



VOL. 13, Nº 1 (2009)

ISSN 1138-414X

Fecha de recepción 14/10/2008

Fecha de aceptación 23/03/2009

LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA. APRENDER A SER MAESTRO DE SECUNDARIA EN MÉXICO

Insertion into the Teaching Profession. Learning how to be a Secondary School Teacher in Mexico



Etelvina Sandoval Flores
Universidad Pedagógica Nacional de México
E-mail: etsandov@hotmail.com

Resumen:

El artículo analiza los distintos caminos por los que transitan los profesores de educación secundaria en su inserción a la docencia, destacando los aprendizajes adquiridos en esta experiencia y los saberes docentes que van construyendo. Este es un proceso de formación en el que se involucran desde la práctica escolar cotidiana y en donde la escuela tiene un papel relevante. Se plantean las condiciones de trabajo que los maestros de secundaria enfrentan y los modelos a través de los cuáles se insertan en la docencia como contextos que permiten comprender los contenidos del aprendizaje del oficio en la práctica.

Palabras clave: maestro principiante, inserción a la docencia, condiciones de trabajo, saberes, aprendizaje, escuela secundaria.

Abstract:

This article analyses the different roads secondary school beginner teachers take when initiating their professional activity, focusing on the way professional knowledge is acquired as a result of their teaching experience. This process in initial teacher education involves the daily practicum and importance of school space. There is also a discussion on the working conditions and teaching models secondary school teachers face when they begin to teach and how through these they understand what their professional activity involves.

Key words: beginner teacher, professional activity initiation, working conditions, professional knowledge, learning, secondary school.

0. Introducción

En México, la secundaria constituye el último tramo de la educación básica obligatoria¹ y de tiempo atrás, ha sido cuestionada tanto por sus altos índices de deserción, rezago educativo y reprobación, como por sus tradiciones y prácticas escolares que dificultan el cambio profundo que requiere.

En el año 2006 se inició una reforma a este nivel educativo, que se centró fundamentalmente en realizar modificaciones al currículum, considerándolo como un dispositivo que promovería el cambio tanto de orientaciones pedagógicas como de prácticas de enseñanza y organización de los planteles escolares, no obstante, un aspecto importante no considerado seriamente es el de las condiciones de trabajo del profesorado y su formación.

La profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes en pocos años; su estatus académico y económico inició una drástica caída en la década de los años setenta a la que se fue agregando el deterioro de sus condiciones de trabajo. Ser profesor de secundaria significaba recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo, cuestión que paulatinamente se fue abatiendo.

En la actualidad, los maestros de secundaria padecen condiciones de trabajo muy difíciles: contrataciones temporales, fragmentación de su tiempo de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas de contrato como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

Malas condiciones físicas de los planteles, carencia de materiales de trabajo, alto número de alumnos, bajos sueldos y pérdida del prestigio profesional que lo definió durante un buen tiempo, son las características actuales del trabajo docente en secundaria

Pero además y como producto de la historia institucional en secundaria, la heterogeneidad de este magisterio es más acentuada que en los otros niveles de la educación básica. En México, formalmente, los profesores que atienden la educación básica son egresados de una escuela normal, lo que implica haber recibido una formación pedagógica y para la enseñanza en una institución específicamente destinada para ello, que los califica y certifica para trabajar en la docencia. No obstante, esto sólo es cierto para preescolar y primaria, pues la secundaria tuvo desde sus orígenes a profesionales de muy distintas procedencias integrados a su cuerpo docente. Años más tarde y a partir de la creación de la Escuela Normal Superior en 1943, ésta se convirtió en la institución encargada de formar a los profesores que trabajarían en las escuelas secundarias, mismos que fueron desplazando paulatinamente a los otros profesionistas. Así, para la década de los setenta un alto porcentaje del cuerpo docente de secundaria tenía formación normalista.

Sin embargo, la crisis de la profesión que hemos reseñado brevemente, aunada a una política de la autoridad educativa para disminuir la matrícula en las escuelas normales y la constricción de oportunidades de trabajo para los profesionistas liberales en su campo de

¹ La educación básica se conforma por tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria, constituyendo así los doce años de educación que la Constitución define como obligatorios para toda la población. La secundaria atiende a niños y adolescentes de entre 12 a 15 años de edad.

formación, provocaron tres fenómenos paralelos: el retorno de muchos profesores normalistas que trabajaban en secundaria a la escuela primaria, espacio en el que se ganaba lo mismo pero con menos alumnos que atender y mejores condiciones de trabajo; la insuficiencia de egresados de la normal superior para cubrir los espacios vacantes (sobre todo frente a la expansión de la secundaria) y el ingreso de muchos profesionistas formados en instituciones diversas (universidad, politécnico, etc.) a las tareas docentes.

En la actualidad, se reconoce que alrededor de un 50% de los profesores de secundaria son normalistas, mientras que la otra mitad se formaron en otras instituciones, en profesiones que muchas veces son ajenas a una orientación pedagógica y de enseñanza.

Este artículo analiza las formas en que estos docentes se insertan a la docencia en la escuela e inician un proceso de aprendizaje y formación en la práctica escolar cotidiana. Se divide en dos apartados: en el primero se caracterizan las orientaciones y tendencias de los dos modelos actualmente existentes en México para iniciarse como maestro de secundaria: el de formación en una escuela normal y el de formación directa en la escuela. Con estos antecedentes como trasfondo, se analizará en un segundo momento la manera en que el contexto particular de la escuela va permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes y saberes en los profesores principiantes.

Este trabajo tiene como base dos investigaciones: una de ellas de carácter etnográfico que tuvo como objetivo analizar la construcción cotidiana de la escuela secundaria a través de la intervención de los sujetos -maestros, directivos y estudiantes- en el espacio escolar (Sandoval, 2004). Si bien en esta investigación no se hizo distinción explícita sobre los profesores principiantes, hay muchos elementos en torno a éstos en los resultados de la investigación y en el material de campo que ahora se retoman. La segunda investigación que nutre los planteamientos de este escrito es un estudio comparativo con enfoque cualitativo actualmente en proceso, sobre la formación inicial y en servicio de maestros en México, Canadá y EUA. Para efectos de este artículo se recupera parte de los hallazgos en torno a la formación inicial de maestros en México (Sandoval, et. al, 2005).

1. Dos modelos distintos de iniciación a la docencia en secundaria

1.1. Iniciación a la docencia desde la escuela normal

Si bien una definición en la que coinciden los investigadores del tema refiere a que un profesor principiante es aquél recientemente incorporado al ejercicio docente tras haber pasado por algún proceso de formación y más específicamente aluden a sus tres primeros años de trabajo docente, como un periodo en que se producen experiencias y aprendizajes que completan su formación (Abarca, 1999; Vera, 1988; Imbernón, 1994; Marcelo, 1999) interesa hablar aquí del periodo de formación previa en la escuela normal, ya que en la última reforma a este sistema en 1996, se plantea un modelo de acercamiento a la docencia en el que, en el último año de la carrera, los futuros maestros permanecen en la escuela de práctica a cargo de grupo alrededor de dos terceras partes del ciclo escolar y el resto asisten a la normal para analizar esta experiencia y realizar trabajo académico en torno a ella. Es este periodo una forma especial de iniciarlos en la docencia.

Un rasgo de los nuevos planes de estudio es el énfasis que ponen en vincular la formación inicial desde que ésta comienza, con la escuela de educación básica y por ello las prácticas profesionales de observación y trabajo en el aula van aumentando progresivamente a lo largo de la carrera, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje del oficio de enseñar,

pero es el cuarto año de la carrera el que se dedica fundamentalmente al trabajo docente “en condiciones reales” que implica la permanencia prolongada del estudiante en la escuela.

El trabajo docente, que se desarrolla mediante la práctica intensiva, durante periodos prolongados, en grupos de secundaria; implica la realización de actividades sistemáticas de enseñanza que, al tiempo que demandan la integración de los aprendizajes adquiridos tanto en el ámbito pedagógico como en lo relativo a los propósitos, contenidos y enfoques de la asignatura de educación secundaria de su especialidad, contribuyen al perfeccionamiento de las competencias profesionales (Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004, 8).

En este trabajo el practicante es acompañado por un tutor y un asesor. El primero, es el profesor responsable del grupo y su papel consiste en orientar al normalista en la preparación y realización de las actividades y hacerle recomendaciones y sugerencias para mejorar su trabajo. Es el experto que acompaña al novato y la escuela normal lo selecciona bajo tres criterios: tener disposición para cumplir la función; tener reconocimiento como buen docente y dominio de los contenidos y enfoques de enseñanza de su materia. Es requisito también que cuenten con tres años de servicio como mínimo. El asesor, por su parte es el profesor de la escuela normal asignado para atender un número reducido de estudiantes a los que da seguimiento en su trabajo, les brinda apoyo, orientación e indicaciones académicas y les asesora en el diseño de estrategias didácticas y el análisis de su trabajo docente.

Este modelo es parecido (con sus variantes) al Modelo «de adquisición de “competencias necesarias” («mandatory competency») que Vonk (1994) define entre uno de los cuatro modelos de apoyo al desarrollo profesional para profesores debutantes:

Se basa en el supuesto de que existe una serie de destrezas “universales” que caracterizan la “docencia eficiente”, y establece una relación formal y jerárquica entre un profesor “novato” y uno “experto”, debiendo este último orientar deliberadamente al primero hacia la adquisición de dichas competencias docentes básicas (referidas por lo general a manejo del aula, técnicas de enseñanza y contenido o materias a enseñar) (Cornejo, 1999, 67).

Fortalecer la práctica profesional es una tendencia más o menos generalizada en la formación de maestros a nivel internacional, que intenta iniciarlos en la docencia en compañía de expertos y atender lo que algunos autores han venido definiendo como la falta de conexión entre los contenidos adquiridos en la institución formadora y los problemas de la práctica (Diker y Terigi, 1997), que ubica a la formación docente institucionalizada como una empresa inconclusa (Achilli, 1987). Una coincidencia entre los estudiosos del tema es asignar una importancia decisiva a las primeras experiencias de inserción en la práctica docente, incluyendo la formación inicial y el aprendizaje posterior en el espacio de trabajo “ya que esa pertenencia al magisterio en la práctica laboral/profesional es lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifican a los maestros” (Davini, 2002, 14)

Si concebimos a la profesión docente como un proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados, la experiencia de la formación inicial con un enfoque de prácticas docentes prolongadas cobra importancia en los aprendizajes del futuro docente en el momento de su inserción laboral. Es sin embargo una iniciación a la docencia con características particulares por el papel ambiguo que tienen los practicantes en la escuela de práctica: no cuentan con el reconocimiento total como maestros por parte del profesor de grupo (tutor), del asesor de la normal (que supervisa su trabajo de práctica) ni de

los alumnos, otros maestros o directivos de la escuela. Viven su práctica tensionados entre las exigencias y reglas que el tutor le impone para realizar su trabajo y las demandas que el asesor les hace, en relación a estrategias didácticas, formas de enseñanza y planeación de la clase, que en muchas ocasiones entran en conflicto con los criterios del tutor o con las condiciones de trabajo en el aula.

1.2. Iniciación a la docencia directamente en la escuela

Como ya se mencionó, existe un alto porcentaje de profesores de secundaria que ingresan a la docencia sin haber pasado por un proceso de formación en una escuela normal. En el ámbito magisterial se les denomina de manera genérica “universitarios”, independientemente de si estudiaron en una universidad, el politécnico o cualquier otra institución de educación superior. Es una forma común para distinguirlos de los normalistas.

Los profesores de secundaria “universitarios”, parecen estar muy de acuerdo con esa denominación e incluso suelen mostrarse orgullosos de su origen profesional distinto, ya que es una idea generalizada que ellos poseen una mejor preparación académica que los normalistas. La historia institucional que fue marcando diferencias y estereotipos entre las normales y los establecimientos universitarios, se reedita en las escuelas secundarias, al menos a nivel de discurso, donde es común escuchar que “los universitarios tienen más conocimientos, pero no saben cómo enseñar”, o que “los normalistas sólo nos ganan en la cuestión pedagógica, pero eso lo aprendes al paso de tiempo”. No obstante, en el trabajo cotidiano, no parece que en las diferentes formas de asumir la docencia, la formación de origen tenga un peso preponderante.

Hay sin embargo, otros aspectos en los que la diferencia es notoria, como el ingreso al servicio, o el tipo de materia que se imparte, pues los normalistas cuentan con un lugar de trabajo seguro al terminar sus estudios y se les asignan horas de docencia de la disciplina que estudiaron², mientras que el ingreso de los otros profesionistas es circunstancial y muchas veces atienden materias con contenido muy distinto al de su formación.

Una investigación reciente (Montaño, 2005) consigna que los lineamientos normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) contemplan que la contratación de personal docente para secundaria se realiza por tres vías: la asignación de plaza inicial, la selección libre y las propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Como la plaza inicial está destinada a los egresados de la Normal Superior, los otros profesionistas buscan caminos para insertarse por las otras dos vías: ser nombrados libremente por la autoridad, o propuestos por el sindicato. En ambos casos implica una recomendación que depende de las relaciones que el interesado pueda tener o conseguir. Los faltantes de docentes que se detectan en las escuelas se cubren por medio de este proceso de recomendación, muchas veces sin considerar si el perfil profesional del interesado tiene correspondencia con la materia a impartir. En la investigación mencionada, realizada en dos escuelas secundarias del DF, los profesores no normalistas representaban el 80 y el 85% respectivamente del total del personal docente y alrededor de una tercera parte cubrían materias alejadas de su formación, en ocasiones muy distantes, como un licenciado en ciencias políticas y administración pública que impartía física y química, o un pasante de economía que daba clase de inglés.

² Hay que señalar que la contratación automática al egreso de la escuela normal, se ha cancelado recientemente

No existe entonces un proceso de selección para ingresar a la docencia en secundaria y los únicos criterios para la contratación son tener una licenciatura (titulado o pasante) y contar con una recomendación. En estas condiciones, el profesionista contratado se presenta a la escuela y entra a trabajar directamente con sus grupos sin que medie ningún proceso de inducción.

Retomando a Vonk (citado por Cornejo, 1999), esta situación a la que se enfrenta una buena parte de los maestros que inician a trabajar en secundaria, tiene similitud con el modelo “nada o húndete” (swim-or-sink), que sostiene- se trata del más frecuente en los establecimientos escolares

2. La escuela, contexto de formación de los profesores principiantes

Si bien hay grandes diferencias en el camino que recorren en su ingreso a la docencia en secundaria los normalistas o los “universitarios”, hay un espacio común que se convierte en una fuente importante en el aprendizaje de ser maestro: el escenario real de trabajo, la escuela secundaria. El plantel escolar es un espacio de formación no sólo para los alumnos, sino también para los maestros, como lo señala Davini (2002): “... las escuelas son, también, instituciones formadoras de docentes, tanto en el periodo de prácticas iniciales como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (p: 15)

Rockwell (1997) también recupera la importancia de la escuela como un espacio de formación en donde la experiencia escolar marca aprendizajes tanto para alumnos como para profesores. Para esta autora, en el proceso escolar se amalgaman tradiciones históricas y pedagógicas, variaciones regionales, y normatividades institucionales, que van conformando las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones y las formas de organización que se dan en la institución. “El conjunto de prácticas cotidianas es lo que constituye el contexto formativo real tanto para maestros como para alumnos” (p: 10).

Es desde esta perspectiva que nos interesa analizar la experiencia en la docencia de los maestros principiantes, asumiendo que se insertan en una dinámica institucional que marca determinadas pautas y ha consolidado prácticas, concepciones y formas de organización al paso del tiempo. El principiante se introduce en esa compleja trama desde sus propios referentes e inicia un proceso de aprendizaje que complementa, aunque en ocasiones contradice al de su formación previa y que influye en su formación como docente.

Como hemos venido señalando, esta incorporación se presenta de manera diferencial, dependiendo del modelo de inserción a la docencia en que cada docente se ubique. Los normalistas, que se incorporan a la escuela en calidad de aprendices, van asimilando en este espacio las reglas básicas del oficio desde una condición ambigua, ya que no son plenamente maestros pero están a cargo de grupo. Los profesores no formados en una escuela normal, aprenden también las reglas del ser docente en la exigencia misma del aula. En este apartado se analizará la influencia del contexto escolar en la formación de maestros en ambos modelos.

2.1 Ser aprendiz de docente en la escuela secundaria

Los estudiantes de licenciatura en educación secundaria de una normal, son acompañados por un profesor de la asignatura en la cuál se están formando (español,

matemáticas, física, etc.), llamado tutor y junto a él, van aprendiendo de manera tácita o explícita los contenidos de ser maestro en una escuela concreta. Entre estos aprendizajes están las reglas que guían la práctica cotidiana escolar, que no son solamente aquellas manejadas en la normal centradas en el currículum y las formas de enseñanza, sino también las validadas por la experiencia del tutor que incluyen formas de relacionarse con los alumnos, estrategias para mantener el “control del grupo” y acciones didácticas específicas. Los alumnos son otra fuente de aprendizaje, pues con su actuación muestran lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer en el salón de clase, y además, el practicante va reconociendo las diferencias que existen entre cada grupo escolar, e incluso entre cada alumno. El contexto particular de la escuela, su prestigio, las pautas construidas que norman el trabajo y la organización del plantel tienen también influencia en las acciones del aprendiz y en sus aprendizajes.

El tutor es una referencia para el normalista tanto porque a él corresponde calificar su práctica, como porque debe adaptarse a su forma de trabajo y esto es valorado de manera positiva o negativa dependiendo de la relación que se establezca entre ambos. En ocasiones los normalistas hablan de su apoyo y consejos para mejorar, de su capacidad y conocimiento que los hizo aprender cómo dar algún tema u organizar mejor sus actividades con el grupo y emulan estrategias del tutor para aplicarlas en su trabajo.

De manera particular, los normalistas consideran un aprendizaje valioso las estrategias que los tutores aplican en el grupo y que les resultan exitosas. Estas se centran sobre todo en el “control de grupo”, es decir, las formas a través de las cuáles se logra mantener la disciplina y la colaboración de los alumnos en las actividades de trabajo bajo el orden marcado por el profesor. Aunque también se dan casos en que se valoran como positivas o innovadoras ciertas estrategias didácticas que el maestro de grupo pone en práctica. En esto influye la experiencia del profesor, la disposición de transmitirla, e incluso el prestigio que tenga en la escuela.

Pero también hay tutores reacios a participar en la formación del practicante, en ocasiones porque consideran que altera su ritmo de trabajo, aunque también se presentan casos en que siente afectado su papel como autoridad en el grupo al tener que compartir la docencia con otro:

“La maestra (tutora) no me dejó desarrollar todas mis actividades planeadas, sentía que perdía el tiempo con el practicante y se estaba atrasando el grupo *Cada año es lo mismo*, decía” (Observación evaluación de la práctica en la Escuela Normal)

El tipo de maestro que le toque a cada practicante, su experiencia y disposición para recibirlo y compartir con él los secretos del oficio, van marcando diferentes acercamientos a la docencia entre los practicantes. Algo que al parecer es recurrente, son los diferentes puntos de vista sobre el trabajo del estudiante del asesor (profesor de la escuela Normal) y del tutor que se concretan en lo que cada uno le solicita al practicante, aunque por regla común, los asesores les recomiendan que se adapten:

“Yo enseño la materia con el enfoque que se propone, pero cuando mis muchachos van a la práctica les digo que se olviden del enfoque y que actúen de acuerdo a lo que les exige la escuela, para no meterse en problemas”. (Entrevista a asesor de normal)

Si bien en la secundaria los normalistas aceptan su papel subordinado, ya en la escuela normal, expresan juicios críticos sobre los maestros de grupo en secundaria, que pasan por el tamiz de los conceptos de enseñanza que les han inculcado en la normal. Así, dicen que enseñan el conocimiento escolar con actividades más informativas que formativas, y si bien reconocen la existencia de una realidad compleja en la escuela secundaria,

consideran que los profesores de secundaria “no se detienen a apoyar a quien presenta problemas”... “fomentan aprendizaje memorístico, no promueven actitudes y valores, y la mayoría no se compromete con su trabajo.” (Entrevistas realizadas a estudiantes normalistas en investigación del Proyecto Subregional Hemisférico, 2005)

Pero en la escuela secundaria, los practicantes deben adecuar sus acciones para no transgredir las normas del tutor o de la escuela, como no trabajar fuera del salón, no organizar actividades ruidosas y no permitir que el grupo se salga de control, entre otras. En un ambiente como el de la secundaria, donde la disciplina es el eje de la organización del trabajo, los practicantes asumen un papel normativo y desarrollan iniciativas para cumplir con las disposiciones específicas de cada escuela. Por ejemplo, en una secundaria muy prestigiosa que tenía como norma revisar las actividades que los estudiantes hacían en su cuaderno, los practicantes se pusieron de acuerdo para mandar hacer un sello que les facilitara hacerlo

El sello, así como otros dispositivos que emplean (una tarjeta bibliográfica blanca dividida en dos secciones por ambos lados para anotar el número de participaciones orales en clase, las salidas al baño, la entrega de tareas y las actividades que se evalúan en clase), son prácticas nuevas que los normalistas implementan para cumplir con las normas de disciplina que tiene la escuela (Aguilar, 2007)

Los criterios en los que se basa la organización escolar no pueden ser cuestionados por los aprendices, quienes se ven involucrados en una serie de actividades extra clase muchas de ellas relacionadas con la disciplina escolar, tales como revisar la entrada y salida de alumnos y el cumplimiento correcto del uniforme, apoyar la formación de los grupos y en general participar en las actividades concernientes al orden definido en la escuela. Es decir, el aprendiz adquiere un conocimiento de las reglas del contexto escolar de la secundaria en el que se encuentran inmersas concepciones sobre los alumnos, los valores que debe transmitir la escuela y el papel que le toca desempeñar al maestro.

El trato con los alumnos y el conocimiento que van adquiriendo de sus circunstancias contribuyen sin embargo a matizar las medidas disciplinarias y de control que desde la escuela se exigen.

[La practicante] me platicó el caso de uno de sus alumnos del 1C, a quien sus padres le pegaban cada vez que la escuela los mandaba llamar porque no hacía la tarea e incluso lo llegaban a sacar de la casa. Por esa razón, [la practicante] comentó que ya no quería quitarles puntos si no traían la tarea y que cada vez que se las revisaba, si no la traían, les pedía que la hicieran en ese momento, mientras terminaba de revisar a los demás, o bien, que se la trajeran otro día (Aguilar, 2007).

En las reflexiones que sobre su práctica realizan en la normal, los alumnos son un referente importante, hablan de las diferencias que encuentran entre los grupos que atienden y cómo una estrategia didáctica exitosa en uno, fracasa en un grupo distinto, lo que los lleva a pensar en organizar diferencialmente las actividades de clase.

2.2. Aprender a ser maestro en la escuela

El profesor que se incorpora directamente en el trabajo de aula en una secundaria sin haber pasado por un periodo de formación previa en la normal, aprende a ser docente en la práctica misma y sin el apoyo formal de otro maestro con experiencia. Aunque también es común que cuando los profesores hablan de sus inicios en la enseñanza, recuerden los

consejos y la asistencia de otro u otros colegas que de manera voluntaria fueron asesorándolos, sobre todo en el trato hacia los alumnos y la manera de controlar la disciplina del grupo. Si bien el periodo de noviciado puede tener matices vinculados al carácter del profesor novel, la escuela en que inicia y la asesoría o no de otros colegas, se trata de un periodo de intenso aprendizaje del contexto escolar, sus prácticas cotidianas y las reglas escolares.

Para acercarnos a este proceso, se presentarán brevemente dos casos distintos de profesoras "universitarias" buscando ubicar los aprendizajes que están teniendo o tuvieron al insertarse en la docencia. Una de ellas es una maestra de reciente incorporación al trabajo docente en una escuela secundaria de un barrio pobre, y se analizará parte de una observación de clase impartida por ella. La segunda, es una maestra de la misma escuela con varios años de servicio, que en diversas entrevistas fue narrando su ingreso como maestra y las cuestiones que fue aprendiendo al paso del tiempo para ser una buena docente³.

- *La maestra novel*

La maestra es muy joven, recién egresada de la carrera de Ingeniería en Comunicación en el Politécnico y tiene apenas unos meses de estar trabajando en la escuela. Relata que cuando cursaba un seminario para titulación le ofrecieron unas horas en secundaria que piensa dejar pronto para dedicarse a su profesión, pues no le gusta ser maestra en secundaria.

En la observación de una clase sobre el tema de polígonos regulares e irregulares, dictada a un grupo de tercer grado, fue posible observar cómo los estudiantes, chicos de entre 14 y 16 años, no la atendían, hacían bromas sobre lo que ella decía, la retaban, y en general había un ambiente de provocación a la autoridad que la docente representaba. La maestra por su parte, hablaba con voz baja y apacible, no les llamaba la atención, en algún momento pareció molestarse pero no dijo nada, prefería concentrarse en dar su tema que llevaba preparado en unas notas, aunque nadie le pudiera atender, ya sea porque no querían hacerlo, o porque en medio del barullo del salón era difícil escucharla. Este ambiente creaba confrontaciones entre los alumnos que querían escuchar la clase y los que impedían hacerlo, en los que la maestra no mediaba. Al terminar el tema y después de revisar un ejercicio que los alumnos hicieron. La maestra da por concluida la clase

Un alumno le dice: "Faltan diez minutos" (que el tiempo de clase no ha terminado), otros le gritan "Cállate" y se salen rápido.

Voy con la maestra. Cuando estamos en la puerta vemos que el maestro del salón de junto sale enojado y les dice a los alumnos que están en el pasillo que no lo dejan trabajar: "Regresen a su salón", les grita. A pesar de que estamos frente a él, se dirige sólo a los alumnos y no a la maestra. Algunos se regresan pero otros no hacen caso. El prefecto de los terceros años se acerca y dice muy serio y molesto: "Todavía no termina la clase maestra". Ella les pide a los alumnos que se regresen, pero no le hacen caso, se le amontonan, gritan, le piden permiso para ir al baño. El prefecto entonces les exige que se metan al salón; al principio no quieren, argumentan que la maestra los dejó salir, que la clase terminó, unos pocos se escapan, pero la mayoría lo obedece. Le digo a la maestra que a esa edad los

³ Las observaciones de clase y las entrevistas con las dos maestras se dieron en el marco de la investigación etnográfica sobre la secundaria ya mencionada, aquí se retoma lo correspondiente a su inicio como maestras

muchachos son difíciles. Ella me contesta "Ahora se portaron bien... a veces están insoportables" (Observación clase Matemáticas).

Como puede verse, en esta clase las relaciones entre maestra y alumnos se dan en abierta contraposición a las normas escolares de "control de grupo, disciplina y respeto" consideradas por la mayoría de maestros como la condición para dar un tema de conocimiento de manera adecuada. Es notorio que en sus escasos meses de trabajo ha aprendido cosas útiles para la clase: cuando los alumnos escriben o dibujan se calman un poco y entonces utiliza el dictado y dibujo de figuras como recursos que le permiten continuar el tema y al mismo tiempo lograr, aunque sea mínimamente, el control y trabajo del grupo. Poner ejercicios en clase y revisarlos muestra también la apropiación por parte de esta maestra de reglas escolares que, por su recurrencia en casi todas las clases, son reconocidas y asumidas por los alumnos y por lo tanto responden a ellas, aunque con el toque particular de copiar las respuestas y amontonarse para la calificación que ellos consideran esta maestra puede soportar.

La maestra, aunque manifiesta que no desea dar clase en secundaria por mucho tiempo, también trata de responsabilizarse con el trabajo que ahora desempeña; así, prepara su tema y dice que quiere revisar los programas de video de matemáticas con que cuenta la escuela para utilizarlos en su clase, diversificarla y evitar que los muchachos se aburran, aunque agrega que: "Aquí hay computadora, pero sólo una para todos los alumnos... sólo sirve para que la vean y no para que trabajen con ella". Ella no ha podido hacer uso de estos materiales aunque sea en las precarias condiciones señaladas, porque el responsable "no encuentra la llave" del anaquel donde éste se guarda.

Podemos ver entonces, que en el proceso de aprendizaje en el que esta maestra se encuentra inmersa, se vinculan tanto la cultura escolar de la secundaria que los alumnos se han apropiado en sus ya casi tres años en ella, como su experiencia personal y la organización y condiciones propias del plantel. Pero también influye su carácter calmado y su juventud, que si bien parecen ser contraproducentes para controlar la disciplina dada su distancia con la imagen que los alumnos tienen de lo que debe exigir un maestro, han servido para que éstos se le acerquen fuera de clase más que a otros docentes. Es común verla en el descanso rodeada de alumnos, platicando con ellos en lugar de reunirse con sus colegas en la sala de juntas.

Pero ya en la clase, los alumnos parecen estar poniendo a prueba constantemente la resistencia de la maestra y su conocimiento de lo que como autoridad le corresponde hacer de acuerdo a las pautas escolares de este nivel. Ante la ausencia de energía de la maestra se da un interjuego entre las distintas concepciones de los alumnos sobre el ambiente que debe establecerse en la clase. Todos parecen pedirle a la maestra que haga uso de su autoridad, algunos llevándola a situaciones límite, inaceptables para muchos maestros. Otros pidiéndole abierta o veladamente que ponga reglas y que ella también las cumpla, como cuando le indican que la clase no ha terminado. La maestra por su forma atípica de trabajo en la secundaria, enfrenta también la crítica de sus colegas, al mismo tiempo que la intención de éstos de enseñarle cómo debe ejercer su autoridad: el maestro que sale a regañar a los alumnos aunque no se dirige a ella, parece intentar mostrarle cómo debe tratarlos; o el prefecto que la encara porque no ha cubierto todo el tiempo de clase, ante la pasividad de la docente adopta con los alumnos la autoridad que ésta no asume. Son señales que la maestra recibe y que parecen indicarle las reglas necesarias para ser maestra en secundaria, aprendizaje en el que apenas se inicia.

- *Los saberes de la experiencia*

La otra maestra tiene 18 años de trabajar en secundaria, primero en Ciencias Naturales y ahora en Física y Química; es egresada de la UNAM en Biología, no está titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según narra, "por palancas", pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundarias que era su amiga la propuso para cubrir un interinato como ayudante de laboratorio:

"Yo tuve una gran ventaja, cuando ingresé como ayudante de laboratorio estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas... estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, darles prácticas o algunos temas... así pude practicar y conocer los programas.....Tuve la suerte de tener un entrenamiento de tres años, yo creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo, pues no hubiera sabido como tratarlos..."(Entr. Ma. C.N y Fis y Quim. Esc. C.)

La maestra tiene fama de ser una buena docente y además muy exigente. Ella piensa que ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y esto se logra cuando se domina el tema y se sabe cómo transmitirlo, así puede imponer reglas con base en el trabajo que los alumnos estén dispuestos a aceptar. Dice que es importante "saber cuándo estirar y cuándo aflojar", poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir "Así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto".

Saber manejar un grupo de adolescentes es un referente para ser considerado un buen o mal maestro en secundaria, y en esto más que la formación de origen influye la experiencia, la disposición para enseñar, el gusto por su actividad y sobre todo el carácter que permite "controlar al grupo". El control del grupo pareciera ser el referente privilegiado en la escuela secundaria para considerar la calidad del trabajo docente.

En su labor como docente de secundaria ha aprendido e incorporado saberes fundamentales para su trabajo con adolescentes, que forman parte de la cultura de este nivel: el control del grupo, la disciplina y el respeto, que si bien son importantes para los maestros de todos los niveles educativos, en secundaria tienen un peso especial por la permanente inquietud de los alumnos. Ser una buena maestra pasa por construir estrategias que le permitan dominar tales aspectos y las estrategias se van afinando con la experiencia. Pero en éstas no está presente sólo una idea de autoritarismo, son más bien recursos para obtener resultados en su trabajo en los que incluye necesariamente el conocimiento de quiénes son sus alumnos, lo que pueden exigirle y cómo es posible que lo hagan. Diseñar actividades para ellos "porque el trabajo es necesario para que haya disciplina", poner normas susceptibles de ser cumplidas ("saber cuando estirar y cuándo aflojar" que implica considerar y conocer al otro), aprender a transmitir el conocimiento (para que sea comprensible a esos alumnos) son prácticas donde se materializa el saber "controlar al grupo".

Otro saber propio del nivel es que todas estas estrategias se fundan en el "dominio del conocimiento", base indispensable para ser un buen maestro en secundaria y que le ha permitido construir su prestigio frente a los alumnos como maestra "exigente pero buena"; aquí se mezcla lo adquirido en su formación profesional, su experiencia frente a grupo, sus concepciones sobre la importancia de su trabajo y su interés por desarrollarse profesionalmente. Así, las estrategias y el dominio del conocimiento a transmitir parecen ser más importantes incluso que la formación previa, se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto particular del trabajo docente en secundaria y a la motivación individual del docente.

3. Para concluir

Lo hasta aquí presentado permite ver la influencia del contexto escolar y de las condiciones de trabajo en el proceso de formación de los maestros que se inician en la docencia. Es este un proceso no lineal en donde la experiencia escolar es fuente de aprendizajes y el espacio de construcción de saberes de la profesión. Es común considerar que el maestro se forma únicamente en una institución específica, o en los programas de actualización en que participa. El otro espacio, el de la escuela es poco considerado, pese a que, como hemos visto en él se aprende a ser maestro también.

Referencias bibliográficas

- Achilli, Elena (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente* No 1. Argentina: Universidad Nacional del Rosario
- Aguilar, Maricruz (2007). Primer nivel de análisis de las prácticas pedagógicas de alumnos del último año de la especialidad de inglés, en la Escuela Normal Superior de México, durante el año escolar 2006-2007. Avance de Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, UPN
- Cornejo Abarca, José (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19 Formación Docente, Madrid: OEI
- Davini, Cristina (2002) La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Davini, C. (coord.). Argentina: Papers Editores
- Dicker, G y Terigi, F (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós
- Marcelo G, Carlos (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19 Formación Docente, Madrid: OEI
- Montaño, Leticia (2005). *La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México
- Rockwell, Elsie (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En: *La escuela cotidiana*, Rockwell, E. (coord.). México: Fondo de Cultura Económica
- Sandoval, Etelvina (2001). Ser maestro de secundaria. Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 25. Madrid: OEI
- Sandoval, Etelvina. (2004) *La trama de la escuela secundaria Institución, relaciones y saberes*. México: Ed. Plaza y Valdés-UPN (quinta edición)
- Sandoval, Etelvina (coord.), Maricela Villegas, Consuelo Yáñez, Alejandra Ávalos y Fernando Hernández (2005) La formación inicial de docentes para la educación básica. El caso de las normales del Distrito Federal, México. En: *Estudio comparativo sobre la formación inicial de los maestros de educación básica en México, Estados Unidos y Canadá*. Proyecto Subregional Hemisférico Respuestas al Desafío de mejorar la formación inicial y el desarrollo profesional docente en los países de América del Norte. SEP-OEA Disponible en: <http://hemisferico.ajusco.upn.mx>
- Secretaría de Educación Pública- Subsecretaría de Educación Básica y Normal (2004). Lineamientos para la organización del trabajo académico durante séptimo y octavo semestres. Licenciatura en Educación Secundaria. México: SEP.