



**Secretaría
de Educación**
Gobierno del Estado
2012-2015

**SECRETARIA DE
EDUCACION EN EL
ESTADO**

**SUBSECRETARIA DE
EDUCACION BÁSICA**



DIRECCIÓN DE EDUCACION SECUNDARIA

**SUBDIRECCION DE ESCUELAS
SECUNDARIAS GENERALES**

**SUBJEFATURA TÉCNICO PEDAGÓGICA
CICLO ESCOLAR 2012-2013**

**ZONA ESCOLAR 012
DE ESCUELAS SECUNDARIAS GENERALES**



**ANTOLOGIA GENERAL DE
APOYO A LA PRÁCTICA
DOCENTE**

COLECTIVO DE JEFES DE ENSEÑANZA

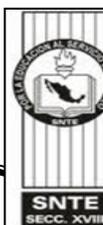
**MTRO. HUGO DE LA VEGA GARCIA
MAYA**

MTRO ADAN GARCIA

**MTRO. JOSE JIMÉNEZ GARCIA
AGUSTIN**

DR. MATEO PATRICIO

CIUDAD HIDALGO MICHOACAN, JULIO, 2012



**SECCION XVIII DEL SNTE
DELEGACION SINDICAL DII-213
- JEFES DE ENSEÑANZA -
EDUCAR -RESISTIR-OCUPAR-CONSTRUIR-TRANSFORMAR**



INDICE

INTRODUCCION	4
CAPITULO I	
ASPECTOS SUSTANTIVOS DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA	
1.1.- INFANCIA Y SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y FELICIDAD: ANDREA BÁRCENA	7
1.2.- LA ESCUELA SECUNDARIA QUE QUEREMOS: UNA ASPIRACIÓN A LARGO PLAZO: JUAN ARGÜELLO JUÁREZ	8
1.3.- LA SECUNDARIA BÁSICA ACTUAL. SUS CARACTERÍSTICAS MÁS SIGNIFICATIVAS. ALBERTO VALLE LIMA Y OTROS.	9
1.4.- LA INSERCIÓN A LA DOCENCIA. APRENDER A SER MAESTRO DE SECUNDARIA EN MÉXICO. ETELVINA SANDOVAL FLORES	11
CAPITULO II	
REFERENTES BASICOS DE PSICOLOGIA DEL ADOLESCENTE Y DEL APRENDIZAJE	
2.1.- CONSIDERACIONES SOBRE LA ADOLESCENCIA: JUAN ANTONIO LÓPEZ OLIVA	27
2.2.- LA VIDA DEL NIÑO/ADOLESCENTE: ARNOLD GESELL FRANCES	32
2.3.- PERFIL IDONEO PARA TENER CALIDAD EN LA ENSEÑANZA: LUZ MARINA SÁNCHEZ RODRÍGUEZ	39
2.4.- EL APRENDIZAJE: TALLER DE FORTALECIMIENTO AL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL CONDUCTOR DE DESARROLLO DOCENTE DE ZONA ESCOLAR " SECTOR VII DE LA SEPyc EN SINALOA	55
2.5.- UN ESTILO DE APRENDIZAJE, UNA ACTIVIDAD. DISEÑO DE UN PLAN DE TRABAJO PARA CADA ESTILO: M ^a DEL VALLE DE MOYA MARTÍNEZ Y OTROS	60
2.6.- EL DOCENTE Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES: SILVIA LUZ DE LUCA	70
2.7.- ENSEÑAR A PENSAR: FRANCISCO ALONSO MARRERO	80
2.8.- LA IDENTIDAD PERSONAL: FRANCISCO ALONSO MARRERO	84
CAPITULO III	
ASPECTOS PEDAGOGICOS BASICOS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA	



- 3.1.- **DOCENCIA:** TALLER DE FORTALECIMIENTO AL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL CONDUCTOR DE DESARROLLO DOCENTE DE ZONA ESCOLAR " SECTOR VII DE LA SEPyC EN SINALOA **90**
- 3.2.- **LA LABOR EDUCATIVA DEL MAESTRO DE SECUNDARIA BÁSICA DESDE SU DESEMPEÑO PROFESIONAL PEDAGÓGICO:** EDUARDO JOSÉ ALMIRALL ROMERO Y OTROS. **94**
- 3.3.- **EL TRABAJO METODOLÓGICO EN LA SECUNDARIA BÁSICA:** ALFREDO REBOLLAR MOROTE Y OTROS **117**
- 3.4.- **ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN:** FRANCISCO ALONSO MARRERO **129**
- 3.5.- **LOS PROYECTOS DE TRABAJO. UNA FORMA DE ORGANIZAR LOS CONOCIMIENTOS ESCOLARES:** FERNANDO HERNÁNDEZ Y VENTURA MONSERRAT **133**
- 3.6.- **COMPETENCIAS EMOCIONALES Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS INTERPERSONALES EN EL AULA:** LUCICLEIDE DE SOUZA BARCELAR. **149**
- 3.7.- **PEDAGOGÍA: LAS TAREAS ESCOLARES A REVISIÓN:** ISMAEL VIDALES DELGADO **171**

CAPITULO IV: TEMATICA DE DIDACTICA PARA LA DOCENCIA EN SECUNDARIA

- 4.1.- **EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:** ALBÉRICO NARCISO RODRÍGUEZ CASTILLO **173**
- 4.2.- **EL ROL DEL MAESTRO:** JUAN DEAM **187**
- 4.3.- **LAS ACTIVIDADES DEL PROFESOR DURANTE LA INTERACCIÓN DOCENTE:** TALLER DE FORTALECIMIENTO AL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL CONDUCTOR DE DESARROLLO DOCENTE DE ZONA ESCOLAR " SECTOR VII DE LA SEPyC EN SINALOA **190**
- 4.4.- **HACIA UN ENFOQUE SISTEMÁTICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:** SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. **194**
- 4.5.- **EL MATERIAL DIDACTICO:** ALBÉRICO NARCISO RODRÍGUEZ CASTILLO **201**
- 4.6.- **MANUAL DE DINÁMICAS DE GRUPO PARA EL APRENDIZAJE:** MARÍA DE JESÚS GÓMEZ HERNÁNDEZ / **TÉCNICAS DE LA DINÁMICA DE GRUPOS:** GERSA.COM. **217**



INTRODUCCION

La presente antología es un producto del trabajo académico del Colectivo de Jefes de Enseñanza de la Zona Escolar N° 12 de Escuelas Secundarias Generales, con cabecera oficial en Ciudad Hidalgo Michoacán, y se elaboró con la finalidad de presentar un material teórico-práctico básico de apoyo a la práctica docente que desarrollan los profesores que laboran en las diferentes escuelas de esta zona escolar.

La antología es un compendio mínimo de documentos que abordan de manera básica los aspectos sustantivos de la psicología educativa, la pedagogía y la didáctica con temáticas esenciales para desempeñar con mayor profesionalismo el ejercicio docente en la escuela secundaria, no se trata de un curso para la formación o actualización profesional de los maestros actualmente en servicio, sino de un documento de apoyo pedagógico para los docentes, que proporciona diferentes elementos científicos de análisis para mejorar el ejercicio en los distintos ámbitos que comprende la práctica docente y a la vez los diferentes contenidos de la antología permitirán a los profesores, a quienes este esfuerzo va dirigido, utilizarla como una valiosa herramienta auxiliar para mejorar los procesos periódicos y cotidianos de la planeación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje que desarrollan diariamente los maestros en sus escuelas.

El documento consta de cuatro capítulos y se complementa con algunos apéndices y anexos, todos relacionados entre sí, porque estos los documentos en su conjunto proporcionan una serie de referentes, que si bien son de carácter básico, permiten al lector tener un panorama suficientemente actualizado sobre el estado actual de los requerimientos teóricos y prácticos de la psicopedagogía y la didáctica que se requiere en nuestros días para un ejercicio docente actualizado.

El capítulo I denominado ASPECTOS SUSTANTIVOS DE LA DOCENCIA EN LA EDUCACION SECUNDARIA, comprende cuatro lecturas que abordan de manera breve los retos actuales de la educación básica en lo general y de la educación secundaria en lo particular, las primeras tres lecturas aluden brevemente de manera certera los retos de la educación básica en México y el mundo, la última presenta un análisis sobre la problemática laboral y académica de la secundaria mexicana, al abordar las condiciones de acceso laboral que prevalece actualmente y su impacto en el ejercicio de la docencia en este nivel.

El capítulo II que hemos titulado REFERENTES BÁSICOS DE PSICOLOGÍA DEL ADOLESCENTE Y DEL APRENDIZAJE, contiene ocho lecturas en dos bloques temáticos entrelazadas entre sí, la primera de ellas versa sobre las múltiples aristas que comprende el estudio actual de los adolescentes, cuya atención educativa ocupa nuestro hacer profesional como docentes en la escuela secundaria, sus contenidos nos presentan la información



suficiente para que los docentes entiendan y comprendan el desarrollo físico y mental por el que atraviesan nuestros estudiantes en ese trayecto de su vida, y en consecuencia se propongan correlacionar permanentemente su práctica educativa con las características de nuestros estudiantes. El segundo bloque de lecturas trata sobre el proceso del aprendizaje; lo cual constituye el sustrato sobre el que desarrollamos todo nuestro esfuerzo de enseñanza, a través de estas lecturas se recordarán los aspectos sustantivos de las diferentes teorías psicológicas del aprendizaje actualmente vigentes, y se procuró poner mayor énfasis en las propuestas que han surgido en los últimos años, este material por su carácter indiciario, constituye una mera introducción y motivación para que el lector profundice por su cuenta las temáticas que aquí se le presentan.

El III capítulo intitulado ASPECTOS PEDAGOGICOS BASICOS PARA EL DOCENTE DE SECUNDARIA, incluye siete lecturas con las temáticas básicas que todo docente debe conocer; tales como el proceso de enseñanza, la docencia, la metodología, la disciplina escolar, la evaluación y las tareas escolares; asimismo se incluye una propuesta integradora a través de proyectos escolares para desarrollar el trabajo docente escolar y áulico. El conjunto de estos documentos permiten entender el fundamento teórico, metodológico e instrumental en los cuales se debe sustentar nuestra labor docente.

El capítulo IV denominado TEMÁTICA DE DIDÁCTICA PARA LA DOCENCIA EN SECUNDARIA, contiene seis lecturas que abordan los procesos didácticos que determinan el éxito de la acción docente en la escuela, el conjunto de estas lecturas constituye un valioso referente y en herramienta teórica y práctica para ejercer adecuadamente los procesos y roles didácticos, por parte del docente y del alumno en el cotidiano trabajo pedagógico en el aula, ya que se enfatiza en la importancia de los procesos de diagnóstico pedagógico, la planeación didáctica, el uso del material didáctico, la implementación de dinámicas grupales en la conducción de los diferentes momentos de proceso de enseñanza-aprendizaje en el tratamiento de los contenidos temáticos de cada curso; en sus tres momentos básicos: apertura, desarrollo y cierre, implicados en este proceso.

Finalmente nos referimos a los apéndices y anexos que complementan esta antología: se incluyen tres apéndices indispensables para el docente; técnicas de estudio, elaboración de exámenes y los planes y programas de estudio del plan de educación secundaria 1993, en virtud de que estos ya no se encuentran disponibles digitalmente en la WEB, y como anexos se presentan algunos formatos de planeación didáctica.

Es preciso comentar que este trabajo académico se encuentra en concordancia con los esfuerzos educativos que impulsa la Sección XVIII del SNTE en Michoacán como parte del proyecto de red de escuelas públicas renovadas previstas en el Proyecto Democrático de Educación y Cultura, que impulsa la Delegación Sindical DII-213 de los Jefes de Enseñanza, y ha sido notificada a la representación sindical a nivel estatal.

El colectivo de Jefes de Enseñanza hace un reconocimiento a los directivos de la Zona Escolar N° 12, por su apoyo en este esfuerzo académico, a la vez que se les encomienda promover su aprovechamiento pedagógico del mismo entre los docentes de sus escuelas. Y



**Secretaría
de Educación**
Gobierno del Estado
2012-2015

**ZONA ESCOLAR 012 / ESCUELAS SECUNDARIAS
GENERALES - / CIUDAD HIDALGO
CICLO ESCOLAR 2012-2013
ANTOLOGIA GENERAL DE APOYO A LA PRÁCTICA**



recibido
Hidalgo,



**Secretaría
de Educación**
Gobierno del Estado
2012-2015

Asimismo dejamos
constancia del apoyo ,
por el H. Ayuntamiento de
Michoacán, en la
reproducción de esta



diario
educación secundaria, se proye
adolescentes de este importante r

**SECRETARIA DE
EDUCACION EN
EL ESTADO**

educativo para los jóvenes

**SUBSECRETARIA DE
EDUCACION BÁSICA**

**DIRECCIÓN DE EDUCACION SECUNDARIA / SUBDIRECCION DE
ESCUELAS
SECUNDARIAS GENERALES / SUBJEFATURA TÉCNICO PEDAGÓGICA
CICLO ESCOLAR 2012-2013
ZONA ESCOLAR 012 DE ESCUELAS SECUNDARIAS
GENERALES
ANTOLOGIA GENERAL DE APOYO A LA PRÁCTICA DOCENTE
(PRIMERA VERSION)**

**CAPITULO I
ASPECTOS SUSTANTIVOS DE
LA DOCENCIA EN LA
EDUCACION SECUNDARIA**

COLECTIVO DE JEFES DE ENSEÑANZA

MTRO. HUGO DE LA VEGA GARCIA

MTRO ADAN GARCIA

Hidalgo
MUNICIPIO CON RUMBO
H. AYUNTAMIENTO 2012-2015
**Municipio de
Hidalgo Michoacán**
Gobierno Municipal



CTIVO DE JEFES DE ENSEÑANZA DE LA ZONA



MTRO. JOSE JIMÉNEZ GARCIA
PATRICIO AGUSTIN

DR. MATEO

CIUDAD HIDALGO MICHOACAN, JULIO, 2012



<http://www.jornada.unam.mx/2012/05/05/opinion/038o1soc>

INFANCIA Y SOCIEDAD

EDUCACIÓN Y FELICIDAD

ANDREA BÁRCENA

Sábado 5 de mayo de 2012

Maestro es el que enseña a aprender, a preguntar y a buscar respuestas.

Nuestras abuelas decían “que el niño se enseñe a...” Porque la educación es a fin de cuentas resultado de procesos internos. Por eso el bienestar emocional de los alumnos es eje central del aprendizaje. Si los alumnos se sienten aburridos, temerosos, confundidos o agredidos, difícilmente un maestro puede lograr éxitos. El acto pedagógico puede ser gozoso y lúdico, sin que por ello pierda seriedad. Sobre todo en la educación básica, lo importante no es que los niños –calladitos– memoricen un montón de datos inconexos que si acaso recordarán hasta el día de examen, pero que no les interesan ni son útiles para su vida.

Son más prometedoras las aulas en las que los niños hacen preguntas y dan opiniones y el maestro va guiando el modo en que ellos construyen los conocimientos, investigan, proponen. Porque esa dinámica sí hace que los conocimientos se llenen de significado y se recuerden para siempre. Además, es así como se activan facultades mentales de análisis y síntesis y se ejercitan el pensamiento inductivo y deductivo. La información en sí ha de ser sólo un pretexto para pensar (como lo es una pelota para jugar: en donde la pelota es menos importante que el jugar). Porque todo acto, por intelectual que sea, tiene detrás un móvil afectivo; porque sólo lo amoroso (las emociones positivas) hace crecer la inteligencia, en tanto que el miedo, la competencia y el agobio, la inhiben.

Si queremos modernizar la escuela básica, a la luz de los más recientes hallazgos de las neurociencias, hay que diseñar una escuela alegre, hay que convertir la idea de felicidad en



un paradigma pedagógico: poner a los niños en contacto con el gozo del descubrimiento y de la invención, porque entender es inventar o reconstruir por invención, nada de memorizar asuntos vacíos de sentido.

Que los niños pregunten y que los maestros respondan, pero no quiere eso decir que tengan que saberlo todo, sino que junto con los niños puedan investigar. Queremos maestros creativos, mas no sabihondos: información no es sabiduría.

Los conocimientos adquiridos por los niños deben ser investigados y descubiertos por ellos mismos. Interesan más los procesos del aprendizaje que lo aprendido en sí.

No importa tanto qué se aprenda, sino cómo se aprende. De este modo la educación primaria ha de tender a un autodidactismo, que es más formativo porque desarrolla la confianza en sí mismo, el gusto por aprender, la capacidad de buscar información y de relacionarse con el conocimiento mediante una conciencia crítica. ¡Felicidades a todos los maestros !

<http://www.ebookpp.com/es/escuela-espacio-doc.html>

LA ESCUELA SECUNDARIA QUE QUEREMOS: UNA ASPIRACIÓN A LARGO PLAZO

PROFR. JUAN ARGÜELLO JUÁREZ

La Escuela es el espacio formal que el estado ofrece para asegurar el derecho de todos a aprender. Esta afirmación constituye el punto de partida obligado, ineludible, en la definición de la escuela que queremos, pues pone en el centro su quehacer fundamental. El logro del aprendizaje de todos los estudiantes, los rasgos característicos de la Escuela Secundaria que deseamos construir y que enseña se enuncian:

- Una Escuela que asegure que todos sus alumnos comprendan las ideas de una manera profunda y aprendan con ellas de modo efectivo, a la vez que alimente su curiosidad natural y su gusto por el estudio.
- Una Escuela que enseñe de manera tal que ayude a todos sus estudiantes a encontrar vías provechosas y diversas de acceso al conocimiento, estableciendo para cada uno altas expectativas y alentándolos a realizar siempre el máximo esfuerzo.
- Una Escuela que ofrezca a todos sus estudiantes la posibilidad de aprender a vivir juntos de una manera constructiva, mediante la valoración de la paz y el rechazo a la desigualdad.
- Una Escuela que responda a las necesidades e intereses de los adolescentes, ofreciéndoles múltiples posibilidades para desplegar sus potencialidades individuales, a partir del reconocimiento de sus diferencias.
- Una Escuela que funcione como unidad educativa, donde el logro de los aprendizajes se asuma como tarea principal y responsabilidad colectiva.



- Una Escuela que funcione regularmente, que disponga de los recursos materiales necesarios para realizar su tarea y que utilice de manera efectiva el tiempo destinado a la enseñanza.
 - Una Escuela que promueva el desempeño profesional de sus Directivos y Maestros e impulse el trabajo conjunto como estrategia central para la toma de decisiones, a partir del establecimiento de metas compartidas.
 - Una Escuela donde el Conjunto del Personal Docente y Directivo asuma su responsabilidad respecto de los resultados educativos, que evalúe su quehacer sistemáticamente y utilice la evaluación tanto para fortalecer lo que hace bien como corregir lo que no funciona y propiciar una mejora continua.
 - Una Escuela abierta a la comunidad, que informe a las madres y los padres acerca del trabajo que en ella se realiza y los involucre como aliados en la tarea educativa.
- Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2011. / **Curso 63** / Autores: Dr. C. Alberto Valle Lima / Instituto Central de Ciencias Pedagógicas / Dr. C Ramón Pla López: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Manuel Ascunce” / Dr. C. Esperanza Salmerón Reyes: Universidad de Ciencias Pedagógicas Villa Clara / Dr. C. Beatriz Machado Botet: Universidad de Ciencias Pedagógicas “Enrique José Varona” Ciudad de La Habana

RESULTADOS CIENTÍFICOS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN SECUNDARIA BÁSICA. SU ESTRUCTURACIÓN

**LA SECUNDARIA BÁSICA ACTUAL.
SUS CARACTERÍSTICAS MÁS SIGNIFICATIVAS**

Hoy la escuela constituye una institución de nuevo tipo que concreta las aspiraciones de la sociedad actual en la que confluyen todos los factores. Dentro de la escuela, la que corresponde al nivel de secundaria básica tiene una importancia vital, ya que se ocupa de la formación de los adolescentes, etapa etárea compleja en el desarrollo de cualquier ser humano.

La Escuela Secundaria Básica tiene como fin la formación básica e integral del adolescente, sobre la base de una cultura general, que le permita estar plenamente identificado con su nacionalidad y patriotismo, al conocer y entender su pasado, enfrentar su presente y su preparación futura, expresado en sus formas de sentir, de pensar y de actuar.

La Escuela Secundaria Básica tiene en la actualidad dos funciones esenciales, a saber:

- Desarrollar de forma adecuada el proceso pedagógico de forma tal que se logren el fin y los objetivos planteados.

Los maestros al dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje deberán utilizar metodologías activas que propicien el diálogo, la reflexión y que promuevan el ejercicio del pensar, enseñen a sus alumnos a aprender a aprender, aprender a estudiar y procesar información a partir de proyectos investigativos comunes que faciliten el ejercicio de su criterio, la satisfacción por aprender y conocer.



La distribución de los alumnos en el aula debe propiciar su atención individualizada, en función de la estrategia educativa acordada, debe favorecer un ambiente grupal de camaradería y confianza.

El profesor deberá concebir la clase de una forma desarrolladora y participar activamente junto a sus alumnos en las actividades políticas, culturales, recreativas que se programen y debe ser un observador sistemático de los modos de actuación de cada uno de sus alumnos para traducir posteriormente dichos comportamientos en contenidos de enseñanza-aprendizaje y promover reflexión y debate sobre los mismos.

El aula deberá ser un verdadero taller de construcción del conocimiento, creación, laboriosidad y respeto partiendo de las experiencias y vivencias de cada uno de sus alumnos.

El maestro debe desarrollar una pedagogía del respeto, del esfuerzo, de la exigencia en la que no falte la sensibilidad humana, para que el alumno tenga confianza en sí mismo, no sea afectada su autoestima y pueda enfrentar la vida con optimismo.

En síntesis el profesor debe saber con todo detalle lo que cada uno de sus alumnos sabe, puede hacer y siente, a partir de una evaluación permanente de la marcha de su aprendizaje y su desarrollo para sobre esta base trazar las estrategias individuales y colectivas que le permitan llevarlos a estadios de desarrollo superior.

Bibliografía

González O. El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica (2003) (material digital)

García Ramis, L. y otros. Propuesta curricular para la escuela Secundaria Básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Editorial Pueblo y Educación. 2004. Página 31

Valle Lima A. y otros. Modelo de Escuela Secundaria Básica (versión 8) material en impresión ligera. ICCP. 2006.

García Ramis, L. y otros. Propuesta curricular para la escuela Secundaria Básica actual. Fundamentos teóricos y metodológicos. Editorial Pueblo y Educación. 2004. Página 32

Colectivo de autores. Modelo de escuela Secundaria Básica. Material mimeografiado. ICCP. 1999. Pág. 42

Di Vora Mercedes, citada por Héctor Valdés El desempeño del Maestro y su evaluación. Editorial Pueblo y Educación, 2004. Pág. 54

Valle Lima Alberto Autoperfeccionamiento docente y Creatividad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana 1994. Pág. 26



Castro Alegret, Pedro Luis. El adolescente de Secundaria Básica y su educación. Editorial Academia La Habana, 2007. Pág. 9

Rojas Arce, Carlos y otros. Informe de resultado de investigación. Caracterización de la influencia del PGI en el aprendizaje y la formación de los alumnos en la secundaria básica. Soporte Digital. La Habana, 2005.

Castro Escarrá, O. La dirección de la superación de maestros y profesores en la escuela. En dirección, organización e higiene escolar. Parte 1. La dirección de la escuela. En proceso editorial. 2006. Pág. 123.

Valle Lima, A. Algunos Modelos importantes en la investigación pedagógica. Material en soporte magnético. La Habana. 2008.

. redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56711733013.pdf

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

RESUMEN:

La ponencia se centra en presentar algunos de los aprendizajes y saberes que los profesores van adquiriendo al ingresar a trabajar como docentes en la escuela secundaria. Se conceptualiza a la escuela como un espacio de formación docente y también como un lugar en el que confluyen tradiciones, historia, concepciones y prácticas, de los que el maestro se va compenetrando, apropiándose o reformulando. Se plantean las condiciones de trabajo que los maestros de secundaria enfrentan y los modelos de inserción a la docencia como contextos que permiten comprender los contenidos de los aprendizajes y saberes que los profesores van adquiriendo en la práctica.

PRESENTACIÓN

Este trabajo se propone analizar los distintos caminos bajo los cuáles los profesores de educación secundaria se insertan en la docencia, destacando los aprendizajes adquiridos en esta experiencia y los saberes docentes que van construyendo. Este es un proceso de formación en el que se involucran desde a práctica escolar cotidiana y en donde la escuela tiene un papel relevante.

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

En el año 2006 se inició una reforma a este nivel educativo, centrado en realizar modificaciones al currículum, considerándolo como un dispositivo que promovería el cambio



tanto de orientaciones pedagógicas como de prácticas de enseñanza y organización de los planteles escolares y en donde se proponía, entre otras cosas “Concebir al maestro como un profesional que toma decisiones para cumplir con su tarea. Capaz de innovar para mejorar su trabajo”. No obstante, las condiciones de trabajo de la secundaria no se han modificado.

Esta ponencia, centrada en los maestros y sus formas de inserción a la docencia en la escuela, se presenta en tres apartados. El primero refiere precisamente a las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria en tanto que, tales condiciones influyen en su formación profesional y en el proceso de su iniciación a la docencia en el contexto escolar.

En un segundo momento se caracterizarán los dos modelos actualmente existentes en México para iniciarse como maestro de secundaria: el de formación en una escuela normal y el de formación directa en la escuela, sus orientaciones y tendencias.

Con estos antecedentes como trasfondo, se analizará en un tercer apartado la manera en que el contexto particular de la escuela va permitiendo la construcción de nuevos aprendizajes y saberes en los profesores principiantes.

Este trabajo tiene como base dos investigaciones: una de ellas, de carácter etnográfico, implicó un trabajo de campo de más de tres años en tres escuelas secundarias de la Ciudad de México y tuvo como objetivo analizar la construcción cotidiana de la escuela secundaria a través de la intervención de los sujetos (maestros, directivos y estudiantes) en el espacio escolar³. Si bien en esta investigación no se hizo distinción explícita sobre los maestros principiantes, hay muchos elementos en torno a éstos en los resultados de la investigación y en el material de campo que ahora retomo. La segunda investigación que nutre los planteamientos de esta ponencia es un estudio comparativo actualmente en desarrollo con enfoque cualitativo, sobre la formación inicial y en servicio de maestros en México, Canadá y EUA, auspiciada por OEA, y del cual soy coordinadora⁴. Para efectos de este escrito recupero parte de los hallazgos en torno a la formación inicial de maestros en México.

1. Las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria

La profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes en pocos años. Pero éstos no se dieron únicamente en su formación sino también en su estatus académico y económico, que sufrió una drástica caída a la que se agregó el deterioro de las condiciones de trabajo: Ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo.

En la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a reducir la brecha salarial



entre niveles laborales. Esto afectó sensiblemente a los docentes de secundaria que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria se aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos. En realidad, y en razón de la crisis económica en el país, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de primaria y secundaria en el mismo nivel de sueldos bajos

Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de su tiempo de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas de contrato como una estrategia para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender⁵.

De manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundaria⁶ y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares fueron perdiendo (o limitando) muchas de las características que apoyaban el trabajo docente sus maestros (laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, etcétera). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia de material dificultan el trabajo de enseñanza (Sandoval, 2001).

A la masificación, las malas condiciones físicas de los planteles, el alto número de alumnos y los bajos sueldos se aunó la pérdida del rango de «catedrático», que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad más alto para trabajar en secundaria, pues dada la disminución de los títulos académicos en las últimas décadas y la elevación a licenciatura de la carrera de maestro de preescolar y primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Por ello, es posible afirmar que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro y por lo tanto un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que ha venido cambiando el perfil profesional de los que se insertan a esta actividad, un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. Todas estas condiciones se dan en el contexto de una organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nombramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo. Pero además y como producto de la historia institucional en secundaria, la heterogeneidad de este magisterio es más acentuada que en los otros niveles de la educación básica (Sandoval, E. 2000: 176).

En México, los profesores de educación básica son egresados de una escuela normal, lo que implica haber recibido una formación pedagógica y para la enseñanza en una institución específicamente destinada para ello, que los califica y certifica para trabajar en la docencia. No obstante, esto sólo es cierto para preescolar y primaria, pues la secundaria, por su historia institucional, tuvo en sus orígenes a profesionales de muy distintas procedencias en su cuerpo docente⁷. Años más tarde y a partir de la creación de la Escuela Normal Superior,



ésta se convirtió en la institución encargada de nutrir las escuelas secundarias de docentes que fueron paulatinamente desplazando a otros profesionistas. Así, para la década de los setenta un alto porcentaje del cuerpo docente de secundaria tenía formación normalista.

Sin embargo, la crisis de la profesión reseñado brevemente en párrafos anteriores, aunada a una política de la autoridad educativa para disminuir la matrícula en las escuelas normales y la constricción de oportunidades de trabajo para los profesionistas liberales en su campo de formación, provocaron tres fenómenos paralelos: la emigración de muchos profesores normalistas que trabajaban en secundaria para retornar a primaria, espacio en el que se ganaba lo mismo pero con menos alumnos que atender y mejores condiciones de trabajo; la insuficiencia de egresados de la normal superior para cubrir los espacios vacantes (sobre todo frente a la expansión de la secundaria) y el ingreso de muchos profesionistas formados en instituciones diversas (universidad, politécnico, etc.) a las tareas docentes.

En la actualidad, podríamos decir que alrededor de un 50% de los profesores de secundaria son normalistas, mientras que la otra mitad se formaron en instituciones diversas, en profesiones que muchas veces son ajenas a una orientación pedagógica y de enseñanza⁸.

En estas condiciones, hablar de los maestros que se inician como tales en las aulas de secundaria, implica hablar de dos procesos distintos a través de los cuáles los principiantes se insertan a la docencia, que abordaré en el siguiente apartado.

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

2.1. *Iniciación a la docencia desde la escuela normal*

Si bien una definición en la que coinciden los investigadores del tema refiere a que un profesor principiante es aquél recientemente incorporado al ejercicio docente tras haber pasado por algún proceso de formación y más específicamente aluden a sus tres primeros años de trabajo docente, como un periodo en que se producen experiencias y aprendizajes que completan su formación⁹, me interesa hablar aquí del periodo de formación previa en la escuela normal, ya que en la última reforma a este sistema¹⁰, se plantea un modelo de acercamiento a la docencia en el que, en el último año de la carrera, los futuros maestros permanecen en la escuela de práctica a cargo de grupo alrededor de dos terceras partes del ciclo escolar y el resto de este periodo asisten a la normal para analizar esta experiencia y realizar trabajo académico en torno a ella. Un rasgo característico de los nuevos planes de estudio es el énfasis que ponen en vincular la formación inicial desde que ésta comienza con la escuela de educación básica y las prácticas profesionales de observación y trabajo en el aula van aumentando progresivamente a lo largo de la carrera, convirtiéndose en un espacio de aprendizaje del oficio de enseñar. Se inicia en los dos primeros semestres con actividades de acercamiento y observación de la práctica docente, que implica asistir a escuelas para observar el contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza y el aprendizaje.

A partir del tercer semestre y hasta el sexto, se desarrollan actividades de trabajo directo con grupos de distintos grados durante varios periodos, y en el cuarto año de la carrera, como ya se dijo, se dedica fundamentalmente al trabajo docente “en condiciones reales” que implica



la permanencia prolongada del estudiante en la escuela. Se trata de que el estudiante fortalezca la competencia didáctica desarrollada en los tres años anteriores y que aplique secuencias de actividades de enseñanza congruentes con el enfoque de enseñanza, con las características y necesidades de sus alumnos, así como con la realidad social donde desarrolla su tarea. Otros propósitos refieren a un mejor conocimiento de los adolescentes, a fortalecer el dominio del campo disciplinario, profundizar en la comprensión de la organización y funcionamiento de la escuela secundaria y desarrollar actitudes favorables para el trabajo colectivo. Por ejemplo, se espera que el practicante asista y participe en las reuniones de academia que se organizan en la escuela para profesores de una misma asignatura, colabore en reuniones con padres de familia y en alguna ceremonia cívica, así como otras tareas docentes específicas, designadas por la propia institución.

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

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

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

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

Al parecer, fortalecer las prácticas profesionales es una tendencia más o menos generalizada en la formación de maestros a nivel internacional, que intenta iniciarlos en la docencia en compañía de expertos y atender lo que los autores han venido definiendo como la falta de conexión entre los contenidos adquiridos en la institución formadora y los problemas de la



práctica, que ubica a la formación docente institucionalizada como una empresa inconclusa. Una coincidencia entre los estudiosos del tema es asignar una importancia decisiva a las primeras experiencias de inserción en la práctica docente, incluyendo la formación inicial y el aprendizaje posterior en el espacio de trabajo “ya que esa pertenencia al magisterio en la práctica laboral/profesional es lo que conforma implícitamente concepciones y valores comunes que identifican a los maestros” (Davini, 2002: 14)

Si concebimos a la profesión docente como un proceso integral constituido por distintas fases y ámbitos que están interrelacionados, la experiencia de la formación inicial con un enfoque de prácticas docentes prolongadas cobra importancia en los aprendizajes del futuro docente en el momento de su inserción laboral. Es sin embargo una iniciación a la docencia con características particulares por el papel ambiguo que tienen los practicantes en la escuela de práctica: no cuentan con el reconocimiento total como maestros por parte del profesor de grupo (tutor), del asesor de la normal (que supervisa su trabajo de práctica) ni de los alumnos, otros maestros o directivos de la escuela. Viven su práctica tensionados entre las exigencias y reglas que el tutor le impone para realizar su trabajo (“para que no le eche a perder al grupo”) y las demandas que el asesor le hace, en relación a estrategias didácticas, formas de enseñanza y planeación de la clase, que en muchas ocasiones entran en conflicto con los criterios del tutor o con las condiciones de trabajo en el aula.

2.2. Iniciación a la docencia directamente en la escuela

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

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

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



Una investigación reciente (Montaño, 2005) consigna que los lineamientos normativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) contemplan que la contratación de personal docente para secundaria se realiza por tres vías: la asignación de plaza inicial, la selección libre y las propuestas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)¹¹. Como la plaza inicial está destinada a los egresados de la Normal Superior, los otros profesionistas buscan caminos para insertarse por las otras dos vías: ser nombrados libremente por la autoridad, o propuestos por el sindicato. En ambos casos implica una recomendación que depende de las relaciones que el interesado pueda tener o conseguir. Los faltantes de docentes que se detectan en las escuelas se cubren por medio de este proceso de recomendación, muchas veces sin considerar si el perfil profesional del interesado tiene correspondencia con la materia a impartir. En la investigación mencionada, realizada en dos escuelas secundarias del DF, los profesores no normalistas representaban el 80 y el 85% respectivamente del total del personal docente de materias académicas¹², encontrándose que alrededor de una tercera parte cubrían materias alejadas de su formación, en ocasiones muy distantes, como un licenciado en ciencias políticas y administración pública que impartía física y química, o un pasante de economía que daba clase de inglés.

No existe entonces un proceso de selección para ingresar a la docencia en secundaria y los únicos criterios para la contratación son tener una licenciatura (titulado o pasante) y contar con una recomendación. En estas condiciones, el profesionista contratado debe presentarse directamente a la escuela para que le asignen su horario de trabajo - de acuerdo a las horas de su nombramiento- y entrar a trabajar directamente con sus grupos.

En pocos casos, el director otorga a los maestros, sean normalistas o no, una copia del programa de estudio y/o le explica la dinámica de la escuela, por lo regular le solicita al profesor se ponga de acuerdo con los maestros que imparten la misma asignatura /y/ que prefectura se encargue de presentar al maestro ante sus alumnos y compañeros de trabajo...lo importante /para el director/ es que los grupos estén atendidos, que los alumnos tengan maestro... /cómo hacerlo/ es un trabajo que el maestro resuelve en solitario...(Montaño, 2005: 66)

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

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

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



como en la posterior inserción laboral, que modelan las formas de pensar, percibir y actuar, garantizando la regularidad de las prácticas y su continuidad a través del tiempo” (p: 15)

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

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

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

3.1 Ser aprendiz de docente en la escuela secundaria

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

El tutor es una referencia para el normalista tanto porque a él corresponde calificar su trabajo, como porque debe adaptarse a su forma de trabajo y esto es valorado de manera



positiva o negativa dependiendo de la relación que se establezca entre ambos. En ocasiones los normalistas hablan del apoyo del tutor y sus consejos para mejorar, de su capacidad y conocimiento que los hizo aprender cómo dar algún tema u organizar mejor sus actividades con el grupo y emulan estrategias del tutor para aplicarlas en su trabajo.

Mi maestra les cuenta en voz alta a los alumnos para que se callen y si no lo hacen les aplica doble examen. Entonces yo dije, esto lo voy a aplicar aquí y así lo hice. A este grupo sí se lo apliqué y les hice un examen diferente a los demás... Por eso están un poquito más ordenados. (Entrevista practicante)

De manera particular, los normalistas consideran un aprendizaje valioso las estrategias que los tutores aplican en el grupo y que les resultan exitosas. Estas se centran en el “control de grupo”, es decir, las formas a través de las cuáles se logra mantener la disciplina y la colaboración de los alumnos en las actividades de trabajo bajo el orden marcado por el profesor.

Aunque también se dan casos en que se valoran como positivas o innovadoras ciertas estrategias didácticas que el maestro de grupo pone en práctica. En esto influye la experiencia del profesor, la disposición de transmitirla, e incluso el prestigio que tenga en la escuela.

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

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

Con la profesora Susana, tuve muchos roces con ella, personales, ni siquiera eran en cuanto al trabajo sino al final me dejó muy claro que eran más celos porque delante de todos sus alumnos les dijo: “no es ella quien manda, soy yo”. Entonces, dije, bueno pues ni modo tengo que ser tolerante con la maestra. (Entrevista practicante)

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

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

Si bien en la secundaria los normalistas aceptan su papel subordinado, ya en la escuela normal, expresan juicios críticos sobre los maestros de grupo en secundaria, que pasan por



el tamiz de los conceptos de enseñanza que les han inculcado en la normal. Así, dicen que enseñan el conocimiento escolar con actividades más informativas que formativas, y si bien reconocen la existencia de una realidad compleja en la escuela secundaria, consideran que los profesores de secundaria *“son más determinantes y no se detienen a apoyar a quien presenta problemas”* ... *“fomentan aprendizaje memorístico, no promueven actitudes y valores, y la mayoría no se compromete con su trabajo.”*(Entrevistas realizadas a estudiantes en investigación del Proyecto Subregional Hemisférico, 2005)

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

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

Los criterios en los que se basa la organización escolar no pueden ser cuestionados por los aprendices, quienes se ven involucrados en una serie de actividades extra clase muchas de ellas relacionadas con la disciplina escolar, tales como revisar la entrada y salida de alumnos y el cumplimiento correcto del uniforme, apoyar la formación de los grupos. Por ejemplo, en una secundaria se pedía a los practicantes revisar a la entrada las mochilas de los alumnos (para certificar que no llevaran objetos peligrosos), e inspeccionar que no tuvieran perforaciones o tatuajes. Es decir, además de los tutores y sus prácticas en el aula, el aprendiz adquiere un conocimiento de las reglas del contexto escolar de la secundaria en el que se encuentran inmersas concepciones sobre los alumnos, los valores que debe transmitir la escuela y el papel que le toca desempeñar al maestro¹³.

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

En las reflexiones que sobre su práctica realizan en la normal, los alumnos son un referente importante, hablan de las diferencias que encuentran entre los grupos que atienden y cómo



una estrategia didáctica exitosa en uno, fracasa en un grupo distinto, lo que los lleva a pensar en organizar diferencialmente las actividades de clase.

3.2. Aprender a ser maestro en la escuela

El profesor que se incorpora directamente en el trabajo de aula en una secundaria sin haber pasado por un periodo de formación previa en la normal, aprende a ser docente en la práctica misma y sin el apoyo formal de otro maestro con experiencia. Aunque también es común que cuando los profesores hablan de sus inicios en la enseñanza, recuerden los consejos y la asistencia de otro u otros colegas que de manera voluntaria fueron asesorándolos, sobre todo en el trato hacia los alumnos y la manera de controlar la disciplina del grupo. Si bien el periodo de noviciado puede tener matices vinculados al carácter del profesor novel, la escuela en que inicia y la asesoría o no de otros colegas, se trata de un periodo de intenso aprendizaje del contexto escolar, sus prácticas cotidianas y las reglas escolares.

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

· La maestra novel

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

Tiene apenas unos meses de estar trabajando en la escuela y fue contratada para atender parte del tiempo que tenía un viejo maestro de Matemáticas que era toda una institución en la escuela y que fue ascendido a subdirector en otro plantel.

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



Un alumno le dice: "Faltan diez minutos" (que el tiempo de clase no ha terminado), otros le gritan "Cállate" y se salen rápido. Voy con la maestra. Cuando estamos en la puerta vemos que el maestro del salón de junto sale enojado y les dice a los alumnos que están en el pasillo que no lo dejan trabajar: "Regresen a su salón", les grita. A pesar de que estamos frente a él, se dirige sólo a los alumnos y no a la maestra. Algunos se regresan pero otros no hacen caso. El prefecto de los terceros años se acerca y dice muy serio y molesto: "Todavía no termina la clase maestra". Ella les pide a los alumnos que se regresen, pero no le hacen caso, se le amontonan, gritan, le piden permiso para ir al baño. El prefecto entonces les exige que se metan al salón; al principio no quieren, argumentan que la maestra los dejó salir, que la clase terminó, unos pocos se escapan, pero la mayoría lo obedece. Le digo a la maestra que a esa edad los muchachos son difíciles. Ella me contesta "Ahora se portaron bien... a veces están insoportables" (Observación clase Matemáticas).

Como puede verse, en esta clase las relaciones entre maestra y alumnos se dan en abierta contraposición a las normas escolares de "control de grupo, disciplina y respeto" consideradas por la mayoría de maestros como la condición para dar un tema de conocimiento de manera adecuada. Tal vez por su experiencia escolar previa o por su carácter, la maestra da un trato respetuoso a los alumnos, no les llama la atención ni les dice nada por su comportamiento, en cambio intenta dar su tema de clase de acuerdo a la preparación que lleva en sus notas tratando de hacerlos participar además de retomar esta participación aunque evidentemente contenga un alto contenido de broma que ella acepta con paciencia. También es notorio que en sus escasos meses de trabajo ha aprendido cosas útiles para la clase: cuando los alumnos escriben o dibujan se calman un poco y entonces utiliza el dictado y dibujo de figuras como recursos que le permiten continuar el tema y al mismo tiempo lograr, aunque sea mínimamente, el control y trabajo del grupo. Poner ejercicios en clase y revisarlos muestra también la apropiación por parte de esta maestra de reglas escolares que, por su recurrencia en casi todas las clases, son reconocidas y asumidas por los alumnos y por lo tanto responden a ellas, aunque con el toque particular de copiar las respuestas y amontonarse para la calificación que ellos consideran esta maestra puede soportar.

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

Podemos ver entonces, que en el proceso de aprendizaje en el que esta maestra se encuentra inmersa, se vinculan tanto la cultura escolar de la secundaria que los alumnos se han apropiado en sus ya casi tres años en ella, como su experiencia personal y la organización y condiciones propias del plantel. Pero también influye su carácter calmado y su juventud, que si bien parecen ser contraproducentes para controlar la disciplina dada su



distancia con la imagen que los alumnos tienen de lo que debe exigir un maestro, han servido para que éstos se le acerquen fuera de clase más que a otros docentes. Es común verla en el descanso rodeada de alumnos, platicando con ellos en lugar de reunirse con sus colegas en la sala de juntas.

Pero ya en la clase, los alumnos parecen estar poniendo a prueba constantemente la resistencia de la maestra y su conocimiento de lo que como autoridad le corresponde hacer de acuerdo a las pautas escolares de este nivel: interrumpen el dictado aparentando no haber escuchado bien y tergiversando las palabras: "¿girados?" (por lados) "¿cavexo?" (por convexo); responden a las preguntas haciendo evidente que no han entendido y están inventando: Cuando la maestra le pregunta a un alumno cuál ángulo tiene más de 180 grados, éste grita lo primero que se le ocurre: "El C", y como si se tratara de una pelea de gallos, otro grita: "El A contra el C"; avientan papeles, chiflan, se paran en las bancas, bostezan, gritan, platican, se cambian de lugar; todo en un evidente reto a su autoridad. ¿Hasta dónde va a aguantar? Parece ser lo que quieren comprobar y por ello la actitud retadora va aumentando, pasando de las bromas, burlas y gritos a una casi agresión física (aventar un block que pasa cerca de la cara de la maestra). Como ella no responde, son los mismos alumnos los que intentan poner un mínimo orden; algunos se molestan en serio porque el ruido no los deja escuchar el dictado ni las indicaciones y también hay quien trata de callar al grupo o criticar a los más latosos: "Parecen niños chiquitos", aunque al ser una llamada de atención proveniente de alguien con la misma jerarquía, no sólo no es atendida, sino que es respondida con agresividad.

La participación del grupo no es homogénea, hay una porción que reta ostensiblemente a la maestra, se divierte con eso, compiten en ingenio y parecen querer quedar bien, ganar simpatías o tal vez aumentar su prestigio con el resto de sus compañeros; otros simplemente siguen la corriente y aprovechan la oportunidad para hacer cosas prohibidas en otras clases como cambiarse de lugar, comer, o hacer el trabajo de otra materia. Pero también hay quienes se ven molestos porque el ambiente no les permite entender el tema y saber lo que tienen que hacer, o porque les parece que algunos de sus compañeros sobrepasan por momentos los límites. Es decir, ante la ausencia de energía de la maestra se da un interjuego entre las distintas concepciones de los alumnos sobre el ambiente que debe establecerse en la clase. Todos parecen pedirle a la maestra que haga uso de su autoridad, algunos llevándola a situaciones límite, inaceptables para muchos maestros. Otros pidiéndole abierta o veladamente que ponga reglas y que ella también las cumpla, como cuando le indican que la clase no ha terminado; pero no encuentran respuesta de ella y son frenados por sus compañeros. La maestra por su forma atípica de trabajo en la secundaria, enfrenta también la crítica de sus colegas, al mismo tiempo que la intención de éstos de enseñarle cómo debe ejercer su autoridad: el maestro que sale a regañar a los alumnos aunque no se dirige a ella, parece intentar mostrarle cómo debe tratarlos; o el prefecto que la encara porque no ha cubierto todo el tiempo de clase, ante la pasividad de la docente adopta con los alumnos la autoridad que ésta no asume. Son señales que la maestra recibe y que parecen indicarle las reglas necesarias para ser maestra en secundaria, aprendizaje en el que apenas se inicia.



· Los saberes de la experiencia

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

“Yo tuve una gran ventaja, cuando ingresé como ayudante de laboratorio estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas... estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, darles prácticas o algunos temas... así pude practicar y conocer los programas.... Me sirvió mucho porque cuando me dieron un interinato ya como maestra yo conocía los programas, ya sabía como abordar los temas, había visto las dificultades que tienen los chicos para determinadas cosas...Tuve la suerte de tener un entrenamiento de tres años, yo creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo, pues no hubiera sabido como tratarlos...”(Entr. Ma. C.N y Fis y Quim. Esc. C.)

La maestra tiene fama de ser una buena docente y además muy exigente. Ella piensa que ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y esto se logra cuando se domina el tema y se sabe cómo transmitirlo, así puede imponer reglas con base en el trabajo que los alumnos estén dispuestos a aceptar. Dice que es importante “saber cuándo estirar y cuándo aflojar”, poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir “Así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto”. Con esas ideas ha ido construyendo estrategias que le permiten trabajar bien con los grupos y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro “La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho”.

Saber manejar un grupo de adolescentes es un referente para ser considerado un buen o mal maestro en secundaria, y en esto más que la formación de origen influye la experiencia, la disposición para enseñar, el gusto por su actividad y sobre todo el carácter que permite “controlar al grupo”. El control del grupo pareciera ser el referente privilegiado en la escuela secundaria para considerar la calidad del trabajo un docente. Esta maestra lo ha asumido así e incluso pone el ejemplo de otros colegas (normalistas o no) que aunque “le echan muchas ganas, se los comen los alumnos

En su trabajo como docente de secundaria ha aprendido e incorporado saberes esenciales para su trabajo con adolescentes, que forman parte de la cultura de este nivel: el control del grupo, la disciplina y el respeto, que si bien son importantes para los maestros de todos los niveles educativos, en secundaria tienen un peso especial por la permanente inquietud de los alumnos. Ser una buena maestra pasa por construir estrategias que le permitan dominar tales aspectos y las estrategias se van afinando con la experiencia. Pero en éstas no está presente sólo una idea de autoritarismo, son más bien recursos para obtener resultados en su trabajo en los que incluye necesariamente el conocimiento de quiénes son sus alumnos, lo que pueden exigirle y cómo es posible que lo hagan. Diseñar actividades para ellos



"porque el trabajo es necesario para que haya disciplina", poner normas susceptibles de ser cumplidas ("saber cuándo estirar y cuándo aflojar" que implica considerar y conocer al otro), aprender a transmitir el conocimiento (para que sea comprensible a esos alumnos) son prácticas donde se materializa el saber "controlar al grupo".

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

El trayecto de "dominio el oficio" de esta maestra es similar al de otros docentes, al margen de su formación universitaria o normalista. Surge una etapa de aprendizaje con otro docente, lo que nos señala la importancia del proceso de socialización para la docencia.. Todos los maestros, normalistas o no, tienen un "periodo de aprendices" (Lortie, 1975) cuando se inician en el ejercicio de la docencia; en él se amalgaman su formación profesional, sus experiencias personales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular, el conocimiento de los alumnos, y la influencia de los docentes experimentados.

Para concluir

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

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Achilli, Elena (1987) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de Formación Docente* No 1. Argentina: Universidad Nacional del Rosario

Cornejo Abarca, José (1999). Profesores que se inician en la docencia. Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 19 Formación Docente, Madrid: OEI

Davini, Cristina (2002) La iniciación en las prácticas docentes en las escuelas. En: *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*, Davini, C.(coord.).Argentina: Papers Editores

Dicker, G y Terigi, F (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós

Rockwell, Elsie (1997). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En: *La escuela cotidiana*, Rockwell, E. (coord.). México: Fondo de Cultura Económica



Secretaría
de Educación
Gobierno del Estado
2012-2015

ZONA ESCOLAR 012 / ESCUELAS SECUNDARIAS
GENERALES - / CIUDAD HIDALGO
CICLO ESCOLAR 2012-2013
ANTOLOGIA GENERAL DE APOYO A LA PRÁCTICA



Rodríguez Zidán, Eduardo (19) Un estudio sobre los profesores principiantes en el marco de la Reforma a la Educación Secundaria en Uruguay. En: *Revista Iberoamericana de Educación*

Sandoval, Etelvina (2001). Ser maestro de secundaria. Condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación* 25. Madrid: OEI

Sandoval, Etelvina. (2000) *La trama de la escuela secundaria Institución, relaciones y saberes*. México: Ed. Plaza y Valdés-UPN (quinta edición en 2004)