la entrevista; ellas, -son tres- contestan que si, han llevado una cámara de video elaborada en cartón, una pasa al pizarrón y pega un póster de un artista y a un costado escribe el nombre de un noticiero, la tercera alumna acomoda tres bancas en la plataforma del salón. Mientras tanto la maestra revisa la entrevista por escrito a otro equipo. Los demás alumnos platican entre sí en voz baja)

Ma. "Are you ready with your interview?"

Ala. "Yes". (Contesta una de las tres alumnas que van a presentar su entrevista, las otras dos se preparan, acomodan sus sillas y se ponen de acuerdo, traen la entrevista escrita, mientras las alumnas terminan de prepararse, dos alumnos acuden con la maestra para la revisión de su entrevista escrita, quien les comenta que tienen algunos errores, les explica cuáles son; la maestra ve su reloj, son las 9:20 y las chicas continúan preparando su escenario; los demás alumnos platican entre ellos)

Ma. "Ready?" (Las chicas aún no están listas, por lo que la maestra les comenta a los demás alumnos que van a trabajar la página 73 de su libro)

9:25

Ma. "Are you ready?"

Alos. "Yes". (A coro)

Ma. "Come on (la maestra da indicaciones a las alumnas que van a presentar su entrevista) Ok. Ya están listas. Pay attention, ok? Pay attention. Listen. Silence". (las alumnas inician con la entrevista, la maestra les dice que con calma y les pide que inicien de nuevo, las instrucciones las da en inglés, paralelamente pide a los alumnos que guarden silencio usa la expresión "sshh" llevando su dedo a los labios en señal de guardar silencio, mientras tanto las alumnas ya han iniciado por segunda vez su entrevista. La maestra se encuentra de pie, muy cerca de ellas escuchando la pronunciación, los alumnos ya están en silencio; las chicas que presentan su entrevista se notan un tanto nerviosas, la maestra corrige la pronunciación y en algunos momentos las alumnas se corrigen entre sí por iniciativa propia. La maestra les recuerda que la voz debe ser alta y la pronunciación clara, las alumnas inician nuevamente la entrevista, terminan y la maestra les solicita hagan preguntas a sus compañeros, respecto a la entrevista. La maestra corrige la estructura y pronunciación de algunas preguntas y respuestas. Al término felicita a las alumnas y pide que tomen asiento)

9:38

Ma. "Open your book page 73 exercise 6. Ok, page 73. Ready page 73, exercise 6" (espera que los alumnos saquen sus libros e inicia con la lectura de las instrucciones del ejercicio 6; los alumnos que no traen libro les pide que formen parejas para trabajar; la maestra está de pie al centro de la plataforma, conforme va leyendo se mueve de un extremo a otro de dicha plataforma)". ¿Qué vamos a hacer?"

Alos "A corregir". (Solamente algunos responden).

Ma. "Vamos a corregir porque no todo lo que esta en ello es correcto, vamos a corregir los errores que les voy a leer una vez yo, another together and another we check the mistakes. Primero leo yo, después juntos y después subrayamos subrayamos los errores". (inicia con la lectura al terminar, les dice que en la clase pasada leyeron el texto correspondiente pero que lo van a dar una lectura rapidita para recordar)

Ma. "Page 71 O.k.? Ready? Listen. (Marca la pauta para leer juntos, ella lee primero una línea y después los alumnos) Ok. Now page 73. We are going to check". (inicia la resolución del ejercicio, ella lee el enunciado y los alumnos identifican el error y escriben en el libro la respuesta correcta; al término del ejercicio revisan los errores corregidos, leen nuevamente el ejercicio ya corregidos, para ello asigna a cada alumno un enunciado, conforme los alumnos leen la maestra corrige pronunciación)

9:54

Ma. " Ok. Boys (continúan con el siguiente ejercicio) tenemos 4 enunciados, tienen 2 minutos para que elijan el correcto" (forma parejas y en el momento resuelven el enunciado). "Exercise 8 it's for homework, (lee las instrucciones para el ejercicio, en inglés y las traduce, plantea algunas actividades para el sábado o el domingo y explica la tarea) entonces ustedes van a hacer eso, en la columna de you, donde dice your partner no lo van a hacer, son 2 es muy poquita tarea. Ok. Vamos a hacer esto participaciones".

(Los alumnos levantan la mano, dan su número de lista y la maestra registra la participación de los alumnos, al terminar pone otra actividad relacionado con el juego "Follow directions" donde hace uso de unas cartas, en cada una aparece una imagen y la instrucción en inglés, la maestra les dice que son instrucciones, que en este primer momento les va a enseñar la carta y va a leer la instrucción que ellos realizarán, pero que en un segundo momento sólo dará la instrucción sin ver la carta y ellos tendrán que hacer la actividad. Les pide que se pongan de pie)

9:56

Ma. "Watch the card and do the action. Ready listen and Watch. Ready?" (inicia con el ejercicio los chicos lo van haciendo, hasta terminar la clase. Suena la chicharra y los alumnos salen del salón en desorden) (R.O. 18)

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

ANEXO 6. FRAGMENTO DE LA CLASE DE RAMIRO

9:00

(Llegué al salón, el maestro despide a los chicos de la clase anterior y recibe a los alumnos que les corresponde la clase, según el horario; son alumnos de primer grado, el maestro les solicita que guarden silencio y les explica como funciona la cooperativa escolar, una vez que termina, por número de lista recoge un peso por alumno, este es un requisito para ser miembro de la cooperativa. El profesor continúa recogiendo el dinero, él está sentado frente a su escritorio, a su derecha tiene su estante, arriba de éste hay materiales, parecen láminas hechas por los alumnos en papel rotafolio. Termina, se pone de pie y se dirige al extremo izquierdo del pizarrón)

9:27

Mo. "Comenzamos. Sistema de Numeración Decimal". (Un chico repite el tema, los demás alumnos al tiempo que sacan su cuaderno, otro alumno repite el tema, el profesor continúa con el dictado). Características del sistema de numeración inciso a. Se trata de un sistema de numeración vigesimal. ¿A qué les suena Vigesimal?"

Alos. "A veinte. .

Mo. "Inciso b. Utiliza el principio aditivo, ¿a qué les suena? (él mismo responde) en términos comunes a suma. Inciso c. Su uso parte de un principio posicional. Inciso d. Se escribe en forma vertical. Bueno nada más es lo más importante. SIMBOLOGÍA". (Escribe en el pizarrón y espera a que los alumnos terminen de copiar la simbología)

Mo. "Sale. (inicia la explicación auxiliándose del pizarrón y señalando la simbología previamente escrita) La forma se asemeja al 1 como ustedes le quieran decir, no hay ningún problema, que sucede con estos símbolos, el puntito me representa a mí el 1 yo puedo repetir este puntito únicamente 4 veces, ahorita lo vamos a ver; la línea horizontal vale 5 y únicamente la puedo repetir 3 veces; mientras que la conchita o el ojo vale cero, este no lo puedo repetir; ahorita nada más copien esto". (Todos los chicos copian en silencio)

Alo.1 "Ya maestro".

Alo 2 "No".

Alo. 3 "Ya".

9:35

Mo. "Va. (Mientras los niños copian, el maestro dibuja una estela en el pizarrón con la cual inicia la segunda parte de la explicación) Es una estela, era una estela que hacían los mayas, a nosotros lo que nos interesa son los condenados números; esta estela la vamos a dividir en cuadrillos; generalmente vamos a llegar a este nivel / cuarto nivel/. (Va dibujando los niveles y señalando en el pizarrón) Bien entonces, lo primero que nosotros armaríamos sería los números inferiores, para esto, nosotros tendremos que saber... nuestra numeración, los números principales serían 1, 2,3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0, por qué son principales? Bueno escriban 31, ¿qué números utilizarían?"

Alos. "3 y 1". (A coro)

Mo. "3 y 1 ... escriban 3 583, ¿qué números utilizarían?"

Alos. "3, 5, 8 y 3".

Mo. "¿Qué va a suceder con la numeración maya? Bueno la numeración maya nos está diciendo que es vigesimal, por ahí pregunté ¿qué es vigesimal? Y me dijeron 20; nosotros utilizamos gráficamente 10 números en la numeración; los mayas utilizan nada más 3, pero con esos 3 símbolos hacen una combinación de 20 números y esos 20 números al igual que nosotros, lo van a utilizar para escribir varios números muy grandes; los mayas tienen como números principales del 0 al 19, ¿cuáles van a ser esos números? Bueno y hay que entender lo que tenemos aquí (se refiere a los tres símbolos que escribió en el pizarrón) me está diciendo que este condenado puntito vale 1, ¿cuánto?"

Alos. "1".

Mo. (Escribe en el pizarrón del 1 al 19 y el 0 en dos columnas). "Dijimos que el sistema maya es vigesimal, son 20 números, que se van a estar repitiendo adelante. Vamos a partir de aquí, ustedes de alguna forma se van a dar cuenta. El 1 lo representa un condenado... (los alumnos dicen a coro – puntito-, el maestro escribe el símbolo en el pizarrón, correlacionando con los números que escribió en forma de columna) ¿cuántas veces puede repetir?"

Alos. "4".

Mo. "Acuérdense que en el sistema de numeración maya... el No. 2, ¿cómo lo escribimos?"

Alos. "Con 2 puntitos".

Mo. "Uno más uno. (Lo escribe en el pizarrón) El número 3 ¿cómo lo escribimos?"

Alos. "Con 3 puntitos".

Mo. "1, 2, 3; el cuatro".

Alos. "Con 4 puntitos".

Mo. "1, 2, 3, 4, pero qué sucede, ya no puedo poner más puntitos porque sólo puedo utilizarlo 4 veces, entonces, ¿cómo escribiría el 5?"

Alo 4. "Con una raya".

Mo. "Una raya horizontal. 6".
(R.O. 12)

ANEXO 7. FRAGMENTO DE LA CLASE DE MIRNA

10:10

(Llego al salón de clase, en él se encuentra un grupo de primer año con aproximadamente 42 alumnos; observo que la ventana tiene cortinas y en la marquesina hay 8 macetas con plantas entre ellas una palma, un belén y un malvón. El estante está ubicado a la derecha de la puerta, en la pared del pizarrón, en el ángulo superior derecho se encuentra una caja metálica para video y tv, al final de dicha pared se encuentran dos láminas con temas de matemáticas –división de polinomios y una lámina del turno vespertino. En la pared frente al pizarrón se encuentra un mural alusivo a los “símbolos patrios”, a la izquierda de éste un mural de día de muertos; cabe mencionar que a los costados y arriba del pizarrón también hay dibujos de día de muertos. Un punto a destacar es que en ambos periódicos murales sólo se observan dibujos con imágenes propias de la cultura mexicana, no hay ni un sólo elemento ajeno a ésta. En el escritorio hay listas engargoladas, fichas de lectura, el libro de texto “Lecciones de español primer grado”; editorial Trillas. Autor Isaac Matus. La profesora recibe a los alumnos en la puerta cuidando que éstos entren al salón en orden, espera a que todos tomen su lugar -las sillas están acomodadas en forma de herradura-, la maestra los saluda e inicia su clase haciendo comentarios en torno a los alumnos del turno vespertino.)

Ma. “Les mandan /alumnos de tercero/ decir pues que a ellos les da mucho gusto tener amigos más chicos, ellos son de tercero no sé si ya les había comentado con este grupo”.
(continúa de pie en el centro de la plataforma)

Alos. (Se escucha que dicen no)

Ma “¿No?, bueno pues son de tercero los que están en este salón que les dejan saludos que les da mucho gusto compartir el salón con ustedes y que les agradecen mucho todo lo que ustedes han ido poniendo para adornar el salón y que también ellos ven que han respetado sus trabajos, pero fíjense en una cosa muy curiosa que ya alguien se tomó la libertad de manchar el trabajo de los muchachos, no sé si observan”. (dirige su mirada y señala hacia una de las láminas)

Alos. “ Ah. Sí”. (A coro y con su mirada en la lámina indicada por la maestra)

Ma”. ¿Verdad?, y miren que yo el día de ayer borré, porque me da pena dejar manchado el trabajo de ellos, porque ellos no nos han manchado nada, vieran que impotente me siento a veces, sinceramente muchachos de no poder ver quién es el ocioso que pinta ahí, no me he podido dar cuenta quien es, ¿es lápiz o es pluma?, ¿me hacen un favor muy grande? borren con mucho cuidado porque me da mucha pena, (dos alumnas que se encuentran cerca, toman la goma de borrar e inician con el borrado de las letras) saben por qué da pena o ¿qué sienten ustedes?, platíquenme, me invitan o los invitan a una fiesta en esas fiestas que nos tratan muy bien, pero muy bien; los atienden con mucha consideración, con toda la educación debida y resulta que otro día ustedes son los que invitan y ustedes tratan muy mal a la persona que los invito, coméntenme ¿qué les parece?, coméntenme uno de ustedes”.

Alo 1. “Está mal”.

Ma “¿ Por qué?”

Alo 2. “ ... Respetarlos”.

Ma “Hay que respetarlos, de los que les platiqué, ¿qué se imaginaron? ¿Qué les parece de los que estaba contando?, eso de los invitados. (se dirige a los alumnos)

Alo 3. “A mí me parece que los invitados estuvieran cómodos ... en gratitud como ellos nos trataron”.

Ma “Un entendimiento ¿verdad? En gratitud ellos nos respetan, vean como están nuestros dibujos, ¿cómo estaba nuestra pared en un principio? esto nos costó mucho o ¿qué? fue fácil tener nuestro salón así, ¿cómo fue?, platíquenme, a ver uno de ustedes que me diga como era nuestro salón”.

Alo 4. “Primero estaba pintado de ... plu”

Ma. “Cuando tú llegaste, (interrumpe la maestra) era nuestro salón”.

Alo 4 “ Todo lleno de grafos”.

Ma. “Era un salón que parecía ¿qué?” (interrumpo la maestra)

Ala. 5 “Una cárcel”.

Ma . “Cárcel”.

Ala 5. “Aún quedan”.

Ma “Todavía queda rezago de esa cárcel, vean todavía; así no hemos podido hacer gran cosa, vean que hemos venido haciendo para que pensamos al entrar al salón . ¿Les gusta entrar a esta cárcel?”

Alos. “No”. (a coro)

Ma “.Entonces ¿qué pensamos?”

La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia

Alos "Que tenemos que limpiar". (Sólo algunos contestan, los demás están atentos o intercambian algún comentario alusivo al tema con el compañero más cercano, la maestra continua de pie)

Ma "¿Cómo limpiamos?, (tanto alumnos como la maestra, contestan -con alcohol, con algodón-) nuestras manos se pusiera feas. Pero ¿cómo fuimos viendo nuestro salón?"

Alos. " Cada vez mejor", " bien".

Ma . "Cada vez mejor ¿cómo lo ven ahora?"

Alos " Hermoso", "bonito", "ya no parece cárcel". (Dan diversas respuestas en voz alta, la maestra los escucha y deja que hablen sin darles la palabra)

MA. "Habíamos quedado que todo lo que veamos en español tiene que servir para la vida esto, ¿ servirá para la vida de ustedes?"

Alos . " Sí". (A coro)

10:25

Ma "¿Cómo? ¿cómo servirá para la vida? (silencio) Sería bueno comentarlo ¿No?, ¿cómo servirá todo esto que esta pasando dentro de nuestro salón, ya que estamos viendo ¿cómo nos podrá servir más adelante? ¿servirá o no servirá? ¿qué les parece si lo comentan rápido en equipo, coméntenlo, analícenlo vean todo lo que ha pasado en su salón analícenlo ... (los alumnos empezaron hablar en voz baja) ¿cómo va esto?, ¿cómo va aquello?"

Alos. "Maestra". (el ruido es mas intenso, algunos alumnos llaman a la maestra para preguntarle)

Ma "Mande, anote algo... (Los alumnos inician sus comentarios el ruido se intensifica al comentar los alumnos entre ellos, la Ma. se dirige hacia un equipo, se sigue con los demás comentando y preguntándoles ¿ para qué sirve lo que están haciendo en el salón?) Después del ejercicio. (Da 5 minutos para que los alumnos comenten entre sí)

10:30

Ma. "A ver comencemos. Hay cosas bien interesantes que estuve escuchando, vamos a ver que nos dice, cada niño en sus equipos vamos a ver que nos dicen presten atención y con lo que escuchen de cada equipo, escuchen, entiendan su criterio que... la idea que ustedes tienen, la idea que ustedes tienen, háganla mas grande con lo que van diciendo los demás, a ver escuchamos a este equipo. Nada más hablen super fuerte. (Cada equipo presenta sus comentarios en el por qué y para qué de sus opiniones)

10:54

Ma "Esto que acaba de decir es bien importante, su compañera concluyó y sirve con lo que estamos viendo que estamos poniendo cultura en el salón. Pongan de una vez en el cuaderno, en el segundo período las tareas, están aquí para que las copien como están. Viene una hoja de quienes copien bien las tareas; entonces segundo período. Anotamos, para el segundo período se entregarán por lo menos, por lo menos en tarjetas (2) muy bien muchachos, punto y aparte ahí quedo ya el aviso ahora próximo viernes, tarjeta correspondiente al cuento de canasta de cuentos mexicanos. Bueno pues ya voy a devolver lo que ya saben que algo les falta, el ejemplo ya saben como es voy a devolver, las que tienen corrector, los que tienen letras encimadas y que no traen el dibujo, los que no traen el nombre, los que no traen ... los que traen una letra mal hecha, los que se pasan los renglones. (La maestra entrega las tarjetas) Los que van a entregar por favor. Pegaditos a la pared por favor la letrita fea cámbienla por favor , quien entrega a lápiz favor de corregir todo eso ¿Jonhatan donde esta? Jonhatan algo le falta".

Jonhatan: " El dibujo".

Ma " Aquella letra encimadas esta muy bonito pero házmela aquí, atrás en el rengloncito, (se dirige a una alumna cuya tarjeta esta totalmente escrita) todos los demás se quedan. Hasta el lunes muchachos, hasta el lunes muchachos, ya se retiran sin que les diga a que hora se va el equipo mas ordenado. (les da la salida a los equipos)

Alos. (Se despiden conforme van saliendo) "Hasta el lunes maestra", " hasta el lunes", "hasta el lunes", "mañana no vengo maestra". (la maestra los despide y se escucha ya el barullo que causa el receso y la música moderna que han puesto para amenizar el receso) (R.O. 25)

ANEXO 8. Fragmentos de la clase de Norma.

10:00

(Me encuentro en el salón de la maestra Norma, el cual se ubica en la planta alta del segundo edificio; en este momento esta con un grupo de primer año, aproximadamente con 33 alumnos; la maestra esta sentada al igual que los alumnos.)

Ma. "Pase de lista rápidamente y ahorita empezamos, (algunos alumnos han sacado ya su cuaderno y el libro de texto, otros esperan la indicación, mientras tanto se ven unos a otros y hacen comentarios en voz muy baja; la maestra hace el pase de lista realmente rápido y es auxiliada por la alumna encargada de pasar lista quien le confirma los nombres de los alumnos que faltaron; termina la maestra) libro de texto". (la maestra les indica la página a trabajar, en ella van a hacer la revisión y corrección del ejercicio siguiendo las indicaciones de la maestra)

10:14

Ma. "La triste noticia de la semana". (Va preguntando por día, a lo cual le contestan referente a la noticia del día 19 y 22 de octubre)

Alo1. "19 de octubre sobre lo que dijo Guillermo Ortega". (El alumno relata la noticia respecto a los deslaves en Tabasco)

Alo2. "El 22 de octubre de los víveres que mandaron". (Conforme los alumnos participan la maestra va corrigiendo la pronunciación y gramática)

Ma. "Deslaves no creo que haya dicho deslavamiento".

Alo2. (Lee su noticia) "Gran cantidad de agua en Tabasco y Puebla se producen enfermedades".

(La maestra comenta respecto a las noticias que leyeron los alumnos, algunos están atentos, otros juegan con la pluma, otros ponen atención. La maestra continua sentada en la silla, de ahí se dirige a todos los alumnos, propiciando la participación de estos a través de preguntas)

Ma. "La noticia (les dicta) es un relato informativo, las noticia se dan de acuerdo a ¿qué? Al ... (busca la respuesta de los alumnos)

Alo3. "Lo importante".

Ma. "No, por el interés". (Un alumno pone por ejemplo la muerte de Paco Stanley a lo cual varios niños participan) Cada quien va a poner su propia definición de la noticia ¿qué será la noticia? Para empezar es un relato periodístico, sigan ustedes incluyan sus 5 preguntas / preguntas que revisaron al inicio de la clase/ (los chicos tratan de escribir su definición, paralelamente continúan comentando características de la noticia con la profesora y entre ellos mismos.

Alo4. "¿Qué es especular?".

Ma. "Es cuando damos respuesta, pero no estamos seguros, una noticia busca dar respuesta a qué paso, dónde paso, a quién le paso, cuándo paso, cómo paso y por qué paso. Ya están listos, ahora vamos a escribir nuestra propia noticia".

Alo5. "Sí maestra".

Alo2. "¿Qué preguntas?"

Ma. "¿Otra vez? Las repito". (repite las preguntas)

Alo6. "¿Qué preguntas?" (La maestra vuelve a repetir las preguntas)

Ma. "¿Ya terminaron?" (Se refiere a la definición de la noticia)

Alo5. "No".

Ma. "Ahora van a escribir su propia noticia, de algún suceso, ¿cómo le van a hacer?"

Alo2. "Entrevistando".

Alo3. "No, estamos reportando una noticia".

Ma. "A ver qué paso el viernes. (conjuntamente con la maestra van construyendo la noticia referida a un suceso del día viernes, respecto a uno de sus compañeros que se accidentó al salir del salón 15; después los alumnos vuelven preguntar cuales son las preguntas a las que debe contestar la noticia) Para los olvidadizos lo escribo en el pizarrón, (y anota: Noticia: ¿qué?, ¿quién?, ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿dónde? Los alumnos le preguntan si puede ser de algo que haya sucedido fuera de la escuela; la maestra dice que sí y comenta que la redacción no es nada fácil, que primero se hace un borrador, se corrige) acuérdense que si cambiamos la idea ponemos punto y aparte; si cambiamos de idea ponemos punto y aparte. Al inicio del párrafo dejamos sangría. Tengan cuidado con la ortografía, recuerden que se vale equivocarse, tachamos y volvemos a empezar; se vale equivocarse, porque estamos en un proceso de ...".

Alo5. Aprendizaje. (La maestra se dirige a los alumnos de las primeras filas, después a la mamá que está presente – es la mamá del niño que se accidentó el viernes y que asiste a la escuela con el pie enyesado-; los alumnos que ya terminaron le enseñan el cuaderno a la maestra quien va revisando)

10:43

(Los chicos siguen trabajando, se acercan para revisión, cuando ya son varios los alumnos que están formados para revisión, la maestra le comenta que no le da tiempo de revisar a todos, así que pide a algunos que lean sus ejemplos. Suena el timbre que marca el inicio del receso y los alumnos salen sin previo orden) (R.O. 27)