

Sis. 106785



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

✓  
"LOS DOCENTES DE EDUCACION SECUNDARIA  
Y SUS RETOS"



RESERVA

T E S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA  
P R E S E N T A :  
SAMAREY RAMIREZ RIOS

ASESORA DE TESIS: LIC. MA. GUADALUPE RAMIREZ MENDOZA

MEXICO, D. F.

MAYO DE 2001.

Poly 12/03/02

Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más "redondo", con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran utopía: unidad en la diversidad.

PAULO FREYRE

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres que su apoyo ha sido incondicional, este es uno de los frutos de sus sacrificios, los quiero mucho.

Para mis hermanos Aldo y Maraldo que siempre han estado conmigo, este también es un logro suyo.

A Claudia, mi inseparable amiga, otro de tantos sueños hecho realidad.

A mis familiares y amigos que siempre me alentaron a seguir adelante.

A mis maestros, piezas importantes en mi formación profesional.

# INDICE

## INTRODUCCION

### Capítulo I La educación secundaria en México

1.1 Origen y evolución de la escuela secundaria.....	5
1.2 Antecedentes históricos de la Escuela Normal Superior de México.....	16
1.3 La calidad de la educación en la escuela secundaria .....	21

### Capítulo II El docente de educación secundaria

2.1 El perfil del docente de la educación secundaria .....	29
2.2 La formación docente .....	34
2.3 La identidad del docente de educación secundaria .....	41
2.4 Los saberes docentes .....	46

### Capítulo III La práctica docente en la escuela secundaria.

3.1 La práctica de los docentes de la educación secundaria .....	52
3.2 Las condiciones de trabajo de los docentes de educación secundaria ...	61
3.3 La gestión escolar en la escuela secundaria .....	65

Reflexiones finales .....	73
---------------------------	----

Bibliografía .....	77
--------------------	----

## INTRODUCCION

La formación docente es un aspecto cuestionado como un problema que ha imperado en la profesión docente, el cual ha dado origen a diversas investigaciones en el ámbito educativo, sin embargo pese a la renovación de los planes de estudio de la escuela Normal Superior de México y a las reformas que se han hecho para mejorar la formación docente, aún persisten serios problemas en nuestro Sistema Educativo Nacional en cuanto a la formación de docentes.

Esta investigación surge como una inquietud generada en mi etapa como estudiante de preparatoria, en la que me cuestionaba sobre la pertinencia de la incorporación de otros profesionales al campo de la docencia. Posteriormente, al estar realizando mi servicio social en una escuela secundaria de la delegación de Iztapalapa, del Distrito Federal, tuve la experiencia de trabajar en el departamento de orientación, identificando y atendiendo casos de alumnos con bajo rendimiento escolar. Durante mi estancia en esa institución pude observar de cerca y de manera directa, problemas relacionados con los procesos de enseñanza – aprendizaje, algunos de los cuales podían ser atribuidos a la formación de los docentes y a sus prácticas de enseñanza. Mi trabajo como orientador me permitió identificar que algunos problemas sobre el aprendizaje tenían que ver con la forma de trabajo de los docentes, al escuchar algunos de los señalamientos que los alumnos hacían con relación a sus profesores: *“aquí “profe” hay muchos maestros que no saben ni lo que dan, algunos sólo se la pasan contando chistes, otros nos platican acerca de su vida, y así quieren que aprendamos.”*

Dichas quejas me llevaron a cuestionarme qué era lo que afectaba el aprendizaje de los alumnos y cómo afectaba la formación de los docentes el proceso de enseñanza - aprendizaje, fue así como me interese por investigar la influencia o el impacto que tenía el trabajo docente en el aprendizaje de los alumnos de la escuela secundaria en la que prestaba mi servicio, además me preguntaba si el bajo rendimiento escolar estaba relacionado con limitaciones de la formación de los docentes, y si había una significativa diferencia entre los egresados de las escuelas normales y los egresados de otras instituciones superiores que se incorporaban a la docencia sin contar con una preparación previa para el ejercicio de la misma, porque la mayoría de los docentes de esa institución eran profesionales de diversos campos disciplinarios que no contaban con dicha formación.

Al inicio de esta investigación pensaba que el hecho de que se permitiera la incorporación de otros profesionales a la docencia, era la raíz de todos los problemas relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje y el rendimiento escolar, sin embargo en el transcurso del proceso de indagación y reflexión sobre el tema, me di cuenta de que estaba equivocado, porque entre los docentes provenientes de campos ajenos a la docencia me encontré también excelentes profesionales que desempeñaban la labor docente con responsabilidad y compromiso y de eso quiero dar cuenta con este trabajo.

Esto me llevó a profundizar en la materia con el fin de conocer más sobre esta problemática y de hacer un análisis crítico que me permitiera reflexionar y comprender la trascendencia de la formación docente, así como identificar otros factores que igualmente inciden en la práctica docente como son: las condiciones de trabajo a las que se enfrentan, los saberes que construyen en la práctica, su

identidad como docentes, entre otras cosas, sin negar la importancia de la actitud, compromiso y vocación que requiere esta importante profesión para el mejoramiento de nuestra educación.

Para realizar esta investigación recurrí a información documental, aunque para contrastar algunos datos y poder tener un mayor acercamiento a la realidad, visite algunas escuelas secundarias en las cuales me entreviste con algunos maestros con el fin de recuperar sus experiencias sobre el tema, esta información recuperada es más evidente en los capítulos II y III.

La investigación quedó estructurada en tres capítulos:

En el primer capítulo, hago un recuento histórico sobre el origen y la evolución de la escuela secundaria en México, cómo y cuándo surge la educación secundaria en nuestro país y cuál ha sido su proceso de expansión, análisis que en un segundo momento vinculo con el desarrollo histórico de la escuela formadora de docentes de este nivel la Escuela Normal Superior de México y por último reflexiono sobre el concepto de calidad de la educación y muestro algunos indicadores que nos hablan de las limitaciones existentes en la escuela secundaria.

En el segundo capítulo, doy cuenta de los múltiples perfiles que encontramos entre los docentes que laboran en la escuela secundaria, con el fin de tener elementos que permitan comprender su práctica. En este sentido es que también abordo la importancia de la formación docente, los procesos de constitución de la identidad por los que pasan los docentes, y, por último, trato el tema de los

saberes docentes, cómo son los adquiridos o los construidos, de qué dependen éstos y cómo se hacen presentes en su práctica.

En el tercer y último capítulo, reflexiono sobre las prácticas de los docentes de la escuela secundaria y profundizo sobre otros factores tales, como: las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes de este nivel, las cuales determinan en gran medida su práctica, y finalmente analizo la gestión escolar como un elemento más que contribuye a explicar el desempeño docente.



## ***CAPÍTULO I LA ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO***

En este primer capítulo presento un panorama de la evolución histórica de la escuela secundaria en México, así como de la institución formadora de docentes para la educación secundaria: la Escuela Normal Superior, para poder contextualizar los problemas ligados a la formación de los docentes. Así mismo trató el tema de la calidad de la educación, ya que ésta se encuentra íntimamente relacionada con el papel del docente.

### ***1.1 Origen y evolución de la educación secundaria en México.***

La educación secundaria en México comprende un ciclo de tres años que actualmente forma parte del nivel básico y se proporciona a la población de 12 a 15 años de edad que ha concluido la educación primaria<sup>1</sup>, ésta se convirtió en obligatoria a partir de las reformas que se hicieron en 1993 a los artículos 3º. y 31 de la Constitución Mexicana y al artículo 37, de la Ley General de Educación.

Algunos de los fundamentos filosóficos que dieron origen al proyecto para la creación de la Escuela Secundaria en México, se deben a la renovación intelectual que impulsó el pensamiento positivista de Gabino Barreda,

---

<sup>1</sup> Aclarando que las personas mayores de 15 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad abierta.

desarrollado en México, particularmente, después de la Revolución Mexicana.

Este tipo de educación surge con el objetivo de propiciar una enseñanza científica y democrática que sirviera para mejorar la calidad de vida de la población del país, al incrementar el nivel educativo, el cual presentaba, a principios de siglo, un enorme rezago en todo el territorio nacional. Asimismo se pretendía, alcanzar la igualdad y la eficacia en la formación de los futuros ciudadanos.

La creación del Sistema Nacional de Educación Secundaria en México, se debió a Moisés Sáenz Garza quien durante el gobierno de Alvaro Obregón, congregó a un selecto grupo de educadores encabezados por César A. Ruiz, Lauro Aguirre, Gregorio Torres Quintero, Rafael Ramírez, Alfredo E. Uruchurto, entre otros, para participar en un proyecto piloto encaminado a la creación del Sistema de Educación Secundaria. En enero de 1925 bajo el gobierno de Plutarco Elías Calles (1924-1928), es nombrado Subsecretario de Educación Pública lo que le permite seguir impulsando dicho proyecto, de tal manera que durante el mandato presidencial, son firmados dos decretos para la creación de la escuela secundaria. El primero emitido el 29 de agosto de 1925, autoriza a la Secretaría de Educación Pública (S.E.P.) la creación de escuelas secundarias, el segundo, expedido el 22 de diciembre de ese mismo año, establece la separación de los cursos secundarios de la Escuela Nacional Preparatoria, los cuales a partir de 1926 pasaron a depender de la recién creada Dirección de Educación Secundaria, que para tal efecto se formó dentro de la Secretaría de Educación Pública, el 1° de enero de 1926.

La nueva Dirección de Enseñanza Secundaria se inició con cuatro escuelas, dos ya existentes: una que formaba parte de la Escuela Nacional Preparatoria, la escuela secundaria Núm. 1 “Prof. Cesar A. Ruiz” y la otra ubicada en la Escuela Nacional para Maestros que era el Instituto de Segunda Enseñanza para señoritas, y que ahora pasaba a ser la escuela secundaria Núm. 2 “Ana Ma. Berlanga”, y las dos escuelas secundarias de nueva creación, que fueron la escuela secundaria Núm. 3 “Héroes de Chapultepec” y la Escuela Secundaria Núm. 4 “Moisés Sáenz”.

A mediados del mes de marzo de ese mismo año inician labores oficialmente estas cuatro escuelas separadas ya de la institución universitaria; esta escuela para adolescentes constituye en materia educativa, el logro más significativo de esa época.

Los objetivos principales con los que surge la escuela secundaria en México, los concreta su fundador el Dr. Moisés Sáenz en tres puntos:

- I. Preparación para el cumplimiento de los deberes de ciudadanía. II. Participación en la producción y participación de las riquezas. III. Cultivo de la personalidad independiente y libre”.<sup>2</sup>

La escuela secundaria en México surge como un nivel propedéutico orientado a la educación universitaria. Los adolescentes que accedían a ella, debían de recibir un conjunto de conocimientos y habilidades necesarios para poder incorporarse al nivel educativo superior.

---

<sup>2</sup> Mejía Zúñiga, Raúl. Moisés Sáenz Educador de México Educador de México. Cincuentenario de la fundación de Sistema Nacional de Escuelas Secundarias Mexicanas (1926-1976). México, Federación Editorial Mexicana, 1976. p. 128.

Posteriormente, en los primeros años de la década de los treinta, de acuerdo con el proyecto de educación popular del gobierno cardenista, se complementó este enfoque propedéutico con una formación que contemplaba una preparación técnica, para el trabajo, lo que dio origen a la creación de internados mixtos de enseñanza secundaria, donde se ofrecía esta formación técnica a los hijos de los trabajadores, así mismo surgieron las escuelas secundarias obreras por cooperación en poblaciones agrarias marginadas.

La escuela secundaria en sus inicios creció rápidamente, de manera tal que a sólo un par de años de su creación quintuplicó su matrícula, lo cual ponía en evidencia que respondía a las necesidades de la población, aunque en realidad, en esa época, sólo una minoría privilegiada tenía acceso a ésta.

La expansión de este servicio educativo fue desarrollándose a pasos agigantados, para 1931 ya se contaba con 14 escuelas secundarias en todo el país, ocho en el Distrito Federal y seis en distintas ciudades del interior de la república, con una matrícula de 7500 alumnos aproximadamente.<sup>3</sup>

Dos años después, en 1933, se aplicó el primer reglamento para las escuelas secundarias que las clasificaba, en oficiales federales y las sostenidas por cooperación, estas últimas sólo en los estados de la República Mexicana.

---

<sup>3</sup> Los datos estadísticos varían según las fuentes consultadas, además de que no son confiables por la carencia de un organismo encargado del manejo de esta información en esa época, por lo que los utilizo sólo como referencia.

Un aspecto importante que contribuyó a la expansión de la escuela secundaria en esos años, fue que durante el gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940), se estableció la gratuidad de la escuela secundaria, al cancelar en 1937 el cobro de \$10 pesos que se pagaba como cuota para acceder a esta educación. Este hecho favoreció que la matrícula creciera con mayor rapidez, aunque hay que anotar que la oferta de docentes para este nivel no crecía al mismo ritmo.

En 1958, al inicio del gobierno de Adolfo López Mateos (1958-1964), se fundó la Subsecretaría de Enseñanza Técnica Superior y la Dirección General de Enseñanza Tecnológica Industrial y Comercial; fue en ese año cuando surgieron las escuelas secundarias técnicas que tenían como finalidad proporcionar una formación científica y humanista, además de incorporar en su plan de estudios actividades tecnológicas, las cuales ofrecían a los alumnos una preparación técnica; esta educación tecnológica estaba dirigida sobre todo a aquellos jóvenes que no podían continuar estudios profesionales, y tenía el fin de ofrecerles una instrucción que les permitiera incorporarse al mercado laboral en mejores condiciones.

En 1966 siendo Presidente de la República Gustavo Díaz Ordaz (1964-1970), surgen las escuelas tecnológicas agropecuarias (ETA) con el objetivo de brindar una enseñanza tecnológica, orientada a las labores del campo, y estas escuelas asignaban dentro del plan de estudios un mayor número de horas para el desarrollo de actividades tecnológicas agropecuarias, a diferencia del asignado para las escuelas técnicas.

En ese mismo año se realizó un proyecto experimental de telesecundaria, para ofrecer este servicio principalmente a las pequeñas comunidades rurales; dos años después de haber aplicado este proyecto, se expidió un acuerdo donde se estipulaba que la escuela telesecundaria pasaba a formar parte del Sistema Educativo Nacional, y en su primer ciclo escolar esta modalidad educativa contó con 6569 alumnos.

En 1975 al finalizar el gobierno de Luis Echeverría Álvarez se inició un nuevo proyecto educativo de tipo experimental: la educación abierta, orientada a personas mayores de 15 años; además en ese mismo año se emitió la Ley Nacional de Educación para Adultos, la cual dio origen al Sistema Nacional de Educación para Adultos<sup>4</sup>, fue así como surgió la secundaria abierta.

En el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se puso en práctica un programa educativo bajo el lema de “Educación para todos”, el cual dio un nuevo impulso a la expansión de la educación secundaria. Durante estos años la matrícula de la escuela secundaria se incrementó de dos millones cien mil alumnos aproximadamente, a tres millones cuatrocientos mil, es decir hubo un crecimiento de un millón trescientos mil alumnos, que equivale aproximadamente a un 162 por ciento.

Durante el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1989-1994) se decretó en 1993 la obligatoriedad de la educación secundaria, ubicando a ésta

---

<sup>4</sup> Lo que es actualmente el Instituto Nacional de Educación para Adultos (INEA).

dentro del esquema de educación básica, la cual pasó de 6 a 9 años y se estableció que:

(...) el propósito fundamental de la escuela secundaria establecido en el plan de estudios de 1993 es de 'contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que habían terminado la educación primaria mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que respondan a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer'.<sup>5</sup>

Sin embargo, esta meta aún no se logra cabalmente, como lo demuestra su elevado índice de deserción y reprobación.

La escuela secundaria desde sus inicios y a lo largo de su evolución histórica ha ofrecido un importante servicio a la sociedad, esto lo refleja el crecimiento acelerado que tuvo a partir de su creación. (ver cuadro No. 1) Según cifras del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, para el ciclo escolar 1994-1995 había 21,065 planteles atendiendo a una matrícula de 4,493,173 alumnos.

---

<sup>5</sup> Quiroz, Rafael. Las condiciones de posibilidad de aprendizaje en la educación secundaria. Tesis inédita, para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México, 1999. P. 2-3

Cuadro No. 1

MATRÍCULA DE EDUCACIÓN BÁSICA <sup>1</sup> REPÚBLICA MEXICANA SERIE HISTÓRICA						
CICLO ESCOLAR PORCENTUAL	PRE-ESCOLAR	PRIMARIA	SECUNDARIA	EDUCACIÓN BÁSICA	ABSOLUTA	DIFERENCIA
1970 - 1971	400,138	9 248,190	1 102,217	10 750,545	—	—
1980 - 1981	1 071,619	14 666,257	3 033,856	18 771,732	972 781**	5.47**
1981 - 1982	1 376,248	14 981,156	3 348,802	19 706,206	934 474	4.98
1982 - 1983	1 690,964	15 222,916	3 583,317	20 497,197	790 991	4.01
1983 - 1984	1 893,650	15 376,153	3 841,673	21 111,476	614 279	3.00
1984 - 1985	2 147,495	15,219,245	3 969,114	21 335,854	224 378	1.06
1985 - 1986	2 381,412	15,124,160	4 179,466	21 685,038	349 184	1.64
1986 - 1987	2 547,358	14 994,642	4 294,598	21 836,598	151 560	0.70
1987 - 1988	2 625,578	14 768,008	4 347,257	21 740,843	- 95 755	- 0.44
1988 - 1989	2 668,661	14 656,357	4 355,334	21 680,352	- 60 491	- 0.28
1989 - 1990	2 662,588	14 493,763	4 267,156	21 423,507	- 256 845	- 1.18
1990 - 1991	2 734,054	14 401,588	4 190,190	21 325,832	- 97 675	- 0.46
1991 - 1992	2 791,550	14 396,993	4 160,692	21 349,235	23 403	0.11
1992 - 1993	2 858,890	14 425,669	4 203,098	21 487,657	138 422	0.65
1993 - 1994	2 980,024	14 469,450	4 341,924	21 791,398	303 741	1.41
1994 - 1995	3 092,834	14 574,202	4 493,173	22 160,209	368 811	1.69*

Fuente: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.  
<sup>1</sup> Cifras de inicio de cursos  
\* En el ciclo lectivo 1995-1996 se espera tener aumentos globales de matrícula similares a los del año anterior.  
\*\* La diferencia es respecto al ciclo 1979-1980.

<sup>6</sup>Fuente : Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Según los datos estadísticos presentados, podemos ver que en los últimos veinticinco años, la matrícula en educación secundaria ha crecido de manera significativa, aunque a principios de los 80's. sufrió una desaceleración en su crecimiento hasta caer en un alarmante deterioro de 1987 a 1991, para después lentamente empezar a recuperar su ritmo de

<sup>6</sup> Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México: S.E.P., 1996. p. 21



crecimiento en 1995; esta situación se debió a una serie de factores, pero en gran medida a la crisis económica por la que atravesó el país en estos años, que provocó el abandono escolar de un importante número de jóvenes obligados a incorporarse a la fuerza de trabajo.

En la actualidad, se cubre un amplio porcentaje de la demanda de la educación secundaria como lo muestran los cuadros estadísticos No. 2 y 3, no obstante esto no siempre se hace en las mejores condiciones, por una diversidad de factores como: la zona geográfica donde se ubica la escuela, las instalaciones inadecuadas, la carencia de personal académico, las condiciones de trabajo, etc., problemas que afectan en general a las escuelas secundarias, pero principalmente a las que se ubican en las zonas rurales y/o marginadas del país. Sin embargo, aún persisten deficiencias en cuanto a la satisfacción de la demanda, como se reconoce en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual se señala:

Si bien los avances históricos han sido de gran magnitud, la educación básica aún no llega a todos. El censo de 1990 registró que 2 millones 514 mil mexicanos de entre 6 y 14 años no asistían a la escuela. Al considerar las proyecciones de población para 1995 y la matrícula correspondiente de educación básica, resulta posible estimar que la cifra para este grupo de edad es hoy alrededor de 2 millones de personas. El rezago que prevalece ilustra, por una parte, que el sistema de educación básica no ha podido retener suficientemente a los estudiantes y por otra, que uno de los grandes retos actuales que reclama atención inmediata, sigue siendo la cobertura de la educación básica.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Ibid. p. 22

Cuadro No.2

## MATRICULA 1976-1996 - CORTES AL FINAL DE CADA SEXENIO

AÑO	MATRICULA MILLONES	CRECIMIENTO	%
1970	1,102		
1976	2,110	1,008	94
1982	3,642	1,532	73
1988	4,355	713	20
1994	4,493	138	3
1996	4,809	316	7

Fuente: SEP. Estadísticas básicas del sistema educativo nacional. <sup>8</sup>

Cuadro No. 3

## SATISFACCION DE LA DEMANDA

AÑO	EGRESO PRIMARIA MILLONES	INGRESO SECUNDARIA MILLONES	INCREMENTO	SAT. DEM.
1970				60%
1975				72%
1982	1.63	1.42		87%
1988	1.91	1.59	12% *	83%
1994	1.91	1.68	6% **	88%
1996	2.02	1.75	4% ***	87%

Las cifras de egreso de primaria y primer ingreso a primero de secundaria expresan millones de alumnos.

\* Incremento del primer ingreso a secundaria respecto a 1982.

\*\* Incremento del primer ingreso a secundaria respecto a 1988.

\*\*\* Incremento del primer ingreso a secundaria respecto a 1994.

Este último indicador refiere a sólo dos años (1944-1946)

Fuente: SEP. Estadísticas básicas del sistema educativo nacional.

<sup>8</sup> Fuente: S.E.P. Estadísticas básicas del sistema educativo nacional, citado en Quiroz, Rafael. op. cit. p. 57

Los cuadros estadísticos presentados nos muestran la evolución que ha tenido la satisfacción de la demanda y podemos observar que de 1970 a 1982 hubo un importante crecimiento, porque se pasó de un 60% a un 87%, equivalente a un incremento del 27% en la satisfacción de la demanda (ver cuadro No. 3), asimismo, se logró un aumento significativo en la matrícula estudiantil pasando de 1,102,000 alumnos a 3,642,000 (ver cuadro No. 2), no obstante, para 1988 pese al incremento en números absolutos en la matrícula al pasar de 1.42 a 1.59 millones de alumnos (ver cuadro No. 3), bajó el porcentaje de satisfacción de la demanda, el cual se redujo de 87% a 83%; fue hasta principios de los años 90s. en que se recuperó el nivel alcanzado en 1982 que era del 87% y se reinició su proceso de expansión.

La escuela secundaria en México, hasta los años 90's. no tuvo clara su identidad, no estaba definido cuál era su objetivo esencial; se debatía si estaba orientada para el trabajo o sólo era un escalón más para acceder al nivel educativo superior, sin embargo, este problema de identidad se superó al incluir a la escuela secundaria dentro de la educación básica. La confusión en torno a su función, existente en sus orígenes, se refleja en la actualidad con la permanencia de diversas modalidades dentro de la escuela secundaria, como son: secundarias generales, técnicas, para trabajadores, nocturnas, además de la telesecundaria, las cuales surgieron en respuesta a necesidades sociales, políticas y educativas y en ellas se hace evidente, repito, la falta de claridad que existía en torno a cuál era la

función principal de la ésta: formar para el trabajo, formar para los estudios postsecundarios o ambas cosas.<sup>9</sup>

El desarrollo histórico planteado, nos lleva a cuestionarnos quiénes eran los docentes de las escuelas secundarias, dónde eran formados o capacitados, y cómo se fue desarrollando el proyecto de formación de maestros para la escuela secundaria, ya que en su origen no se contaba con una institución especializada encargada de formar a los maestros para la recién fundada educación secundaria. De esto hablaré en el apartado siguiente.

## *1.2. Antecedentes históricos de la Escuela Normal Superior de México.*

Con la creación de las escuelas secundarias en México, surgió la necesidad de formar y capacitar docentes para este nuevo nivel, aunque este problema se pudo resolver de manera provisional al seleccionar para la tarea de enseñar a docentes de distintos niveles educativos, así como a profesionales que tuvieran alguna preparación afin al área de conocimiento que constituiría su materia de trabajo, no obstante, se percibía la falta de una institución formadora de docentes para la escuela secundaria.

---

<sup>9</sup> Cabe aclarar que hoy en día las escuelas secundarias para trabajadores prácticamente han desaparecido, ya que el INEA, atiende mediante un sistema semiescolarizado, a la población mayor de 15 años que no tienen estudios secundarios.

El origen de la Escuela Normal Superior, es decir, de la institución encargada de formar al docente de nivel secundaria, estuvo en la facultad de Altos Estudios anexo de la Universidad Nacional de México<sup>10</sup>, en la cual se impartieron los primeros cursos para capacitar profesionalmente a los nuevos docentes de este nivel. Posteriormente en los años de 1929-1930 la Universidad Nacional de México y la S.E.P. ofrecieron cursos intensivos a los futuros maestros de educación secundaria.

En 1936, el Presidente Lázaro Cárdenas expidió un acuerdo para la fundación del Instituto de Preparación para el Magisterio de Segunda Enseñanza, en el cual se impartían distintas especialidades como: Historia, Civismo, Geografía, Matemáticas, Física, Química, entre otras. Posteriormente en 1940 cambió su nombre por Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y un par de años más tarde dio lugar al Centro de Perfeccionamiento para Profesores de Enseñanza Secundaria. Fue en ese mismo año cuando se le asignó el nombre de Escuela Normal Superior. Esta institución, en sus orígenes, se preocupó por extender sus servicios al mayor número posible de maestros de todo el país, para ello un gran número de maestros asistían en los periodos vacacionales a cursos intensivos de verano e invierno.<sup>11</sup>

En 1946 se inauguró el edificio que fue durante muchos años la sede de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), en la cual se aplicó el primer reglamento donde esta institución quedaba organizada por

---

<sup>10</sup> La que se convirtió en la Universidad Nacional Autónoma de México al lograr su autonomía el 10 de julio de 1929.

<sup>11</sup> Cabe aclarar que solamente ingresaban a la Escuela Normal Superior, aquellos sujetos que contaban con estudios de normal primaria, titulados.

especialidades y que a la fecha forma profesores para educación secundaria.<sup>12</sup>

La expansión de la escuela secundaria en México generó una enorme demanda de maestros (ver cuadro No. 4), la cual no ha podido ser satisfecha totalmente a partir de la oferta de egresados de las diversas ENS, por lo que se ha continuado con la práctica de incorporar a la docencia, profesionales de instituciones de educación superior. La incapacidad de satisfacer la demanda de maestros egresados de las Escuelas Normales Superiores públicas, provocó el incremento y propagación de escuelas normales superiores particulares en el país.

Cuadro No. 4

EVOLUCIÓN DE ESCUELAS, MAESTROS Y ALUMNOS DE SECUNDARIA (1930-1990)						
Año	Escuelas		Maestros		Alumnos	
1930	109		s.d.*		8 421 757	
1940	s.d.		s.d.		s.d.	
1950	469	100%	8 702	100%	69 547	100%
1960	1140	234%	19 984	229%	234 980	337%
1970	4249	905%	67 738	778%	1 102 200	1584%
1980	12 124	2585%	168 588	1937%	3 033 90	4360%
1990	19 228	4099%	234 293	2692%	4 190 190	6024%

Fuente: tabla diseñada a partir de estadísticas históricas de México, tomo 1. INEGI, 1994.

\*s.d.: sin datos.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> En la actualidad esta institución funciona en nuevas instalaciones y continúa formando a docentes por áreas en siete licenciaturas: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español, Matemáticas, Inglés, Pedagogía y Psicología.

<sup>13</sup> Citado en González Jiménez, Rosa Ma. "La escuela secundaria en México". en *Pedagogía* (México), Vol. 14: Verano 1998, Núm. 2. p. 87

Para el ciclo escolar 1979-1980 existían en todo el país dos escuelas normales superiores federales (México y Aguascalientes), 14 estatales y 29 particulares, encargadas de formar a los docentes para la educación secundaria, las cuales contaban con una matrícula estudiantil de 3,033,856. En la actualidad se cuenta con una planta docente de 235,000 maestros aproximadamente, de los cuales un 70% no cuentan con una formación normalista, es decir que sólo un 30% es egresado de las escuelas normales superiores.<sup>14</sup> Y son los encargados de atender según datos del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, a una población estudiantil de 4,493,173 alumnos.

De esta manera podemos considerar que a pesar de la creación de los centros formadores de docentes, la formación de docentes para la educación secundaria no ha crecido paralelamente al crecimiento de la matrícula del ciclo secundario, lo cual se refleja en la calidad educativa ofrecida en este importante nivel, aspecto que trataremos en el siguiente apartado.

Como puede comprenderse a partir de lo antes dicho, el problema de la formación de docentes para la educación secundaria, es un conflicto presente prácticamente desde la creación de la escuela secundaria, porque siempre ha existido en mayor o menor medida la dificultad de contar con maestros con una formación disciplinaria y pedagógica, para atender a la enorme población que se incorpora a este nivel educativo, por eso siempre se ha tenido que recurrir a profesionales de otros campos

---

<sup>14</sup> Datos obtenidos en Colegio de profesores de educación secundaria " Moisés Sáenz", A.C. Profesionalización del docente de educación secundaria. 2do. Congreso Nacional, México, 1995. p. 12

disciplinarios para satisfacer la demanda de docentes, aunque éstos carezcan de formación pedagógica. Testimonio de ello, son las palabras del Dr. Sáenz:

“(…) Ser médico, licenciado o ingeniero; si no es que poeta, periodista o político, basta entonces para ‘tener derecho’ a impartir clases en las escuelas secundarias o dirigir la educación”.<sup>15</sup>

De esta forma incorporar profesionales sin formación pedagógica a la tarea docente, parece ser que se ha convertido en una vieja tradición ya institucionalizada para poder ejercer la docencia:

“(…) la extensión de la educación universitaria y técnica ha obligado a improvisar a un buen número de maestros (…)”.<sup>16</sup>

Sin embargo, en la actualidad este problema sigue siendo motivo de preocupación, como se expresa en el Informe mundial sobre la educación en 1998 de la UNESCO, en donde se establecen:

(…) los principios rectores a que deben atenerse los países en relación con la preparación profesional, la contratación y las condiciones de ejercicio de las funciones del personal docente (...) porque se temía que la situación de los docentes se deterioraría porque, debido a la necesidad de la escasez de educadores, se estaba contratando a numerosos docentes sin capacitación suficiente.<sup>17</sup>

<sup>15</sup> Raúl Mejía Zúñiga. Op. cit. p. 133

<sup>16</sup> Iturriaga José E. *La estructura social y cultural de México*. México, FCE, 1951. p. 181 citado en Ornelas Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México. CIDE, Nacional Financiera, FCE. 1998, p. 170

<sup>17</sup> UNESCO. *Informe Mundial sobre educación 1998*. UNESCO, Madrid, 1988. p.17



Debido a la falta de formación especializada para la docencia, entre los profesionales de la escuela secundaria se han tenido que desarrollar cursos de formación, capacitación y actualización docente; de esta forma, un difícil problema que enfrentó el sistema educativo nacional en 1995, según datos ofrecidos en el 2o. Congreso Nacional organizado por el Colegio de Profesores de Educación Secundaria, fue el de capacitar a 168,000 profesores y preparar a los formadores de estos docentes; actualmente con este fin se han creado Centros de Maestros y el Programa Nacional de Actualización Docente, pero aún falta mucho por hacer.

La improvisación de docentes es uno de los problemas que afecta la calidad de la educación ofrecida en este nivel educativo, en el cual se ha privilegiado la ampliación de la oferta educativa, sin dar una suficiente atención a la calidad de la educación ofrecida.

A continuación, abordaré con mayor detenimiento al tema de la calidad de la educación.

### ***1.3 La calidad de la educación en la escuela secundaria.***

Después de realizar un breve recuento histórico sobre el origen y desarrollo de la escuela secundaria en México, así como de la Escuela Normal Superior de México, podemos darnos cuenta de los grandes avances en términos cuantitativos que ha logrado nuestra política educativa con respecto a la educación secundaria, la cual ha permitido la satisfacción de la demanda en un alto porcentaje, así como del crecimiento

de la planta docente. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados en términos de crecimiento de la matrícula, la escuela secundaria adolece de complejos problemas, entre ellos su baja eficiencia terminal y sus altos índices de reprobación y deserción. Estos problemas inciden en la baja calidad de la educación secundaria.

Entre los factores que influyen o condicionan la baja calidad de la educación secundaria encontramos, por un lado, una serie de factores externos a la institución como son: las condiciones socioeconómicas en las que viven los alumnos, que obliga a que un buen número abandone la escuela con el fin de aportar recursos al ingreso familiar, problemas de desnutrición, desintegración familiar, pérdida de valores, entre otros, son factores que repercuten ampliamente sobre los estudios de educación secundaria y son causa del fracaso escolar.

Por otro lado, inciden una serie de factores internos que tienen su origen al interior de las propias instituciones escolares, los cuales, igualmente, afectan la calidad de la educación, como son: la falta de formación y/o capacitación de los docentes, las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes, entre otros; de estos aspectos hablaremos con mayor detenimiento en los siguientes capítulos.

Estos factores internos muchas veces aunados a los factores externos, ya mencionados, traen como consecuencia la reprobación y la deserción escolar. Este problema se refleja en el siguiente cuadro estadístico.

Cuadro No. 5  
Eficiencia terminal en la educación básica  
(Tasas porcentuales)

Año	1976	1981	1991
Primaria	57.1	49.7	57.1
Secundaria	73.0	75.0	73.0

Respecto a la eficiencia terminal<sup>18</sup> en la educación secundaria, podemos observar un ligero aumento al pasar de un 73.0% en 1976 a un 75.0% para 1981, sin embargo, en 1991 hubo un nuevo retroceso en este índice al ubicarse nuevamente en un 73.0%, esto quiere decir que no se ha logrado elevar el índice de eficiencia terminal. De acuerdo con estos datos la eficiencia terminal en la escuela secundaria es superior a la que se observa en la escuela primaria.<sup>19</sup> Rafael Quiroz afirma que, de cada 100 niños que ingresan a primero de primaria sólo 56 la concluyen, de éstos 48 ingresan a la secundaria y sólo 28 la terminan. Según estos datos la escuela secundaria tiene una eficiencia terminal del 59%, que en términos relativos, es menor a la de la escuela primaria, es decir, que mientras la escuela primaria produce el abandono de 44 niños de cada 100 durante seis años, la secundaria lo hace con 41 de cada 100 en sólo tres años.<sup>20</sup> Para Quiroz la diferencia en la apreciación del índice de eficiencia terminal radica en incluir o no, dentro de éste las bajas del año escolar.

Algunos autores consideran coeficientes de eficiencia terminal de alrededor de 76%. El cálculo de este coeficiente se obtiene tomando

<sup>18</sup> Entendiendo por eficiencia terminal al total de la proporción de la población estudiantil que se inscribe al inicio del ciclo escolar y que logra concluir en tres años.

<sup>19</sup> Según datos del Programa de Desarrollo Educativo 1995 - 2000, aproximadamente el 57% terminan la escuela primaria en seis años, pero si consideramos a los que la concluyen en más de seis años el porcentaje aumenta a un 84%.

<sup>20</sup> Quiroz, Rafael. "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar". en *Cero en conducta*. (México, D.F.), enero - abril 1994, No. 36-37. p. 93.

como base el egreso respecto a la existencia de alumnos. Este rubro aparece en las estadísticas de la SEP diferenciándose de inscripción total; la diferencia serían las bajas generadas durante el año escolar. Ejemplo: para el ciclo escolar 1990-91 la inscripción total fue de 4,244,179 y la existencia fue 3,951,449. De esta forma el cálculo que se realiza de la eficiencia terminal no incluye las bajas. Creo que la forma correcta de cálculo es tomando como base la matrícula inicial y no la existencia al fin de cada año escolar. Un ejemplo de cómo se llega al coeficiente de eficiencia terminal de 59% es el siguiente: la inscripción total de 1987 a primer grado fue de 1,652,495 de los cuales en 1990 concluyeron el 3er. grado 964,081.<sup>21</sup>

Por otra parte, Ornelas hace otra importante observación sobre el mismo punto que conviene tener presente:

(...) el mero incremento en la eficiencia terminal no significa mejoras *per se* en la calidad de la educación, simple y sencillamente porque los exámenes los realiza cada maestro, quien es el único que otorga la calificación y (...) puede seguir instrucciones u obrar por sí mismo para evitar la repetición de los alumnos. En consecuencia, los estudiantes son promovidos al año siguiente sin acreditar los conocimientos necesarios.<sup>22</sup>

Es decir el solo aumento de los índices de eficiencia terminal, no basta para afirmar la mejora de la calidad educativa ofrecida en las instituciones escolares.

Los bajos índices de eficiencia terminal, apuntan que pese a que se haya satisfecho casi en su totalidad la demanda real de la educación secundaria, no se ha podido garantizar la permanencia en la misma hasta su conclusión. Esto se muestra en el siguiente cuadro.

---

<sup>21</sup> Idem

<sup>22</sup> Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México, CIDE, Nacional Financiera, FCE., 1995. p.173

Cuadro No. 6  
Deserción en la educación básica  
(Tasas porcentuales)

Año	1976	1981	1991
Primaria	8.7	7.2	5.3
Secundaria	11.1	10.5	9.5

En cuanto a la deserción escolar (ver cuadro No. 6), observamos que es mayor en la escuela secundaria con relación a la primaria y si bien ésta se redujo de un 11.1% en 1976 a un 9.5% para 1991, este índice aún se mantiene alto.

Cuadro No. 7  
Reprobación en la educación básica  
(Tasas porcentuales)

	1976	1981	1991*
Primaria	10.3	11.1	10.3
Secundaria	27.7	29.3	27.7

\* Datos de 1989-1990

Fuente: Laureano Hayashi. *La educación mexicana en cifras*. México, El Nacional, 1992, citado en Ornelas Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México, C.I.D.E. Nacional Financiera, F.C.E., 1995, p. 172

Los datos presentados en el cuadro No. 7 muestran que el índice de reprobación en la educación secundaria se ha mantenido prácticamente estable entre 1976 y 1991, siendo este de poco menos del 28%. Este es un problema grave, porque la reprobación se convierte para un gran número

de casos en la antesala de la deserción. Los datos presentados, señalan que no se ha logrado mejorar la calidad educativa en las escuelas secundarias de nuestro país, porque no se ha conseguido retener a los alumnos hasta su conclusión ni abatir el alto índice de reprobación.

La calidad de la educación, como señala Emilio Tenti Fanfani, es un concepto relativo y plural por la variedad de significados que se le pueden asignar, según: los distintos contextos en la que se desarrolla la educación, los sujetos a quien va destinada, el aspecto o aspectos concretos que se consideren, por ejemplo, programas, libros de texto, apoyos didácticos, las prácticas que ahí se dan, etc. Es por ello que conviene puntualizar que calidad educativa es:

(...) la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, y el desarrollo de valores y actitudes acordes con una sociedad que desea una vida de calidad para todos sus habitantes.<sup>23</sup>

En relación a la escuela secundaria se define como una educación de calidad, a aquella acción:

(...) esencialmente formativa, cuyo objetivo primordial es promover el desarrollo integral del educando para que emplee en forma óptima sus capacidades y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior o adquirir una formación general para ingresar al trabajo.<sup>24</sup>

<sup>23</sup> Schmelkes, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, S.E.P., 1995. p. 13

<sup>24</sup> Diario Oficial. SEP. Acuerdo No. 98. Martes 7 de diciembre de 1982. México, S.E.P. p. 1

Si el objetivo propuesto para la educación secundaria es el de ofrecer una educación de calidad, es importante reflexionar cómo podemos ofrecerla y cuáles son los obstáculos o retos a vencer. Con relación a éstos, en el presente trabajo, deseo destacar los problemas que existen respecto al personal docente en cuanto a su formación, capacitación, actualización y condiciones de trabajo para cumplir con su función docente.

Considero que no se puede continuar creciendo en infraestructura y seguir haciendo lo mismo, si es obvio que tenemos un problema en la calidad educativa. Y para mejorar esta situación de poco sirve contar con instalaciones en número creciente, si no nos preocupamos por formar y capacitar al elemento principal para el mejor funcionamiento de nuestras escuelas secundarias: la planta docente, que es uno de los factores que considero claves para mejorar el nivel de aprovechamiento escolar.

Para lograr la calidad de la educación deseada, cada escuela debe identificar los aspectos problemáticos que debe atender, esto se va a lograr en la medida que:

(...) desde cada plantel educativo se generen, de manera participada y compartida, las condiciones que *ese* plantel necesita para lograr resultados de calidad en la educación impartida a *esos* alumnos en las condiciones específicas de la comunidad concreta a la que presta sus servicios.<sup>25</sup>

Porque las prácticas educativas se dan en condiciones distintas, en diferentes contextos, con distintos alumnos, con usos y costumbres distintas y lo que puede ser el logro en una escuela, puede ser de poca

---

<sup>25</sup> Silvia Schmelkes. op. cit. p. 14

relevancia en otra, por ello no debe haber políticas estandarizadas comunes para todas las escuelas.

“ (...) el verdadero cambio de nuestra educación, el cambio cualitativo, es asunto de cada escuela, de las personas que ahí trabajan, y de las relaciones que éstas establezcan entre sí, con los alumnos y con la comunidad a la que sirven”.<sup>26</sup>

Para mejorar la calidad de la educación en nuestro Sistema Educativo Nacional se requiere de tareas y logros a nivel institucional, colectivo e individual que permitan transformar las escuelas, porque la calidad educativa se va a lograr con medidas generadas desde la base de cada plantel. Además, insisto, requerimos de una planta de docentes debidamente preparada y capacitada, que mantenga una formación permanente y actualizada, que le permita tener una perspectiva amplia sobre la complejidad de la labor educativa, que tenga más alternativas teóricas – metodológicas, para que pueda comprender y mejorar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En el siguiente capítulo, nos centraremos en la figura del docente, indagaremos en torno a quiénes son los docentes que laboran actualmente en las escuelas secundarias, para poder comprender y evaluar las necesidades de formación pedagógica y disciplinaria de los docentes de este nivel.

---

<sup>26</sup> Ibid. p. 11



## ***CAPITULO II EL DOCENTE DE EDUCACIÓN SECUNDARIA***

En este segundo capítulo trataré de definir el perfil de los docentes de educación secundaria, con el fin de identificar algunas de las características que distinguen a los profesores que laboran en este nivel educativo, para poder tener algunos elementos que nos permitan analizar y comprender las prácticas docentes; de igual forma, abordaré el problema de la formación profesional del docente, en función de la calidad de la educación, asimismo analizaré el problema de la identidad de los docentes, para conocer cómo se constituye el proceso de pertenencia a la profesión y a la institución, y, por último, me referiré a los saberes docentes que construyen en su práctica, los cuales les sirven para desenvolverse en el ámbito escolar.

### ***2.1 El perfil del docente de la escuela secundaria.***

Poder identificar y caracterizar a los maestros de educación secundaria es una tarea compleja debido a la heterogeneidad magisterial, que hace que no podamos establecer un sólo rostro o un sólo perfil para todo el magisterio.

Tratar el tema del perfil de los docentes de educación secundaria, implica tomar en cuenta algunos aspectos tales como: edad, sexo, estado civil, formación, experiencia docente, modos de contratación, etc., los cuales constituyen parte de su perfil e influyen en su quehacer docente, pero profundizaremos sobre la formación de los docentes de este nivel por ser el tema de nuestro interés.

Al hablar del docente de educación secundaria en México, en primer término, tenemos que reconocer que existe una gran heterogeneidad en el magisterio, en cuanto a su formación, encontramos que existen maestros egresados de las escuelas normales superiores, los cuales se consideran como “*los verdaderos docentes*” de este nivel y digamos que al menos teóricamente debería de ser así, porque cuentan con una formación específica para el cumplimiento de su función de enseñantes de adolescentes, aunque muchos de ellos no asuman su verdadero papel de educadores. No obstante, también nos encontramos docentes con formación universitaria, politécnica, técnica y hasta gente que sólo tiene capacitación en un oficio.<sup>1</sup> (ver cuadro No. 1)

Cuadro No. 1

Escuela. I Turno Matutino						
Normal Sup.	ENEMACTI	IPN	UNAM	UAM-I	UPN	otros
15	8	3	16	2	1	6
Escuela. II Turno Matutino						
Normal Sup.	ENEMACTI	IPN	UNAM	UAM-I	UPN	otros
9	4	4	12	1	0	5
Escuela. III Turno Matutino.						
Normal Sup.	ENEMACTI	IPN	UNAM	UAM-I	UPN	otros
16	4	2	14	5	0	5

<sup>2</sup> Fuente: Elaboración personal

<sup>1</sup> Muchos de estos docentes imparten cursos de taller en secundarias, principalmente en las secundarias técnicas.

<sup>2</sup> Fuente elaboración personal. (ENS) Escuela Normal Superior, (ENEMACTI) Escuela Nacional de Maestros para la Capacitación del Trabajo Industrial y Comercial, (IPN) Instituto Politécnico Nacional, (UAM-I) Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa, (UPN) Universidad Pedagógica Nacional.

El cuadro No. 1 muestra la abundancia de docentes cuya formación inicial carece del perfil pedagógico para ejercer la docencia en este nivel educativo, por ejemplo, en la primera escuela identificamos 15 docentes normalistas y 36 provenientes de otras instituciones. En la segunda escuela existen 9 docentes normalistas y 26 no normalistas. Y en la tercera escuela nos encontramos con 16 docentes normalistas y 30 egresados de otras instituciones.<sup>3</sup>

De acuerdo con datos aportados por Etelvina Sandoval, más del 80% de la planta docente de las escuelas secundarias del D.F.<sup>4</sup> está constituida por profesores que carecen de formación docente para ejercer tan importante profesión, aunque algunos de ellos con el tiempo se acercan a cursos de formación pedagógica.

Además, entre los maestros egresados de la normal superior podemos encontrar que unos ingresaron a ella después de estudiar la normal primaria con experiencia docente, otros ingresaron después de cursar los estudios de bachillerato y sin poseer experiencia docente. Dentro de éstos, unos fueron formados dentro de un plan de estudios organizado con base en asignaturas, en tanto otros, fueron formados de acuerdo con un plan de estudios organizado por áreas de conocimiento tales como: español, matemáticas, química, física, inglés, etc.

Los docentes por otra parte, tienen diferentes formas de acceso al trabajo académico que se expresan en diversas formas de contratación y, por tanto, en su relación laboral, unos cuentan con plaza de medio tiempo, otros de tiempo

---

<sup>3</sup> Los datos presentados en el cuadro No. 1 son la plantilla de docentes de tres escuelas secundarias del turno matutino y fueron obtenidos a través de un informe de una supervisión escolar de la región Iztapalapa, no obstante con los datos presentados, no pretendo generalizar dicha situación para todas las escuelas.

<sup>4</sup> Datos ofrecidos por la sección X del SNTE citados en Sandoval Flores, Etelvina. Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. UNAM, Facultad de Filosofía y letras, México, 1998. p. 122

completo, otros cubren interinatos, unos tienen basificación en unas horas, etc. lo que ocasiona que muchos docentes acudan a buscar otras fuentes de ingreso, y se dificulte la construcción de su identidad y pertenencia a la profesión y a la institución donde laboran.

La diversidad de formaciones profesionales se refleja en la forma de mirar su trabajo docente, en las relaciones que establecen entre sí los maestros y con sus alumnos. Los docentes normalistas creen que por tener conocimientos pedagógicos son mejores maestros, mientras que los docentes universitarios afirman tener más amplios conocimientos disciplinarios que los profesores normalistas, y aseguran que ellos pueden aprender la pedagogía en la práctica. Sin embargo, los maestros universitarios lo que van adquiriendo en la práctica no es pedagogía en sí, porque ésta no es sólo una disciplina que trata de las formas de enseñanza, lo que logran estos profesores universitarios (incluyo dentro de éstos a los politécnicos y técnicos profesionales) es aprender una serie de conocimientos no sistematizados sobre algunas estrategias docentes o recursos didácticos, que les ayudan a desenvolverse en su práctica docente, pero que no implica saber propiamente pedagogía.

Ahora si hablamos de los motivos que los llevan a ingresar al magisterio, nos encontramos con que algunos señalan el atender al llamado de la vocación, los cuales hay que decir que son la minoría, otros ingresaron porque fue la opción más accesible que tenían para continuar estudiando al ser rechazados de otras instituciones o porque concibieron la profesión docente como una alternativa para obtener empleo y mejorar su condición socioeconómica, otros más dicen haber ingresado al magisterio por influencias magisteriales en la propia familia, etc.

Testimonio de ello es el comentario de un profesor de biología de una escuela secundaria del estado de Morelos, el cual reconoce:

(...) antes de ser maestro, yo quería ser en primer lugar arquitecto, luego futbolista y al último maestro, pero por la falta de recursos económicos, me vi en la necesidad de elegir la última opción y al ingresar a la normal me dije, ‘ni modo las tres profesiones me gustan, pero tengo que aceptar y ser el mejor en la profesión que me tocó’, fue así como llegué a ser maestro.<sup>5</sup>

Otro profesor comenta:

(...) al terminar la preparatoria, no sabía qué profesión iba a estudiar, y por la falta de recursos económicos mi papá me dijo, que en Toluca había un internado (Tenería) en el cual podía continuar estudiando, y yo como quería seguir estudiando, opté por irme a ese internado. Cuando llegué me gustaron las instalaciones, la comida, las clases, etc. y en los primeros días de mi estancia escuchaba que se hablaba del magisterio, la cual era una palabra vacía para mí, fue hasta que terminó esa primera semana de clases cuando yo me enteré que estaba estudiando para ser maestro, de lo cual no me arrepiento (...).<sup>6</sup>

En esta investigación no tengo la intención de juzgar quiénes son los verdaderos docentes, ni de satanizar a los que no lo son, sólo me interesa presentar los múltiples rostros de los docentes que laboran en este nivel y la importancia que tiene la formación profesional - pedagógica, porque ser egresado de una Escuela Normal Superior no garantiza que se pueda ser un buen maestro, tampoco el ser universitario quiere decir que no tenga o no puedan adquirir las habilidades o la capacidad para impartir clases, porque también hay docentes que se hacen o se forman en la práctica. Sin embargo, lo que considero necesario y fundamental es que todo trabajador de la educación cuente con una formación disciplinaria y

<sup>5</sup> Plática con un profesor de biología del Estado de Morelos con 35 años de servicio. Registro del autor.

<sup>6</sup> Director de una escuela secundaria general del Estado de Morelos, con 25 años de servicio, 9 en primaria y los restantes en secundaria. egresado de la Escuela Normal Rural “Lázaro Cárdenas del Río” ubicada el poblado de Tenería en el Estado de México y de la Escuela Normal Superior del Estado de Morelos, con Maestría en planeación educativa y actualmente estudia el Doctorado en educación. Registro del autor.

pedagógica, además, de que se comprometa con su hacer docente para que puedan mejorar el proceso de enseñanza - aprendizaje y a su vez elevar la calidad de la educación. Dicho tema lo trataremos a continuación.

## ***2.2 La formación docente.***

Para iniciar este apartado sobre la formación docente, considero indispensable plantear lo que entiendo por formación, con el fin de dejar clara mi postura ante dicho concepto.

La formación es un proceso de desarrollo permanente y colectivo pero que se interioriza de manera individual y que el sujeto construye a través de sus experiencias como alumno y como docente, ya sea por la vía académica o por las experiencias vividas a través de la historia personal del sujeto. En este proceso el sujeto desarrolla y transforma sus capacidades, conocimientos, aptitudes y actitudes, elaborando por sí mismo conceptos de hombre, de mundo, de vida, que le permiten regirse como persona independiente y autónoma.

De acuerdo con Ferry Gilles:

*“(...) la formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades. Capacidad de sentir, de actuar, imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo... (...)”.*<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Gilles, Ferry . “La tarea de formarse” en El trayecto de la formación. México, Paidós, 1990. p. 52.

Este trayecto por el cual se va formando un sujeto es un proceso personal, deseado y buscado, el cual incluye en el caso del docente, las etapas de la vida escolar por las que ha pasado el sujeto y continúa a lo largo de su vida como docente y más allá de ésta.

Es importante resaltar que la formación docente no sólo incluye la adquisición y el manejo de teorías de aprendizaje, ni de técnicas y estrategias, de enseñanza, mucho menos sólo del conocimiento especializado de una disciplina, porque para ser maestro no basta con pararse en un salón de clases y transmitir o vaciar contenidos en los alumnos, es necesario contar con estos elementos teóricos - metodológicos que faciliten el proceso de enseñanza – aprendizaje, pero también contar con la sensibilidad para poder identificar problemas, buscar alternativas, intervenir en los momentos necesarios y encontrar mejores explicaciones y respuestas a los fracasos escolares, en pocas palabras, ser docente es asumir un compromiso personal y social encaminado hacia el aprendizaje de los alumnos.

La formación inicial del docente y su relación con el conocimiento se empieza a constituir en las escuelas normales y en las instituciones de educación superior, sin embargo los conocimientos que ahí se adquieren son sólo una parte del proceso de formación, porque formarse no implica, como ya dije, solamente la adquisición de conocimientos especializados para ejercer una profesión en un campo disciplinario, porque dichos conocimientos se centran básicamente en manejo de conceptos teóricos y en la mera acumulación de información.

Formarse como docente comprende, además, la construcción de significados propios en torno a concepciones, tales como: educación, maestro, enseñanza, aprendizaje, alumno, hombre, familia, sociedad, etc. así como a la constitución de saberes que se generan y desarrollan en la práctica escolar.<sup>8</sup>

Todas estas concepciones no se construyen fácilmente, porque la formación para los docentes implica todo un trabajo de reflexión y de análisis sobre uno mismo, en y sobre su práctica. La formación del docente debe fundarse en:

(...) lo imprevisible y en lo no dominable. Postula que aquel que se forma emprende y prosigue a todo lo largo de su carrera un trabajo sobre sí mismo, en función de la singularidad de las situaciones por las que atraviesa, y que consisten en un trabajo de desestructuración – reestructuración del conocimiento de la realidad (...) Esta pedagogía del análisis puede definirse por su objetivo, que es un objetivo de adquisición: saber analizar (...) que (...) es estar dispuesto a determinar los aprendizajes que se deben realizar en tal o cual momento. No es exactamente ‘aprender a aprender’, es aprender a decidir qué es lo que conviene enseñar.<sup>9</sup>

Las situaciones educativas que enfrenta el docente en su práctica, suelen ser complejas, indeterminadas, imprevistas, etc.; por esta razón, es necesario para el docente de educación secundaria contar con una formación pedagógica y disciplinaria, que le permita enfrentar, comprender y manejar diferentes situaciones; esta formación debe estar

---

<sup>8</sup> Los profesionales egresados de instituciones de educación superior ajenos a la normal, que se incorporan al magisterio así como los docentes egresados de la normal superior, al enfrentarse a la tarea docente, recuperan de su experiencia como alumnos: comportamientos, estilos, los cuales van a formar parte de sus saberes docentes, de lo cual hablaré en otro momento.

<sup>9</sup> Gilles, Ferry. “Adquirir, probarse y comprender” en El trayecto de la formación. México, Paidós, 1990. p.



basada en la reflexión; para ello debe desarrollar la capacidad de observar y analizar su práctica, para que su experiencia resulte formativa.

Muchos de los docentes que cuentan sólo con la formación disciplinaria dado su origen universitario, consideran que al contar con conocimientos especializados sobre alguna disciplina o campo, están suficientemente preparados para enseñar, sin embargo, al enfrentarse al trabajo docente, se dan cuenta que esta tarea no es fácil, que no es suficiente utilizar el sentido común para dar clases; porque hacen frente a situaciones diversas y complejas que exigen respuestas singulares que no aprendieron en la universidad, como: formación y transformación de conceptos, facilitación del proceso de enseñanza - aprendizaje, control y manejo de grupos, técnicas y dinámicas grupales, atención a problemas de aprendizaje, conocimiento del adolescente, relación maestro - alumno, etc.

No obstante, no quiero decir que los docentes que provienen de otras instituciones ajenas a la Escuela Normal Superior, sean incapaces de realizar un trabajo de enseñanza de calidad, lo que considero es que a estos docentes les va a costar más trabajo desempeñar sus funciones, porque muchos de ellos no saben cómo enseñar los conocimientos adquiridos en sus universidades, por esta razón hay que apoyarlos y capacitarlos y no solamente juzgarlos o rechazarlos.

La falta de dominio en la práctica de la docencia dificulta la labor de los profesores debutantes o principiantes en general y sobre todo de aquellos cuya formación profesional es ajena a la docencia, sean éstos, médicos, arquitectos, abogados o de cualquier otro campo profesional. Los

profesionistas que se incorporan a la docencia, obligados más por las circunstancias que por la vocación o amor a esta profesión, enfrentan con más dificultades, al menos en sus inicios, la labor docente, porque muchos de ellos se incorporaron al trabajo magisterial no sólo sin bases pedagógicas, sino sin gusto por la docencia; lo cual les obstaculiza desarrollar esa sensibilidad y visión que ofrece la formación pedagógica, sobre el significado de la docencia y la educación y, por ende, concebir la profesión docente como una profesión digna e importante para nuestra sociedad.

Un problema que se da tanto en los docentes normalistas, como en universitarios, tiene su origen en su formación inicial, donde reciben una serie de conocimientos como si fuera un producto acabado y listo para ser aplicado o puesto en práctica, lo cual ocasiona que sólo un pequeño grupo logre concebirlo como un conocimiento básico, que puede ser reconstruido y complementado con una formación para educar; he aquí la importancia de la formación pedagógica del docente de educación secundaria.

La falta de una adecuada formación para ejercer la docencia es un factor que contribuye también a explicar que aún prevalezcan en las aulas prácticas tradicionales como el verbalismo, la memorización, el dictado, etc., las cuales se vinculan con el énfasis en la transmisión de contenidos desvinculados de la vida cotidiana del sujeto; estas prácticas reducen la enseñanza a la repetición de la información recibida, con lo cual se trunca la creatividad, la participación, el trabajo colectivo y el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los alumnos y del docente mismo.

Contar con una formación docente, que contemple una formación disciplinaria y pedagógica, posibilita a los docentes de este nivel, a tener mayor claridad sobre el verdadero significado de educar y, por ende, a realizar un trabajo de enseñanza de más calidad.

La falta de docentes para la educación secundaria formados en las escuelas normales, ha obligado a recurrir a otros profesionales, para continuar mediante esta práctica con la tradición academicista.<sup>10</sup> Las autoridades educativas se han preocupado más, porque los maestros dominen los conocimientos disciplinarios de la materia que imparten, e implícitamente han desvalorizado el conocimiento pedagógico, mismo que creen adquirir fácilmente en la práctica, de esta forma han priorizado la formación académica, la cual es producto del pensamiento positivista que ha prevalecido hasta nuestros días.

Por tal motivo, para ser docente de educación secundaria, no sólo se necesita contar con la formación disciplinaria y pedagógica (formación doble como dice Ferry Gilles), porque considero que el problema no sólo es cuestión de conocimiento, sino de actitud, de disposición, porque se debe estar convencido de lo que se va a ejercer.

En la profesión docente se debe de tener un doble compromiso personal, por una parte, por formarse, prepararse y actualizarse, y por otro, tener un compromiso social, ético y político. En otras palabras, el docente debe

---

<sup>10</sup> Según Liston y Zeichner, la tradición academicista consiste en el énfasis de la formación del profesorado universitario como especialista de una disciplina o asignatura, desvalorizando la formación pedagógica. Listón, Daniel y Kenneth Zeichner en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata. 1993. p. 31-39

actuar comprometidamente primero consigo mismo y luego con su entorno para transformarlo, sin embargo, para lograr esto es importante que los profesionales incorporados a la docencia se reconozcan y se identifiquen como docentes, de lo contrario, sólo pasarán a ser burócratas de la enseñanza por no sentirse parte del gremio.

Si se cuenta con docentes con una formación pedagógica y disciplinaria, comprometidos con la profesión, que reflexionen y asuman una postura crítica frente a su trabajo académico, frente a su tarea de educar, con actitud y disposición, contaremos con profesionales capaces de contribuir en la formación de los alumnos como sujetos activos, críticos, que puedan desenvolverse como sujetos independientes y no como seres pasivos y/o alienados.

Este proceso de formación, como ya dije, se inicia de manera formal o explícita en los centros de Educación Superior, pero continúa a lo largo de toda la vida.

Al respecto Paulo Freire señala:

No nací para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Citado en Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha y Rosas Lesvia. Transformando la práctica docente. México, Paidós, 1999. p. 11

Me atrevo a afirmar que la formación docente es un proceso permanente y continuo, que se genera de dos formas: una de manera explícita e intencionada y la otra implícita y de forma espontánea; la primera, se construye en las instituciones escolares con la especialización en una disciplina o campo y, la segunda, se conforma básicamente a través de las experiencias propias de cada sujeto, a lo largo de su historia personal en la que aprende formas de comportamiento, modelos de personalidad, ideales, valores, principios, saberes docentes, lo que en conjunto constituye la identidad del docente, de lo cual hablaré en el siguiente apartado.

### ***2.3 La identidad del docente de educación secundaria.***

La identidad es un proceso por el cual los docentes descubren el placer y la vocación por el servicio, construyen su personalidad, aspiran a perfeccionar su profesión, sienten la necesidad de mejorar, saber y conocer más cosas acerca de su trabajo lo cual repercute y ayuda en la mejora de su desempeño. Durante este proceso se adquiere un compromiso consciente que se hace cada vez mayor con la profesión y con la institución donde labora.

Para construir la identidad docente, los profesores necesitan reconocerse y ser reconocidos como tales; ser docente implica “empaparse” de un plasma que le haga sentir su identidad, en otras palabras es como ponerse una camiseta y sentirse parte del equipo.

La identidad docente se construye y se adquiere a través de un proceso subjetivo en el que se conjugan una serie de factores, tales como: la historia personal de vida; la formación profesional, la experiencia laboral, el saber que se posee y del que otros carecen, de sentir la necesidad de perfeccionarse y de romper con los límites que establecemos para seguirnos formando. La construcción de la identidad es algo:

“(…) que va más allá del ejercicio de una función, que habla de una dedicación total, de compromiso con la escuela, que habla de profesión, con todo el halo que pueda tener de estatus social, de estabilidad, de saberes bien identificados y reconocidos, de muchos significados compartidos, etc”<sup>12</sup>

Para poder construir una identidad como docente se requiere que el docente de educación secundaria también reconozca las carencias que posee y sienta o tome consciencia de la necesidad de llenarlas o resolverlas, además, otro factor que influye en la apropiación y construcción de esta identidad, es la socialización con otros docentes, mismos que le pueden ayudar a verse y sentirse como parte del gremio magisterial.

El proceso de construcción de la identidad como docente de educación secundaria es un camino largo y complejo, principalmente para los profesionales que se incorporan a esta profesión, porque muchos de ellos se encuentran desorientados y desarmados, en el sentido de que carecen de seguridad profesional, además por la descalificación y el descrédito que observan de la sociedad hacia su trabajo educativo, lo cual les genera malestar, y de cierta forma

---

<sup>12</sup> Remedi, Eduardo. et al. “Maestro y trabajo: Relación de identidad” en Maestros: entrevista e identidad. México. DIE CINVESTAV - IPN. 1989. p. 37

esto contribuye a que se nieguen a mirarse como docentes; no obstante, es a lo largo de su experiencia como profesores, en la cual van desarrollando su identidad docente, la complejidad de este proceso según Eduardo Remedí, es que no se sabe o no se puede situar con exactitud el momento en el que el docente comienza a construirla o cuándo ésta se encuentra plenamente constituida; porque este proceso de identidad no es algo que se construye de un día para otro.

En ocasiones esta fase suele ser traumática, porque con frecuencia los docentes pasan por periodos de crisis, al enfrentarse en su práctica educativa con diversos problemas y contradicciones, hay momentos en los que encuentra contradicciones entre las concepciones que poseían sobre lo que era educar y las nuevas que reciben a través de diversos medios como: cursos, conferencias, lecturas, etc., es en ese instante cuando se detienen y reflexionan. ¿en realidad quiero ser docente?, ¿sirvo para esto?, ¿será correcto lo que estoy haciendo?.

Esta reflexión es esencial en la formación de los docentes, porque no hay proceso de formación sin crisis o sin cuestionamiento personal, es lo que obliga a algunos profesionales confirmar o abandonar la profesión docente.

Según los datos estadísticos consultados señalados anteriormente, estiman que aproximadamente un 80% de los docentes de secundaria en el Distrito Federal<sup>13</sup> no tienen una formación normalista; estos profesionales generalmente acceden a la docencia como un mecanismo de sobrevivencia, cubriendo interinatos, lo cual no les ofrece un trabajo, lo que agrava o dificulta más su proceso de construcción de identidad, además de que este grupo no puede acceder a carrera magisterial

---

<sup>13</sup> Etefvina Sandoval Flores. op. cit. p. 13

por no contar con una plaza propia que es un requisito para ingresar a la misma y no pueden percibir el estímulo económico, ni mejorar su actualización pedagógica.<sup>14</sup>

La falta de la identidad docente explica que un buen número de docentes, sobre todo de los que provienen de instituciones ajenas a la normal, no asuman, en muchas ocasiones, su papel y su compromiso como docentes; testimonio de ello es el siguiente comentario recogido de un maestro de secundaria:

“(...) en esta escuela somos pocos los que egresamos de la normal superior, la mayoría de nuestros compañeros tienen otras formaciones profesionales, por ejemplo había un compañero que era médico y daba clases de biología y no le gustaba que le llamáramos ‘maestro’ porque decía que él era médico (...)”<sup>15</sup>

De la misma manera es la vivencia de una alumna de una escuela secundaria que me decía:

(...) mi maestra nos dijo al presentarse, yo soy una persona ciega y sorda por eso escriban con letra grande y hablen fuerte, porque yo sólo les voy a enseñar una vez y el que aprendió bien y el que no ni modo *porque yo no tengo necesidad de trabajar, sólo vengo aquí para no aburrirme en mi casa (...)*.<sup>16</sup>

Esta situación da lugar a que muchos docentes asuman la docencia como algo provisional, sin compromiso; pareciera que juegan a ser docentes y, por ende,

<sup>14</sup> hay cursos pedagógicos a los que sólo pueden asistir los docentes y directivos con plaza de base para acumular puntuación en carrera magisterial y recibir el estímulo económico.

<sup>15</sup> Plática con un profesor de historia, egresado de la Escuela Normal Superior de México, con 46 años de servicio y de más antigüedad en la institución. Registro del autor.

<sup>16</sup> Alumna de 1er. grado de una escuela secundaria de la ciudad de Cuautla Mor. Registro del autor.



sólo “hacen como que trabajan”, sin importarles la calidad y seriedad de su trabajo institucional, lo cual es otro factor que contribuye al fracaso escolar.

Para ejemplificarlo me remito a una plática que tuve con una profesora de secundaria, en la cual se refleja cómo se ven y como se sienten algunos docentes:

(...) muchos de nosotros llegamos a las instituciones con mucho ánimo de trabajar, de innovar, de mejorar; pero al transcurso del tiempo el exceso de trabajo, las rivalidades con algunos compañeros, nos hacen o nos orillan a incorporarnos al sistema burocrático y por eso muchos de nosotros sólo tratamos de cumplir con la normatividad del plantel y de las autoridades (...).<sup>17</sup>

Esto me hace pensar que existen algunos profesores que reducen su trabajo a cumplir con las normas exigidas por el plantel y se olvidan de su verdadera labor formativa: educar.

No obstante Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas al respecto señalan que:

“Existen muchas razones por las cuales los maestros debemos perfeccionarnos continuamente. El éxito de nuestros alumnos y la calidad de la educación que impartimos, da un significado profundo al ser docente”.<sup>18</sup>

La falta de identidad también afecta a los directores en las escuelas secundarias, sobre todo entre los docentes que ejercen el papel de directores de manera provisional por estar comisionados, pero que carecen de nombramiento oficial,<sup>19</sup>

<sup>17</sup> Plática con una profesora de la materia de orientación educativa, egresada de la UNAM, con 22 años de servicio. Registro del autor.

<sup>18</sup> Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. op. cit. p. 19

<sup>19</sup> Estos profesores comisionados como directores, perciben un sueldo de docentes aunque desempeñan la delicada función de director. En el siguiente capítulo me referiré más ampliamente a esta situación.

esta situación se refleja en su falta de autoridad moral, sobre todo cuando el personal a su cargo se entera de su situación laboral, lo que les dificulta ejercer un liderazgo interno en el plantel y hacia la comunidad escolar.

Dicha situación obstaculiza una gestión escolar eficiente, además de dificultar la comunicación y el trabajo colectivo y provocar a menudo la falta de respeto hacia estos profesores – directores, que no pueden ejercer su autoridad por la falta de formación o legitimación oficial. Me referiré más ampliamente sobre este importante tema en el siguiente capítulo.

Después de hablar del proceso de formación de los docentes y de la construcción de su identidad como tales, considero indispensable hacer mención de otro de los elementos que forman parte de la formación de los docentes y son los saberes docentes, elementos constitutivos de su hacer.

## ***2.4 Los saberes docentes.***

Ser docente y soy reiterativo, no sólo es contar con una formación específica, o asumir una función determinada en una institución, ser docente implica también la construcción de saberes, que le permitan desempeñarse y desenvolverse en el ámbito escolar.

Saber ser maestro implica la apropiación no sólo de contenidos y de teoría pedagógica, sino también de una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual; son ejemplo de ello la cantidad de saberes que se integran a la habilidad

docente de trabajar con el grupo, de atender sus inquietudes y organizar su actividad.<sup>20</sup>

Estos saberes que se constituyen y se adquieren pueden ser explícitos e implícitos; los saberes explícitos, son todos aquellos conocimientos, habilidades, estrategias, técnicas, etc., que los docentes aprenden en su formación institucional o formal; su principal característica es que son asumidos de manera consciente y pueden dar cuenta de ellos de manera explícita.

Estos saberes se adquieren o se construyen dependiendo de las condiciones de trabajo, es decir, que no todos los docentes desarrollan los mismos saberes porque trabajan y están formados en contextos distintos, por ejemplo, no es lo mismo hablar de un profesor que tiene 38 alumnos, que cuenta con buenas instalaciones, que vive en el Distrito Federal, etc., que hablar de un profesor que tiene 28 alumnos, pero que realiza su trabajo en instalaciones, con limitaciones, que vive en provincia o en una comunidad rural; de esta manera puedo decir que cada docente construye sus saberes docentes a partir de su experiencia personal y profesional.

Entonces uno de los factores que incide en la construcción de los saberes docentes, son las condiciones de trabajo, en las que desarrolla su práctica.<sup>21</sup>

Los (...) saberes cotidianos inevitablemente se encuentran vinculados a las condiciones materiales de trabajo que cada sujeto enfrenta, que para los maestros son sus condiciones laborales y para los alumnos las exigencias contenidas en las normas escolares en torno a su desempeño, así, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo de clases, la materia que imparten, el número de grupos y alumnos que atienden, la cantidad de escuelas en que tienen distribuidas sus horas de nombramiento, entre otras cosas,

<sup>20</sup> Rockwell, Elsie. et al. "La práctica docente y la formación de maestros" en La escuela lugar de trabajo docente. México, DIE - CINVESTAV - IPN, 1986. p. 68

<sup>21</sup> En el siguiente capítulo, hablaré de esto con más amplitud.

requieren del manejo de conocimientos específicos para desarrollar su trabajo que aplican a sus prácticas.<sup>22</sup>

Los docentes en general al debutar como profesores también empiezan a integrar una serie de saberes, creencias, supuestos, que se agregan a los saberes explícitos adquiridos en su formación profesional inicial, un gran número de estos saberes son conocimientos no formulados, no explicitados, ni sistematizados conocidos como teorías implícitas, creencias o saberes docentes. Los saberes docentes o teorías implícitas:

(...) son teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales que conforman lo que, desde otros puntos de vista, se viene denominando 'pensamiento práctico' (...).<sup>23</sup>

A estos saberes implícitos se les llama de esta manera porque se construyen, conforman, incorporan o interiorizan de manera inconsciente, subjetiva e individual, lo que hace que el docente no pueda dar cuenta de por qué hace las cosas; esto debido a que el docente no toma conciencia de ellos, estos saberes no son buenos o malos, ni ciertos ni falsos, sino que cada uno de ellos tienen una razón de ser, porque son con los que el maestro se mueve en el aula y en la institución y quiero dar cuenta de éstos, aunque muchas veces no sean prácticas afortunadas o atinadas. Estos saberes se van conformando a través de experiencias personales, de vivencias en el trabajo cotidiano, por la historia personal y académica de cada sujeto, o bien los adquieren y/o reconstruyen a

<sup>22</sup> Etelvina Sandoval Flores. op. cit. p. 107

<sup>23</sup> Rodríguez y Marrero, Rodrigo. "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza." en *Teorías implícitas*. Madrid, Aprendizaje, Visor. 1993. p. 245

partir de lo que observan en otros docentes o ellos mismos los crean en su práctica cotidiana como enseñantes.

Los saberes, de los cuales se van apropiando los docentes de manera individual durante su vida profesional, implican al mismo tiempo un proceso de construcción, reproducción y reconstrucción o reelaboración colectiva, porque se producen en momentos históricos, es decir, en determinadas épocas y contextos, lo que da lugar a la reproducción de algunos de ellos, el rechazo de otros y la reformulación de nuevos. Los saberes docentes se generan a partir de las distintas situaciones generadas al interior de las instituciones de manera formal como son, las juntas de consejo técnico académico o las juntas de evaluación en las cuales los docentes hacen una planeación, dan seguimiento, desarrollan estrategias didácticas y evalúan las actividades escolares del plantel y fuera de éstas de manera espontánea en algunas pláticas informales, en las cuales intercambian comentarios, sugerencias que cada maestro hace, los cuales en su conjunto generan una diversidad de conocimientos prácticos surgidos de su trabajo diario, en el ambiente escolar, como: formas de enseñanza, pautas para manejar un grupo; formas de interacción con alumnos, padres de familia, autoridades escolares; estrategias de control y evaluación del trabajo escolar, etc., saberes que se transmiten informalmente por la influencia de otros docentes, principalmente de los maestros con más años de servicio a los docentes de nuevo ingreso.

Ejemplo de éstos, es el consejo dado por una orientadora con experiencia en la secundaria a otra que acababa de ingresar al plantel, sobre como realizar una junta de evaluación:

(...) mira, tú no te preocupes, solamente ve leyendo las estadísticas y cuando alguien te pregunte algo, del por qué de algún dato, tú pregúntale primero a qué cree que se deba antes de contestarle, eso no falla, para que ya no te pregunten, y si no yo te voy a ayudar a responder y a controlar a los maestros (...).<sup>24</sup>

En mi caso durante mi servicio social el director de la escuela secundaria, me dio una sugerencia docente, con respecto a la interacción con los alumnos:

(...) mire maestro, yo sé que usted trae muchos conocimientos frescos de la Universidad, pero aquí en la escuela, a veces tenemos que actuar de manera distinta, por esta razón yo le recomiendo que cuando se dirija con los alumnos (sic) no los toque, porque ellos son muy fantasiosos y a veces mal interpretan las cosas y no quiero que se vaya a meter en problemas (...).<sup>25</sup>

Este proceso de apropiación y/o creación de saberes no se produce de forma lineal, sino en espiral, es decir: los maestros confrontan sus saberes adquiridos en su práctica con los saberes nuevos que van conociendo. Estos saberes al pretender aplicarlos en la resolución de su trabajo son aceptados, rechazados o reelaborados, de acuerdo con sus concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de alumno, etc., hasta finalmente integrarlos a sus propios saberes y a su práctica docente.

Los (...) saberes docentes de los maestros incluyen información relativa a la enseñanza que les ha sido significativa durante su formación académica. Estos saberes se conforman tanto por referencias de compañeros o familiares maestros, cuya influencia les resultó importante, como las prácticas que han observado realizar por otros maestros en las escuelas por las que han pasado, como alumnos y como docentes.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Comentario de una profesora egresada de la UNAM con 22 años de servicio. Registro del autor.

<sup>25</sup> Este profesor siempre se dirigía a los alumnos con un señalador de metal. Profesor titulado egresado de la Escuela Normal Superior de México y comisionado como director con 30 años de servicio. Registro del autor.

<sup>26</sup> Mercado, Ruth. "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". en *Infancia y aprendizaje*. (Madrid), núm. 55, 1991, p. 61

Los saberes docentes, como es posible deducir a partir de lo antes dicho, son una amalgama de creencias, supuestos, y conocimientos informales que se constituyen en diversos espacios, momentos, situaciones, etc., y no sólo como resultado de la formación académica. Estos saberes, supuestos o creencias docentes, le permiten al docente desenvolverse en el terreno educativo con mayor facilidad y, en algunos casos, con mayor eficiencia.

Una maestra de geografía, señala:

(...) yo lo que hago, para no complicarme la existencia dictando las preguntas de los temas que vamos viendo a lo largo del ciclo escolar, es que al inicio del curso les pido a mis alumnos cierta cantidad de dinero dependiendo del grado y la extensión del programa para sacarle copias a los cuestionarios previamente elaborados en las vacaciones, lo que me ahorra bastante tiempo en estarles dictando y me evito estar cargando las libretas de los muchachos (...).<sup>27</sup>

Así pues saber ser maestro requiere no sólo de los conocimientos adquiridos en las escuelas normales y en otras instituciones, sino que además, la práctica exige de estos saberes nuevos aprendidos y construidos por diversas vías.

En este segundo capítulo analizamos que en el proceso de formación, de construcción de la identidad docente, así como de los saberes que adquieren y construyen en su práctica y que les permiten a los docentes guiarse en las instituciones escolares, cabe resaltar que estos factores no son los únicos que influyen sobre su práctica, existen además, otros que inciden en el desarrollo del ejercicio profesional, como son: las prácticas educativas, las condiciones materiales de trabajo, así como la gestión escolar en estos planteles, los cuales abordaré en el siguiente capítulo.

---

<sup>27</sup> Platica con una profesora egresada de la UNAM con 13 años de servicio. Registro del autor.

## ***CAPITULO III LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA***

En este tercer capítulo analizaremos la práctica docente en la educación secundaria, la cual también está determinada por una diversidad de factores, entre ellos las condiciones de trabajo a las que se enfrentan los docentes que en muchos casos, suelen ser difíciles y adversas, además estudiaremos estos factores ligados a la organización y gestión escolar, cargo importante para el buen funcionamiento de las instituciones y, sobre todo, para el mejoramiento de la calidad de la educación. Por tal motivo, plantearé la relevancia y la problemática de la gestión del director en este nivel educativo. Todo ello con el fin de valorar el trabajo que realizan los docentes y de la necesidad de formar, mejorar y preparar al personal académico de este nivel educativo.

### ***3.1 La práctica de los docentes de la educación secundaria.***

Para iniciar es importante dejar claro que la práctica docente, no sólo es la aplicación de técnicas y estrategias de enseñanza, ni se reduce solamente al trabajo en el aula. La práctica docente es una acción intencional, pensada y estructurada, en la cual están implicados distintos agentes tales como: maestros, alumnos, directivos, padres de familia, la comunidad escolar, etc.

La práctica docente es:

(...) una praxis<sup>1</sup> social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de agentes implicados en el

---

<sup>1</sup>Abad Julián define a la praxis como: "(...) una acción o actividad destinada a llevar a cabo algo externo o interno, es la unidad de reflexión y la acción." en Abad Caja Julián. et al. Diccionario de las ciencias de la educación. México, Aula Santillana. 1999. p. 1123



proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia–, así como los aspectos políticos– institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan la función del maestro.<sup>2</sup>

La práctica en cierta medida forma a los docentes, porque a través de ella aprenden a apropiarse selectivamente de saberes, tradiciones, estrategias, usos magisteriales, etc., además aprenden a usar los recursos que realmente tienen, dadas sus condiciones de trabajo, lo que les permite desenvolverse con facilidad en el salón de clases y en la misma institución. La interacción de factores, como la identidad docente, tradiciones magisteriales, saberes docentes, condiciones materiales de trabajo, etc., contribuyen a la conformación de las prácticas docentes en cada escuela.

La práctica de los docentes no se reduce al trabajo en el aula, ésta también implica atender a los alumnos en los pasillos, platicar con ellos a la hora de receso, jugar la “cascarita” en las canchas, compartir algunos convivios, llevarlos a excursiones, preparar clase en horas que no son de servicio, asistir a juntas, participar en kermesses, preparar ceremonias cívicas, etc., además de atender en algunos casos, la o las comisiones asignadas por el director,<sup>3</sup> como: el periódico mural, acción social, disciplina, uniforme, higiene personal y del salón de clase, club ambiental, conservación del mobiliario y edificio, la comisión de seguridad y emergencia escolar, etc.<sup>4</sup>

Estas actividades implican una serie de tareas extras que se suman a la tarea de dar clases, aunque en ocasiones el tiempo asignado a la enseñanza se emplea para atender dichas comisiones, lo que da lugar en mayor o menor medida a:

<sup>2</sup> Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas. op. cit. p. 21

<sup>3</sup> Estas comisiones son asignadas a los profesores de tiempo completo que no tienen todas las horas frente a grupo.

<sup>4</sup> Las comisiones pueden ser más o menos según la organización del director de cada escuela.

grupos sin maestro, por lo mismo pérdida de horas-clase y, por consiguiente, el retraso en el desarrollo curricular o bien desorden en pasillos, indisciplina e inseguridad para los alumnos, entre otras situaciones.

La práctica de los docentes se encuentra condicionada por diversos factores como: su formación – de la que ya hemos hablado –, la cual se refleja en el significado que tiene para cada docente el proceso de enseñanza – aprendizaje, así como en las concepciones que orientan su práctica, es en ella donde ponen en juego todos sus saberes; otros factores que influyen sobre ésta son: la salud de los docentes, la clase social de origen tanto del docente como de sus alumnos, los problemas familiares de los alumnos, las condiciones materiales bajo las que realiza su trabajo, de las cuales hablaremos con más detalle en el apartado siguiente, así como la diferencia de intereses, ideologías, etc. Por esta razón no todos los maestros realizan su trabajo con los mismos valores, creencias o prioridades. Por ejemplo, algunos priorizan en su enseñanza los contenidos que ayudan a los alumnos a ingresar al campo laboral, otros se preocupan porque sus alumnos continúen con su formación académica, lo cual tiene que ver con su concepción de hombre, de sociedad, de familia, etc. y las posibilidades supuestas en los alumnos.

Testimonio de ello es la observación de una maestra hacia a sus alumnos:

“(…) pobrecitos mis chiquitos conmigo a lo mejor no van a saber matemáticas, pero lo que me interesa es que aprendan a leer y a escribir para que puedan defenderse allá afuera”.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Comentario de una profesora con 30 años de servicio. Registro del autor.

Las condiciones a las que se enfrentan los docentes de este nivel, la mala planeación que existe en algunas de estas escuelas, el restringido presupuesto para la contratación de personal con el perfil adecuado, según las necesidades de la institución;<sup>6</sup> y los problemas que aquejan a este nivel, son factores determinantes que contribuyen a explicar la práctica docente; tales problemas impiden que existan cambios significativos en este nivel educativo, porque no es suficiente cambiar planes y programas de estudio para mejorar la educación, hace falta también mejorar las condiciones de trabajo en las que se desenvuelven los docentes para que puedan ofrecer una educación de calidad, además, es necesario cambiar la actitud de los docentes para que éstos puedan sentirse como la parte medular de las instituciones, porque todos estos factores que impactan la práctica docente, generalmente repercuten en el aprovechamiento académico de los alumnos.

De esta manera, podemos reflexionar que, no se puede analizar, ni comprender la práctica docente sin tomar en cuenta todas estas actividades y factores que la determinan. Sin considerar éstos, no es posible entender por qué a muchos docentes, pese a sus esfuerzos por cumplir con su trabajo, se les dificulta mejorar sus prácticas educativas.

En la vida cotidiana de las escuelas, podemos observar la gran heterogeneidad de prácticas que existen, dado el contexto de las escuelas donde se realizan, la historia o trayectoria del plantel escolar, las características de su personal, las condiciones de trabajo, las características de los alumnos, las demandas de los

---

<sup>6</sup> Situación en la que viven muchos docentes que se incorporan a la docencia e inclusive los docentes egresados de las normales que no tienen base, es decir trabajo de planta, en la cual tienen que tratar de cubrir en una o más secundarias varios interinatos para poder ajustar un determinado número de horas y obtener un salario acorde a sus necesidades, de lo contrario existen casos en los que los maestros solo tienen tres o cuatro horas en una escuela a la semana, lo cual los obliga a buscar otras fuentes de empleo.

padres de familia, etc. Los docentes no puede dar las mismas respuestas a las diversas situaciones a las que se enfrentan, por el contrario, el docente organiza, selecciona, decide a partir de los recursos con los que cuenta y del contexto donde se desenvuelve, y por lo tanto sólo puede dar respuestas pertinentes a éstas a partir de la reflexión, del análisis de la situación y de su propio hacer, lo que deja ver que esta profesión es compleja en su ejercicio.

Una de las necesidades que considero fundamentales en los docentes, por lo menos a nivel personal, ante la falta de respuestas únicas y válidas para cualquier situación que orienten su acción, es la reflexión y el análisis crítico en y sobre su práctica, lo cual les permite identificar y tomar conciencia de sus concepciones, saberes, aciertos, desaciertos y contradicciones, porque un docente que reflexiona y analiza su práctica, puede ubicarse, corregir, continuar o transformar su práctica, y tomar decisiones fundamentadas y pertinentes. Es decir, muchos docentes en este proceso reflexivo, pueden resignificar y reorientar su práctica docente. Esta reflexión crítica sobre su desempeño implica asumirse como constructores y transformadores de su docencia. Esto quiere decir, que mientras un docente:

(...) no viva un proceso de revisión crítica de lo que hace que le permita desarrollar el convencimiento y el deseo de cambiar su manera de trabajar, su participación en ellos no irá más allá de ser un mero 'aplicador', ni actuará como protagonista, o como agente capaz de construir los cambios necesarios de una manera crítica, entusiasta y comprometida.<sup>7</sup>

“Uno de los objetivos de cualquier buen profesional consiste en ser cada vez más competente en su oficio. Esta mejora profesional generalmente se consigue mediante el conocimiento y la experiencia: el conocimiento de las variables que intervienen en la práctica y la experiencia para dominarlas”.<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Cecilia Fierro, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas . op. cit. p. 18

<sup>8</sup> Zavala Vidiella, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona, Graó. 1998. p. 11

Este proceso de reflexión y análisis de la práctica es un requisito indispensable para mejorar su ejercicio docente, dentro de un esfuerzo de autoformación, pero desafortunadamente, hay múltiples factores que la entorpecen como: la falta de motivación, el exceso de trabajo, la falta de interés y compromiso con la institución y con el proceso de aprendizaje de los alumnos.

La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.<sup>9</sup>

La falta de formación, compromiso, y toma de conciencia en torno a esta necesidad, se agrava entre los profesionales de campos disciplinarios ajenos a la docencia que se incorporan a la educación secundaria, porque consideran que sus conocimientos son suficientes, completos y absolutos, es decir, a estos docentes se les dificulta la construcción de una concepción pedagógica.<sup>10</sup>

Muchos docentes reproducen en su práctica las formas en que ellos fueron enseñados, y no perciben que todo saber cambia conforme a la dinámica social e histórica.

El docente en su desempeño no sólo requiere tener el dominio de los contenidos de enseñanza, porque ésta no es condición suficiente para lograr una mayor calidad en el proceso de enseñanza – aprendizaje, además necesita conocer al

<sup>9</sup> Contreras, José. "Contradicciones y contrariedades: del personal reflexivo al intelectual crítico". en La autonomía del profesorado, Madrid, Morata, 1997. p. 103

<sup>10</sup> Lesvia Rosas se refiere a la concepción pedagógica "(...) como un proceso en el cuál los docentes no sólo adquieren un conocimiento especializado para ejercer su profesión, sino que van construyendo el significado de su profesión y elaborando el papel que consideran deben cumplir ante sus alumnos y ante la sociedad." Rosas, Lesvia. "La relación con el conocimiento: uno de los elementos nucleares en la concepción pedagógica los maestros": en Tlaseca Ponce, Martha E. (compiladora) El saber de los maestros en la formación docente. México, UPN, 1999. p. 112

educando, identificar y conocer alternativas metodológicas, saber qué, cómo y cuándo aplicarlas (formación pedagógica - didáctica), es decir, sobre la forma en que hay que construir, elaborar e integrar el conocimiento al enseñar.

La formación profesional y el mejoramiento de la práctica, es un proceso largo y zigzagueante, en el cual están implicados la identidad docente, la construcción y aprehensión de saberes docentes y las condiciones de trabajo a las que se enfrentan; la interacción de todos estos elementos se expresa en el desempeño de su práctica.

El deseo, el reconocimiento y el convencimiento de la necesidad de transformar y mejorar su práctica docente, se va a lograr cuando el docente se sensibilice y emocione al disfrutar su trabajo, al sentir la satisfacción por mejorar su desempeño profesional en la institución, cuando éste desarrolle su sentido de identidad y de pertenencia, cuando se sienta parte de la institución donde labora, cuando se reconozca parte del éxito de la misma.

“Los profesores involucrados en la transformación de su práctica tienen ese compromiso en el ámbito institucional en el que se desenvuelven, compromiso para desestructurar procesos de mantenimiento para dar paso a procesos educativos para la anticipación e innovación”.<sup>11</sup>

El docente debe comprender que nuestra sociedad es dinámica, que se desarrolla y cambia al igual que sus necesidades, por eso la educación debe responder a las nuevas exigencias y necesidades por lo que las prácticas de los docentes no

---

<sup>11</sup> Rosario Muñoz, Víctor M. “Cómo mejorar la practica docente.” en *Educación 2001*. (México D.F.), octubre 2000; núm. 65. p. 13

pueden ser estáticas. Por eso, en la actualidad, necesitamos de maestros cada vez más preparados y actualizados que tengan un nuevo significado de su profesión.

Lo que necesita nuestro sistema educativo nacional es una planta docente preparada, capacitada, y sobre todo comprometida, consciente de la responsabilidad que va a asumir, porque la dinámica social nos está rebasando y no podemos continuar con las mismas prácticas, que en la mayoría de los casos se han vuelto obsoletas, tampoco podemos continuar improvisando docentes, debemos preparar y formar docentes que respondan a las necesidades educativas de la sociedad.

Esta se va a lograr en la medida en que cada docente normalista, universitario, politécnico, técnico, etc., reflexione sobre las concepciones que orientan su práctica, así como en sus estrategias, medios, instrumentos, que utiliza en su práctica. El docente debe de reflexionar sobre su práctica para lograr el perfeccionamiento de la misma y favorecer el aprendizaje de los alumnos. El docente debe asumir este proceso de reflexión, de análisis sobre su práctica como un proceso permanente de autoformación.

La práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.<sup>12</sup>

Sin embargo, el problema de la formación de los docentes, no es sólo un problema de éstos, sino también de la política educativa seguida en nuestro país, la cual no ha brindado apoyo real a los docentes, una de las acciones alternativas

---

<sup>12</sup> José Contreras. op. cit. P. 103

que considero se deberían de hacer para empezar a transformar la formación y las prácticas docentes, es la de exigir a los maestros cada año (docentes y profesionales) que comprueben haber asistido a los cursos de actualización, pero sobre todo a los directivos de las instituciones den seguimiento a la aplicación de los nuevos conocimientos de los docentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje y de esta manera sustentar este trabajo de transformación. De lo contrario, sólo seguiremos respondiendo a demandas inmediatas, a focos rojos en la educación secundaria y no lograremos hacer una verdadera planeación, reestructuración y resignificación de la docencia. Aunque cabe resaltar que esto no es una total garantía porque muchos docentes sólo asisten a estos cursos por el cumplimiento burocrático, sin embargo, también es necesario señalar que hay docentes preocupados por mejorar su formación, que asisten los cursos con el interés de conocer nuevas teorías y estrategias pedagógicas para innovar su proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para transformar las prácticas educativas y, por ende, la calidad de la educación, se precisa, entre otros aspectos, una planeación congruente entre la demanda y la formación de docentes a nivel estatal, es decir, que las escuelas formadoras de profesionales de la educación, formen a docentes de acuerdo con la demanda, también se requiere que los docentes en servicio sean reflexivos y autocríticos en y sobre su práctica, con la finalidad de que descubran o identifiquen las causas que deterioran el rendimiento escolar de los alumnos y puedan actuar en consecuencia, esto se va a lograr en la medida en que a los docentes autoevalúen su práctica pedagógica y descubran y fortalezcan su hacer docente.



### 3.2 *Las condiciones del trabajo docente.*

Las condiciones materiales de trabajo como mencioné anteriormente, son un factor que determina el trabajo docente en la escuela secundaria favoreciéndolo o dificultándolo.

Las condiciones materiales tienen que ver según Rockwell y Mercado<sup>13</sup> particularmente con: el edificio y los recursos didácticos con los que cuenta el maestro, sin embargo, podemos identificar que existen condiciones desiguales en los planteles de este nivel, porque mientras que algunas secundarias cuentan con buenas instalaciones y con equipos modernos como; materiales didácticos, computadoras, fotocopiadoras, medios audiovisuales, laboratorios equipados, etc., hay otras escuelas, sobre todo en las zonas urbanas marginadas y, en general en las zonas rurales del interior del país, las cuales tienen edificios con muchas deficiencias como: baños fuera de servicio, falta y escasez de agua, iluminación deficiente en las aulas, ventanas con vidrios rotos o sin ellos, mobiliario en malas condiciones, falta de biblioteca, etc.

Al respecto recupero el comentario de una profesora de primaria del estado de Chiapas:

Quando la maestra Silvia ‘N’ fue al médico por última vez, le dijeron: ‘Usted se aguanta mucho, ¿verdad? No va a ser pipí cuando lo necesita y de tanto aguantarse ya se enfermo de los riñones’.  
Ella resignada, se defendió: ‘¡Ay doctor! Si no es por gusto que me aguanto. Trabajo toda la mañana con niños y en mi escuela no hay ni baño ni letrina. No puedo pedir baño prestado con los vecinos a cada rato, y tampoco puedo salirme y dejar a mis niños solos’.<sup>14</sup>

<sup>13</sup> Rockwell, Elsie y Mercado Ruth. *La escuela lugar del trabajo docente*. México. DIE- CINVESTAV- IPN. 1986. p. 67

<sup>14</sup> METRO. México D.F.: 12 de septiembre del 2000. p. 11

La experiencia de esta profesora, si bien ella trabaja en una escuela primaria, es ejemplo de las condiciones materiales que podemos encontrar en las escuelas de educación básica, sobre todo en las zonas alejadas de los principales centros urbanos y que afectan a profesores y alumnos.

Sin embargo, contar con las condiciones materiales adecuadas no es una condición suficiente para garantizar una mejor calidad de la enseñanza, aunque es innegable que éstas posibilitan y facilitan el trabajo docente.

Hablar de las condiciones materiales de trabajo también implica hablar de las formas de organización del espacio y tiempo en cada escuela, así como del control que se tiene para su uso; estas formas de organización son singulares en cada escuela ya que están determinadas por las distintas formas de gestión escolar y por las necesidades de los planteles, por ejemplo, el patio escolar es un espacio destinado a determinadas actividades como: la ceremonia cívica, el receso, las horas de clase de educación física para los distintos grupos, ensayo de tablas rítmicas o de poesía coral, entre otros, las cuales cuentan con horarios establecidos que restringen su disponibilidad, además, existen en las escuelas otros espacios para uso de toda la comunidad como son: los laboratorios, la sala de música, biblioteca, espacios que no siempre puede disponer el docente en el momento en que él lo desee o requiera, por lo que también estas formas de organización afectan la práctica de los docentes.

Otro factor importante que incide en la labor docente y que tiene que ver con las condiciones materiales de trabajo, es la cantidad de grupos que atiende un profesor en un día de clases, por ejemplo, si hablamos de un maestro de matemáticas o español de tiempo completo, que cubre 42 hrs. a la semana en dos

turnos, generalmente en dos o más planteles, atiende a 8 grupos a la semana de 35 alumnos c/u aproximadamente, es decir 280 alumnos, para los cuales tiene que preparar la clase, en algunos casos para 1º, 2º Y 3er. grado, además de realizar exámenes, calificarlos, registrarlos, revisar tareas y, por si fuera poco, debe cumplir con trámites administrativos. Los maestros que trabajan en dos turnos y tienen horas fragmentadas o tiempo parcial en una o varias escuelas, tienen que trasladarse de una a otra en tiempos breves, asimismo en ocasiones tienen que negociar con el director del turno matutino, el permiso para salir 10 minutos antes de la hora de salida para poder trasladarse de una escuela a otra y tener tiempo de comer algo, y con el director del turno vespertino, negociar el permiso de permitirle la entrada 10 ó 15 minutos después. Éstas son situaciones que viven muchos docentes principalmente en el Distrito Federal lo que les causa estrés, nerviosismo, fatiga, etc.

Dada esta situación, es difícil pensar que ese maestro que sale de su casa a las 6:15 a.m. y termina su jornada a las 8:30 p.m., tenga tiempo para reflexionar sobre su práctica en el aula o sobre su relación con los alumnos y compañeros de trabajo; esta situación demerita, en gran medida, la calidad del proceso de enseñanza - aprendizaje y afecta las relaciones pedagógicas de los maestros con los alumnos.

Estas condiciones de trabajo varían de una escuela a otra, porque aunque el docente goza de cierta autonomía profesional dentro del aula, también está sujeto a ciertos límites para realizar su trabajo y aquí un factor importante es la gestión escolar que realiza el director. De lo cual hablaré en el siguiente apartado.

Hablar de las condiciones materiales de trabajo hace referencia también a las condiciones laborales que viven los docentes, las cuales incluyen el salario, las prestaciones laborales, así como las relaciones entre los docentes.

El docente para poder tener un mejor sueldo y llevar una vida cómoda, en muchas ocasiones se ve obligado para completar sus ingresos a buscar más horas frente a grupo en otras instituciones públicas o privadas, duplicar turnos de trabajo o busca otras fuentes de ingreso; algunos trabajan como taxistas, otros se dedican al comercio o alguna otra actividad.

Otro problema relacionado con las condiciones de trabajo, es el aislamiento en el que los docentes realizan su trabajo, es decir el maestro desempeña su trabajo por lo general en la soledad del aula. En su práctica cotidiana tiene pocas oportunidades para intercambiar puntos de vista y cuando llega a realizar trabajo colegiado, casi siempre se da exclusivamente con los profesores de la misma materia, con los que forma grupos para confrontar ideas, compartir estrategias, seleccionar contenidos, etc. Este aislamiento provoca que cada maestro vea su materia como una unidad, como la única y la más importante, sin preocuparse por vincular los conocimientos de su materia con otras, trabajo de integración que tiene que realizar el alumno por su cuenta con todas las dificultades que esto implica.

“El aislamiento lleva a la acumulación de problemas sin resolver y favorece la aparición de los obstáculos más importantes para la autorrealización del profesor: la inhibición y la rutina.”<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Esteve Zaragoza, J. M. El malestar docente. Barcelona, Paidós. 1994. p.150-151

Las dificultades de lograr un trabajo en equipo tiene que ver principalmente con la imposibilidad de que todos los maestros asistan a las reuniones o juntas de evaluación convocadas por los directivos, debido a la incompatibilidad de horarios, además de que los que asisten pocas veces se preocupan por hacer aportaciones significativas y si las hay no todos las recuperan, porque algunos dicen: “a mí nadie me va a enseñar como trabajar”.<sup>16</sup> Sin embargo, hay que seguir impulsando el trabajo colegiado, porque si no logramos tener ese trabajo colectivo de intercambio, reflexión, análisis, seguiremos lejos de mejorar esta profesión y consecuentemente la educación.

Lo antes expuesto, nos muestra como las condiciones de trabajo son un factor importante que determina la práctica docente y dan lugar a que éstos desarrollen saberes que les permiten desenvolverse en este complejo ámbito. Asimismo, el trabajo de organización y gestión que realiza el director influye sobre las condiciones de trabajo y por ende sobre la práctica docente. Por tal motivo es conveniente que hablemos con mayor detenimiento de la gestión del director.

### *3.2 La gestión del director en las escuelas secundarias.*

El papel que juegan los directivos en las escuelas secundarias es de vital importancia, ya que tienen bajo su responsabilidad conjuntar los esfuerzos de todo el personal de la escuela: subdirector, docentes, prefectos, orientadores, trabajadores sociales, administrativos, contralores, asistentes de servicios,

---

<sup>16</sup> Esto me hace reflexionar que muchos docentes se resisten al cambio, a la renovación ó innovación, actitud que se observa con más frecuencia en los profesores con más años de experiencia.

veladores, en torno a los objetivos educativos, para lograr una educación de calidad. El director es el líder, que estimula, orienta, dirige y evalúa el trabajo educativo, además de organizar, coordinar y supervisar las actividades que se llevan a cabo en la escuela.

La gestión escolar<sup>17</sup> que deben realizar los directores, tiene que ver con la organización y el funcionamiento adecuado de la institución, con vistas al logro de los objetivos propuestos, por ello es un factor condicionante de las prácticas educativas. Los directores son los encargados de estimular y propiciar un trabajo colegiado para el logro de los objetivos planteados y de mantener el equilibrio de las relaciones interpersonales, por ser el negociador con: padres de familia, docentes, autoridades educativas, alumnos, etc., en beneficio de la comunidad escolar.

Sin embargo, algunos de los directores limitan su trabajo de gestión escolar, al trabajo administrativo<sup>18</sup> en su oficina, y se desentienden de las demás dimensiones de la organización y la gestión escolar, es decir, algunos directivos omiten los problemas que enfrenta el personal a su cargo en torno al proceso de enseñanza - aprendizaje. Al respecto un director señala:

(...) generalmente el personal de las escuelas secundarias confunde la gestión escolar con la administración escolar, no saben que la gestión escolar abarca todo un proceso integrador del quehacer educativo en lo administrativo, psicopedagógico, y en lo social. Para la práctica de la gestión escolar se requiere una comunicación multidireccional, transparente, convincente, progresista y congruente entre el discurso, las actitudes y los hechos, su

---

<sup>17</sup> Según Leonor E. Pastrana Flores la gestión escolar "(...) alude simultáneamente a gobierno, dirección o administración de las instituciones". De la misma manera Pastrana cita a Gimeno Sacristán el cual se refiere "a la gestión de los procesos escolares" como "el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros". Leonor E. Pastrana Flores. op. cit p. 3 - 4

<sup>18</sup> La gestión involucra 5 dimensiones, la organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social.

evaluación es contundente: la transformación cotidiana en lo físico y en lo social (...)<sup>19</sup>

(...) la gestión escolar no se puede limitar a cuatro paredes, se necesita trabajar con el entorno social que te rodea y luego esparcir esa onda expansiva para seguir transformando(...)<sup>20</sup>

Otros directores se distinguen por la atención, cercanía y disponibilidad, que asumen frente a toda la comunidad escolar, lo cual se refleja en una buena comunicación, y en su participación y colaboración en la resolución de los problemas que surgen en la institución a su cargo. Estos son directores que no se aíslan en los espacios físicos de su oficina, sino que impulsan y apoyan permanentemente el trabajo educativo en todos los espacios de la institución, además de que se preocupan por la prevención de los problemas y no sólo por la resolución de éstos.

“(...) La gestión escolar, implica compromiso y ética profesional, cariño a la profesión, compromiso con uno mismo, con la institución, con los alumnos, con la familia y con la sociedad (...)<sup>21</sup>”

El trabajo de gestión no sólo implica administrar y organizar recursos para la institución escolar así como orientar y sostener el esfuerzo pedagógico, exige alentar las relaciones escuela – comunidad, en uno y otro sentido. Con este fin el director debe buscar apoyo fuera de la institución que beneficien a la escuela, con lo que establece muchas veces, relaciones políticas con autoridades públicas,

<sup>19</sup> Entrevista con un profesor comisionado como subdirector, egresado del Instituto Federal del Magisterio del estado de Puebla y de la Escuela Normal Superior de Morelos, con 29 años de servicio, 19 en una escuela primaria en una comunidad rural y 10 años en secundarias del Distrito Federal. Registro del autor.

<sup>20</sup> Entrevista con un director de una escuela Secundaria del estado de Morelos, con 25 años de servicio. Registro del autor.

<sup>21</sup> Idem.

empresas y comercios. Este trabajo se ubica dentro de la dimensión comunitaria o social de la gestión, y, en muchos casos, implica un trabajo que absorbe gran parte de las energías del director en detrimento de la atención que debe brindar a la dimensión pedagógica.

La gestión escolar debe ser un trabajo colectivo que contemple una comunicación bidireccional y no unidireccional, en la cual los profesores, el personal administrativo, personal de servicio o de intendencia, comunidad estudiantil y padres de familia se sientan partícipes de los logros y actividades que la institución realiza y obtiene.

“El director se convierte así, en el articulador de los diferentes sectores de la escuela (autoridades, padres y maestros) y en el gran tomador de decisiones que, ante la ausencia de un colectivo, generalmente no se discuten”.<sup>22</sup>

(...) desde que llegó el director, la escuela ha cambiado mucho, ahora hasta nosotros hemos participado en las actividades de la escuela, por ejemplo a mí me tocó declamar una poesía en el festival del 10 de mayo (...).<sup>23</sup>

El director juega un papel de liderazgo muy importante en torno al trabajo pedagógico, buscando conjuntar esfuerzos, en este sentido un director con base en su experiencia y saberes, señala:

(...) Mira la gestión escolar debe de ser un trabajo colectivo, sencillo y humilde, en el cual debes elevar la autoestima de los alumnos, de los docentes y del personal a tu cargo, es decir debes hacerlos sentir que su trabajo es importante, que ellos son importantes... hoy en la actualidad ya terminaron los tiempos impositivos, ya no funcionan. Una de mis estrategias que me ha funcionado como director, es lo que llamo vender la idea, es decir, hay que ofrecer o

<sup>22</sup> Etelvina Sandoval F. op. cit. p. 161

<sup>23</sup> Platica con un intendente de una escuela secundaria en el Estado de Morelos.



proponer una idea y decirle al personal, los invito a hacer esto y no decirles van a hacer esto (...).<sup>24</sup>

La gestión escolar en la escuela secundaria es particularmente difícil para los directores debido a diversos factores: por un lado nos encontramos con la amplitud del personal a su cargo, por otro lado el hecho de que se les asigne el personal, sin tener la posibilidad de seleccionarlo de acuerdo con las necesidades de sus centros. Además, la mayoría de los docentes que se incorporan a los planteles, como ya vimos, carecen de formación didáctica y de sensibilidad pedagógica ante el proceso educativo. La situación en las escuelas secundarias se complejiza aún más, por el hecho de que prácticamente en ellas no existen maestros de tiempo completo, lo que ocasiona problemas en torno a la comunicación e integración del personal docente y, por ende, en el logro del proyecto educativo.<sup>25</sup>

A los factores antes citados se suman las demandas imprevistas por parte de la S.E.P., que exigen de la dirección respuesta expedita, lo que a menudo altera la programación de trabajo. Testimonio de ello es el comentario de un profesor de matemáticas de una escuela secundaria:

(...) la falta de comunicación profesional entre los maestros de las diversas academias, y con la dirección de la escuela generan una desorganización en los contenidos del programa y en las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje, porque nosotros los profesores de matemáticas y español ya habíamos elaborado nuestro cronograma para agosto y septiembre, y de improviso el departamento Técnico Pedagógico de la Dirección General, nos ordenó asistir a un curso durante una semana de 9 a.m. a 13 p.m. lo que causó el abandono de nuestros grupos y un retraso en nuestro cronograma didáctico. En

<sup>24</sup> Entrevista con un director de una escuela secundaria general del Estado de Morelos.

<sup>25</sup> El proyecto escolar, también conocido como proyecto de mejoramiento en Chile o proyecto de centro en España, es un proceso metodológico en el cual se involucran todas aquellas personas que participan en la formación de alumnos (docentes, directivos, autoridades educativas, padres de familia, con el objetivo de mejorar la eficiencia, la calidad y la equidad de la educación, a través del diálogo y el consenso entre los participantes.

esta escuela de 18 grupos (por grado) nos hicieron perder 90 horas de clase a nivel escuela.<sup>26</sup>

Pese al papel fundamental que está llamado a realizar el director, en torno a la conducción de la comunidad educativa, nos encontramos en algunas escuelas secundarias públicas con directores que no tienen la preparación necesaria, ni cumplen con el perfil para ejercer dicha función; algunos son profesores comisionados para el desarrollo de las tareas de gestión, que no gozan de reconocimiento entre la comunidad escolar, lo cual ocasiona muchas veces el mal funcionamiento de las instituciones y, por ende, la mala calidad de la educación.

En la actualidad en nuestro país no existe una formación específica para ser director, porque se considera que la experiencia docente basta para alcanzar dicho cargo, el cual se obtiene por puntos escalafonarios. Para ser director de una escuela secundaria, de acuerdo con la normatividad oficial, éste debe tener formación normalista y con experiencia técnica - pedagógica, es decir tener experiencia como maestro frente a grupo y administrativa, contar con una plaza de tiempo completo (42 hrs.), además de que esté concursando para su dictamen escalafonario, para que proceda el dictamen como director de una escuela secundaria. Sin embargo, es común encontrar a directores que no cuentan con dicho dictamen, debido a cuestiones administrativas dentro de la S.E.P. Mi preocupación por esta situación me llevó a detectar que en una zona escolar en del D.F. conformada por ocho escuelas secundarias, sólo existen tres directores dictaminados y los cinco restantes están comisionados como directores aunque su clave es de subdirector. Situación que generalmente da lugar a problemas,

---

<sup>26</sup> Entrevista con Profesor con 27 años de servicio Registro del autor.

cuestionamientos, pugnas y rivalidades entre los profesores. Ejemplo de ello es el siguiente comentario de un profesor:

(...) Ese señor que se dice director, es un maestro como cualquiera de nosotros, la única diferencia es que el hermano de ese señor tiene relaciones en el sindicato y por eso lo pusieron ahí, pero sólo es un maestro comisionado y no un director con dictamen (...)<sup>27</sup>

El problema sobre los nombramientos de los directivos de las escuelas secundarias en nuestro país, es un problema económico – administrativo. Al respecto un docente comisionado como subdirector comenta:

(...) una experiencia que se vive actualmente en educación secundaria es la falta de dictámenes escalafonarios para directores, subdirectores, jefes de enseñanza e inspectores generales, porque la Comisión Nacional Mixta de Escalafón no boletina la suficiente cantidad de plazas necesarias, ni la SEP en estos años ha destinado presupuesto para plazas de nueva creación, sin embargo, por necesidades del servicio educativo, se comisiona a maestros para ocupar esos puestos con el requisito de que aparezcan en el catálogo con una puntuación viable para su posterior dictamen en dos o más años (...).<sup>28</sup>

La falta de formación de los directores, el predominio de criterios basados en los años de experiencia docente, es decir en la antigüedad, y la lentitud con que se dan los nombramientos oficiales, han contribuido a la actual crisis de autoridades educativas, a la falta de liderazgo y a la deficiente gestión escolar que repercute en la baja calidad educativa.

Después de haber analizado algunos factores que determinan la práctica de los docentes, las condiciones de trabajo a las que se enfrentan y que en algunos casos obstaculizan en gran medida su trabajo, podemos reflexionar y comprender

<sup>27</sup> Profesor con 35 años de servicio. Registro del autor.

<sup>28</sup> Entrevista con un profesor comisionado como subdirector con 27 años de servicio. Registro del autor.

la heterogeneidad de prácticas docentes que existen ante las diversas circunstancias que se presentan en el ámbito escolar; de la misma forma nos permitió valorar el importante papel que cumplen los directivos en cuanto a la gestión de las instituciones de educación secundaria, para el mejoramiento de las funciones de estas instituciones y la calidad de la educación impartida, lo que implica reforzar la formación y actualización de los directivos

Finalmente puedo dar cuenta que la formación profesional no es el único factor que interviene en el desempeño de las prácticas docentes, porque al conocer algunos motivos por los cuales ingresan los profesionales de otros campos al magisterio, los procesos de construcción de su identidad como docentes, los saberes que construyen durante sus años de servicio, las condiciones de trabajo a las que se enfrentan, así como la importancia de la organización y la gestión escolar en su función educativa, me permitieron comprender la existencia de la multiplicidad de perfiles docentes y la diversidad de prácticas que realizan. No obstante, considero que los docentes de la educación secundaria pueden mejorar, complementar y actualizar permanentemente su formación pedagógica, no sólo asistiendo a los cursos de actualización docente vigentes, sino empezando por ser investigadores e innovadores de su propio quehacer docente, mediante la lectura cotidiana, que les motive a mejorar su actitud de educadores.

## REFLEXIONES FINALES

Al iniciar esta investigación partía de la idea de que los profesionales incorporados a la docencia, que no contaban con una formación pedagógica, era una de las razones principales que explicaban los problemas relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje de los alumnos de educación secundaria.

Esta idea inicial, me llevó a preguntarme quiénes eran los docentes que laboraban en la educación secundaria, de tal manera que investigué acerca del perfil docente de este nivel, y me encontré con la existencia de una multiplicidad de perfiles docentes, debido a la diversidad de características en cuanto a formación, experiencia, tipo de contratación, entre otros, lo cual me dificultó definir un solo perfil del docente para este nivel.

De entre estos factores, mi interés se centró en la formación docente, porque consideraba que el problema radicaba en ella, esto me llevó a indagar sobre la formación de los docentes de la escuela secundaria. Dicho trabajo de investigación me permitió identificar una diversidad de formaciones profesionales entre los docentes. Dada esta situación la respuesta se tornó más difícil, al tratar de atribuir a este factor exclusivamente los problemas relacionados con el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto me hizo rechazar que la formación docente era el único factor que intervenía en este problema, al no encontrar la respuesta deseada, tuve que preguntarme qué otros factores incidían en las prácticas y en el desempeño docente; con este fin investigué los procesos de identidad y pertenencia, sus saberes, sus condiciones de trabajo, sus prácticas y la organización y gestión escolar.

Por tal motivo y consciente de que no podía clasificar a los docentes como buenos o malos dependiendo de si eran normalistas o no, me propuse indagar qué otros elementos estaban detrás de su práctica docente, cómo se sentían, cómo era la forma de mirar su trabajo y cómo se daban los procesos de construcción de la identidad docente; este proceso de análisis, aunado a la recuperación de algunas experiencias docentes, me permitió darme cuenta que la mayoría de los profesionales y docentes que se incorporan al campo magisterial, a través del tiempo, van construyendo un proceso de identidad y pertenencia a la profesión y a la institución en la que laboran, de tal manera percibí que no sólo los normalistas logran poseer la identidad docente.

Con el estudio de la identidad docente pude comprender que los profesores durante su proceso de formación y construcción de su identidad, también logran construir y adquirir en diversos momentos, a través de la historia personal y académica, así como en su práctica diaria, una diversidad de conocimientos teóricos y prácticos, que se asumen de manera inconsciente; los saberes, supuestos, creencias sobre el hacer docente, los cuales son conocidos como teorías implícitas, porque el docente las utiliza de manera no consciente o no reflexionada, pero que también pueden llegar a ser explícitas. Estos saberes, tanto los que son asumidos de manera consciente, como de forma implícita, le permite desenvolverse con mayor facilidad y eficiencia, en el ámbito educativo.

Después de haber investigado los saberes docentes generados con la formación y la práctica tuve que analizar cómo incidían estos factores en las prácticas docentes, además, de dar cuenta de lo que implica dicha función, la cual está determinada por una serie de factores que la entorpecen, entre ellos, las condiciones de trabajo a las que se enfrentan, que junto con la formación

docente, la identidad y los saberes docentes, comprendí que juegan un papel determinante en la práctica; asimismo, observé que las condiciones de trabajo se encontraban íntimamente vinculadas a las formas de organización y gestión escolar, función esencial para la dirección adecuada de una institución.

Quizás después de haber revisado esta tesina, se me cuestione por qué no agregué un apartado sobre el alumno – adolescente de este nivel educativo, sin embargo, dada la amplitud y complejidad de los estudios del docente tuve que plantear límites en esta investigación, por tal razón centré mi atención en la figura del docente, porque me pareció que sin la atención suficiente a la formación de los docentes de educación secundaria y demás factores que inciden en su hacer docente, poco se lograría en el mejoramiento de los procesos de construcción de conocimiento de los alumnos y, por ende, en la calidad de la educación impartida en estas instituciones.

Para realizar esta investigación conté con muchas experiencias positivas que me ayudaron a reflexionar y a complementar, en gran parte, mi proceso de formación, algunas de ellas fueron: mi servicio social, realizado en una escuela secundaria en la delegación de Iztapalapa, en donde me desempeñé como orientador, experiencia que me permitió conocer de manera directa los problemas que viven los docentes y alumnos, escuchar a los profesores, a los alumnos y conocer el trabajo del director, entre otras cosas, me dio un panorama más amplio para visualizar la complejidad de la tarea docente y me ayudó a comprenderlos; asimismo, otra experiencia que me permitió conocer los diferentes contextos escolares fue la visita a otras escuelas secundarias del Estado de Morelos, en las que tuve la oportunidad de hacer observaciones y

entrevistas con algunos docentes y directivos, de quienes percibí su disposición e interés para colaborar con esta investigación.

Sin embargo, también tuve algunas experiencias negativas que por momentos hacían decaer mi ánimo en la recopilación de información, como: el restringirme el acceso a algunas escuelas secundarias para no contravenir la normatividad del plantel, la negativa de algunos profesores para entrevistarlos u observarlos; hoy comprendo que esta resistencia para hablar sobre su práctica en muchos casos se debe a la distorsión de la información que frecuentemente hacemos los estudiantes, y porque en ocasiones hacemos juicios superficiales sobre su trabajo, sin considerar todos los factores que lo están condicionando, lo que provoca que frecuentemente tengamos una visión distorsionada de la realidad.

De esta manera, concluyo que en esta investigación aprendí que para poder comprender el trabajo docente, no puedo elaborar juicios a priori, sin considerar los factores que inciden en el quehacer educativo; considero que es necesario como pedagogos mantener un contacto directo con los problemas que se generan en el ámbito educativo para poder realizar análisis más objetivos. Además también reconozco que aunque traté de evitar que este trabajo fuera meramente teórico al recuperar las experiencias de los docentes, admito que existen limitaciones en algunos apartados de esta investigación, pero que en algunos casos quedaron fuera de mi alcance, por no poder ingresar a más instituciones y recabar más información, y por la extensión y complejidad del tema; del mismo modo también reconozco que al concluir esta investigación me surgen nuevos cuestionamientos, que me quedan como nuevas líneas de investigación, las cuales me motivan a continuar indagando como profesional de la educación.



## BIBLIOGRAFIA

Abad Caja, Julián. et al. Diccionario de las ciencias de la educación. México, Aula Santillana, 1999.

Beillerot, Jacky. et al. Saber y relación con el saber. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Cárdenas, Sebastián. et al. “Educación normal superior, evaluación y alternativas”. En Educación. Revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación. México, 4ª. época, julio - septiembre, 1981.

Cázares Hernández, Laura. et al. Técnicas actuales de investigación documental. México, Trillas, 1992.

Colegio de profesores de educación secundaria “Moisés Sáenz”, A.C. Profesionalización del docente de educación secundaria. 2do. Congreso Nacional, México, 1995.

Contreras, José. “ Contradicciones y contrariedades: del personal reflexivo al intelectual crítico.” en La autonomía del profesorado., Madrid, Morata, 1997.

Contreras, José. “El docente como profesional reflexivo” en La autonomía del profesorado. Madrid, Morata, 1997.

De Jesús Cobos Martínez, Felipe. El proyecto escolar en la dimensión de la integración educativa. Proyecto C.A.S. Síntesis para el seminario el proyecto escolar en la dimensión de la integración educativa. <http://spin.com.mx./-luisi/reto/mcobos.htm>.

Diario Oficial. SEP. Acuerdo No. 98. México, 1982.

Ducoing, Patricia y Monique Lendesmann. Sujetos de la educación y formación docente. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México, 1996.

Esteve Zaragoza, José M. El malestar docente. Barcelona, Paidós, 1994.

Fuentes Molinar, Olac. “La educación secundaria: cambios y perspectivas”. Versión estenográfica. en: La educación secundaria. cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México, 1996.

Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano. “Educación de fin de siglo”. Memoria del seminario de análisis sobre política educativa nacional. tomo I. México, Marzo – diciembre, 1994.

Fierro, Cecilia, Fortoul Bertha y Lesvia Rosas. Transformando la práctica docente. México, Paidós, 1999.

García Requena, Filomena. Organización escolar y gestión de centros educativos. México, Aljive, 1997.

Gilles, Ferry. El trayecto de la formación. México, Paidós, 1990.

Giroux, Henry. "Los profesores como intelectuales transformativos" en Los profesores como intelectuales. España, Paidós, 1990.

González Jiménez, Rosa Ma. "La escuela secundaria en México". en Pedagogía. Revista especializada en educación. (México D.F.) Vol. 14: Verano 1998, Núm. 2, cuarta época vol. 14, UPN.

Guevara Niebla, Gilberto. La catástrofe silenciosa. México, FCE, 1997.

Hernández, Fernando. Para enseñar no basta con saber la asignatura. México, Paidós, 1996.

Liston, Daniel. et al. "Las tradiciones de reforma de la formación del profesorado en los Estados Unidos." en Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madrid, Morata, 1993.

Mejía Zúñiga, Raúl. Moisés Sáenz educador de México. Educador de México. Cincuentenario de la fundación de Sistema Nacional de Escuelas Secundarias Mexicanas (1926-1976). México, Federación Editorial Mexicana, 1976.

Mercado, Ruth. "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". en Revista Infancia y aprendizaje. Madrid, núm. 55. 1991.

METRO. Año 3, No. 1010, del martes 12 de septiembre del 2000.

O.C.D.E. Escuela y calidad de la enseñanza. Informe internacional. Barcelona, Paidós, 1991.

Ornelas, Carlos. El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo. México, CIDE, Nacional Financiera, Fondo de Cultura Económica, 1998.

Pastrana Flores, Leonor Eloina. Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica. México, DIE – CINVESTAV, 1997.

Poder Ejecutivo Federal. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México. 1992

Poder Ejecutivo Federal. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México, 1996.

Quiroz, Rafael. El maestro y el saber especializado. México, DIE - CINVESTAV – IPN, 1987.

Quiroz, Rafael. “Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria”. en: Revista Infancia y aprendizaje, No. 55. Madrid, 1991.

Quiroz, Rafael. “El tiempo cotidiano en la escuela secundaria”. en: Revista Nueva Antropología. Vol. XII, No. 42. México, 1992.

Quiroz, Rafael. “Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar”. en: Revista Cero en conducta. No. 36-37, enero - abril de 1994, México, 1994.

Quiroz, Rafael. Las condiciones de posibilidad de aprendizaje en la educación secundaria. Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. México, 1999.

Rodríguez y Marrero, Rodrigo. “Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza.” en Teorías implícitas, Madrid, Aprendizaje, Visor, 1993.

Remedi, Eduardo. et al. “Maestro y trabajo: Relación de identidad” en Maestros: entrevista e identidad. México, DIE, CINVESTAV – IPN, 1989.

Remedi, Eduardo, et al. “La identidad y la posición de autoridad del maestro” en Maestros: entrevista e identidad. México, DIE, CINVESTAV – IPN, 1989.

Rockwell, Elsie, et al. “La práctica docente y la formación de maestros” en La escuela lugar del trabajo docente. México. DIE- CINVESTAV- IPN, 1986.

Rockwel, Elsie. “De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”. en: La escuela lugar de trabajo docente. México, DIE, 1986.

Rockwell Elsie. (Coord.) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica, 1995.

Rodríguez López, José Ma. “La formación de profesores” en Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso. España, Universidad de Huelva, 1995.

Sandoval Flores, Etelvina. Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes. Tesis para obtener el grado de Doctora en Pedagogía. México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1998.

S.E.P. Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera magisterial. Lineamientos generales de carrera magisterial. México, S.E.P., 1998.

Schmelkes, Silvia. Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas. México, SEP, 1995.

Schön, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós, 1992.

Tlaseca Ponce, Martha E. (Compiladora) El saber de los maestros en la formación docente. México, UPN, 1999.

UNESCO. Informe Mundial sobre educación 1998. Madrid, UNESCO. 1998.

Villa, Aurelio. (Coordinador.) Perspectivas y problemas en la función docente. Madrid, 1983.

Ynelán, Gabriela. (compilador.) Todo por hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria. México, Fundación para la cultura del maestro mexicano. A.C. SNTE, 1998

Zavala Vidiella, Antoni. La práctica educativa. Cómo enseñar. España, Graó, 1998.

