



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO

LA IDENTIDAD DOCENTE: SU EFECTO EN EL
APRENDIZAJE EN LOS ALUMNOS DE SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

CYNTHIA SURIANO CERVANTES

ASESOR: DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR

MÉXICO 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis representa la consolidación de una etapa muy enriquecedora de mi formación, así como el esfuerzo de mi investigación, en donde agradezco profundamente las valiosas aportaciones de grandes personas, ya que sin ellas no hubiera sido posible la realización de esta investigación, así como a aquellas que plasmaron huella en mi camino

A mi asesor, Antonio Carrillo, quien me compartió su gran conocimiento y amor por la investigación, así como la trascendencia en educación. Y a mis maestros y sinodales de la FES Aragón por sus importantes aportaciones y guías en mi formación.

A mis padres, Ofe y Ramón, por ser siempre un gran ejemplo a seguir, por tener fe en mí e impulsarme siempre a continuar llevando a cabo mis sueños y proyectos. Gracias por todas sus enseñanzas y amor. Esta tesis es suya.

A mis hermanas:

Pao, gracias por tu compañía y consuelo, por ofrecerme la oportunidad de seguir compartiendo contigo y tu familia grandes momentos.

Je, gracias por tu comprensión, apoyo y complicidad. Eres una parte esencial en mi vida, no te pierdas ni esparzas en los problemas. Te extraño hermanita.

A mis cuñados, Miguel Ángel a quien doy gracias por permitirme conocer costumbres y modelos de vida equidistantes a los míos. A Alberto, compadre eres una persona de quien he aprendido el gran valor de la sencillez, prudencia, dedicación y empeño.

A mis sobrinos, Miguel Ángel y Luis Alberto, son la luz y la alegría en mi vida, ustedes me motivan a seguir emprendiendo y alcanzando grandes retos.

A mis amig@s, con quienes he compartido grandes momentos que siempre tendré presente. Ustedes han enriquecido mi vida con su alegría, comprensión, compañerismo y optimismo. Gracias por demostrarme el verdadero valor de la amistad. Y en especial a mis grandes amigos que compartieron conmigo sus conocimientos y apoyo en la realización de esta tesis.

Y finalmente, a mi compañero de toda la vida, Edgar, quien sin su gran apoyo y comprensión hubiera sido muy difícil terminar esta dura empresa. Gracias por dejarme ser parte de tu vida y mostrarme siempre una perspectiva diferente a la mía, lo que me es siempre útil para emprender y superar los conflictos que se me presentan. Te amo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
1. Sobre el tema de estudio.....	7
2. Miradas teóricas.....	9
3. Elementos metodológicos	12
4. La organización de la presentación.....	16
Capítulo 1. La educación secundaria, su caracterización.....	16
Capítulo 2. La identidad docente.....	17
Capítulo 3. La influencia del docente en el aprendizaje de los alumnos	18
I. LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: SU CARACTERIZACIÓN.....	19
1.1. La presencia de la escuela secundaria en la historia.....	19
1.1.1 En busca de una orientación	19
1.1.2 Consolidando su función y finalidad.....	24
Modalidades de la educación secundaria.....	27
La orientación vocacional y el servicio nacional de orientación vocacional.....	28

1.1.3 Las últimas reformas	29
La modernización educativa.....	29
La reforma a la educación secundaria (RIES, RES, ahora RS).....	34
1.1.4 Obsolescencia. Las reformas a la secundaria en las aulas	37
1.2. La cotidianeidad en la escuela secundaria	40
1.2.1 . Su lugar en el imaginario social	41
1.2.2 .. Organización. La dinámica en la escuela secundaria.....	43
Dirección	45
Subdirectora A	45
Subdirectora B.....	47
Departamento de orientación y trabajo social	50
1.2.3 .. Servicios e instalaciones	56
Su ubicación en el espacio.....	57
Instalaciones y servicios que brinda la escuela	58
1.3. A manera de conclusión.	61
II. LA IDENTIDAD DOCENTE	64
2.1. La identidad entendida como posicionamiento social de las personas	65

2.2. Contextualización del docente.....	69
2.2.1 Primer momento: ceremonia de inauguración de la Escuela Normal de Profesores.....	70
2.2.2 Segundo momento: Maestro misionero.....	71
2.2.3 Tercer momento: los maestros en el cardenismo.....	72
2.2.4 Cuarto momento: la crisis de la educación y su contexto en la globalización.....	73
2.3. La construcción de la identidad profesional.....	76
2.3.1 Ser maestro de secundaria.....	76
2.3.2 La heterogeneidad como característica.....	77
2.3.3 La construcción de la identidad profesional.....	78
2.3.4 Sobre las condiciones de trabajo.....	82
2.3.5 Las particularidades del docente.....	83
2.3.6 La satisfacción laboral.....	84
2.3.7 La crisis de la identidad docente.....	85
2.3.8 A modo de reflexión final.....	89

III. LA INFLUENCIA DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 93

3.1. El significado del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje.....	93
3.2. Relación maestro alumno, influencia en el proceso enseñanza aprendizaje.....	97

IV. PROPUESTA.....	108
4.1..Centro de formación pedagógica	108
4.1.1 Objetivo.....	109
4.1.2 Estructura.....	109
4.1.3 Diagnóstico de necesidades.....	110
4.1.4 Contenidos	111
PARA CONCLUIR Y SEGUIR REFLEXIONANDO	115
ANEXOS.....	119
BIBLIOGRAFÍA.....	125

INTRODUCCIÓN

1 Sobre el tema de estudio.

La idea de realizar la presente investigación sobre la identidad docente y su efecto en los alumnos de educación secundaria surgió del compromiso que como pedagoga decidí adquirir para mejorar y analizar la educación en México y de esta manera contribuir con su progreso y objetivo central:

El cual se refiere a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia (Plan Nacional de Educación)

El desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano incluye potencializarlos para que puedan desenvolverse, participar sanamente en la sociedad e integrarse a ella. Sin embargo debemos reconocer que este objetivo no se ha logrado llevar a cabo, existen graves insuficiencias en la educación, las cuales actualmente son evidentes ante toda la población.

Ésta crisis educativa se hace más evidente a mi punto de vista, en la educación secundaria, por ser el nivel educativo más complejo para los alumnos, pues deben sortear con los problemas cotidianos de un adolescente y por ser la etapa donde comienzan a tomar conciencia (o deberían hacerlo) del papel que desempeñan tanto ellos como los docentes en la sociedad.

Sin lugar a duda una problemática más que enfrenta la educación secundaria es la carencia de la identidad que presentan los profesores, ¿cuáles son las

consecuencias? Esta es una pregunta difícil de contestar considerando que en nuestra sociedad se da por hecho que todos los maestros deben ser “buenos” pues ellos son la base fundamental en la formación de los alumnos.

Sin embargo, sabemos que en la actualidad existe un gran número de profesionistas ejerciendo el papel de docentes que en algunos casos desvalorizan la función de éste por su falta de identidad. Entendiendo la identidad como: una función que se desempeña trascendiendo el propósito de lo que se hace, guarda la intencionalidad de fortalecer y mejorar la vida de los sucesores.

En muchos docentes es común la afirmación, de que para ser un buen profesor, basta con tener un profundo conocimiento de la ciencia o materia que imparte. Este criterio no es sólo privativo de aquellos que han llegado a su profesión sin tener una formación pedagógica previa, se escucha también entre los que sí han tenido esta preparación en sus estudios de pregrado. Como prueba palpable de lo prescindible que resulta la formación pedagógica, resultan los sobrados ejemplos de magníficos profesores que no han tenido una preparación teórica en Pedagogía, Psicología o Didáctica; sobre todo en la educación superior. Algunos llegan inclusive, a lanzar una cruzada contra las ciencias pedagógicas y se niegan rotundamente a superarse en este campo por considerarlo algo innecesario.

La concepción se resume en que para ser un buen profesor de Matemáticas, Física, Química o alguna otra asignatura, basta con ser un buen matemático, físico o químico, según sea el caso. Y para reflexionar sobre este discordante tópico, surge la pregunta ¿cómo influye la carencia de identidad docente en la educación, específicamente, en la secundaria?

La identidad de los docentes es un tema de análisis para mejorar la calidad en la educación, haciendo un estudio de caso de los maestros, quienes son los encargados de formar personas integrales.

Esta formación no se lleva a cabo debido a que los educadores no cumplen con el ideal de maestro que es el de “educar para la vida” (ideal propuesto en la Reforma Educativa RS). Esto se refleja en las aulas, cuando el profesor no toma en cuenta, las necesidades de los alumnos, su contexto actual, sus problemas psicológicos, familiares, sociales, morales, etc. Siendo que su función es lograr que la clase esté en primer plano, y las diversas problemáticas antes mencionadas, en segundo. De modo que el alumno se involucre y le interese la clase, para que le transmitan conocimientos y valores contextualizados para que éste pueda aplicarlos a su vida cotidiana.

Con la finalidad de realizar una investigación que trascendiera el plano meramente normativo, fue que se emprendió un estudio de campo tomando como escenario una escuela secundaria del área metropolitana en el turno vespertino, ubicada al norte de la Ciudad de México.

2 Miradas teóricas

La necesidad de identificar los elementos que conforman la identidad profesional en el docente de educación básica en México orientó la expectativa original de la presente investigación.

El ejercicio de la profesión docente vive una situación que no deja de ser paradójica; existe un lento proceso de transformación en los ámbitos laboral, profesional, administrativo; una paulatina apertura a la cultura de la evaluación, un cambio en la significación social del ser maestro, el acceso a las nuevas tecnologías para sectores cada vez mayores de la población que introduce también ciertos cambios respecto a la vinculación del maestro con el conocimiento. Sin embargo, hay un sentido muy importante en el que la profesión docente mantiene más bien continuidad y permanencia. Ciertas prácticas

escolares parecen impermeables a los mencionados procesos de transformación; el manejo de la disciplina, la relación maestro-alumno, la organización general de la clase, el manejo intencional con ciertos fines socio-educativos de los patrones de interacción social (Cárdenas, 2000).

¿Cómo se vive la identidad docente en la actualidad? ¿Qué valor tiene el ser maestro? ¿Cuál es el sentido de la profesión?, ¿Cómo se enfrentan los cambios? Son algunas de las preguntas que motivaron la presente investigación. Se hizo una aproximación cualitativa tratando de encontrar los significados que estructuran la acción de maestros en servicio. Como toda aproximación cualitativa, no se pretendió generalizar los hallazgos sino ilustrar realidades cotidianas y rescatar el sentido subjetivo de los propios actores sociales.

El fenómeno de la identidad profesional se concibe aquí como un proceso dinámico, condicionado por factores internos y externos a la persona -el profesor- que experimenta etapas recurrentes en su propia vida, en las que es factible identificar ciertos elementos y condiciones como patrones de conducta, de toma de decisión y de estructura organizativa de la percepción, que permiten la agrupación de amplias categorías para su descripción. Es decir, la identidad docente es una construcción constante, que comienza con la percepción de sí mismo como persona y como maestro, y continúa a partir de un proceso de socialización que se va prolongando a lo largo de su vida.

Mi interés está enfocado en los alumnos y maestros de la educación secundaria principalmente, puesto que los estudiantes son el reflejo de la educación, a partir de su manejo en la sociedad, de cómo se desempeñen en la realidad, depende cómo califican la escuela, es decir, si es buena o mala, sin embargo cuando escuchamos una noticia amarillista tendemos a generalizar que no están funcionando bien las escuelas secundarias.

Para transformar la sociedad es necesario formar sujetos críticos y creativos y para lograrlo, uno de los medios relevantes es la educación (Toledo 1991). Pues los docentes son los encargados de transmitir conocimientos y enfocarlos a su realidad, es decir, que le sean significativos y puedan ver la aplicación en su vida cotidiana. Para que esto sea posible, el maestro debe tener un gran dominio de la materia y una gran pasión por ella. Desafortunadamente no todos los maestros cumplen con este requisito, que debería ser fundamental para impartir clases. Esto tiene que ver con la identidad del docente, puesto que permite comprender que existe una enorme heterogeneidad de profesores en los ámbitos educativos, así como diferentes formas en que asumen su rol.

Mis búsquedas en torno a la identidad docente y a su efecto en el aprendizaje de los alumnos de secundaria me llevaron a la revisión de varios autores, desde Durkheim (1975) y Parsons (1973), pasando por Geertz (1987, 1989), Williams (1981), Bourdieu (1979, 1990), Rosaldo (1991), Rockwell (1992), Levinson (1992, 1993, 1996), algunos de los cuales los encontraba debatiendo en el terreno conceptual y otros aplicando a sus estudios particulares su concepción de cultura. También realicé la revisión de otros autores que hablan sobre la docencia como Lawn (2004), García Marcelo (2001), Illán (1997), Contreras (2001), Diker (2003), Ynclán (1998), Anzaldúa (2004) y Zarzau (2003). Lawn (2004) se enfoca en el profesionalismo de la docencia; para Illán (1997) el objeto de estudio es la diversidad en la educación secundaria. Además se encontró en ellos una gama de posturas al respecto en tanto que el profesor debe ser un hombre autónomo (Contreras), como la formación del docente como eje articulador en la educación secundaria (Lawn, García, Diker), al mismo tiempo todos coinciden con colocar el maestro como personaje central en la formación de los alumnos de educación secundaria.

El trabajo del docente ya sea visto como una transferencia o praxis, es fomentar el aprendizaje en los alumnos Toledo (1991). Desafortunadamente no todos cubren este requisito, pero también hay docentes que si lo cumplen y podemos

comprobarlo, ya que podemos acordamos de algunos maestros, no sólo los malos, sino de aquellos que consideramos buenos, de los que sí aprendimos y dichas memorias las tenemos presentes o fijas, gracias a que esos buenos maestros tenían una gran pasión por la materia, por la enseñanza, que finalmente era lo que nos transmitían, lo cual influyó decisivamente a que de igual manera, nosotros también compartiéramos el gusto por la materia.

Por esta razón, la presente investigación está enfocada al estudio de una problemática central en la escuela secundaria, la identidad de los docentes, desde una perspectiva interpretativa, analizando la realidad y la necesidad del objeto de estudio, tomando algunos elementos de la investigación etnográfica; la cual ayudó a corroborar empíricamente dichas necesidades, sin alterar la cotidianidad de los estudiantes y maestros.

3 Elementos metodológicos

La búsqueda por comprender el papel de los profesores y la influencia que el actuar de éstos se refleja en el aprendizaje de los alumnos, marcó la pauta para hacer uso de algunos elementos cualitativos, así como elementos de la etnografía¹, pues fueron tanto a través de observaciones exhaustivas y continuas, así como entrevistas con informantes clave, las técnicas que permitieron obtener datos de ese quehacer docente cotidiano en el que se va conformando un tipo de cultura particular: la académica. El ir descubriendo esa multiplicidad de aconteceres demandó, a la vez, la búsqueda de explicaciones e influencias que por su solidez teórica respaldan nuestras interpretaciones.

¹ La etnografía es un método de investigación social (Hammersley y Atkinson 1994)

Para dar inicio a la investigación primero es necesario dar un acercamiento a la situación la institución La escuela se encuentra en una zona urbano marginal, colinda con varias colonias como: Magdalena de las Salinas, Panamericana, Nueva Vallejo y Pro – Hogar; estas colonias se caracterizan por ser “populares”, su fuente principal de empleo son los comercios pequeños, pues en cada dos cuadras hay algún puesto que va desde la comida, talleres mecánicos, etc. Estas colonias están divididas por secciones, casualmente la mayoría de los alumnos inscritos en dicha institución viven en las secciones con mayor incidencia delictiva, sin embargo, también asisten estudiantes de colonias más alejadas como Chalmita, Tenayuca, Santa Rosa, Progreso Nacional, entre otras, esto es, debido a que la escuela mantiene inscripciones abiertas todo el ciclo escolar y a toda la comunidad estudiantil de secundaria.

La Secundaria contaba con una matrícula de 85 alumnos en los tres grados, debido, a la ubicación de la escuela y la “reputación” que tiene entre los vecinos, principalmente asisten alumnos repetidores de año, que difícilmente los aceptan en los turnos matutinos; alumnos con necesidades educativas especiales, que pueden obtener mayor apoyo con el servicio de USAER pues esta escuela es una de tres que cuenta con este servicio y sólo en el turno de la tarde. También asisten estudiantes que tienen que trabajar, a ellos se brinda un servicio más flexible, como la posible entrada media hora después con trabajos de apoyo para la clase en la que lleguen tarde. Y en la mayoría de los casos, los alumnos provienen de familias disfuncionales como: un sólo padre, huérfanos, abandonados, rechazados por los padres, etc.

Se obtuvo acceso a la escuela secundaria por una petición de realización de servicio social. La subdirectora se mostró muy interesada en las aportaciones que podría realizar un pedagogo en la institución, así que de inmediato otorgó la carta trámite para realizar el servicio, el cual consistía en la colaboración con el

departamento de orientación, trabajo social; y la aplicación técnicas dinámicas de integración escolar.

Este servicio social tuvo una duración de 8 meses aproximadamente. En el segundo mes aproximadamente, la subdirectora fue reasignada a otra zona escolar lo cual implicó que ya no existieran tareas específicas para el servicio social, lo cual facilitó la recopilación de diferentes materiales para apoyar la tesis de la influencia que ejerce la identidad docente en los alumnos de educación secundaria. Algunos de estos materiales fueron: observaciones exhaustivas, notas de campo, entrevistas abiertas, pláticas informales con profesores y alumnos, así como la aplicación de cuestionarios.

Clave de informantes

1. 25 Entrevistas a docentes, en las que se incluye al personal docente y de apoyo de la escuela; directivos, maestros de diversas materias, prefectos, orientadoras y trabajo social.
2. Entrevistas a 60 alumnos, donde se incluyen estudiantes de los tres grados. Así como la aplicación de un cuestionario a los estudiantes de tercer grado.
3. Observaciones de clase.
4. Juntas de padres de familia.
5. Juntas de maestros.
6. Observaciones generales. Se incluyen los recorridos por la escuela, descansos, entre otros.

Los docentes.

Análisis del quehacer docente

Análisis de los maestros de secundaria utilizando la técnica de observación exhaustiva en clases de español, matemáticas, formación cívica y ética, física, biología, química, taller de cocina, entre otras, a lo largo de 8 meses, a fin de

recuperar prácticas cotidianas. Se obtuvieron un total de 32 registros de clase, con una duración de 90 minutos de observación cada uno.

Trayectorias personales: trayectoria e identidad.

Mediante entrevistas a todos los maestros de la escuela secundaria, se procuró cubrir todas las líneas que conformaban, hasta el año 2005, su currículo vigente.

El objetivo primordial fue el análisis de trayectorias y su vinculación con la identidad académica y profesional del docente. El detectar la forma en que se perciben los profesores en el trabajo académico, en su práctica profesional, el tipo de identificación que encuentran o no con el proyecto curricular, y las circunstancias por las que eligieron su profesión (tanto la docente como la de base), y su participación en la institución fueron los ejes que se sostuvieron en estas entrevistas. Se llevó a cabo un análisis también, de la percepción de los maestros, de su relación con los alumnos, la disciplina, su concepto de pedagogía, etc.

Los alumnos.

Entrevistas a alumnos

Se aplicó un cuestionario a los alumnos de tercer grado para analizar las concepciones que tienen de los docentes. Las preguntas fueron realizadas para que los alumnos pudieran narrar experiencias que hayan tenido con sus profesores. Se eligió a los estudiantes de tercer grado por ser ellos quienes debido a su edad y el hecho de que ya tienen más de dos años en la institución educativa, adquirieron una mayor experiencia respecto al objeto de estudio, el profesor, es decir, que a partir de los procesos de comunicación tales como conversaciones cotidianas de los adolescentes, han tomado una postura, así como una visión

particular frente a cada maestro en particular, porque los escolares no lo encasillan en una sola categoría, sino que mediante estas representaciones sociales han formado una opinión ya sea propia o colectiva de cada uno estos docentes.

4 La organización de la presentación

El estudio que ahora presento está dividido en tres capítulos, además del introductorio, donde intento plantear el marco general conceptual del estudio, tanto en sus categorías teóricas que guiaron el análisis como en la fundamentación de la opción metodológica asumida y la forma de concretarla.

Capítulo 1. La educación secundaria, su caracterización.

La identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular (Dubar 1991). Por lo cual este primer capítulo pretendió dar un acercamiento al contexto socio-histórico de la educación secundaria en México para comprender la escuela secundaria actual, sus objetivos y el papel que desempeña en el sistema educativo.

Partiendo de la idea que la escuela es la encargada para preparar los recursos humanos que el desarrollo de México demanda, por ello la escuela, toma una importancia fundamental para la sociedad, pues es ella la encargada de formar personas integrales. Sin embargo, se reconoce la existencia de la escuela en

nuestro contexto histórico, a fin de tomar en consideración la complejidad de los factores que influyeron en la evolución de la educación secundaria en México, siendo ésta –la educación secundaria- una institución escolar con rasgos particulares.

Para reconocer la magnitud de las singularidades de la enseñanza en la escuela secundaria en nuestro contexto histórico, se analizó en este capítulo, la historia de la educación secundaria desde su origen hasta su época más reciente con el objetivo de lograr un mejor entendimiento de la escuela de hoy. Por ello se enfatizó en su cotidianeidad, en cómo la escuela es vista por la sociedad; cómo está organizada, desde los directivos, orientadores, maestros, así como los servicios e instalaciones de esta escuela secundaria y finalmente, cómo influyen todas estas características en la identidad del docente.

Capítulo 2. La identidad docente

La profesión docente es una de las más sensibles a los cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos que traen consigo, nuevas exigencias para la formación de un profesional competente. Asimismo, tiene el desafío permanente de contribuir con la formación de actores o sujetos sociales que sean capaces de emprender las transformaciones que vive el mundo.

Se realizó una mirada a la identidad docente pasando por el análisis de los cambios ya mencionados; su trayectoria; así como su vínculo con la identidad académica y profesional del docente. El detectar la forma en que se perciben los profesores en el trabajo académico, en su práctica, es decir, de cómo se desempeña, las características que desde el punto individual y social deben acompañarlo en su labor, son los ejes fundamentales para la comprensión de la importancia de la identidad docente, en aras de lograr un proceso educativo de calidad. Las circunstancias por las que eligen su profesión (tanto la docente, como

la de base), y su participación en la institución, fueron los ejes fundamentales para la comprensión de la importancia de la identidad docente.

Capítulo 3.

En la medida en que la responsabilidad de la enseñanza y por ende la formación de los alumnos recae en el maestro, se ha pretendido hacer del profesor un ideal o superhombre con una infinidad de cualidades y requerimientos, con modelos estereotipados que se presume deberían cumplirse para alcanzar el éxito. Pero la realidad es que siendo la relación maestro alumno una relación humana, se ve afectada y está sujeta a muchas variables y subjetividades, que pueden ir desde la empatía hasta la falta de satisfacción, pasando por la problemática personal, los conflictos del día, etc.

Se trató de plantear algunos factores y acciones que facilitan la relación maestro alumno, así como las acciones de los docentes que facilitan el aprendizaje, lo impiden o por lo menos lo obstaculizan.

Se analizó también el discurso del alumno para dar cuenta de cómo perciben el actuar docente, se pretendió dar voz al estudiante para conocer cuáles son los ideales de maestro, sus motivaciones e intereses. Es decir, se buscó demostrar cómo repercute la identidad docente en los alumnos de secundaria, mediante entrevistas, cuestionarios y apoyándome en el diario de campo registrado durante los 8 meses que duró esta investigación de campo.

Una de las propuestas que se plantearon en este capítulo fue considerar a la identidad docente como un elemento vital que repercute directamente en el aprendizaje de los alumnos.

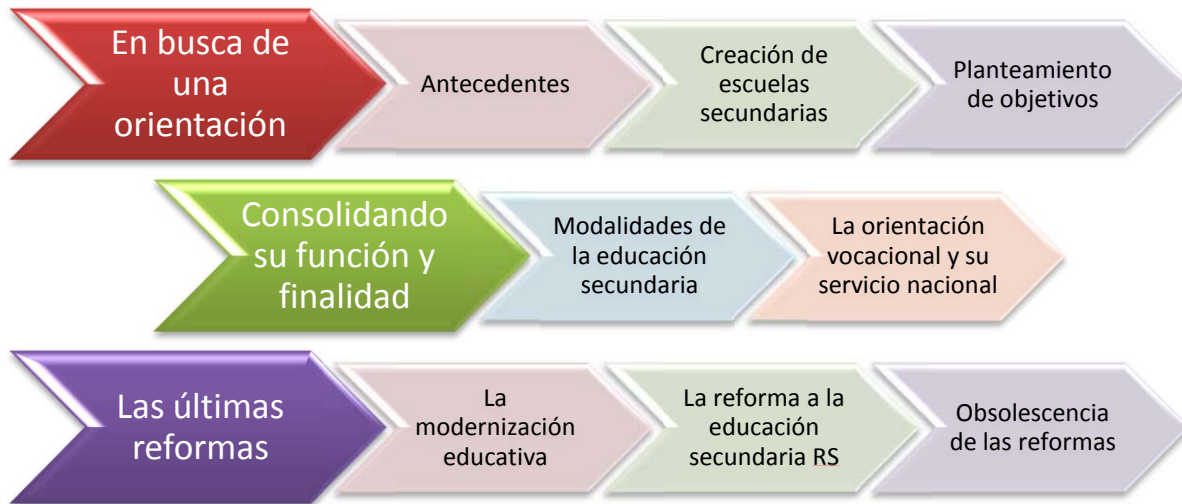
I

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: SU CARACTERIZACIÓN

Partiendo de la idea que la escuela es la encargada para preparar los recursos humanos que el desarrollo de México demanda, por ello la escuela, toma una importancia fundamental para la sociedad, pues es ella la encargada de formar personas integrales. Sin embargo, se reconoce la existencia de la escuela en nuestro contexto histórico, a fin de tomar en consideración la complejidad de los factores que influyeron en la evolución de la educación secundaria en México, siendo ésta –la educación secundaria- una institución escolar con rasgos particulares.

Para reconocer la magnitud de las singularidades de la enseñanza en la escuela secundaria en nuestro contexto histórico, se analiza en este capítulo, la historia de la educación secundaria desde su origen hasta su época más reciente con el objetivo de lograr un mejor entendimiento de la escuela de hoy. Por ello, se enfatiza en su cotidianidad, en cómo la escuela es vista por la sociedad; cómo está organizada y; finalmente, cómo influyen estas características en la identidad del docente.

1.1 La presencia de la escuela secundaria en la historia.



1.1.1 En busca de una orientación.

A principios del siglo XX México sufre un doble desajuste en su estructura social, uno externo y otro interno: el que proviene de la Primera Guerra Mundial y el producido por la Revolución Mexicana. Dentro de este marco histórico aborda, desde la más amplia base popular y como en ninguna otra etapa de su desarrollo, el problema de la reconstrucción nacional: con los ingredientes de todas las corrientes revolucionarias elabora la Constitución Política vigente y aborda frontalmente el problema de la Educación del pueblo al restablecer la Secretaría de Educación Pública para dar carácter nacional a la enseñanza, con la trayectoria de su propia filosofía (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños, 2001).

Desde las primeras décadas de México como país independiente y hasta 1925, los estudios secundarios en nuestro país constituyeron parte de las escuelas

preparatorias, de las escuelas para maestros, institutos, liceos o colegios y su orientación principal respondía a los fines de esas instituciones, es decir, preparar a los jóvenes para adquirir una profesión.

Sin embargo, este fin educativo –adquirir una profesión- no cubría las necesidades de la población, ya que el país tenía un alto índice de analfabetismo y pobreza, es decir, que sólo algunos terminaban la primaria, y el ingreso a la preparatoria era privilegio de una minoría.

Ante esta situación crítica, en 1915, en el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, convocado con el objetivo explícito de vincular la primaria superior y la preparatoria, se propuso un nivel que funcionara como puente entre ambos: el secundario, cuyo propósito era “hacer accesible la escuela secundaria...” Esto sólo quedó como propuesta, sin embargo, a partir de ello funcionaron varias secundarias llamadas “reformadoras” en el Edo. de Veracruz, que dieron inicio a la creación formal de la secundaria.

Era esencial dividir el ciclo de preparatoria –que en ese tiempo abarcaba un periodo de 5 años- tanto que, en la Cámara de Diputados se debatió sobre la creación de una etapa intermedia entre la primaria y la preparatoria, que permitiera “preparar para la vida”. Con el maestro Moisés Sáenz como profesor de la preparatoria, le permitió formar las primeras ideas de cómo educar a los adolescentes, atendiendo a sus características y edad, así como la manera de educarlos en las escuelas. En 1918 incluyó una nueva forma de separar este nivel: acorde a las asignaturas de cultura general, se darían en el 2do y 3er año cursos optativos de carácter práctico para diversas ocupaciones, y en el 4to y 5to año materias electivas para las profesiones. Con esta nueva modalidad, la escuela preparatoria preparaba “para la vida y para las profesiones”.

Aún cuando la Revolución planteaba nuevos ideales políticos, económicos y culturales, los educandos no gozaban de un progreso educativo, pues los que

cursaban la escuela preparatoria camino a la universidad quedaban atrapados dentro de una lista rígida de materias de enseñanza dispersas e inconexas, pues la cultura se apreciaba en ese momento histórico, como la simple habilidad para reproducir conocimientos hechos. Al iniciarse la década de los años veinte no existía propiamente una escuela para los adolescentes que les condujera hacia una formación integral con modos pedagógicos y, aunque desde 1917 Moisés Sáenz inició (como se mencionó anteriormente) la tarea en los propios recintos de la Escuela Normal Preparatoria, la escuela secundaria nace hasta 1926, durante el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles².

Los objetivos de este nivel eran preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal directo.

Es así, que a partir de 1925, la educación secundaria se organiza como un nivel educativo, enlaza su acción a la del Calmecac y el Telpuchcalli prehispánicos, ya que el objetivo de ambas era preparar a sus adolescentes para ser buenos en las artes, así como buenos guerreros y/o sacerdotes, trabajos que desempeñarían más adelante, de igual manera la educación secundaria pretende dar apoyo a los alumnos enseñándoles oficios para que puedan enfrentarse a la vida laboral, en caso de no continuar con estudios universitarios; se hilvana a las aspiraciones nacionalistas de los reformadores de 1833 a 1867 y, saltando el periodo de la

² Dos decretos presidenciales propician el movimiento de la escuela secundaria mexicana: el del 29 de Agosto de 1925 y el del 22 de Diciembre del mismo año. El primero autoriza a la Secretaría de Educación Pública la creación de las escuelas secundarias, y el segundo, dio vida independiente y personalidad propia al hasta entonces ciclo secundario de la antigua Escuela Nacional Preparatoria, al crear la Dirección de Educación Secundaria dependiente de la Secretaria de Educación Pública. Este mismo decreto da facultades a la Dirección de Educación Secundaria para encargarse de la dirección técnica y administrativa de las escuelas secundarias federales, de la inspección y control de las escuelas secundarias particulares o de los ciclos secundarios que formen parte de las escuelas preparatorias particulares y de la acción educativa en los Estados, dentro de las leyes y criterios establecidos en lo concerniente a las escuelas secundarias.

dictadura que pretendía adoptarla a los moldes extranjeros de desarrollo, se asienta acorde con el sentido democrático, popular y nacionalista de la Revolución (Solana, Cardiel Reyes, & Bolaños, 2001).

Tomando como particularidad al adolescente que le daba sentido y lo diferenciaba de otros niveles educativos:

“El ciclo de secundaria constituía por sí mismo una unidad dentro del sistema educativo nacional, con propósitos concretos que lo caracterizaban y distinguían de otras unidades. No debía ser ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad. La secundaria era de los adolescentes”. (Meneses, 1999:250)

Por su creciente importancia dentro de la educación nacional, en 1932 la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en Departamento, volvió a plantearse el ideal social como su fin educativo y se establecieron como objetivos para la secundaria:

“Hacer que los conocimientos que en ella se impartían no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino que se usarían para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando.

Encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente

Formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicios

Cultivar el sentimiento de responsabilidad

Despertar en los alumnos la conciencia social a fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo.

Hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales” (Meneses, 1999).

Estos objetivos respondían principalmente a intereses políticos, económicos, éticos y sociales primordialmente, como se indicó anteriormente, la educación preparatoria era casi un lujo para la mayoría de la población, así que la secundaria era para muchos, el último nivel educativo que estudiarían, por esta razón a los adolescentes se les planteaban estos objetivos a fin de permitir que al término del ciclo secundario contaran con conocimientos útiles para desenvolverse en el mundo laboral y se les trataba como un adulto.

1.1.2 Consolidando su función y finalidad

Durante el periodo de la educación socialista, una de las primeras tareas de esta gestión en el aspecto educativo fueron para encontrar la orientación política y pedagógica que debía dársele al artículo 3º de la Constitución (Bassols, 1964), preparar los medios para implantarlo y preparar a quienes debían aplicarlo, es decir a los maestros.

A fines de 1933 se tenía ya preparado el proyecto de reforma al Artículo 3º:

"Corresponde al estado (Federación, Estados y Municipios) el deber de impartir con el carácter de servicio público la educación primaria, secundaria y normal debiendo ser gratuita y obligatoria la primaria. La educación que se imparta será socialista en sus orientaciones y tendencias, pugnando porque desaparezcan los prejuicios y dogmas religiosos y se cree la verdadera solidaridad humana sobre las bases de una socialización progresiva de los medios de producción económica." (Meneses, 1999:254)

En el caso de enseñanza secundaria, se adaptaron sus programas y métodos; preparación manual para la producción; no enciclopedismo; orientación socialista en la historia del proletariado; derecho revolucionario, geografía económica, higiene social, etc. Trabajo en los talleres, laboratorios, gabinetes, museos; cooperativas y organizaciones sociales.

Al empezar las labores de 1935 el Secretario de Educación Pública (Ignacio García Téllez) declaró que las escuelas secundarias oficiales se ocuparían de preparar técnicos y no estudiantes para las profesiones liberales, función principal que venían desempeñando.

No obstante ello, el término socialista, derivó en una gran polémica, hasta que Narciso Bassols entonces Secretario de Educación Pública, eliminó ese concepto en la redacción final del texto del Artículo 3° (Bassols, 1964). A esto se agregó el hecho de que el Presidente Abelardo Rodríguez consideraba poco irrealizable el proyecto, ya que en la práctica el estado mexicano poseía otras características estructurales e históricas que no se podían romper radicalmente. Esta posición del Presidente derivó en la suspensión del proyecto de educación socialista.

En general, los maestros con más voluntad que conocimiento de causa, trataron de interpretar y aplicar a su modo, los principios y criterios de la educación socialista. En este sentido, los maestros no podían darse el lujo de ser ineficientes. Al respecto, el profesor Rafael Ramírez (1933), comentaba: "Comencemos por proletarizar a la escuela tanto en sus teorías, como en sus prácticas, a fin de que el proletariado encuentre en ella los ideales de su propia rehabilitación, así como los instrumentos apropiados para lograr estos ideales." (Meneses, 1999: 258)

Entre las sucesivas reformas de que ha sido objeto la escuela secundaria, tal vez la más importante es la que tuvo efecto en 1944, dicha reforma previene un aumento considerable de horas de clase en las asignaturas fundamentales (Español y Matemáticas), así como en las formativas del ciudadano (Civismo e Historia); el impulso, muy reforzado, de las prácticas del taller; la práctica del estudio dirigido y la supervisión de tareas a domicilio; la introducción de programas semiabiertos y de actividades que pueden ser libremente elegidas por el alumno, materias optativas; la formación de grupos móviles; el establecimiento de horarios flexibles de trabajo por equipo escolares.

En el periodo de Ávila Camacho y con Torres Bodet como secretario de Educación, la secundaria se planteó como un ciclo único (acorde a la tesis de la unidad nacional), con una estructura básica y principios generales que permitieran una preparación para cualquier tipo de bachillerato.

“Se reconocía que la secundaria había luchado contra la amenaza de dos invasiones contradictorias: de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento anodino de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia. Nada más pero nada menos” (Meneses, 1999:287)

Para 1951 en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza (Meneses 1999), se confirmaban los principios básicos en torno a la finalidad de la secundaria:

“[Deberá] ampliar y elevar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitarán su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios”

Es durante el sexenio de López Mateos (1958-64), que la educación secundaria se ubica como educación media, junto con la preparatoria o estudios postsecundarios. El concepto de adolescencia aparece ahora como el argumento central para tal decisión, pues se hablaba de adecuar la educación para responder tanto a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre los 12 y los 18 años como a las necesidades de la sociedad. Con ello, la secundaria se vinculó más con el nivel subsecuente (el bachillerato), que con su antecedente (la primaria). A esta concepción se incorporaban las necesidades sociales, al poner especial énfasis en la preparación “para una ocupación inmediata” y fortalecer tanto los talleres como las actividades prácticas.

Modalidades de la educación secundaria

La educación secundaria es parte de un proceso indivisible, forma un todo con la primaria, y es la educación mínima a que debe aspirar el mexicano; la necesidad de flexibilizar este ciclo es urgente. Por una parte, es terminal de un ciclo; por otra, antesala de la educación media superior; es puente, transición entre dos ciclos.

Es continuación de la primaria en tanto que continúa el tratamiento formativo del educando y en tanto que profundiza y amplía el estudio de algunas materias. En su Asamblea Nacional Plenaria sobre Educación Media Básica (15, 16 y 17 de agosto de 1974, Chetumal, Quintana Roo), el Consejo Nacional Técnico de la Educación, en sus resoluciones, definió la educación media básica como “la parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad” (Sandoval, 2000)

Para 1968, el número de horas se había ampliado, concretando así uno de los objetivos del nivel: “despertar y conducir la inclinación al trabajo, de modo que, si el alumno no pudiera continuar con sus estudios superiores, quedara capacitado para realizar una actividad productiva” (Sandoval, 2000).

La orientación vocacional y el servicio nacional de orientación vocacional.

El carácter democrático de la educación en México suele perderse en el trance de elegir una carrera, de seguir una vocación; acertar o errar en tal decisión es acertar o errar en la vida. El enorme índice de desaciertos rebasa los límites personales para volver social el problema de la frustración.

En octubre de 1996 se creó el Servicio Nacional de Orientación Vocacional con el fin de auxiliar al estudiante en su elección de carrera, que elaboró y divulgó el material necesario a su fin. Un problema que antes había sido contemplado sólo en su esfera personal, fue considerado de carácter demográfico y moral. Tan sólo en 1970, dicho Servicio había atendido 250 mil –en números redondos- solicitudes de información; pero las cifras disponibles jamás podrán ilustrar acerca de la magnitud cualitativa desarrollada en este campo (Solana, Cardiel y Bolaños, 2001).

La orientación de la secundaria en este periodo era “enseñar produciendo”, continuación del “aprender haciendo” de la primaria, por lo que las actividades tecnológicas tuvieron gran importancia. Interesaba dotar al alumno de las habilidades manuales y de nociones sobre producción y productividad, junto a conocimientos de tipo general necesarios para la continuación de estudios. Es probablemente durante este periodo donde encontramos más claramente objetivada la orientación propedéutica y terminal de la secundaria junto a una definición que pone mayor énfasis en su cercanía con la preparatoria (Solana, Cardiel y Bolaños, 2001).

En el sexenio de Echeverría (1970-1976) la secundaria enfrentó una nueva reforma. La transformación de la educación fue uno de los aspectos nodales de este régimen, que acorde con su propuesta de “apertura democrática”, apelaba al consenso y la consulta para cambios a planes, programas, libros de texto y enfoques didácticos en primaria y secundaria, proceso denominado “Reforma Educativa”. Destacan entre sus planteamientos la organización de contenidos por áreas de conocimientos en ambos niveles y el énfasis por vincular la primaria y la secundaria.

Para la reforma en el nivel de secundaria se concluyó que:

“La educación media básica es parte del sistema educativo que, conjuntamente con la primaria, proporciona una educación general y común,

dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad” (Sandoval, 2000)

Sobre el plan de estudios y sus modalidades se concluyó:

“Ofrecer dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Ambas deberán ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria” (Sandoval, 2000).

Las modalidades del plan constituyó un serio revés para la reforma educativa en secundaria, pues ante la oposición de los maestros para adoptar la estructura programática por áreas, se acordó dejar a elección de cada escuela la modalidad que adoptarían y la mayoría de ellas decidió continuar trabajando por asignaturas, contraponiéndose así a uno de los postulados centrales de la propuesta. La oposición de los maestros a este cambio tenía como argumento central el de su preparación profesional por asignaturas, aunque habría que agregar la percepción docente de una cierta devaluación de su imagen, pues a lo largo del tiempo se había conformado un amplio cuerpo docente en secundaria que además de tener ya más de treinta años formándose en la Normal Superior bajo la modalidad de asignaturas tenía la concepción de trabajar un nivel considerado de educación media. La reforma se proponía explícitamente vincular la secundaria con la primaria, incluso la propuesta de cambiar asignaturas por áreas tenía como base la modificación de los programas de primaria, lo que los docentes consideraban una merma a su estatus profesional; aunque también existían intereses gremiales y políticos en la decisión de dejar a la elección libre la modalidad de trabajo.

1.1.3 Las últimas reformas.

La modernización educativa

El tema educativo ocupó un lugar destacado dentro del Programa para la Modernización Educativa (PME) del gobierno de Carlos Salinas de Gortari 1989-1994, estipulaba que la educación debía atender al desarrollo armónico de las facultades individuales para que los educandos pudieran mejorar su calidad de vida y ampliar sus posibilidades de trabajo productivo; asimismo, debía responder a los objetivos sociales, económicos y políticos de la nación, además de que proponía hacer de la educación una experiencia relevante, útil, moderna y de calidad.

Ello era indicador de que la educación no era vista como un fin en si, sino como un medio para conseguir la transformación plena del país y una condición de su desarrollo pleno. El censo de 1990 celebrado mientras se discutían los argumentos alrededor de la orientación que debía darse a la reforma educativa aportó algunas cifras importantes sobre la magnitud de los logros y los rezagos en esta materia³. Respecto a los planes de estudio, reconocía, entre otros, los siguientes problemas: la coexistencia de dos estructuras curriculares; su desvinculación con la educación primaria; el predominio de contenidos informativos, y que organización escolar resultaba inapropiada para responder a las necesidades de los estudiantes.

³ Más del 36% de los mexicanos mayores de 15 años, que en 1990 representaban casi 18 millones de habitantes, no había concluido la primaria o no tenía ninguna instrucción. INEGI. XI Censo General de Población y Vivienda 1990.

Algunos críticos opinaron que si bien este diagnóstico reconocía problemas centrales, dejaba fuera asuntos importantes, como el insuficiente financiamiento al subsistema y la conformación histórica de una planta magisterial sin una formación específicamente pedagógica. Asimismo, indicaron que el PME: partía de una noción parcial de la secundaria, al olvidar que existen tipos de escuelas y que dentro de ellas, hay problemáticas particulares (Domínguez, 1992).

Para responder a los propósitos expresados en el PME, durante la gestión de Manuel Bartlett como secretario de Educación Pública se elaboró una propuesta de modificación de planes y programas de estudio de los niveles de preescolar, primaria y secundaria conocida como “Modelo pedagógico”, con base en la cual se diseñó un programa experimental denominado “prueba operativa”⁴. Al parecer los problemas que esta propuesta generó fueron tales, que se le pidió al Consejo Nacional de Tecnología Educativa (Conalte) que formulara un “nuevo modelo de educación básica”.

El Nuevo Modelo Educativo –inspirado en la Declaración Mundial de Educación para Todos y que se celebró en Jomtien, Tailandia- sostenía que los contenidos escolares debían responder a las necesidades básicas de aprendizaje del individuo y de la sociedad. Dichas necesidades se expresarían en perfiles de desempeño que distinguían, para secundaria⁵, cuatro ámbitos de desarrollo: personal; económico y social; científico y tecnológico, y cultural.

El Conalte (1991) argumentó que a diferencia de los planes elaborados a principios de los años setenta – que priorizaba la adquisición de conocimientos por encima de las habilidades y destrezas-, el Nuevo Modelo Educativo proponía darle

⁴ Este programa se aplicó en 64 escuelas secundarias.

⁵ Los perfiles de desempeño correspondientes a la secundaria eran dos: para niños y niñas de 12 y 13 años y para adolescentes de 15 y 16.

mayor peso al desarrollo de actitudes, métodos y destrezas, ya que “ es en función de éstos que se utiliza el conocimiento”

En 1991, el Conalite dio a conocer su modelo a la opinión pública. Las críticas no se hicieron esperar: tratamiento muy desigual de los conceptos utilizados; ausencia de una posición teórica explícita; poca coherencia entre los componentes filosófico, teórico y político del modelo; visión instrumentalista del aprendizaje; insuficiencia de un componente curricular, un perfil de desempeño docente totalmente desvinculado de su práctica cotidiana; obvio desconocimiento de las condiciones reales de vida de los destinatarios, entre muchas más (Hidalgo, 1988). El Nuevo Modelo Educativo nunca se aprobó para su generalización.

Con estos antecedentes inmediatos, el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el 18 de Mayo de 1992. En él se reconocían los logros pos revolucionarios en materia de educación así como sus limitaciones, sobre todo a la luz de la tarea educativa que se planteaba como parte de la estrategia modernizadora del país.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se propuso como objetivo

“El propósito esencial del Plan, que se deriva del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, es contribuir a elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo de trabajo; coadyuvan a la solución de las demandas prácticas de la vida cotidiana y estimulan la participación colectiva y reflexiva en las organizaciones sociales y en la vida

política y cultural de la nación". FUENTE: Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 18 de Mayo de 1992

Y de esta manera, sentar las bases para tener una población mejor preparada que colaborara a mejorar las condiciones en que México podría participar activamente en los grandes procesos contemporáneos de reorganización internacional. Para ello buscó mejorar la calidad de la educación básica coordinando la educación primaria y la secundaria para abarcar a toda la población en edad de estudiar esos niveles a la vez que elevar la calidad de la enseñanza.

Cambios en los planes de estudio propuestos por el ANMEB:

En lo que se refiere al ciclo de la secundaria, y en respuesta al amplio consenso de maestros, especialistas y padres de familia, se reimplantará en todas las escuelas del país el programa por asignaturas, sustituyendo al programa por áreas establecido hace casi dos décadas. Se reforzará marcadamente la enseñanza de la lengua española y las matemáticas, aumentando a cinco horas semanales la impartición de clases de ambas materias en vez de las tres horas, hasta hace poco previstas. En la secundaria también se restablecerá el estudio sistemático de la historia, tanto universal como de México, la geografía y el civismo (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. 18 de Mayo de 1992, citado en Meneses 1999).

El nuevo Plan de estudios, en congruencia con lo Planeado en el ANMEB, se estructura por asignaturas y establece cinco prioridades:

Asegurar que los estudiantes profundicen y ejerciten su competencia para utilizar el español en forma oral y escrita; desarrollar las actividades para expresar ideas y opiniones con precisión y claridad; entender, valorar y seleccionar material de lectura en sus diferentes funciones informativas, prácticas y literarias.

Ampliar y consolidar los conocimientos y habilidades matemáticas, así como las capacidades para aplicar la aritmética, el álgebra y la geometría en el Planteamiento y la resolución de problemas de la actividad cotidiana, y para entender y organizar información cuantitativa.

Fortalecer la formación científica de los estudiantes y superara los problemas de aprendizaje que se presentan en este campo. Para este propósito, el Plan de estudios se suprime de manera definitiva los cursos integrados de ciencias naturales, a la vez que se establecen dos cursos para el estudio de cada una de las disciplinas fundamentales del campo: la Física, la Química y la Biología, cuyo propósito es facilitar la transición entre las formas de trabajo de la educación primaria y el estudio por disciplinas que se realiza en la secundaria.

Profundizar y sistematizar la formación de los estudiantes en Historia, Geografía y Civismo, al establecer cursos por asignaturas que sustituyen a los del área de Ciencias Sociales. Con este cambio se pretende que los estudiantes adquieran elementos de análisis para comprender los procesos de desarrollo de las culturas, para adquirir una visión general del mundo contemporáneo y de la interdependencia creciente entre sus partes, así como para participar en relaciones sociales regidas por los valores de la legalidad, el respeto a los derechos, la responsabilidad personal y el aprecio y la defensa de la soberanía nacional.

Aprender una Lengua Extranjera (Inglés o Francés), destacando los aspectos de uso más frecuente en la comunicación.

El Plan de Estudios conserva espacios destinados a actividades que deben desempeñar un papel fundamental en la formación integral del estudiante: la Expresión y la Apreciación Artística, la Educación Física y la Educación Tecnológica. Al definir las como actividades y no como asignaturas académicas, no se pretende señalar una jerarquía menor como parte de la formación, sino

destacar la conveniencia de que se realicen con mayor flexibilidad, sin sujetarse a una programación rígida y uniforme y con posibilidades de adaptación a las necesidades, recursos e intereses de las regiones, las escuelas, los maestros y los estudiantes.

La reforma a la educación secundaria (RIES, RES, ahora RS)

En febrero de 2003 la Secretaría de Educación Pública (SEP) dio a conocer que preparaba una reforma de la enseñanza secundaria, al considerar que se trataba de un área educativa “olvidada” y ante las elevadas cifras de exclusión, ya que se estima que un millón 600 mil jóvenes en edad de cursar este nivel educativo están fuera de la escuela.

El 18 de junio de 2004 la SEP dio a conocer públicamente el proyecto de Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), iniciativa que provocó inmediatamente una viva discusión y en ocasiones el desencuentro entre autoridades y diversos actores educativos. Durante un año de debates constantes, aún no estaba claro cuándo y bajo qué condiciones se implantaría la reforma. El presidente en turno, Vicente Fox, manifestó su intención de que se llegara a un acuerdo con el SNTE para que se concretara la propuesta al inicio del ciclo 2005-2006.

De acuerdo con la evolución de indicadores de secundaria, en el periodo 2000-2004 la absorción de los egresados de primaria pasó de un 91.8 por ciento a un 94.7 por ciento; la reprobación descendió de un 20.9 por ciento a un 18.6 por ciento; la deserción de un 8.3 por ciento a un 6.8 por ciento; la eficiencia terminal aumentó de un 74.9 por ciento a un 79.7 por ciento, y la cobertura bruta de un 81.6 por ciento a un 85.9 por ciento. Sin embargo, la situación del nivel dista mucho de ser óptima. El informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) –La calidad de la educación básica en México 2004- muestra

como las condiciones de la secundaria son de naturaleza muy delicada: la cobertura neta del nivel (que se obtiene al considerar solamente la matrícula y la población en edades de 12 a 14 años) apenas alcanza el 71.1 por ciento, lo cual representa un porcentaje más realista si se considera que los datos del censo de 2000 señalaban que a los 16 años sólo el 57.4 por ciento de la población contaba con la secundaria terminada.

Por otra parte, las *condiciones de trabajo de los docentes de secundaria* no son las más favorables, en lo cotidiano pueden llegar a atender hasta 18 grupos; además, no cuentan en ocasiones con los conocimientos pedagógicos necesarios para impartir sus clases y un número elevado eran pasantes de estudios de normal superior y licenciatura. Baste decir que en el programa de Carrera magisterial, en el ciclo escolar 2004-2005, se encontraba inscrito sólo el 25 por ciento de los profesores del nivel (SEB, Educación Secundaria, Inicio de cursos 2004-2005)

En este contexto, como se ha dado a conocer, la RIES contempla clases prolongadas de una o dos horas; reduce de 11 a 7 las asignaturas en primero de secundaria, de 12 a 8 en segundo y de 11 a 8 en tercero; y contempla una clase semanal de orientación y tutoría. Básicamente, se pretende que los maestros tengan menor número de alumnos, menos grupos y trabajen bajo la figura del maestro-tutor, y que las clases sean menos fragmentadas. Lo cual, según las autoridades educativas, permitirá ampliar la cobertura del nivel, garantizar la permanencia de estudiantes, mejorar la calidad y equidad de la enseñanza, ofrecer un perfil de egreso acorde a la dinámica social; mientras que para los docentes significará una redistribución de sus obligaciones de trabajo, con pleno respeto a sus derechos laborales, y un cambio en la organización escolar (El Universal, 06.07.2004)

Hasta ese momento, la característica central de la RIES ha sido el debate sobre su instrumentación y contenidos, aunque las críticas referían también a sus

aspectos pedagógicos, administrativos, financieros y laborales. Las expresiones de rechazo a la primera iniciativa de reforma condujeron a la SEP a abrir foros, desde junio de 2004 y hasta marzo de 2005, para recibir sugerencias, opiniones, críticas o propuestas en torno a la RIES.

Desde que se presentó la propuesta para reforma a la secundaria, la SEP inició con una selección de escuelas en todo el país en donde se realizaron aplicaciones en plan piloto. El último que se aplicó fue en el ciclo escolar 2005-2006 en donde la proporción de desertores fue de 6.20% y en reprobación 20.36% de los que inician el año escolar.

La Reforma de Secundaria entró en vigor en el año 2006 sólo para el primer grado, y en el cuarto informe nacional de Seguimiento a las Escuelas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) realizados en 127 escuelas de los estados de la República, se encontró que matemáticas, inglés y biología siguen siendo las materias con altos índices de reprobación en la secundaria, a pesar de la reforma.

El informe de dichos planes pilotos detectó algunos cambios con la reforma, entre ellos la disminución en la deserción, tales cambios se reflejaron en el número de estudiantes que abandonó los estudios en el primer grado de secundaria antes de la reforma, con el que se enfrentó al nuevo plan de estudios se encontró que se redujo en una tercera parte, al pasar de mil 522 a 986 de los jóvenes de entre 12 y 14 años de edad.

En el documento de Seguimiento a las Escuelas también se revela un cambio más al nombre de la reforma que se inició en el año 2004, pues de proponer en un principio la Reforma Integral de la Educación Secundaria (RIES), luego se reformuló a la Reforma de Educación Secundaria (RES) y ahora, oficialmente se le suprimió una letra en las siglas para quedar como la RS.

Tal como quedó aprobado en el Acuerdo 384, la reforma se aplicó de forma gradual y a partir del año escolar 2006-2007 se incorporó la reforma únicamente

en el primer grado de secundaria, en el ciclo 2007-2008 se incluyó a segundo grado, mientras que los de tercer grado concluirán la secundaria con el programa anterior, aprobado en 1993.

1.1.4 Obsolescencia. Las reformas a la secundaria en las aulas

Si bien, cada uno de estos proyectos educativos tuvo una razón de ser, tomando en cuenta las crisis y necesidades por las que pasaba el país, no todos presentan un adecuado sustento teórico o filosófico. Ante esta carencia se ven truncados sus objetivos cuando hay cambios o se reestructuran los organismos del aparato central del gobierno, ya sea federal o estatal, debido a que generalmente, cada proyecto es una visión particular de los Secretarios del Ramo y esta discontinuidad ha generado que la educación no se desarrolle plenamente. Cambios que se manifiestan radicalmente en la educación secundaria y de ahí sus resultados poco satisfactorios.

A partir de la elaboración del discurso oficial la escuela secundaria puede entenderse como: “una institución de educación básica encargada de formar y de educar armónica e integralmente a los individuos” (Artículo 3º. Constitucional citado en Meneses 1999).

Sin embargo, después de varias décadas de proyectos y reformas educativas que se implementaron, como se menciona anteriormente, la educación sigue siendo una cuestión no resuelta, ya que dichos proyectos no pudieron satisfacer las demandas requeridas por la sociedad ni las funciones primarias, últimamente estos problemas son escasamente tratados en la esfera de la discusión pública.

Otra evidencia que podemos observar de estos momentos históricos es que en ninguno se define claramente cuál es el papel que debe desempeñar el docente.

Por ejemplo, con la escuela socialista, hubo un periodo en el que el artículo 3º provocaba división, por lo que se fueron introduciendo reformas para su modificación; mientras tanto, los maestros, con más voluntad que con conocimiento de causa, trataron de interpretar y aplicar a su modo, los principios y criterios de la educación socialista.

Es decir, en este sentido, los maestros no pueden permanecer en el margen de ineficiencia y esperar a que el Estado defina y/o redefina, si es necesario, los proyectos educativos o sus fundamentos. La educación no se detiene, los alumnos continúan aprendiendo y formándose para la vida. Tal es el caso de la Reforma de Educación Secundaria (RS), que mientras no era aprobada ni llegaban a acuerdos las autoridades pertinentes, los maestros continuaron dando clases durante dos ciclos escolares, hasta que pudieron llegar a un acuerdo e implementar en todo el país esta nueva reforma.

Ante esta situación, es necesario lograr la continuidad entre los proyectos educativos nacionales, estatales y municipales, para dar viabilidad a la planeación del desarrollo educativo, que logre articular los planes a largo plazo, con los planes y programas a mediano y corto plazos, Además de ser previsorios y esclarecer el quehacer docente, para garantizar que éstos apliquen dichos planes y programas de manera eficiente, con el fin de lograr la generalización efectiva de la educación básica entre todos los ciudadanos, en condiciones adecuadas de calidad y equidad.

Se debe también, implementarse completamente los planes y programas para que tengan el impacto adecuado en la educación y realizar una efectiva evaluación, que permita una retroalimentación y así detectar sus logros, avances o desviaciones; sobre todo, que sea objetiva y pueda ser sujeta a modificaciones, si se requieren e informar abiertamente sin omisiones a toda la sociedad.

1.2 La cotidianidad en la escuela secundaria



La cotidianidad de la labor educativa en secundaria es convertir y entender como normal, toda la serie de eventos y actitudes que ahí se realizan (Heller 1982) sin la necesidad de reflexionarlos a profundidad y menos cuestionarlos. Cada una de las prácticas, de las actitudes, de los roles y de las tareas que les toca asumir o cumplir a todo el personal que integra la escuela secundaria: el director, el subdirector, los maestros, los prefectos y los intendentes, hasta llegar a los alumnos, tienen una especificidad en cuanto al ejercicio del poder, la definición y delimitación de funciones, es también y en última instancia una demarcación y un reparto para la formación de los adolescentes.

La crisis en la educación secundaria, provoca un disgusto a la sociedad ante las autoridades pertinentes, sin embargo, como el procedimiento para quejarse con ellas es largo y la solución aún más, vierten su descontento ante un personaje que está más inmediato, el maestro, pues es con él que se tiene más contacto y al que se responsabiliza de las deficiencias educativas y formativas de sus hijos.

1.2.1. Su lugar en el imaginario social.



La Secundaria en la que se llevó a cabo esta investigación se encuentra en una zona industrial que colinda con varias colonias urbanas como: Magdalena de las Salinas, Panamericana, Nueva Vallejo y Pro-hogar; estas colonias se caracterizan por ser populares ya sean, vivienda plurifamiliar (cuando en un predio hay una construcción en la que viven dos o más familias.), vecindades (un sólo predio donde habitan más de dos familias, las viviendas se agrupan alrededor de un patio común con uno o dos niveles, escaleras en común y en ocasiones servicios

compartidos, que casi siempre son insuficientes) y/o apartamentos de escaleras (con dos o más apartamentos por piso, en donde vive una familia en cada uno)

Su fuente principal de empleo son los comercios pequeños, pues prácticamente en cada dos cuadras existe algún tipo de puesto, que va desde la comida, talleres mecánicos, incluso narcomenudeo, conocidas como “tienditas de drogas”. Estas colonias están consideradas como problemáticas y de alta incidencia criminal, así como en consumo de drogas y la mayoría de los alumnos inscritos en dicha institución viven en estas secciones que son consideradas como las peores pues sus calles están más alejadas, se encuentran atrás de gasolineras, mercados, son cerradas y/o tienen una mayor demanda de consumo y distribución de drogas, que van desde la marihuana hasta la cocaína. Sin embargo, también asisten estudiantes de colonias más alejadas como Chalmita, Tenayuca, Santa Rosa, Progreso Nacional, entre otras. Esto es, debido a que la escuela mantiene inscripciones abiertas todo el ciclo escolar y a toda a toda la comunidad estudiantil de secundaria incluyendo alumnos con problemas de conducta y repetidores de año.

La escuela en su turno vespertino tiene una matrícula de 85 alumnos en los tres grados, debido, a la ubicación de la escuela y la “fama” (ya que está considerada como una de las peores escuelas en su turno vespertino debido a las múltiples peleas que existen y a que asisten alumnos que ya no son admitidos en el turno matutino por su bajo promedio o repetidores de año) que tiene entre los vecinos, principalmente asisten alumnos repetidores de año, que difícilmente los aceptan en los turnos matutinos; alumnos con necesidades educativas especiales, que pueden obtener mayor apoyo con el servicio de USAER pues esta escuela es una de tres que cuenta con este servicio y sólo en el turno de la tarde; también asisten estudiantes que tienen que trabajar, a ellos se brinda un servicio más flexible, como la posible entrada media hora después con trabajos de apoyo para la clase en la que lleguen tarde. Y en la mayoría de los casos, los alumnos provienen de

familias disfuncionales como: un sólo padre, huérfanos, abandonados, rechazados por los padres, etc.

1.2.2.Organización. La dinámica en la escuela secundaria.

Las instituciones son permanentes construcciones de la que los actores son simultáneamente arquitectos y habitantes (Frigerio, 1992).

Cada institución posee rasgos de identidad y señas particulares que le son propias. En el apartado anterior analizamos la historia de las reformas educativas para entender la institución como tal, sin embargo es el turno de estudiar a profundidad a los agentes que intervienen en la organización de una escuela secundaria, y de esta manera develar cuál es la influencia que ejerce cada rol en la identidad del maestro y sus consecuencias en el aprendizaje de los alumnos.

Dirección.

El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión del quehacer docente y conocer el contexto de la escuela (Ball, 2006).

Los directores por sus estilos, funciones, tareas, son aceptados, rechazados, enjuiciados, valorados. Stephen J. Ball (2006) afirma que: “como director usted puede satisfacer a todas las personas parte del tiempo, pero nunca puede satisfacer a todas las personas durante todo el tiempo”.

Aunado a las demandas de padres de familia, docentes, alumnos, etc. En el departamento de dirección, que actualmente está a cargo de una subdirectora, se

debe tomar como punta de partida y lineamientos, las funciones que la Secretaría de Educación Pública exige de su cargo administrativo, algunas de estas son:

“Administrar, regular, supervisar y desarrollar los servicios de educación secundaria, los cuales deberán estar orientados a que el alumno adquiriera una educación integral.

Desarrollar, fomentar y verificar la aplicación de una supervisión que permita definir y precisar las funciones de los directivos y docentes frente a grupo, con el propósito de fomentar el aspecto pedagógico en las instituciones, al igual que, su impacto en la comunidad”.

Sin embargo, aunque no exista un director, el subdirector es aceptado como la máxima autoridad en la escuela, esto es cierto no importa cuán deficientemente desempeñe su cargo. El puesto confiere la autoridad, y ésta se legitima en términos de los mismos principios de formación y experiencia profesionales que el maestro emplea para legitimar su propia autoridad con los padres (Becker, 1983).

Pero esta aceptación de superioridad tiene sus límites. Los maestros tienen una concepción bastante bien desarrollada sobre exactamente cómo y hacia qué fines debe ser utilizada la autoridad sin considerar las expectativas del maestro.

Durante el estudio de caso de la identidad del docente en la escuela secundaria a la que hace referencia esta investigación, se analizó el papel del subdirector, esto implicó la observación de dos subdirectoras, cada una con ciertas particularidades e ideales de su función muy equidistantes, que muestra cómo influye la autoridad y el apoyo de cada uno en el desempeño del docente.

Subdirectora A.

La subdirectora que dirigía el plantel en los primeros dos meses de esta investigación era una maestra normalista con especialización en la materia de geografía. En diversas entrevistas con ella, mostró una actitud abierta a mejorar la calidad de la enseñanza, conducta e interrelación en la escuela.

Cuando se planteó a la subdirectora la posibilidad de que un pedagogo realizara el servicio social en esta escuela, de inmediato comenzó a platicar que estaba consciente de la importancia del proyecto y cómo beneficiaría esto a los alumnos principalmente, destacó que la primer labor sería integrar a los estudiantes de primer grado, pues habían tenido algunos conflictos entre ellos.

Esta primer subdirectora tenía un gran interés en satisfacer las demandas que requería la institución educativa, e influía en el desempeño de las personas a su cargo. Por ello, su desempeño se puede categorizar según G. Frigerio (1992) en una cuestión de concertación: “el rasgo hegemónico es la negociación, entendida como una actividad de resolución de problemas, a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio”. El modelo de gestión que caracteriza a este tipo de cultura institucional es el modelo profesional. El mismo admite que los individuos tienen intereses, propósitos y objetivos diferentes. Es decir, que la subdirectora busca equilibrar la diversidad de intereses para que los individuos puedan trabajar juntos en las tareas sustantivas de la institución. Trabajaba conjuntamente con maestros, orientadores y prefectos para que hubiera una mejor comunicación y así resolver las necesidades y posibles conflictos de la escuela.

Un ejemplo de ello, es que el personal que trabajaba directamente con los alumnos, debían coordinarse. Como se describe anteriormente, la institución tenía ciertas particularidades de conducta por parte de los alumnos, esto dificultaba la labor docente, sin embargo, la subdirectora replanteó los quehaceres de los actores que influían en los estudiantes.

Es decir, si los maestros tenían algún problema con los estudiantes, lo reportaba a los prefectos, quienes se ocupaban por preguntar a cada docente si todo estaba en orden, ellos a su vez platicaban con las orientadoras para trabajar al respecto. La subdirectora les exigía dar seguimiento a estos conflictos.

Promovió también que las clases fueran más dinámicas, les pidió a los maestros que buscaran alternativas de clase para hacerlas más amenas, de esta manera facilitar la comprensión de los temas. Se usaba el aula de audiovisual, se daban clases en los laboratorios, con la finalidad de cambiar la cotidianidad de las clases y motivar el interés en los alumnos.

El hecho de que tuviera un gran interés en satisfacer las demandas que requería la institución educativa influía en el desempeño de las personas a su cargo. Trabajaba conjuntamente haciendo equipo con maestros, orientadores y prefectos para que hubiera una mejor comunicación y así resolver las necesidades de la escuela.

Con estas nuevas estrategias los maestros se preocupaban más por su labor docente. Algunos hicieron caso omiso de las recomendaciones de la subdirectora, otros sin embargo, se motivaron al ver que su esfuerzo era reconocido y sobre todo que podían ver resultados favorecedores a lo cual respondían “es mi mayor recompensa”.

No obstante, dicho proyecto no pudo implementarse por un periodo largo, no lo suficiente para obtener resultados positivos, pues, promovieron a la subdirectora a otra escuela con el cargo de directora.

Las funciones administrativas del director lo proveen de las sanciones más comúnmente utilizadas. Como administrador asigna a cada maestro trabajo adicional de varios tipos, material didáctico, salón y (en la primaria) los alumnos mismos. En cada caso, los maestros desean algunas cosas mientras que a otras les disgustan –algunos salones son mejores que otros, cierto material es más

nuevo, etc.- A través de una distribución de las cosas deseadas que perjudique a determinado maestro, el director puede disciplinarlo bastante eficazmente.

Subdirectora B.

Con el cambio de subdirección en el plantel, surgieron varias expectativas por parte del personal, pues la “nueva subdirectora” sólo cubriría la plaza por unos meses, pues estaba esperando su jubilación, así que no quería influir demasiado ni hacer cambios drásticos en este departamento. Esta subdirectora es una licenciada normalista de 65 años de edad, que estuvo en el cargo casi dos años, en los cuales, su gestión se abocaba más en lo administrativo, dejando de lado el proyecto propuesto por la anterior administración, pues creía que cualquier cambio en la escuela, por mínimo que pareciera, tenía que informársele a la Dirección Operativa de la Coordinación Sectorial de Educación Secundaria, lo cual significaba demasiados trámites y la posibilidad de que un inspector los visitara de manera constante y lo más probable –según la subdirectora- era que les rechazara la propuesta, así que decidía no implementar cambios.

Esta nueva subdirección entraba en la categoría de *una cuestión de papeles* –según G. Frigerio (1992)-: “En este tipo de cultura institucional se espera que las instituciones funcionen como máquinas, de forma rutinaria y eficaz. Hay una exageración de la racionalidad. Las jerarquías se hallan claramente establecidas en la organización, integrando un sistema de mando y de control de las autoridades superiores hacia los inferiores. Este tipo de cultura excluye todo lo que sea innovador, se busca siempre más de lo mismo”.

Otro punto en desventaja de la nueva administración, era la memoria, pues ésta no era una de sus cualidades de esta subdirectora por lo que a veces debía apuntar notas y otras tantas le preguntaba a su secretaria, a quien convirtió en su

asistente personal, quien cambió su escritorio a la oficina de la subdirectora para estar al tanto, tomar notas y recordarle los acontecimientos ocurridos. Aún con estas precauciones, habían demasiados inconvenientes. Un ejemplo de esto es la visita de la servidora social para recoger su carta de término del servicio social:

Servicio Social. Buenas tardes

Subdirectora: Buenas tardes, pase por favor.

Servicio Social: Vine a recoger la carta de termino del servicio social que concluí la semana pasada.

Subdirectora: ¿Cuál servicio social? No me acuerdo de ti.

Secretaria: Ella es la chica que estaba apoyando en el departamento de orientación.

Subdirectora: ¿Pero casi no venías no? Yo no me acuerdo de ti

Servicio Social: Venia todos las tardes a partir de las 3 de la tarde durante casi un año.

Subdirectora: ¿Y qué dices que necesitas?

Servicio Social: Que me entregue la carta de termino del servicio social que le solicité desde la semana pasada.

Subdirectora: ¿Viniste la semana pasada?

Servicio Social: Sí

- Entró en la oficina el Sr. Ricardo, encargado de checar la asistencia

Secretaria: Sí vino la semana pasada y platicó con usted de lo que había hecho durante su servicio social. Aquí está la carta de termino, sólo necesita que usted la firme.

Subdirectora: La verdad no me acuerdo. No te puedo firmar porque sería como comprometerme con algo que no tengo certeza de que sucedió. Además, tendría que mandar una carta primero a la dirección operativa para ver si me lo autorizan. ¿Si me entiendes verdad? ¿Cómo compruebo yo que si venías?

Servicio Social: Puede preguntarles a las orientadoras y a los profesores. La semana pasada le entregué la carta de la dirección operativa donde consta que pedí permiso para hacer mi servicio social.

Subdirectora: ¿en serio?

Sr. Ricardo: Ya fírmele maestra, toda la semana pasada la trajo a la vuelta y vuelta y ya checamos que cumplió todas sus horas de servicio social.

Subdirectora: ¡Mmm! déjame ver si anote algo.

Secretaria: Ya maestra no le haga perder más tiempo porque ya casi salimos de vacaciones y no va a poder meter sus papeles. Y es cierto que la semana pasada le hizo traer todos sus papeles del servicio social.

Directora: ¡Ohm! Creo que ya me acordé. Esta bien, te voy a firmar sólo porque parece que eres una buena muchacha, honesta.

S.S. Gracias.

La necesidad de reconocimiento de su autoridad profesional independiente influye en la concepción que el maestro tiene del papel de supervisión del director. Es legítimo que éste haga crítica profesional, pero sólo de manera que respete esa autoridad profesional. Debe dar órdenes “constructivas” más que “arbitrarias”; “preguntar” más que “fiscalizar”. Es la transgresión a la autoridad del maestro lo que distingue ambos pares de términos...

Surgen conflictos cuando el director ignora la necesidad de sus maestros de independencia profesional y de defensa contra el cuestionamiento de su autoridad. Tanto el director como el maestro pueden recurrir a determinadas sanciones para resolver el conflicto a su favor e imponer su definición de la situación. El director tiene el arma poderosa de poder negarse a apoyar al maestro en las situaciones cruciales; pero esto tiene la desventaja de enfrentarlo a los demás maestros y tampoco es admisible para un director cuyo problema con los maestros se deriva desde el inicio de su falta de apoyo... (Becker 1983)

Todos en la escuela notaron el cambio abrupto y las peculiaridades de la nueva administración, lo cual aprovechaban a su conveniencia. Los alumnos buscaban a la subdirectora para convencerla que les quitara alguna sanción, ya fuese la no suspensión o no mandar llamar a sus padres; esto causaba conflictos con la orientadora, pues exigía que no hiciera esto, que no “saltara su autoridad”, pues los estudiantes necesitaban ser disciplinados, la subdirectora sólo respondía que ya había tomado la decisión y no daría marcha atrás, que los escolares merecían otra oportunidad, sobre todo porque le prometían portarse bien.

Los maestros también usaban esto a su favor. Algunos, los que se hicieron más allegados a la subdirectora tenía ciertos privilegios, como el elegir sus horarios de

clase, o dar solamente 40 minutos de clase sin que se les llame la atención en su falta.

Se cancelaron las visitas a las casas de los alumnos, las suspensiones y se restringió el uso del teléfono para la trabajadora social, quien diariamente pasaba lista y llamaba a la casa del alumno para informar que había faltado a la escuela y deseaba saber si todo estaba en orden, la mayoría de las veces, los alumnos se ausentaban deliberadamente sin conocimiento de sus padres, y con estas llamadas se descubría a los alumnos en su falta y se les hacía notar su comportamiento deliberadamente tanto en la escuela como en su casa. Esta medida en su tiempo, presentó una disminución en el ausentismo escolar.

Departamento de orientación y trabajo social.

El conocer a los alumnos, sus conflictos y necesidades ayudan a los docentes a tener un mejor desempeño en sus clases, debido a que conocen la problemática de sus estudiantes. Esto se realiza o debe realizarse conjuntamente con el departamento de orientación, quien funge, en este caso, como facilitador de información a los maestros y les ayuda a entender a los escolares para que puedan adecuar su práctica docente a las necesidades específicas de cada grupo y/o alumno según sea el caso.

Entendida la orientación desde este punto de vista, es decir, como los procesos de ayuda que permiten garantizar una educación plena e individualizadora de los alumnos, resulta inseparable de la educación. Orientar no es otra cosa que estructurar de la manera más personalizada e integral posible el proceso de enseñanza y aprendizaje para favorecer el adecuado desarrollo y la socialización de los alumnos (Tirado, 2002)

De esta concepción de la orientación se derivan varias consecuencias para el funcionamiento de esta ayuda en la escuela. Ante todo, el hecho de que, si la orientación es inseparable del proceso educativo, deberá depender en gran medida de la tarea cotidiana de los docentes. Son los profesores(as) quienes en su actuar en el aula debe ajustar su intervención a las necesidades de los alumnos en las distintas áreas de desarrollo.

Sobre todo, debido a que los orientadores tienen muy poco contacto con los alumnos ya que imparten únicamente la materia de Formación Cívica y Ética y esto no es suficiente para atender los posibles conflictos de un grupo....En el departamento de orientación de la secundaria en estudio, hay 2 orientadoras laborando y 1 trabajadora social.

Otra manera de contacto con los escolares es el departamento de orientación. Sin embargo, los alumnos no van a orientación por su propia cuenta, casi siempre van porque los envió algún profesor o bien, para acusar alguna falta de otro. Las razones más frecuentes por las que asisten son para pedir justificantes, citatorios y en ciertas ocasiones a pedir dinero prestado.

También la trabajadora social hace su labor, si algún estudiante se ausentaba por varios días, iba a su casa para platicar con los padres de este alumno, en caso de que decidieran dejar la escuela, hacia una segunda visita con la orientadora social y les daban opciones a los padres de familia para que su hijo no dejara de asistir a clases.

Si el escolar tenía varias materias reprobadas, se hablaba con el maestro para ver cuál había sido el motivo de la reprobación y se le ofrecía al alumno una guía de estudio para presentar los exámenes extraordinarios, así como una regularización para aclarar dudas.

Los alumnos presentaban diversas problemáticas, que atendía este departamento, tales como: drogadicción, riñas entre alumnos y jóvenes ajenos a la institución,

ausentismo escolar, sólo por mencionar algunos. Para ejemplificar más la tarea que debía realizar el departamento de orientación, a continuación se detallará una situación ocurrida a principios del ciclo escolar, tomada del diario de campo de la presente investigación:

A finales de septiembre se detectaron problemas graves en la escuela. Los chicos fuman marihuana y la orientadora procedió a hablar con ellos. El primer alumno llegó a orientación y explico su situación familiar y los motivos por los que consume drogas, unos amigos lo indujeron y le gusto mucho, pero le daba miedo; la orientadora le dio de plazo una semana para llevar un comprobante de que estaba recibiendo atención especializada. El segundo alumno mostró una actitud muy prepotente al llegar a orientación, también comunicó su situación familiar (padres divorciados, vive con su padre y hermanos), con él, la orientadora no pudo establecer una buena comunicación, por esta razón mando llamar a su padre para hablar con él e insinuarle la situación de su hijo*; cuando el padre se presentó, se le comunicó que su hijo estaba muy distraído y tenía conductas extrañas, a lo cual el señor respondió que llevaría a su hijo a hacerse una prueba de antidoping, además de hablar con él.

* la orientadora señaló que no se podía decir abiertamente a los padres algunas condiciones o situaciones de sus hijos, pues, no se sabe como lo tomaran.

Actividades que las orientadoras realizan:

Atención de alumnos con bajo rendimiento escolar	Elaboración de estadística	Reuniones con maestros sobre evaluación	Atención de alumnos con problemas de conducta
<p>Atención de alumnos con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bajo rendimiento escolar. • Bajo nivel de aprovechamiento. • Detección, seguimiento y determinación de alguna solución para estudiantes con bajos índices de calificación • Entrevista con alumnos debido a problemas de aprovechamiento • Entrevista con educandos de bajo aprovechamiento • Coordinación de las actividades de regularización académica de los estudiantes, así como entrega de las guías de estudio • Aplicación del cuestionario de hábitos de estudio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de estadística de reprobación y aprovechamiento. • Análisis y estadística de los resultados de la evaluación • Análisis estadístico bimestral en relación con el aprovechamiento de la comunidad escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista con profesores para conocer los motivos de reprobación o bajo aprovechamiento. • Acuerdo con profesores para aumentar el aprovechamiento del alumno. 	<p>Atención de alumnos con:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas afectivo-psicosociales • Problemas de comportamiento • Problemas de conducta • Entrevista con estudiantes para relacionarse directamente con su problemática • Detección, seguimiento y determinación de alguna solución para alumnos con problemas de conducta • Pláticas individuales con alumnos de baja autoestima y problemática familiar • Atención de casos de estudiantes con problemas de conducta • Registro en las fichas de los reportes que se han puesto a los alumnos y sus motivos para actuar así.

Actividades que las orientadoras realizan:

Atención a padres de alumnos con problemas de aprovechamiento o de conducta	Impartición de clases	Atención de contenidos vocacionales	Trabajo con grupos
<ul style="list-style-type: none"> • Atención de padres a chicos con problemas, para dar alguna orientación. • Ayuda directa a los padres que se involucran con el problema para darles reforzamiento a fin de que continúen participando y ayudando a su hijo • Entrevistas con padres de familia para relacionarse en forma directa con la problemática del alumno • Trato con padres de familia para que tomen conciencia de lo que implica llevar a su hijo a la escuela. • Pláticas con padres para conocer cuál es la dinámica familiar, cuál es la visión que tienen de sus hijos y ver qué tanto pueden colaborar con ellos • Entrevista con padres para tratar asuntos de reprobación, reglas de conducta, problemas familiares y económicos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Atención a grupos impartiendo clases. 	<ul style="list-style-type: none"> • A tercer grado se les realiza un perfil de intereses y aptitudes vocacionales. • Exposición de material profesiográfico de todas las instituciones preparatorias • Aplicación de pruebas de intereses y de aptitudes y elaboración de un diagnóstico individual • Participación en la ubicación de los alumnos de primer año en una actividad tecnológica (talleres) • Orientación de los estudiantes de tercer año para la decisión vocacional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ocasionalmente se va a algún grupo para dar pláticas sobre hábitos de estudio, higiene, alimentación, cómo hacer un resumen, cómo preparar un examen, etc. • Atención a grupos aplicando técnicas de estudio y manejo de la conducta. • Manejo de la problemática de grupos que no se integran o que lo hacen demasiado para no cumplir con sus obligaciones como estudiantes

1.2.3. Servicios e Instalaciones

A la hora de encarar la búsqueda de una escuela para sus hijos, los padres consideran diversos aspectos. Ellos ya tienen su propia experiencia como alumnos y realizan su propio balance de los aspectos positivos y negativos de la escuela, a la cual ellos mismos concurrieron, que les gustó, que les faltó. Y también es importante la ubicación geográfica de la escuela, así como sus instalaciones.

Muchas veces se dejan seducir escuchando atentamente las explicaciones de los directivos con promesas de "total libertad", otros en cambio eligen escuelas donde la disciplina sea estricta.

En este caso, la escuela secundaria a la que refiere este estudio toma como modelo de acción la segunda opción, la disciplina estricta. Cuando los padres de familia están en búsqueda de una escuela para sus hijos, la trabajadora social, que se encarga de atenderlos y dar un recorrido por la escuela, les informa que en dicha institución se exige mucha disciplina, esto es, debido a que la mayoría de los alumnos son repetidores de año y los padres están muy preocupados por la conducta de sus hijos.

Esta es una situación que los padres viven como un fracaso pero deben considerar que para los chicos también significa una frustración porque además de sentir que defraudaron a quienes esperaban más de ellos, tendrán que enfrentarse a un nuevo ambiente.

Entonces, conviene reflexionar con ellos acerca de cuáles fueron los motivos: si tuvieron dificultades de aprendizaje o si el año resultó más difícil de lo que esperaban y ofrecerles ayuda para que la nueva etapa sea mejor.

Las instituciones, producciones de la vida social, aseguran la persistencia de las condiciones que garanticen su continuidad. Por este motivo operan en un doble nivel: el de explicitación y el de encubrimiento.

Ponen de relevancia los aspectos que muestran el orden establecido como el único posible y ocultan los motivos sobre los que se asienta dicho orden.

La institución educativa define un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el docente. Cada escuela es el lugar donde se materializan las normas imperantes en la sociedad.

Su ubicación en el espacio.

Para Graciela Frigerio (1992) hay determinados aspectos que condicionan los resultados institucionales, uno de ellos es:

"La ubicación del establecimiento en el espacio geográfico socio histórico y la trama de instituciones sociales conforma el contexto".

La ubicación en el espacio nos dará una pauta de la relación o marginación de la escuela y por otro lado permitirá entender que significación le otorga la población a la que provee.

Es necesario dar un acercamiento a la situación geográfica de la institución, que esta ubicada en una avenida al norte de la ciudad; a un costado de la escuela hay un batallón policiaco muy grande con dos entradas alejadas de la escuela, y utilizan esta avenida como estacionamiento de patrullas, ya sea en buen estado o chocadas, esto debido a que en frente, hay una barda que abarca toda la avenida, la cual separa dos colonias, pertenece a la Clínica 20 del Seguro Social, la cual se encuentra a 500 metros de la escuela. Tanto la barda como el batallón policiaco originan que haya poco tránsito en esa zona, es decir, la escuela se encuentra en una avenida solitaria, con poco tránsito e iluminación, en esta calle hay muchos carros abandonados y chocados, esto propicia que sea un lugar peligroso a partir de las seis de la tarde, pues hay personas bebiendo en sus coches, parejas

aprovechando la oscuridad y soledad, y algunas veces también hay peleas en las que han participado estudiantes. A un costado de la escuela, está la calzada Vallejo, que también es poco transitada por los peatones en esa zona; pasando la Calzada hay una zona industrial, lo que aprovechan los padres que laboran ahí para inscribir a sus hijos y prestarles más atención.

Instalaciones y servicios que brinda la escuela.

Es una secundaria diurna, turno vespertino. Su matrícula es de 85 alumnos, la mayoría son repetidores de año (s) y provienen de familias disfuncionales; además se encuentra una población considerable de alumnos con necesidades educativas especiales (8 aproximadamente), quienes son atendidos por un especialista.

Es necesario enmarcar los servicios e instalaciones con que cuenta la escuela:

Aulas de clases. Cuenta con 16 aulas, de las cuales sólo se usan siete, dos por cada grado escolar y uno para el servicio y atención de USAER.

Biblioteca. Es un salón ubicado enfrente de las aulas, cuenta con libros de consulta que son muy poco utilizados, el profesor a cargo usa la biblioteca para impartir su clase de Español a sus tres grupos (los terceros grados y el segundo año "B"), a veces otra profesora de Español da clases a los demás grupos y también el profesor de Matemáticas de los terceros da clases ahí.

Red Escolar. El encargado de este departamento es el profesor Jorge (que no imparte ninguna clase), quien auxilia a los alumnos cuando los maestros dejan tareas de investigación; también a los profesores, cuando imparten su clase en este salón, ya sea con prácticas en la computadora o proyectando algún documental o película; la ventaja de este salón es que hay dieciséis alumnos por grupo aproximadamente, así que, pueden hacer uso individual de las

computadoras, quedando algunas libres para el uso de profesores que van en sus horas de servicio a preparar sus clases o bien, para su uso personal.

Talleres de Carpintería, Artes Plásticas, Taquimecanografía y Productos alimenticios. Los cuales son asignados por los profesores de dichos talleres, quienes eligen a sus alumnos, algunas veces según su conducta (Generalmente los alumnos más indisciplinados se van al taller de Carpintería, con el profesor José Luis quien no tienen ninguna objeción por recibir a estos alumnos pues en su clase trabajan); esta elección provoca descontento entre los estudiantes por no estar en un taller y con el maestro (a) de su preferencia (las alumnas de Taquimecanografía de segundo año “B” hablaron con la Subdirectora para que las cambiaran de taller, y ante la falta de respuesta ante su situación, decidieron faltar a la escuela los días que tenían taller por dos semanas)

Laboratorios de Física, Química y Biología. Los profesores de estas especialidades tienen el apoyo de laboratoristas que los auxilian cuando los alumnos hacen prácticas, generalmente las prácticas se realizan después de dos o tres clases teóricas, sin embargo los alumnos de tercer grado casi no hacen prácticas porque no llevan material para trabajar.

Servicio de USAER. Esta a cargo de un especialista que brinda atención directa y personalizada a los estudiantes con necesidades educativas especiales y problemas de aprendizaje.

Canchas de básquetbol, fútbol y voleibol. Estas canchas son usadas no sólo por los profesores de Educación Física, sino por los prefectos, pues, cuando llegan a faltar los maestros, bajan a los alumnos a canchas, aún cuando el maestro haya dejado actividades a trabajar en el salón.

Sala de Música. Hay un profesor de música por los tres grados y usan la sala una o dos veces a la semana para practicar, principalmente ejercicios de canto y a practicar con la flauta. Esta sala es también acondicionada como auditorio.

1.3 A manera de conclusión.

Ya analizamos en qué medida el sistema educativo, las reformas educativas y la institución educativa del nivel secundario en particular, están orientados a la formación del alumno; falta analizar el tipo de orientación que los docentes de este nivel tienen hacia dicha formación.

Dentro de este estudio, se le ha dado una importancia mayor al trabajo docente, a su identidad, debido al alto grado de responsabilidad que tienen en cuanto al logro de este aspecto de la misión institucional.

Esta afirmación se fundamenta en lo siguiente:

- ✓ La tarea o el encargo directo que tiene el personal docente es educar, instruir, enseñar, formar al alumno; mientras que la tarea del resto del personal de la escuela es administrar o apoyar esa educación o formación del alumno.

- ✓ La mayor parte del tiempo que el alumno pasa en la escuela, lo hace en el interior de las aulas, atendiendo las clases de sus profesores. Como indica López Calva (2000), “lo más importante de la educación sucede en el aula, y el aula es uno de los espacios sociales y laborales con mayor posibilidad de autodeterminación, al grado de que algunos alumnos `hasta se eduquen en ella’ “, es decir, que aprendan en la escuela los valores y modelos de conducta que se supone debieron aprender en casa.

- ✓ Las otras variables institucionales influyen en la formación del alumno, a través de o mediante la actividad del personal de la escuela, sobre todo de los docentes.

-Por ejemplo, la infraestructura es manejada por los profesores para orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje: hay profesores que cuentan con infraestructura y equipamiento muy avanzados, pero no logran una buena formación en sus alumnos, y hay otros que cuentan con una infraestructura muy deficiente, pero sí logran esa formación.

- Lo mismo puede decirse de las políticas institucionales, en especial de las de tipo administrativo-académico: influyen en el alumno a través del plan de trabajo que elabora cada profesor, de la metodología que decide utilizar en sus clases y de la normatividad que aplica en las mismas.

- Por último, hay clases muy efectivas, a pesar de que los programas de estudio sean deficientes; mientras que, por otro lado, hay programas de estudio excelentes, pero que son mal llevados a la práctica por los profesores que los imparten.

- ✓ Asimismo, aunque las variables relacionadas con el alumno mismo (personales y familiares) son decisivas en cuanto al tipo de aprendizajes y a la formación que éste llegue a adquirir, esos aprendizajes y esta formación no se darán de manera espontánea o automática, sino que se lograrán a través del trabajo que realice el alumno en clase, bajo la guía y orientación de sus profesores. La potencialidad está encerrada en los alumnos; pero es gracias al trabajo y la orientación de los profesores que esta potencialidad puede llegar a actualizarse o realizarse en su totalidad o sólo parcialmente. Como afirma la UNESCO (1990): “Los docentes desempeñan un papel determinante en la formación de las actitudes –positivas o negativas- con respecto al estudio. Ellos son los que deben despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual y crear las condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza formal y la educación permanente”

A lo largo del próximo capítulo se trató la identidad docente como una de las causas de las deficiencias en la formación del alumno y con ello se sentarán las bases, para trabajar, mediante una investigación de campo.

II

IDENTIDAD DOCENTE

*Su ausencia (de la identidad) atormenta, desasosiega;
alcanzar la propia identidad es, en cambio,
prenda de paz y seguridad interiores...*

Luis Villoro.

La profesión docente es una de las más sensibles a los cambios sociales, políticos, culturales, tecnológicos que traen consigo, nuevas exigencias para la formación de un profesional competente. Asimismo, tiene el desafío permanente de contribuir con la formación de actores o sujetos sociales que sean capaces de emprender las transformaciones que vive el mundo.

Una mirada a la identidad docente debe pasar por el análisis de los cambios ya mencionados; su trayectoria; así como su vínculo con la identidad académica y profesional del docente. El detectar la forma en que se perciben los profesores en el trabajo académico, en su práctica, es decir, de cómo se desempeña, las características que desde el punto individual y social deben acompañarlo en su labor, son los ejes fundamentales para la comprensión de la importancia de la identidad docente, en aras de lograr un proceso educativo de calidad. Las circunstancias por las que eligen su profesión (tanto la docente, como la de base), y su participación en la institución, son los ejes fundamentales para la comprensión de la importancia de la identidad docente.

Los elementos que se abordan para la identificación de la identidad docente son los siguientes:



2.1 La identidad entendida como posicionamiento social de las personas

Holland y Leander (2004) sostienen que la identidad es el sentido de sí mismos que los individuos logran a partir de su participación en eventos específicos donde se les ofrecen, señalan o imponen posiciones a ocupar.

Tales posiciones implican formas culturales de ser persona, es decir, se refieren a qué significa, por ejemplo, ser “un padre de familia”, “un genio” o un “maestro sin

identidad como tal". Se trata de construcciones culturales que permiten imaginar el ser persona de determinados modos y que orientan las motivaciones y formas de relación que los individuos ponen en práctica para sostener las posiciones sociales asignadas. De acuerdo con lo anterior, para analizar la identidad no debemos centrarnos en el individuo aislado, sino en las actividades y las prácticas sociales en las que está siendo construido.

El posicionamiento de la identidad de un individuo ocurre a lo largo del tiempo y a través de procesos dinámicos. Las personas utilizan el lenguaje, los artefactos materiales, las formas de percibir y de pensar la realidad y las narraciones, como recursos culturales que son parte del legado histórico-cultural. Entre el recurso cultural y la persona hay una tensión irreductible porque ésta se ve constreñida a actuar en función de las posibilidades que el recurso ofrece pero, al mismo tiempo, éstos sólo existen y son transformados por la acción del individuo en las prácticas sociales en que participa (Wertsch, 1995). Como ejemplos de recursos culturales existentes en el aula tenemos, entre otros, las reglas o normas escolares, los libros, elementos del currículo, discursos y conceptos sobre el ser persona.

Para Rogers (2002) los discursos son un tipo de lenguaje empleado para construir aspectos de la realidad desde perspectivas culturales particulares. En los contextos escolares las personas emplean vocabularios, metáforas, y significados para sustentar discursos "sobre la adolescencia" o "sobre alumnos incapaces de aprender", etcétera. En ese sentido, más que hablar de discursos como manejo de significados, habría que hablar de prácticas discursivas, concepto que se refiere, según Davies y Harré (1999) a las maneras en las que las personas producen realidades sociales y psicológicas de manera activa a través del habla. Desde esta perspectiva, es necesario analizar las prácticas discursivas en las que somos posicionados y la manera en que la subjetividad se genera a través del aprendizaje y uso de las prácticas discursivas.

Un individuo puede asumir en prácticas de identidad el posicionamiento que le es indicado, no sólo en el manejo discursivo que tiene de la noción de sí mismo. Para Buchlotz (1999), la identidad emerge en la práctica, tiene sus raíces más en las acciones que en las categorías o significados que alguien maneja sobre sí mismo.

De acuerdo con Davis y Harré (1999) la fuerza constitutiva de las prácticas radica en su ofrecimiento de posiciones al sujeto. Una posición del sujeto incorpora tanto un repertorio conceptual como una ubicación para la persona dentro de la estructura de derechos y obligaciones. Toda vez que alguien tomó una posición particular, ve el mundo desde el punto de vista de la posición asumida y la dota de un carácter central dentro de las prácticas discursivas en las cuales esa persona ha sido posicionada. Pero los individuos también pueden rechazar el posicionamiento de la identidad que le es ofrecido. Según Ortner (1990) la capacidad de agencia de los individuos les permite manipular activamente los modelos culturales que hay sobre qué significa ser persona y pueden apropiárselas de manera íntima para forjar un significado subjetivo valioso, pero también pueden establecer una distancia y desconectarse de dichas formas culturales e, incluso, cuestionarlas o intentar cambiarlas.

El proceso para identificar si un individuo se apropia y practica una identidad o bien la rechaza, es complejo y dinámico. Ocurre a lo largo del tiempo y en procesos de coordinación social en los que los demás individuos repiten con constancia los marcadores que indican una posición. Así, en contextos sociales como la escuela y el aula, el que se hagan reiterados señalamientos sobre el comportamiento de algún docente o alumno o se les identifique como cierto tipo de ser persona, implica un proceso de repetición y de acumulación que se va sedimentando a lo largo del tiempo y que se incrusta en la memoria de los participantes (Holland y Leander, 2004).

En los contextos sociales hay diversas formas de posicionamiento de la identidad, aunque algunas llegan a ser más poderosas como resultado de las relaciones de

poder que hay entre los individuos. Los docentes se enfrentan a formas de posicionamiento de su identidad en relaciones jerárquicas de poder y pueden o no asumirlas al contrastarlas con otras elaboradas a partir de la red de relaciones sociales y de significado lograda en el grupo de iguales. La identidad que se consigue a través del posicionamiento social es, entonces, el resultado de prácticas y procesos complejos no desprovistos de tensiones, desacuerdos y conflictos entre los individuos.

En el presente trabajo quiero analizar algunas prácticas y discursos a través de los cuales, los maestros y alumnos de una escuela secundaria en el turno vespertino participan conjuntamente para la construcción de identidades del docente. Parto de la idea de que los discursos y prácticas del personal de la escuela (maestros, directivos, prefectos, trabajadores sociales) están insertos en una escala de jerarquía de poder desde la cual los alumnos son seleccionados, ubicados y descalificados. Sin embargo, los estudiantes también entran en la danza para la co-construcción del posicionamiento de esta identidad y resisten o aceptan la ubicación que se les busca dar. Mi estudio aporta elementos para entender las vivencias que tienen de sí mismos los docentes, su posición en la escuela, sus maneras de ajustarse o no a la ubicación que los maestros quieren hacer de ellos.

2.2 Contextualización del docente

Actualmente, el maestro ya no es el único que tiene el saber, ni es el único que puede transmitir el conocimiento o propiciar procesos de aprendizaje. Existen muchas otras fuentes de información, desinformación y de conocimiento. Esto ha hecho aún más complejo el quehacer docente, pues éste debe adecuar sus métodos de enseñanza a los cambios sociales, pues su práctica debe enfocarse y plantearse según la cotidianidad de los adolescentes.

El concepto de cambio social es el elemento central para entender los problemas de identidad que afectan a los docentes y los desafíos que éstos tienen que enfrentar (I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado” 2007). El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores, su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea.

Desde tiempos inmemorables los seres humanos han aprendido unos de otros. Pero no es sino hasta 1924, con la creación de la Normal Superior, destinada a formar maestros de enseñanza secundaria, preparatoria y normal (Ducoing, 1990), cuando el maestro aparece como una figura importante en el proceso de perfeccionamiento de las habilidades físicas y cognitivas de las personas que asistían a lo que conocemos como escuelas secundarias.

Desde entonces, el maestro ha jugado un papel muy importante en la historia, la diferencia es que anteriormente se le reconocía como un símbolo de respeto y sabiduría, desafortunadamente poco a poco se ha ido desvalorizando el papel del maestro.

Esteve (2006) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en las últimas décadas y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que no ha sido posible asimilar. El desconcierto,

la falta de formación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos profesores a hacer mal su trabajo, enfrentándose a una crítica generalizada, que considera a los docentes como los responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza.

El papel del profesor se ha ido transformando a lo largo de la historia, a continuación se citarán cuatro momentos históricos que evidenciarán dicha transformación.

2.2.1 Primer momento: Ceremonia de inauguración de la Escuela Normal de Profesores

En la ceremonia de inauguración de la Escuela Normal de Profesores de la Ciudad de México, el 24 de febrero de 1887, el Ministro de Justicia e Instrucción pública, Joaquín Baranda, en su oratoria, asentó estas ideas:

“Al tratar de crear la escuela, surge en el acto necesidad de formar al maestro. Como al establecer el templo se piensa en el sacerdote: como el fundar la religión se cuenta con el apóstol, como para hacer la propaganda es indispensable el misionero, así para levantar los institutos de instrucción primaria a la altura de su objeto trascendental ha sido necesario pensar en el maestro de escuela que es el sacerdote, el apóstol de la religión del saber, el misionero que derrama en terreno fértil y virgen las semillas del árbol de la ciencia a cuya única sombra pueden llegar las naciones a ser verdaderamente libres, grandes y felices.” (Meneses, 1999)

Si bien como retórica este mensaje de acuerdo a la época, seguramente provocó un fuerte impacto en el ánimo de los presentes, se tiene que reconocer cuánto han pesado en la imagen social del maestro estas palabras: sacerdote, apóstol, misionero, el responsable de ir a predicar y difundir que todos los ámbitos de la República del evangelio de la enseñanza científica. Caro ha sido el precio de este

enaltecedor discurso. Visto así, el maestro se nos presenta en una imagen de negación absoluta de sí mismo. Todo para los demás: una mística que reclama un constante sacrificio, un ejercicio social para él.

2.2.2 Segundo momento: Maestro misionero

Años más tarde, concluido el período de la lucha armada iniciada en 1910, en pleno proceso de conformación de la Secretaría de Educación Pública, José Vasconcelos, con motivo de la celebración del día del Maestro, exhorta a los maestros en los términos siguientes:

“La Revolución es hija nuestra y les entrega una enorme responsabilidad... hoy que la verdad ha triunfado, hoy que la justicia y el bien común empiezan a abrirse paso, la nación vuela los ojos a los maestros para que consoliden la obra tan dura costa realizada, para pedirles que aseguren su porvenir lisonjero”
(Meneses, 1999)

De este mensaje se puede derivar que la acción de los maestros es factor decisivo en la instauración de la justicia y el bienestar común como bienes que han de surgir de la escuela. El cumplimiento de esta grave responsabilidad reclama, de acuerdo al discurso de Vasconcelos, la afiliación de los maestros a una cruzada de redención social, en sus propias palabras: “de un ejército desgarrado, pero que lleva en el pecho un fulgor como de hazaña heroica; eso hasta el día de hoy ha sido su etiqueta o sello singular: “pobres de aspecto, pero firmes ante sus creencias y saberes”.

Sin embargo, Vasconcelos convocó no sólo a los maestros, sino también a todas aquellas personas que supieran leer y escribir, para apoyar la campaña masiva de alfabetización de todo México, tomando como referencia las misiones que se realizaron para convertir al pueblo indígena en cristiano, sin duda esta estrategia obtuvo grandes resultados positivos y logró alfabetizar a miles de personas, y por

otro lado esto trajo consigo una desvalorización del maestro, ya que todo aquel que enseñara a leer y a escribir a otro recibía un diploma de “Buen Mexicano”, lo cual provocó que muchas personas aun cuando carecían de formación docente comenzaran a ser parte de la plantilla de maestros en diversas instituciones y esto sigue sucediendo actualmente, diversos profesionistas han decidido insertarse al ámbito docente, principalmente por los beneficios y estabilidad económica que ofrece la SEP.

2.2.3 Tercer momento: los maestros en el cardenismo.

En su momento, el cardenismo descargaría en los maestros, una nueva función, la cual a su vez, marca otro momento importante. Les correspondía a los maestros desempeñarse como los agentes de la transformación social. Serían ellos los promotores de múltiples tareas: llegar a la comunidad la luz del alfabeto, acerca a los pueblos los elementos básicos de la salud, del saneamiento, la electrificación, la apertura de brechas y caminos para romper el aislamiento de las comunidades, propagar la doctrina socialista; promover la organización de los campesinos para reivindicaciones agrarias, litigar la justicia, activar la economía de los grupos marginales; en suma, se ejecutores y promotores de la nueva política de masas.

Se trataba de maestros rurales de nuevo cuño. Tal vez en ningún otro momento histórico como en esos años los maestros estuvieron más ligados con el pueblo y más desligados de sus principales tareas, formar a las personas. Conscientes de un compromiso social hicieron de la educación una poderosa fuerza de orientación y transformación.

2.2.4 Cuarto momento: La crisis de la educación y su contexto en la globalización

Los años posteriores presentan un debilitamiento de esta fuerza transformadora. Los proyectos de Unidad Nacional, llevaron a otros cauces este vigoroso impulso. Reformas más, reformas menos se han sucedido en la orientación de la educación. Sin embargo, justo es reconocer que el fervor cívico y la convicción para servir al pueblo eran parte de la personalidad del liderazgo social de los maestros y cada día estos ideales y compromisos por parte de los docentes se han ido difuminando. En parte por esos ideales tan grandes que le adjudicaban como los que señaló también Vasconcelos:

“Maestro mártir, maestro apóstol, maestro santo, maestro soldado de la cultura, maestro redentor del alma del hombre, miserable maestro mal vestido, pero engalanado del alma” provocó que se le adjudicaran roles que no le correspondían, es decir, por su “extensa sabiduría”

Los padres de familia dejaron que él fuera quien educara completamente a los alumnos, que los formara e incluso les enseñara cosas básicas como los valores, siendo que esto debe ser aprendido en la escuela, tal como lo dijo en su discurso. Y el gobierno ahora ha permitido que sean ellos ante la vista de todos, los culpables de la deplorable educación en México.

Sin embargo, debemos reconocer la imprescindible presencia de los maestros en todo proyecto de transformación social. Ciertamente el ejercicio docente requiere una renovada fortaleza en sus principios; pero también la sociedad debe ejercita una justa revaloración de la función y la imagen del maestro.

El desarrollo de la educación ha tenido como baluarte la *política neoliberal* que establece, entre otras cosas, una disminución de la participación del Estado y el impulso a la privatización de los servicios públicos, entre éstos la educación.

Desde el neoliberalismo, el Estado debe vincular la educación a los requerimientos del sistema productivo del país, de tal manera que sirva como un instrumento de desarrollo económico (ya que en la globalización... se preocupa por hacer técnicos).

Esta vinculación de la globalización al sistema productivo ha propiciado que los criterios y principios que rigen a la empresa, se trasladen mecánicamente al ámbito educativo: si en una empresa se habla de la necesidad de “reconstruir” la planta productiva para modernizarla, en la educación se habla de Educación por competencias, buscando explicar la relación que tienen las competencias con las empresas y su finalidad, en la primera se busca la *excelencia y calidad*, en la segunda estas metas se convierten en prioridades.

La obsesión por la calidad y la excelencia, que en las competencias tiene un papel estratégico fundamental para salir adelante en la hipercompetencia comercial del mundo globalizado, se traduce en el ámbito educativo en la competencia de las instituciones educativas por la asignación de recursos.

Cabe señalar que al impulsarse la educación como una estrategia de desarrollo, se reconoce que el Estado debe establecer las reformas pertinentes en su sistema educativo (véase capítulo anterior). En México, está en marcha un proceso de modificación del perfil educativo del país, que pretende alcanzar la universalización de la educación básica por competencias (Schemelkes, 1998), reducir la matrícula de la educación superior e incrementar sustancialmente la formación de técnicos (Aboites, 1999). Estas reformas tienen la finalidad de favorecer el crecimiento de un sistema productivo de carácter maquilador.

Dentro de este marco neoliberal, se llevó a cabo en Jomiten, Tailandia la *Conferencia mundial sobre educación para todos* (Marzo, 1990), donde se abordó la importancia de tomar decisiones políticas para asegurar el acceso a la educación básica de la mayoría de la población a escala mundial. En este acto se

dieron a conocer cifras alarmantes, que muestran el déficit educativo internacional, que repercute principalmente a los países en vías de desarrollo:

Más de 100 millones de niños y de niñas(...) no tienen acceso a la enseñanza primaria.

Más de 960 millones de adultos (...) son analfabetas.

Más de la tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso al conocimiento impreso y a las nuevas tecnologías que podrían mejorar su calidad de vida y ayudarles a adaptarse a los cambios sociales y culturales.

Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales (Declaración, 1991;78)

La avalancha de cambios sociales no se han acompañado de los correspondientes cambios políticos y administrativos. Las reformas educativas han tenido resultados ambiguos que necesariamente llevan a cuestionar las opciones de política adoptadas. En muchos casos, los esfuerzos realizados no han servido para garantizar un desarrollo educativo sostenido y en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. La situación mejoró menos de lo esperado porque las reformas llevadas adelante no tuvieron en cuenta suficientemente a los docentes. Quizás no se consideró lo suficiente el modo de hacer las cosas en el aula para mejorar la calidad de los aprendizajes. Quizás no se colocó en el centro de la agenda la cuestión de la profesionalización de los docentes, desde una perspectiva integral (Tenti Fanfani, 1995).

2.3 La construcción de la identidad profesional.

2.3.1 Ser maestro de secundaria

El maestro, es uno de los sujetos centrales en el proceso educativo, ha sido para la investigación educativa un tema importante de estudio.

Al ser el docente uno de los personajes centrales en el proceso educativo, se decidió realizar un análisis de éste, así como de su práctica laboral, para intentar responder la primera pregunta de este apartado: ¿Quiénes son los maestros de secundaria?, pregunta central en esta investigación, en donde los sujetos que participan de la vida escolar y la construyen tienen un papel importante, y porque además de que los estudios referentes a secundaria son aún muy escasos en México, pocos se han centrado en el sujeto docente de este nivel (Calvo, Romero y Sandoval, 1996). En el marco de la ubicación de la secundaria como parte de la educación básica, el desconocimiento existente sobre sus maestros ha motivado que en las nuevas propuestas de política educativa a las que se ha hecho referencia en el capítulo anterior, se les equipare equivocadamente con los de primaria y se diseñen una serie de propuestas que, en muchas ocasiones, tienen poca relación con la particularidad laboral e incluso con la formación profesional de estos maestros.

El trabajo docente en secundaria presenta características propias que aquí se analizan con la intencionalidad de mostrar cómo las condiciones del nivel, el peso de la historia específica de conformación de este sector docente, la experiencia particular de los sujetos, y la convivencia con otros servidores educativos construyen la identidad del docente en secundaria.

2.3.2 La heterogeneidad como característica

Aun cuando la palabra maestro conlleve la imagen de un sujeto homogéneo, cuya principal actividad es la enseñanza, existe una gran heterogeneidad en la manera como esta actividad se desempeña.

En la escuela secundaria existe una división de actividades que por la organización de la escuela corresponde realizar a cada maestro. La división se da de inicio, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques entre el personal docente:

Los maestros de materias académicas

Los maestros de actividades de desarrollo

El personal de apoyo educativo

Directivos

Cada uno de estos grupos desarrolla actividades específicas cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que además –teóricamente- están interrelacionadas, lo que llevaría a pensar en un trabajo en equipo hacia un mismo fin. No obstante, por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la escuela secundaria y por el proceso histórico en que se ha venido conformando el sector docente de secundaria, estos grupos tienden a separarse tanto entre sí como en su interior. En ello tiene un peso fundamental el perfil profesional heterogéneo de los maestros producto de su formación profesional,

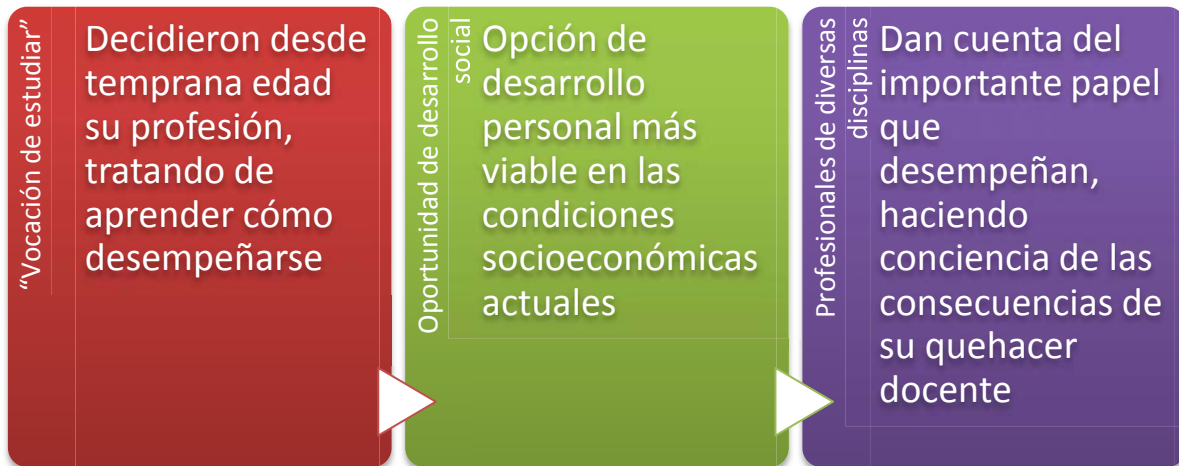
que además de ubicarlos en diferentes actividades, va construyendo imágenes diferenciadas sobre el “status” que al interior de la escuela tiene cada grupo de docentes. El ser maestro de secundaria en general, pero al mismo tiempo un tipo determinado de maestro por su formación o actividad que desempeña, va generando identidades diversas al interior de la misma escuela, situación que, como veremos, repercute en las relaciones, organización del trabajo, condiciones laborales y aislamiento del equipo docente.

2.3.3 La construcción de identidad profesional

La construcción de la identidad profesional, no se refiere exclusivamente a su trayecto por escuelas normales o institutos especializados, ni tampoco a la cantidad de cursos de actualización o capacitación pedagógica, sino, que se inicia en la preparación inicial del docente tanto formal como “informal” y se prolonga durante todo su ejercicio profesional.

Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo, es decir, la interiorización de formas de conducta, actitudes, creencias, estrategias y modelos de actividad docente que se van asimilando a partir del proceso de socialización, de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. Aunque cabe aclarar, no todos por el simple hecho de haber pasado por un proceso de socialización escolar, están siendo formados como maestros.

Hablar de identidad en un sentido amplio, permite comprender que existe una enorme heterogeneidad de profesores que existen en los ámbitos educativos, así como las diferentes formas en que asumen su rol:



1. Encontramos maestros que dicen haber elegido esta profesión desde muy temprana edad obedeciendo a su "vocación de educar". Ellos llevan a cabo su formación "informal" desde niños, tratando de aprender la manera en que se desempeñan los profesores con los que entablan relación (identificándose con ellos)
2. Otros maestros ingresan a las escuelas normales no tanto porque existan en ellos una vocación clara de ser profesores, sino porque estos estudios se convierten en la opción de desarrollo personal más viable en las condiciones socioeconómicas en las que se encuentran.

Tal es el caso de una de las maestras que laboran en esta secundaria, producto para investigación, quien estudió en la Normal Superior y terminando su carrera se incorporó en el departamento de orientación, lo cual no le agradó mucho, comenta, pues prefería dar clases de español por ser más sencillo y no tener que "lidiar" con los alumnos. Aprobó varios

cursos magisteriales por lo que es clase C, le pagan muy bien y sólo espera 2 años más para jubilarse.

3. Por último, encontramos a los profesionales de las más diversas disciplinas que por varias circunstancias, ingresan a una institución educativa a trabajar como maestros, sin tener una preparación formal que los capacite como docentes. Estos profesores desde el momento que ingresan a laborar, comienzan a recordar vivencias escolares y tratan de recuperar conductas, actitudes, estrategias de enseñanza y evaluación, que consideran adecuadas para ponerlas en práctica.

En esta última categoría se pudo observar 2 tipos de profesionales, unos que se dan cuenta del importante papel que desempeña, haciendo conciencia de las consecuencias que conlleva el quehacer docente y su influencia en el aprendizaje de los alumnos.

Podemos mencionar como evidencia a una profesora con carrera en psicología, quien está estudiando como segunda carrera pedagogía en una universidad abierta.

En cualquiera de estos casos, la identidad docente se inicia desde el momento en que alguien se asume en el rol de profesor y comienza a recuperar aquellos elementos conscientes e inconscientes vinculados con la práctica magisterial.

La temática de la identidad docente refiere a cómo los docentes viven subjetivamente su trabajo y a cuáles son los factores de satisfacción e insatisfacción. También guarda relación con la diversidad de sus identidades profesionales y con la percepción del oficio por los docentes mismos y por la sociedad. La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en una sociedad.

Las identidades docentes pueden ser entendidas como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación o identificación con otros grupos profesionales. Existen identidades múltiples que dependen de los contextos de trabajo o personales y de las trayectorias de vida profesional (Huberman, 1989)

La identidad profesional docente se presenta, pues, con una parte común a todos los docentes, y una parte específica, en parte individual y en parte ligada a los contextos diferenciales de trabajo. Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja.

La identidad docente forma parte de su identidad social y se concibe como la “definición de sí mismo” que hace el docente. Pero esa identidad comporta una especificidad referida al campo de actividad docente que es común a los miembros del “grupo profesional docente” y les permite reconocerse y ser reconocidos en una relación de identificación y de diferenciación (con los “no docentes”) (Cattotar, 2001)

Según Dubar (1991), una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el período y que surge tanto de un legado histórico como de una transacción. Se trata por un lado de la identidad que resulta del sistema de relaciones entre partícipes de un mismo sistema de acción; por otro lado, de un proceso histórico de transmisión entre generaciones, de reconocimiento institucional y de interiorización individual de las condiciones sociales que organizan cada biografía (Dubar, C. 1991)

En síntesis, la identidad docente es una construcción dinámica y continua, a la vez social e individual, resultado de diversos procesos de socialización entendidos como procesos biográficos y relacionales, vinculados a un contexto (socio-histórico y profesional) particular en el cual esos procesos se inscriben.

Esta identidad “común” y colectiva hace referencia a un proceso de socialización vinculado con la noción de profesión que consideraremos en la sección que sigue.

2.3.4 Sobre las condiciones de trabajo

Como se ha visto, la profesión de maestro de secundaria ha sufrido fuertes cambios en relativamente 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 a sus 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” (Del Campo, 1990). La exigencia de más escolaridad (cuatro años de Normal Superior, cursados después de la Normal Básica) y la especialización en una materia de conocimiento, 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 setenta, y a principios de los ochenta, el salario de maestro de secundaria llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implantaron una política tendiente a “reducir la brecha salarial” entre niveles laborales. Esto afectó de manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria aumentaba cíclicamente hasta alcanzarlos.

En realidad y en virtud de la crisis económica de los ochenta, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, tal política permitió ubicar a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en la misma situación de sueldos bajos (Sandoval, 2000). Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda

constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

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

2.3.5 Las particularidades del docente

Quiénes son los docentes y cómo se valoran a sí mismos constituye un tema importante de investigación y de preocupación en las políticas. Y esto guarda estrecha relación con la conceptualización de identidad profesional del docente como “mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (Gysling, 1992:12)

Hoy la docencia se ha transformado en una categoría social que no atrae a los mejores candidatos. Quienes ingresan a Universidades o Institutos de Formación tienen en promedio, peor historial educativo que quienes acceden a otros estudios más valorizados socialmente. Pero esto es sólo una parte de la cuestión ya que existe un serio problema de retención, que hace que en muchos países la deserción de la profesión sea una conducta frecuente que, lógicamente, no afecta a los peores sino a los mejores docentes, que son quienes tienen más oportunidades de optar por puestos mejor retribuidos en otras áreas.

Además parecería que en muchos casos como vimos con anterioridad (ver construcción de la identidad), quienes ingresan a la docencia lo hacen por razones que van desde no tener otra opción para acceder a estudios de nivel superior a desempeñar un cargo transitoriamente con la intención de cambiar de ocupación en cuanto esto sea posible.

La identidad profesional es más difícil de forjar en instituciones universitarias (especialmente a nivel secundario) donde la formación es compartida por facultades disciplinarias y facultades de educación. En estos casos, el mayor prestigio de las facultades disciplinarias como también su interés en preparar a especialistas en la disciplina más que a profesores, afecta la visión de sí mismos que asumen los estudiantes (Téllez, 2005)

Sin embargo, parece ser que una vez que ingresan al ejercicio docente esta percepción de especialistas se modifica y gradualmente, se asume la identidad docente. Beijaard, (2004) al revisar un conjunto de investigaciones sobre identidad profesional especula que esta se va reinterpretando a lo largo de su ejercicio profesional, y que sería importante estudiar el efecto de los contextos de trabajo en esta reinterpretación.

2.3.6 La satisfacción laboral

Si se refiere a la “satisfacción laboral” los estudios de casos y la bibliografía sobre el tema evidencian que los maestros encuentran la mayor satisfacción en la actividad de enseñanza en sí misma y en el vínculo afectivo con los alumnos. Así muchos docentes citan como principal fuente de satisfacción el cumplimiento de la tarea y los logros pedagógicos de los estudiantes.

Existe una tendencia marcada que ubica el logro de los objetivos previstos (de aprendizaje, de formación de los alumnos) como una de las experiencias mas

positivas de la profesión. El reconocimiento social es el siguiente rasgo de satisfacción laboral identificado por los maestros, lo que adquiere mucha significación por el poco prestigio que suele tener la docencia hoy en muchos países. La consideración por parte de los padres y autoridades es escasa por eso cuando ocurre ésta es valorada por los docentes. Existe una necesidad de que el trabajo sea reconocido por otros, en particular por los directores y los padres de familia.

Las definiciones de satisfacción profesional resultan congruentes con la manera en la que muchos docentes definen su identidad a partir de una visión vocacional. La vocación es entendida como uno de los pilares que define el éxito en la profesión, de ahí que relacionen sus logros con el rendimiento y aprendizaje de sus estudiantes.

La satisfacción experimentada por los maestros varía según las circunstancias nacionales y, en particular, según la situación económica y los factores culturales. Esa satisfacción se relaciona a menudo, con los aspectos que llevaron a los maestros a elegir su profesión y con la pasión por enseñar. En una investigación reciente Day (2006) confirma esas visiones de los maestros al plantear que que un aprendizaje y una enseñanza eficaz sólo son posibles si se basan en el ejercicio de la pasión de los maestros en el aula. Así, la enseñanza apasionada tiene una función emancipadora que consiste en influir en la capacidad de los alumnos ayudándoles a elevar su mirada más allá de lo inmediato y a aprender más sobre sí mismos.

2.3.7 La crisis de la identidad docente

La crisis de identidad surge de la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.

Tal como podemos observar en el primer cuadro de la siguiente página, los alumnos de tercer grado de secundaria respondieron un cuestionario que tuvo como objetivo demostrar que la identidad de los docentes, también depende del interés que tengan por los alumnos, su aprendizaje, disciplina, etc.

Las preguntas fueron elegidas para que los alumnos pudieran narrar experiencias que hayan tenido con sus profesores. Para no generar desconfianza en los estudiantes y pudieran escribir sin temor a ser reprendidos por sus posibles comentarios, se previó que el cuestionario fuera de forma anónima, que no tuvieran que escribir su nombre, ni el del profesor o profesora en cuestión.

El cuestionario constó de dos preguntas básicas, para conocer la conceptualización que los alumnos hacen de los profesores.

Narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “bueno”	Narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “malo”
“Una maestra hizo que no me cambiaran de escuela hablando con la subdirectora”.	“Cuando una maestra me empujo y me pego sin que yo le hubiera echo algo y después se puso a gritarme y amenasarme”.
“con Casi todos he tenido problemas menos con una profesora y un profesor”	“que no sabe ser maestro (a) porque no explica bien y quiere que sepa todo en una clase y varias veces me dice cosas que no ban de acuerdo con la clase”.
“ Con la Maestra Elizabeth cuando nos defendio de todos los problemas que huvo y poreso fue comentando nuestra amistad”	“ Con la maestra Teresa cuando me regaña por hablar con edith en clase”.

<p>“ Que el maestro de matematicas nos bajo a canchas para que no nos aburrieramos”</p>	<p>“Que a la maestra de Química le caigo mal, por que me cambia de lugar”</p>
<p>Narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “bueno”</p>	<p>Narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “malo”</p>
<p>“Me ayudo con problemas personales varias veces, Tambien con problemas dentro del plantel, y es bueno es la maestra de FCyE”</p>	<p>“-Sin motivo me saca del salon y me reporta. Ambiental y Quimica.”</p>
<p>“La maestrade Cosina : nos deja ser todo la que queramos</p>	<p>“ninguno”</p>
<p>“Con la Maestra Elizabeth, cuando yo entregaba mis tareas, me ponía buena calificación y en el segundo bimestre, me dio flojera y no entregue las tareas y mi calificación bajo a 7. F.C.yE. Ahí aprendi que las calificaciones se ganan”.</p>	<p>“En Química, por la culpa de un compañero nos pusieron reporte a todo el grupo, y los que no habíamos hecho nada pagamos por ese alumno y nos puso en conducta 0, nosotros los que no hicimos nada nos quisimos quejar y nos regañó”.</p>
<p>“Con la maestra elizabeth muchas veces nos hemos puesto a platicar no como alumnas a maestra yo siento que esas conversaciones son más de amigas y gracias a eso a habido más</p>	<p>“Con la maestra Yolanda nunca me eh llevado bien, todo el tiempo a sido pelear, pelear y más pelear y tambien con la maestra Teresa de Taqui que me cae bien gorda”</p>

*El cuestionario consto de dos preguntas básicas, para conocer la conceptualización que los alumnos hacen de los profesores. Y se copió la redacción de manera idéntica que los cuestionarios realizados.

Para responder a las nuevas exigencias que hoy tienen nuestros sistemas educativos seguimos confiando en maestros y profesores a los que exigimos habilidades, competencias y compromisos cada vez más complejos, sin las consiguientes contraprestaciones de formación, motivación o salario. He aquí una paradoja.

Las nuevas demandas y conocimientos sociales inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del docente, de su formación y de su desarrollo profesional. Los roles que tradicionalmente han asumido los docentes, enseñando de manera conservadora un currículum caracterizado por contenidos académicos, hoy en día resultan, a todas luces, inadecuados. A los alumnos les llega la información por múltiples vías: la televisión, la radio, Internet. Los docentes no pueden permanecer al margen de estos nuevos modos de construcción de la realidad cotidiana. Evidentemente, la solución no está en un mero cambio del "rol docente" –sobre el cual suele insistirse– sino de un cambio profundo del propio modelo escolar.

Todo indica que para transformar la escuela y el sistema escolar es indispensable cambiar de estrategia, es decir modificar el modo tradicional de pensar y de hacer las reformas e innovaciones que involucran a los docentes. Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no se reconoce en los docentes el factor central de cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo los docentes.

Obviamente que la crisis de identidad del profesorado, al igual que en el caso de otras profesiones, va unida a la crisis de la sociedad y específicamente a la crisis de la escuela. La crisis de identidad por la que transitan muchos maestros y profesores, se inscribe en un cuadro más general de transformaciones sociales y de las mutaciones de las sociedades modernas. La escuela que es una de las creaciones de la modernidad, entra en crisis y también lo hacen los docentes.

Las reformas educativas de la década de los 80 y 90 así como las nuevas demandas sociales y educativas, cambiaron el escenario de acción docente y provocaron reformulaciones diversas del ejercicio profesional.

Es en la formación inicial donde aparece la primera crisis de identidad. Ésta abarca tanto a futuros maestros como profesores aunque tiene aspectos específicos según el nivel (primaria, media y bachillerato). Así por ejemplo en el caso del profesorado de Secundaria, la crisis se vincula con la tensión entre la formación disciplinar y la pedagógica. Los profesores son lo general licenciados universitarios con cierto barniz pedagógico. Se forman profesores de matemática, de lengua...y no profesores que enseñan la matemática que enseñan la lengua

...Y ahí aparece la crisis identitaria.

2.3.8 A modo de reflexión final

La práctica de reflexión conjunta genera identidad y permite construir una noción de cuerpo profesional. Para que esto ocurra, es necesario que la reflexión sobre los saberes y las prácticas docentes, sea sistemática y sea sostenida en el tiempo. Por esto nos parece que uno de los caminos más prometedores es la el de comprender desde dentro la vida y el trabajo de los maestros y profesores. Esto ha llevado a muchos investigadores a indagar en la construcción de identidad docente a partir de las situaciones de vida cotidiana, de los discursos, de las percepciones, de los modos de ser. Es así que se han construido biografías docentes a través de narrativas lo que ha permitido recuperar las voces de maestros y profesores. La identidad y la forma de construirla a través del relato, es una lectura que hace el docente de los contextos en los que vive y los modos de enfrentarse a ellos.

Pero por sobre todo la construcción de la noción de cuerpo profesional requiere de instancias institucionalizadas que la fomente y apoye. La formación inicial docente es clave para el proceso de construcción de la identidad docente. La práctica docente representa una primera experiencia de trabajo que permitiría fomentar y desarrollar la reflexión entre pares. Por ello la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial docente.

La mirada a la calidad de la formación docente en nuestros respectivos países, revela que ésta no responde a los requerimientos actuales de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio. La impresión general que dejan los estudios, investigaciones e informes que hemos examinado a lo largo de estos últimos años, es que la formación inicial de futuros maestros ha tenido resultados relativos a pesar de que se le reconoce un papel clave en las reformas educativas.

Las carreras se caracterizan por un bajo prestigio, demasiado énfasis en el método basado en la exposición oral frontal y muy poca atención a técnicas pedagógicas apropiadas para los alumnos de escuelas multigrado y rurales. Este déficit se ve agravado por la mala calidad de la educación escolar básica y media que muchos de los aspirantes a maestros reciben antes de ingresar a estudiar en una universidad o instituto de formación. Hay quienes afirman que los programas de formación de docentes carecen de una base teórica para formar profesionales competentes y que además el conocimiento académico no se vincula con la realidad escolar y social (Fullan, Michael 1991). Otros propician la transformación de los programas actuales para que éstos formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas (Cochran-Smith y Zeichner, 2005)

Las prácticas de enseñanza son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan. Para ello se

impone que a los estudiantes practicantes se les enseñe a aprender y a comprender, a analizar y a reflexionar sobre la enseñanza. Los estudiantes practicantes traen consigo una serie de creencias e imágenes sobre la enseñanza que influyen en la forma como enfrentan la compleja tarea en el aula (Salgueiro, A. M. 1998)

Estas creencias no cambian por sí solas; las experiencias académicas tienen una influencia sobre ellas, y las experiencias prácticas en general contribuyen a confirmar dichas creencias. Pero la mera introducción de actividades que teóricamente propician la reflexión –redacción de diarios, biografía, análisis de la propia práctica a través de observación de compañeros, o grabaciones de vídeo– no aseguran por sí solas un cambio significativo en las concepciones, ni mucho menos en las prácticas de los futuros profesores.

La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante. Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre los programas de formación inicial de profesores. La tarea no ha terminado apenas comienza. Muchos son los aspectos sobre los cuales hay que estudiar y reflexionar, uno de ellos es sin duda el referido al alcance del trabajo docente y la consiguiente conceptualización del profesor.

El problema actualmente en muchos países es que esas conceptualizaciones se apoyan en una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor. Se presume que el perfil del docente tiene validez universal y se desconoce el contexto histórico y cultural que lo condiciona. Un listado de competencias por sí mismo no dicen nada sobre qué formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr aprendizajes. Parecería que el contexto social en que se ejerce la docencia es clave para la auto-realización del profesor.

El desánimo que embarga a muchos maestros tendría sus raíces más en los factores contextuales que en las situaciones concretas del aula, aunque ellas sean difíciles. Es por esto que se necesita impulsar una cultura profesional que permita

mayores niveles de satisfacción en maestros y en estudiantes. Una de las tareas esenciales del momento actual es la superara la crisis de identidad de maestros y profesores y modificar el imaginario colectivo referido a esta profesión.

La superación de esta situación pasa, conjuntamente, por devolver la confianza en sí mismos a los maestros; pero también, por mejorar las condiciones de trabajo y por exigir que los docentes se responsabilicen por sus resultados. Plantear este cambio de perspectiva exige un apoyo decidido de los propios maestros, de la administración educativa y del conjunto de la sociedad.

III

LA INFLUENCIA DEL DOCENTE EN EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

3.1 El significado del alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje

Sin demagogia, la razón de ser de cualquier institución educativa son los alumnos, esencia que por desgracia se pierde en repetidas ocasiones en pro de un aparato burocrático administrativo que la absorbe y desvirtúa. Conviene tener claros los objetivos, en cualquier momento y ante cualquier circunstancia volver los ojos al hombre. El ubicar al alumno en su exacta dimensión como centro del proceso enseñanza aprendizaje, sería la llave del éxito de la empresa educativa, ya que docentes e instituciones lograrían el fiel cumplimiento de sus actividades y finalidad con un máximo de satisfacción en los resultados.

El alumno es un ser humano maleable que se desarrolla dentro de un marco referencial que le representa obligaciones. Posee una visión del mundo y de su entorno de acuerdo con su educación familiar y su medio socioeconómico y cultural, recibiendo influencias en ocasiones no del todo recomendables por parte de amigos, familiares, medios de comunicación, etc. Posee sus propias subjetividades, motivaciones, intereses, inquietudes, conflictos y actividades,

estructurando su personalidad de acuerdo con los patrones en los que vive, ya sean culturales, éticos, sociales, económicos, artísticos, entre muchos otros.

Como se presentó en el capítulo 1, los alumnos que estudian en la escuela secundaria producto de esta investigación tienen como antecedente principal el ser repetidores de uno de los grados de secundaria, o bien, presentan problemas de conducta. Sus familias se caracterizan por tener nuevas configuraciones como familias mono parentales, reconstituidas, ampliadas, en donde se incorporan otras personas consanguíneas o no consanguíneas. Además, viven en una zona urbano marginal, como consecuencia de esto, se obstaculiza el rendimiento académico o escolar de los alumnos. Los adolescentes presentan “problemas escolares” cuando sus resultados pedagógicos están por debajo de sus capacidades intelectuales. Cuando la inteligencia de los niños es promedio, pero el rendimiento en las pruebas que miden la lectura, las matemáticas o la expresión escrita está por debajo del nivel esperado. Es decir, son individuos normales intelectualmente, que poseen capacidad de esfuerzo en la ejecución de conductas observables, pero en la práctica carecen de una satisfactoria capacidad de asimilación de conceptos (Magaña, 2005)

Esto representa un reto para los docentes, pues deben anteponer estímulos educativos a su realidad social, es decir, deben centrar la atención de los alumnos en su clase, hacerla más dinámica y enfocar los conocimientos a su realidad, aterrizándolos a su cotidianeidad para lograr un aprendizaje significativo.

Durante su proceso de formación, los alumnos, como todo ser humano, pueden presentar tendencias o variantes en sus actos o conductas por múltiples motivos que responden principalmente a características propias de su personalidad conforme a su carácter o a su temperamento y a sus propios antecedentes, manifestando inclinaciones naturales o vocación hacia determinadas cosas o áreas de su carrera, por lo que algunos aspectos se le facilitarán y otros se le pueden dificultar.

En el capítulo anterior se hizo referencia a un cuestionario realizado a los alumnos del tercer grado de secundaria, ahora se enuncian las respuestas que se obtuvieron a los cuestionamientos: 1) narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “bueno” y 2) narra brevemente una experiencia que hayas tenido con un maestro que tú consideres “malo”, las cuales se pueden englobar sin que esto indique algún orden o jerarquía de la siguiente manera:

Hasta aquí lo expresado por los alumnos, lo cual resulta muy evidente que todos estos planteamientos implican gran profundidad, dejando ver las bajas aspiraciones y expectativas que tienen hacia los profesores. Requiere por parte del profesor atención y apoyo mediante una relación maestro alumno efectiva y afectiva que aliente a los educandos en su esfuerzo en aras de transmitirles un aprendizaje significativo.

Se puede teorizar y hacer varias conjeturas y planteamientos acerca del significado del alumno en el proceso educativo, pero la realidad marca la enorme responsabilidad que el docente tiene en su papel de formador de las futuras generaciones, de hombres y mujeres que con su acción forjarán la patria. Toca al maestro, en quien la sociedad confía, la formación de sus hijos y por ende su futuro, aceptar el reto y hacer su mejor esfuerzo en su trabajo docente con un alto nivel de compromiso y excelencia.

Por su parte, el estudiante requiere de una disciplina, ya que ésta es la herramienta que le puede permitir logros y éxitos en la escuela y en la vida. Así su actuación se ubicará dentro de un marco de disciplina que independientemente de la observancia de los reglamentos de las instituciones escolares, le exige la aceptación de compromisos disciplinarios como son:

- a) Responsabilidad, orden, puntualidad, constancia y aceptación de retos
- b) Esfuerzo inteligente y trabajo son el precio del éxito

- c) Un horario de trabajo académico dentro y fuera de la escuela todos los días
- d) Exigirse calidad y excelencia en todo, no aceptar realizaciones mediocres, cumplir con las tareas y trabajos encomendados
- e) Honestidad, sinceridad, respeto para sí y para los demás
- f) Equilibrio en sus acciones y conductas

A partir de esto puede aspirar a alcanzar las metas trazadas en su visión de futuro.

Por desgracia en las escuelas, tristemente muchos alumnos no hacen otra cosa que soportar la educación, sometiéndose a la rutina de algo a lo que no le encuentran el sentido y trascendencia.

En la relación maestro alumno, la imagen de este último como un sujeto pasivo, apático, receptor de información, al que no se le permite participar, no es gratuita sino que se le ha venido forjando a través del tiempo ya que en forma cruda expresan algunos alumnos que asisten a clase y los maestros no llegan; que se encuentran con profesores que divagan y hacen de su intento por enfrentarlos al conocimiento algo incomprensible y abstracto; que los docentes les recriminan diciéndoles que es el peor grupo que han tenido; que realizan tareas y trabajos sin entender cómo y para qué lo hacen; que más tardan en memorizar los temas de examen que en olvidarlos llegando a pensar que los años de estudio no han servido para nada, y en ocasiones hasta en abandonar la escuela ya que ésta no les ayuda a conseguir sus fines y aspiraciones.

Resulta obvio que esta posición no permite lograr buenos resultados en el proceso de enseñanza aprendizaje, debiendo cambiar esa imagen y sentir tan negativos, dando al alumno su lugar como personaje principal. Para que el educando se interese en el conocimiento y su actividad escolar, ésta debe posibilitar la participación activa consciente, ordenada y disciplinada, con libertad, autonomía y

creatividad: se le debe hacer ver y entender que los conocimientos que se comparten son reales y tienen una utilidad y sentido, que sirven para su vida y esto les posibilita no sólo el acceso, sino también la recreación del conocimiento existente y la creación del nuevo conocimiento con la finalidad de alcanzar las aspiraciones y el disfrute de la educación.

¿Cómo logras esta premisa? Hasta aquí se ha tratado en forma aislada sobre los principales protagonistas de lo que sin duda es un arte, la relación maestro alumno en el proceso enseñanza aprendizaje. Se han tocado tangencialmente algunos puntos de ella, aunque bien pueden dar alguna luz en el desarrollo de esta actividad. En los próximos capítulos se abordará de lleno el hecho de la relación con sus características e implicaciones y se tratará de visualizar de manera práctica algunos elementos y formas que coadyuven a lograr mejores resultados en el quehacer docente.

3.2 Relación maestro alumno, su influencia en el proceso enseñanza aprendizaje

No es la intención de este documento decir cómo hacer las cosas. Lejos de eso sólo pretende plantear algunos puntos de reflexión a partir de los cuales el docente con su propia sensibilidad y experiencia, eventualmente podría realizar un mejor trabajo educativo.

La relación maestro alumno es un continuo decrecimiento mutuo en pro del conocimiento; ésta no es un hecho aislado sin mayor significado sino que involucra a la sociedad; a la escuela le corresponde preservar los valores y principios fundamentales de la sociedad y con una visión de futuro, apuntar hacia la superación de la misma, lo que da sentido a la vida.

Conforme a la multicitada encuesta encontramos que los alumnos acuden a las aulas en busca de su formación tratando de alcanzar mejores niveles de vida, requiriendo un trato que facilite su alta meta.

En un sentido amplio, en la actualidad la educación se apoya en un sistema de relaciones humanas y en función de la calidad de éstas serán los resultados. Las relaciones humanas empiezan con imágenes, no con palabras, encontrando el docente a partir de su propia personalidad que no es una actividad sencilla en la cual por desgracia a mi modo de ver a menudo se improvisa.

Pasando de lleno a la relación maestro alumno, se tratará de plantear algunos factores y acciones que la facilitan, que la impiden o por lo menos la obstaculizan, analizando actividades del profesor, buscando proponer formas de relaciones afectivas y efectivas que tal vez puedan conducir al logro de mejores resultados.

Resulta claro que el alumno, como ser humano complejo, vive y se enfrenta a multitud de problemas, a partir de los cuales se manifestarán conductas en el salón de clase. Estos problemas pueden ser de índole escolar y no escolar, en todo caso convendría diferenciar su naturaleza, tratando de encontrar soluciones a los primeros. A manera de ejemplos se menciona lo siguiente:

Ante distractores internos y externos que provocan conductas de inquietud y poca atención a la clase, se buscaría eliminarlas mediante técnicas de participación que interesen y motiven la acción del grupo.

En el salón de clase se pueden manifestar conductas negativas por la necesidad de atención; en este caso es necesario enfocar la actividad a conductas constructivistas e ignorar las negativas que se pueden volver agentes de presión.}

Conductas desafiantes con intento de provocación, lo que manifestaría una autoestima lastimada o una lucha de poder, convendría no dar pábulo al desafío y en su momento el reconocimiento a la persona.

Manifestaciones de pasividad, apatía, desaliento; requieren centrarse en los resultados positivos y el reconocimiento de la persona.

Tratándose de los problemas no escolares, es recomendable no involucrarse en situaciones particulares y sólo en el caso de ser requerido expresamente, tratar de facilitarle al alumno que los resuelva por sí mismo, haciéndole ver que la decisión le corresponde tomarla solamente a él y que la opinión que pudiera dar el profesor, es únicamente un punto de vista personal resultado de su propia experiencia.

En la medida en que la responsabilidad de la enseñanza y por ende la formación de los alumnos recae en el maestro, se ha pretendido hacer del profesor un ideal o superhombre con una infinidad de cualidades y requerimientos, con modelos estereotipados que se presume deberían cumplirse para alcanzar el éxito. Pero, la realidad es que siendo la relación maestro alumno una relación humana se ve afectada y está sujeta a muchas variables y subjetividades, que pueden ir desde la empatía hasta la falta de satisfacción, pasando por la problemática personal, los conflictos del día, etc.

El proceso educativo requiere considerar a la disciplina como un medio fundamental para poder alcanzar sus objetivos; la disciplina entendida no como autoritarismo y subordinación, sino como un orden de trabajo y respeto motivante que genera un ambiente propicio para la formación de los alumnos.

En la relación maestro alumno, la disciplina dentro del aula requiere lograrse con flexibilidad en los estilos de comportamiento y con respeto a la persona, conforme a la realidad que se vive, ya que el considerarla como un sistema cerrado y caduco de leyes y reclamos que exigen sumisión, provoca rechazo, confrontación y lucha de poderes, siendo recomendable que se base en disposiciones que no afecten el derecho, en busca de un régimen de convivencia y participación que propicie el trabajo académico de excelencia.

Indiscutiblemente existen comportamientos que se pueden considerar admisibles y otros que no lo son, aunque esto también está en función de las características de personalidad de profesor y no es constante ni uniforme para todos los alumnos ni durante todo el día, ni todos los días, ya que según las características del alumno y el momento, algunos comportamientos serán más o menos admisibles.

Dentro de su alta responsabilidad en la diaria relación, no se pueden ocultar cualidades ni defectos y en la medida en que el profesor se manifieste con sinceridad, los alumnos podrán verlo y entenderlo como a un ser humano con capacidades y carencias; al profesor le queda como uno de sus principales atributos el de ser honesto y sincero y actuar en consecuencia, ya que en la relación diaria con los alumnos no se puede ser simulador porque ellos inmediatamente lo detectan y rechazan.

Durante el proceso de formación, el maestro requiere vivir los valores que necesita enseñar con lo que a partir de un sólido bagaje de conocimientos profesionales, puede compartir experiencias enriquecedoras y en todo caso le correspondería con su acción diaria dentro de un ámbito de tolerancia y respeto, propiciar en el aula un clima de trabajo estimulante que permita la actividad comprometida del alumno en pro del conocimiento.

Como ya se ha mencionado, para que exista educación debe haber conocimiento. El objeto de conocimiento de la educación es el conocimiento, sería deseable que el docente trabajara en el enseñar como a él le gustaría que le enseñaran; en ese sentido se proponen los siguientes puntos:

- a) Relación sujeto-objeto. El conocimiento es un objeto que está fuera del sujeto que lo hace suyo. El sujeto es quien imprime valores, normas, criterios éticos y morales. Para que el alumno se interese y haga suyo el objeto del conocimiento, se le debe comunicar la importancia del conocimiento de la materia que se imparte, conociendo, investigando y

preparando el tema dentro de un contexto significativo de acuerdo con el nivel de enseñanza.

- b) Variabilidad. El conocimiento es variable, sufre transformaciones, evoluciona y puede caducar. La relación entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento puede no ser coincidente. En este caso no se produce aprendizaje, por lo que se requiere que el tema objeto de conocimiento se presente y desarrolle conforme a un contexto social de acuerdo con el nivel de enseñanza para permitir fluidez y entendimiento, buscando una identificación alumno-conocimiento-profesor, ya que sólo cuando el sujeto y el objeto coinciden se da el aprendizaje, logrando seguridad en el conocimiento.
- c) Dinámico. El conocimiento es dinámico, evoluciona y puede caducar. Para que haya aprendizaje, el proceso en el salón de clase debe ser participativo y ágil, se deben buscar y aplicar diferentes técnicas de manejo de grupos según la temática que se esté tratando para que el alumno se interese conservando un nivel de atención que facilite el acceso al conocimiento.
- d) *Razón*. El conocimiento debe estar vinculado con la razón. El conocimiento se deduce, refiere, explica, discurre y juzga por medio de esa magnífica facultad intelectual del hombre que es la razón. Resulta conveniente hacer entender al alumno que los conocimientos que se imparten son reales, que tienen una utilidad, que sirven para su vida, requiriéndose en el proceso enseñanza aprendizaje de un lapso para razonarlo y concientizarlo.

A pesar de las dificultades que se pueden presentar en la práctica docente sería deseable encontrar formas para hacer de ésta un ejercicio de libertad tanto para los profesores como para los alumnos, en busca de la formación integral del individuo con un pensamiento crítico basado en los valores de la cultura universal.

Sólo cuando el individuo se desarrolla en libertad, puede encontrar el significado de las cosas y puede entender y vivenciar el educarse para la libertad.

Como ejercicio que probablemente pueda resultar de cierto interés, a continuación se propone una forma en la cual a partir de una relación dialéctica entre los factores y actitudes que impiden o deterioran la relación maestro alumno y los que la facilitan o favorecen. Conforme a la personalidad de cada profesor se podría encontrar pautas para el quehacer docente, haciendo intervenir una serie de factores y actitudes que a juicio de algunos profesores que fueron parte de la entrevista podrían impedir o facilitar la adecuada relación maestro alumno (sin que el ejercicio se llevara a cabo de esa manera)

Factores y actitudes que se dan en la relación maestro alumno

<i>La impiden o deterioraron</i>	<i>La favorecen o facilitan</i>
El autoritarismo	Interdependencia, satisfacción recíproca de necesidades
Prepotencia	Respecto a la individualidad, respeto mutuo.
Pasividad - monotonía	Invitación a ser activo, actividad participativa.
Lenguaje de no-aceptación	Comprensión, reconocimiento de capacidades, confianza en sí mismo.
La verticalidad	Flexibilidad.
Posiciones estereotipadas	Sinceridad y transparencia, autenticidad, personalidad del profesor.

Carencias pedagógicas y didácticas	Preparación, apoyos pedagógicos, implementación de técnicas grupales.
Intolerancia	Admitir el derecho al error, tolerar la imperfección.
Desconocimiento de la materia	Capacidad profesional, dominio de la temática.
La unidireccionalidad	Estimular la generación de ideas.
No saber escuchar	Interés, atención y reconocimiento.
Lenguaje demasiado técnico	Buena comunicación con claridad. Expresarse conforme al nivel de enseñanza.
Exceso de información	Propiciar el descubrimiento.
Generalización	Reconocer la individualidad humana.
No preparar la clase, falta de planeación	Objetividad en el trabajo.
No permitir cuestionamiento	Alentar la amplitud de espíritu.

Así de manera sencilla al identificar factores o conductas que impidan o deterioren la buena relación maestro alumno, buscando la contraparte cada quien conforme a su propio estilo podrá encontrar prácticas que la faciliten en beneficio del proceso enseñanza aprendizaje.

El ser humano, al no satisfacer sus necesidades genera frustración y conductas agresivas o de rechazo. Por el contrario, al verse y sentirse aceptado y valorado en sus logros y resultados, refuerza su autoestima con lo que se pueden propiciar

y reforzar conductas en pro del aprendizaje, bastando en ocasiones con una simple mirada o con llamarlo por su nombre para que el alumno se sienta reconocido y estimulado, con lo que estará más dispuesto al trabajo y a colaboración.

La motivación como concepto psicológico tiene diversas acepciones, pudiéndose entender como la causa interna que mueve al hombre al actuar. Si bien, un estudiante del este nivel educativo tiene su propia motivación al buscar su formación profesional aspirando a una vida mejor, convendría reforzar esta motivación en el aula, creando una atmósfera que propicie actividades de interés, de participación y cooperación, dando lugar a que la actividad académica sea provechosa, agradable y estimulante, en donde el alumno se sienta valorado como un ser humano con su propia individualidad.

Como ya se ha planteado, la responsabilidad del aprendizaje está en el maestro, con este fin el trabajo docente programa, estructura y sistematiza estrategias, contenidos teóricos, actividades, ejercicios y prácticas. Ha de diseñar y aplicar métodos, técnicas y medios de aprendizaje, con la finalidad de crear el campo propicio para el desarrollo del educando.

Buscando en los alumnos la cooperación, intercambio y participación al procurar que todos se expresen, actúen, propongan y ejerciten; así como fomentar la confianza en sí mismo y en los demás, la solidaridad y la evolución, la autocrítica, y la crítica constructiva, la capacidad de análisis y en síntesis evitando protagonismos y prejuicios, motivando en la creatividad la generación de ideas en libertad, lo que propiciaría en el alumno dentro de su proceso educativo la capacidad de formar sus propios conceptos y contrastarlos con los demás.

En su quehacer, el docente requiere ayuda o apoyo pedagógico y didáctico que faciliten su trabajo y permitan aspirar a la excelencia educativa. Se puede entender a la función pedagógica como un sistema de saberes acerca de la

educación, centrado en: descubrir y justificar acontecimientos y acciones educativas. El ámbito de los objetivos pedagógicos no se agota en el ámbito de las áreas culturales; considera que destrezas, hábitos o actitudes se están potenciando al trabajar de determinada manera sobre un tema determinado, define al carácter contextual de los conocimientos como medio de desarrollo. La acción no es sólo del educador, sino también del educando; el profesor no debe elegir el modo de vida del alumno, sino capacitarlo para elegir su propio modo de vida. Anteponer el concepto de enseñanza al de aprendizaje, ya que no hay enseñanza si no se produce aprendizaje.

La metodología de la didáctica, instrumenta el proceso enseñanza aprendizaje, tiene que ver con lo que pasa en el aula, trata de las técnicas de trabajo: técnicas de manejo de grupos, programación, evaluación, objetivos, actividades, dinámicas, tiempos, etc., así como los medios e instrumentos didácticos: materiales, pizarrón, pósters, retroproyector, diapositivas, rotafolios con los que se construye el material didáctico.

A partir de que la actividad educativa se centra en el alumno, una forma en que la participación de éste pueda ser real y efectiva en el proceso de enseñanza aprendizaje sería, dentro del manejo de grupo, el motivarlo por medio de técnicas y dinámicas de instrucción que despierten interés y le ayuden a sacar todo su potencial para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas que lo introduzcan en el cambio de conciencia y de conducta.

Las técnicas y dinámicas de instrucción implican; organización y secuencia, variando según la materia que se imparte; el nivel de enseñanza; la personalidad del profesor; las condiciones de las instalaciones; los recursos; el equipo disponible, entre otros factores.

De las técnicas de grupo aplicables en la educación algunas se emplean en aula y otras pueden ser adaptadas; en algunas se requiere la participación de externos en la temática a tratar, aunque también pueden implementarse en el aula.

Existe una gran cantidad de técnicas de manejo de grupo que pueden ir desde las aparentemente muy sencillas como el cuchicheo y la lluvia de ideas, hasta otras muy complejas y que podrían implicar ciertos riesgos en las que para su manejo se requieren expertos como en el sociodrama, no siendo el caso relacionarlas y describirlas aquí, en todo caso cada profesor podrá imprimirles su particular acento conforme a sus propias características y necesidades de trabajo o bien implementar sus propias técnicas.

Dentro de este enjambre de ideas en el intento de encontrar la manera de cómo hacer bien las cosas en la actividad docente, no se puede olvidar la cátedra que ha sido soporte de la educación durante tanto tiempo, me refiero a la cátedra en el sentido del maestro que con su sapiencia hace escuela. ¿Quién no ha encontrado en su vida al sabio maestro que uno admira por todos sus conocimientos y valores, llegando a idealizarlo y aspirando a ser como él? El maestro que con su extraordinario dominio del tema dictaba cátedras magistrales sorprendiéndonos con su maestría que hacía aparecer de una nitidez cristalina, con gran fluidez y aparente facilidad, temas complejos y fundamentales.

Tras de haber intentado de alguna manera revisar ciertas consideraciones relativas a cómo una buena relación maestro alumno puede incidir en un mejor resultado del proceso enseñanza aprendizaje, vale la pena tener presente que un buen alumno no hace un buen maestro, los buenos grupos no se generan espontáneamente, se labran con el trabajo cotidiano y esforzado del maestro. Convendría reflexionar teniendo conciencia del papel que a cada quien le corresponde en la relación maestro alumno conforme a su nivel y posición en la vida sin prejuicios ni vanagloria teniendo en cuenta lo maravilloso del significado

de que cada uno es un ser humano único e irreplicable: Por sus frutos los conoceréis.

Todo lo anterior eventualmente ayudaría en la relación de un mejor trabajo docente, de su esencia se podría deducir que las relaciones humanas y con ellas la educación son posibles a partir de la comunicación, ya que es la forma de hacer partícipe y el medio de enlace entre los individuos.

IV

PROPUESTA

4.1 Centro de formación pedagógico

Hoy en día existe una crisis en la educación que es visible ante todas las personas, es una crisis que afecta de manera irreversible principalmente a los estudiantes, ellos son los que se van a beneficiar o perjudicar con la educación que se imparte en este país.

Una educación que está a cargo de los docentes, que transmiten no sólo conocimientos y fomenta el aprendizaje, sino también enseñan formas de enfrentar la vida y la realidad actual. La realidad, es decir tomando en cuenta los aspectos políticos, sociales, económicos, etc., y debe tener una congruencia con la educación y con la formación integral de los alumnos, sin embargo sabemos que esta congruencia no existe, no hay una relación estrecha con lo exterior y la escuela, actividad que corresponde al maestro ¿y qué pasa cuando no están preparados para serlo?, ¿Cuándo los maestros no tienen identidad docente?, ¿Qué papel juega el maestro ante la crisis en la educación?

La importancia de la identidad docente me lleva a crear una propuesta para mejorar la calidad de la educación en nuestro país, que consiste en la creación de un Centro de Formación Pedagógica, es decir, un centro especializado en cursos y talleres dirigido a maestros, dirigido por pedagogos con la finalidad de cumplir con el objetivo planteado que tendrá como función realizar un curso-taller emergente de carácter obligatorio dirigido a los profesores de nivel básico que se

inserten por primera vez en el campo de la enseñanza, y también para los que ya tienen una trayectoria en este campo.

La finalidad de este curso taller es mejorar la calidad de la educación básica escolar, este también es la gran finalidad que nos motiva (o debería motivarnos) como pedagogos. Pero la calidad es un concepto abstracto y polisémico. En todo caso conseguir una enseñanza de calidad es una finalidad que nunca se puede lograr al cien por ciento y, por lo tanto debería estar presente en cualquier planteamiento y aprendizaje. Esta calidad se puede constatar por diversos indicadores pero actualmente una enseñanza que aspire a ser de calidad no puede desvincularse de las características de la sociedad actual y de la sociedad futura en donde deberá desenvolverse el profesor.

4.1.1 Objetivo.

Dar a conocer la importancia de la identidad docente para proponer una alternativa de actualización, encaminada a la formación docente con el fin de capacitar al mismo en las necesidades básicas, para apoyar al docente con algunos elementos como: la relación de su materia con otras disciplinas, con su contexto, elaboración de cartas descriptivas, avances programáticos, adecuaciones curriculares, etc., mediante el análisis de la realidad educativa de nuestro país.

4.1.2 Estructura

Una característica esencial de la sociedad en la que vivimos es la del cambio permanente y acelerado, ante esta realidad, la educación institucional corre un grave peligro: quedarse anclada en el pasado y no ser capaz de proporcionar aprendizajes funcionales al alumnado. Aunque es cierto que la remanencia de la

institución escolar puede ayudar a enfrentarse al cambio social, al proporcionar continuidad y tradición desde la cual observar y poder analizar el cambio.

El objetivo es que todo docente que haya finalizado el curso-taller adquiera los contenidos presentados en el mismo. Y la meta es que todo participante logre aprehender en un 80% los contenidos del curso para su aplicación en el aula.

Para los profesores de recién ingreso al campo de la enseñanza formal será de carácter obligatorio el curso. Para los profesores con cierta trayectoria deberán ser asignados por sus directivos, después de una evaluación integral, “conformada por alumnos, padres (comunidad) compañeros y directivos”⁶, que justifique una carencia de conocimientos básicos, como: realización de trámites administrativos, metodología de enseñanza y clase, y formación pedagógica (estos tres contenidos forman parte del eje fundamental a atender durante este curso-taller). Esta evaluación será con base en parámetros representativos de la realidad contextual. Tales parámetros no serán definitivos, sino cambiarán según se presenten las necesidades y los fines de este curso-taller.

4.1.3 Diagnóstico de necesidades

El diagnóstico de necesidades que se le hará al profesor, con años de servicio, constará de los resultados de cuestionarios aplicados a alumnos, padres y compañeros docentes, esto será realizado por la institución. Los directivos mandarían un reporte de resultados mencionando la eficiencia y deficiencia del profesor en cuanto a *conocimientos pedagógicos, metodología de clase y procesos administrativos*. Los aplicadores del curso complementarían esta

⁶ KAUFMAN, Roger A., *Planificación de sistemas educativos. Ideas básicas.*, Ed. Trillas.

información con una evaluación que se le aplicará al docente, en la inscripción del curso.

4.1.4 Contenidos

La estructura está compuesta por tres bloques, que serán impartidos durante tres semanas cumpliendo un total de 18 horas, repartidas en tres clases por semana y dos horas diarias. El primer bloque consta de conceptos básicos de la pedagogía como relación maestro-alumno, sus funciones (aplicaciones en el aula), el proceso e-a y la unión de los tres bloques.

El segundo bloque contiene la metodología de la enseñanza y clase, en este se abordarán: elaboración y utilización de material didáctico, evaluación y métodos de enseñanza. Y el tercer bloque contendrá el tema de realización de trámites administrativos, esto abordará los contenidos de cartas descriptivas o plan de clase, avances programáticos, adecuaciones curriculares con base en el plan y programas del nivel básico.

CONTENIDOS DEL CURSO DE INTRODUCCIÓN A LA DOCENCIA

BLOQUE 1	Vínculos de asignaturas.
	Planear ¿qué es y para qué?
	Cualidades de un buen plan
	Los planes del docente
	Fines y objetivos
	Etapas de planeamiento
BLOQUE 2	Modelos de enseñanza <ul style="list-style-type: none"> a. Modelos de aprendizaje.
	Modelo de Kaufman. <ul style="list-style-type: none"> a. Acercamiento a un modelo de comunicación institucional y de contexto
	Modelo de enfoque sistemático. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificación y desarrollo del sistema. ▪ La relación entre la enseñanza y la teoría del aprendizaje.
	Materiales. <ul style="list-style-type: none"> ○ Materiales y finalidad del currículo ○ Materiales de aprendizaje significativo ○ Materiales y evaluación ○ Características que deberían tener los materiales curriculares.

BLOQUE 2	<p>Elaborar los propios materiales a utilizar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar los propios materiales: pros y contras. • Elementos a tomar en cuenta en la elaboración de los propios materiales.
	<p>Evaluación en la enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Es posible evaluar objetivamente? <ul style="list-style-type: none"> ➤ Una objetividad difusa: las objetividades ➤ Una objetividad específica ➤ Una objetividad relativa ➤ La práctica de la evaluación. ➤ El examen como instrumento de control social <ul style="list-style-type: none"> ➤ Momentos básicos del examen
BLOQUE 3	<p>El plan anual.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El diagnóstico. ✓ La programación.
	<p>El plan de unidad y el plan diario</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El plan de unidad. ✓ El plan diario.
<p>EVALUACIÓN Y CIERRE DEL CURSO – TALLER</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Reflexión de los contenidos ✓ Evaluación de los profesores 	

Dicha propuesta tiene como finalidad mejorar la calidad educativa en el nivel básico. Es así, como los alcances deseados en ella, son la aprehensión de contenidos fundamentales para su aplicación en el aula y posteriormente adaptarlos mediante adecuaciones a nuestro contexto y realidad social, que se ha convertido en una época de rápidos cambios.

V

PARA CONCLUIR Y SEGUIR REFLEXIONANDO

En este trabajo se reflexionó sobre la importancia del docente como un profesional de la educación, y su identidad como punto de partida para el proceso formativo y educativo del alumno en el salón de clases. El momento en que el profesor llega a la escuela refleja una imagen social que lo caracteriza durante toda su vida profesional, porque no sólo lo idealiza el alumno, sus compañeros sino también la sociedad en general.

Este fue el caso de los maestros que laboran en la Escuela Secundaria producto de esta investigación, en donde se obtuvo como resultado de mi hipótesis que los profesores de la misma no practican totalmente la identidad docente en sus actividades escolares, que en su momento mencionaron como significativos; pues se nota que el interés y la motivación vocacional por la enseñanza ha dejado paso a la necesidad económica y a la influencia familiar. Es decir hace falta una reflexión y comprensión más detenida de los profesores en cuanto a los valores que practican en su vida cotidiana laboral, ya que tales maestros de la secundaria no mostraron interés por fundamentar su concepción de docente.

La identidad docente está presente día a día en la vida personal y profesional, ya que son actitudes internalizadas o necesarias de adquirir a través del proceso de socialización formal e informal para el beneficio del ser humano, es por ello que

los maestros no deben olvidar ni dejar de preocuparse y ocuparse de su identidad porque es la base esencial para ejercer como un profesional de la educación, en esta parte retomo lo que anteriormente mencione: Los maestros son y serán educadores morales sea cual sea la materia que enseñen.

Durante la estancia en la escuela y en el proceso formativo y educativo del alumno, se deben tomar decisiones positivas y favorables para el bienestar del mismo, pues a partir de esto se logra un ser humano integro que se forja metas en su vida futura. De tal manera que el maestro debe transmitir aprendizajes que le sean significativos al alumno como parte fundamental de la formación del ser humano.

El maestro debe rescatar los valores de sí mismo para que pueda fomentarlos en el alumno a través de su práctica docente para que puedan promoverse de manera espontánea y natural en las actividades escolares, y se muestre así como un ejemplo de aquellas cualidades que exige a sus alumnos.

La importancia de ver cómo influyen la identidad docente en la escuela secundaria, me permite tener una visión completa de cómo el alumno complementa su proceso formativo; es decir todas las personas, desde los primeros años de vida somos educados por nuestros padres, de la comunidad en que nos desarrollamos y de la escuela, y los aprendizajes que adquirimos se dan gracias a la relación que se establece entre ellos. Así el contexto escolar complementa los conocimientos que el alumno vive cotidianamente.

Es importante que el maestro sea consciente de la visión que tiene de sus alumnos, ya que esto influirá en lo que les proponga, como lo llevará a cabo y los resultados que obtendrá, valorando así las respuestas positivas o negativas. Durante este proceso formativo del alumno, el maestro contribuye a la formación de aprendizajes significativos en el estudiante por medio de su práctica docente;

es decir el profesor ayudará al alumno a que vaya haciendo conciencia de la aplicación de los saberes que le brinda y su inserción a su cotidianeidad.

La identidad es la base esencial del ser humano que forma parte de nuestra vida diaria, nos proporciona una fuerza interna que nos ayuda, como profesionales de la educación a tratar con las situaciones y problemas que se presentan en la vida cotidiana.

Nuestra tarea es compartir el efecto que presenta la identidad docente en el aprendizaje de los alumnos, despertar el interés por las ilusiones e impulsar iniciativas en los alumnos durante su proceso educativo y formativo que nos proporciona la vida cotidiana, para desarrollar un ser humano íntegro que formará parte de la vida futura.

Con la prioridad de apoyar la práctica docente se sugirió en el presente trabajo un curso - taller, que yace como una alternativa para encaminar la formación docente. Dicha propuesta tiene como finalidad mejorar la calidad educativa en el nivel básico. Es así, como los alcances deseados en ella, son la aprehensión de contenidos fundamentales para su aplicación en el aula y posteriormente adaptarlos mediante adecuaciones a nuestro contexto y realidad social, que se ha convertido en una época de rápidos cambios.

Por último, las principales limitaciones que el presente trabajo tiene, es su enfoque meramente reflexivo, debido a que no se puede medir la identidad de los docentes, sin embargar la importancia e influencia que tiene en los alumnos. También la alternativa propuesta es esencia buena e importante por su carácter de menester real y emergente. Sin embargo es también una propuesta utópica debido a que su implementación es difícil porque se necesitaría una reestructuración del Sistema Educativo a nivel básico.

Para finalizar puedo concluir en que como pedagogos somos los primeros que debemos de aceptar el reto de comprender, reflexionar, internalizar sobre la

práctica docente y su identidad, por lo tanto el primer paso para lograrlo es identificar y reconocer nuestra propia identidad.

ANEXOS

El archivo de esta investigación se integró con los registros de observación ampliados, que son versiones que se desarrollan con base en notas o las grabaciones que se hacen en el campo. Su extensión es variada, algunos son pequeños (de 3 cuartillas) y otros grandes (de más de 25 cuartillas). Los registros, no abarcan todo lo observado ya que es imposible hacerlos de manera continua durante el tiempo de permanencia en la escuela; hay muchas cosas no registradas que quedan en la memoria del observador y que surgen en el momento de leer lo escrito; es decir, hay registros mentales de las cosas que no alcanzó el tiempo físico para escribir.

La clasificación que hice de los registros ampliados que están escritos, se basó en el tema predominante (entrevista con maestros, observación de la escuela, etc.), aunque hay que aclarar que en la mayoría de los registros aparecen otros elementos (como atención a algunos alumnos mientras se desarrollaba la entrevista, atención a padres de familia intervención de otros maestros o alumnos). Todo ello se registra y es heterogéneo aunque para efectos de su clasificación tomé, como ya dije el predominante.

Los registros son la materia prima sobre la que el análisis objeto de lecturas y relecturas, clasificación, subrayados y notas en un primer momento. Posteriormente se realizan sobre ellos diversos análisis que van conformando escritos y ensayos variados. A partir de estos se van construyendo las categorías que organizan el trabajo.

La organización de los registros la realice sobre seis grandes temas:

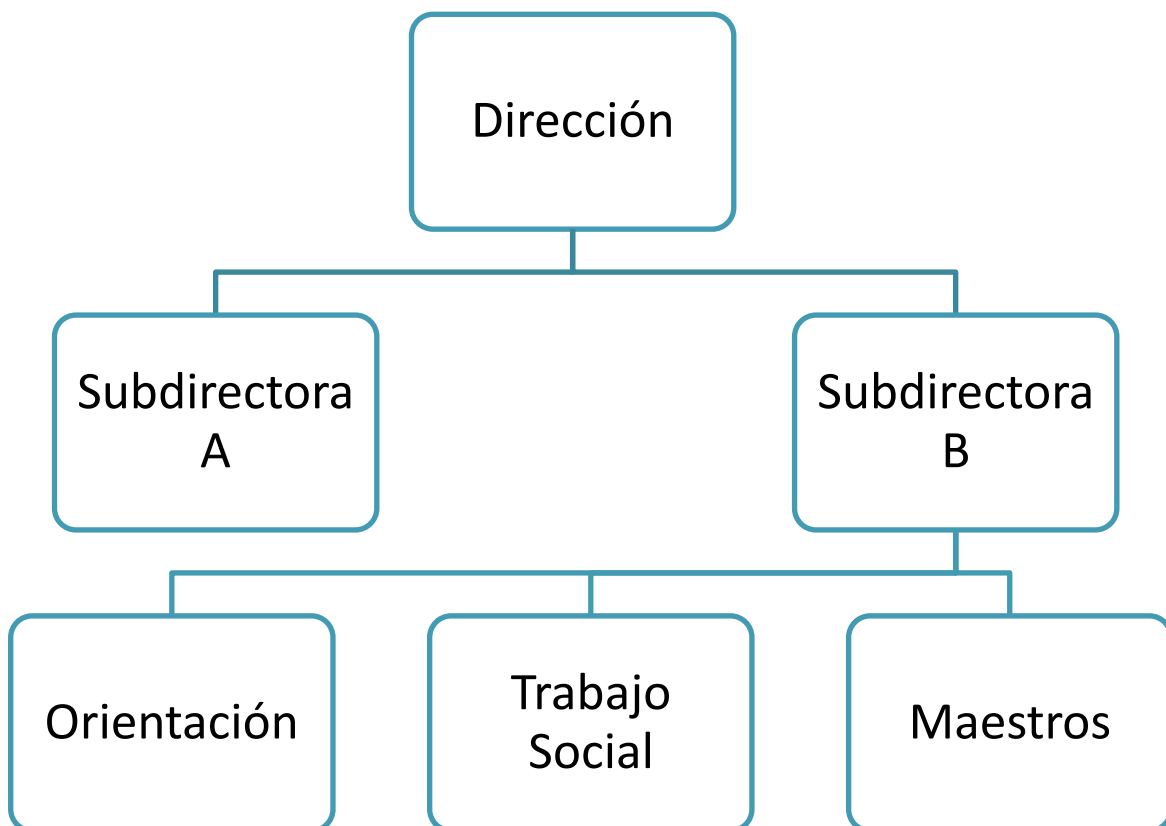
7. Entrevistas a docentes, en las que incluyo al personal docente y de apoyo de la escuela; directivos, maestros de diversas materias, prefectos, orientadoras y trabajo social.
8. Entrevistas a alumnos, donde intenté –en la medida de lo posible- incluir estudiantes de los tres grados.
9. Observaciones de clase.
10. Juntas de padres de familia.
11. Juntas de maestros.
12. Observaciones generales. Se incluyen los recorridos por la escuela, descansos, entre otros.

Su distribución es la siguiente:

Tema	No. de personas
Entrevista a docentes	25
Entrevista a alumnos	60
Observación de clases	32
Observaciones de Juntas de Padres	20

Observaciones de juntas de maestros	16
Observaciones generales	83

Organización de la escuela secundaria para los registros.



Esta organización es parte de los registros ampliados de esta investigación y su contenido es el siguiente:

1. Observación general
2. Entrevista a subdirectora A
3. Entrevista a subdirectora B
4. Entrevista a trabajadora social
5. Entrevista a orientadora A
6. Entrevista a orientadora B
7. Entrevista a prefecta
8. Observación clase de Formación Cívica y Ética
9. Entrevista a maestro de español
10. Entrevista a doctora
11. Observación clase de español
12. Entrevista a encargado de USAER
13. Entrevista maestra de geografía
14. Entrevista a maestra de química
15. Entrevista a maestra de español
16. Entrevista a maestra de matemáticas
17. Entrevista a maestro de carpintería
18. Entrevista a maestra de biología
19. Observación clase de física
20. Entrevista a maestro de educación física

GUÍA DE ENTREVISTA ABIERTA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

DISEÑO BÁSICO DE LA ENTREVISTA

1. Datos generales

- Nombre
- Edad
- Género
- Estado civil

2. Cuestiones específicas sobre la vocación y práctica docente

- Platíqueme un poco acerca de cómo llego a ser docente
- Cuándo se intereso por dar clases en una secundaria
- Qué elementos cree que son necesarios para enseñar
- Y cuáles para aprender
- Cómo describirías un día de trabajo como profesor de escuela secundaria
- A qué problemas te has enfrentado en la escuela secundaria tanto fuera como dentro del aula
- Qué necesidades tiene el profesor de escuela secundaria para desarrollar adecuadamente su labor

- Cuáles son las cualidades que un docente debe poseer para desarrollar adecuadamente su labor

- Cuáles son los conocimientos que un docente debe poseer para desarrollar adecuadamente su labor

- Cómo considera que debería ser un docente (características)

- Cuál es su opinión acerca de la práctica docente

- 3. Situación laboral
 - Escuela donde labora
 - Puesto desempeñado
 - Funciones realizadas
 - Años de servicio
 - Años de experiencia docente
 - Relación con los docentes (para orientadores o directivos)

- 4. Formación profesional y docente
 - Licenciatura
 - Institución
 - Otros estudios
 - Institución
 - Experiencia laboral no docente

BIBLIOGRAFÍA

- ACHILLI, E (2000): Investigación y Formación Docente. Rosario, Argentina. Laborde Editor.
- ACHILLI, E (1987): "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente Nro. 1. Universidad Nacional de Rosario. Santa Fé, Argentina.
- ANZALDÚA Arce (2004): La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder. Ed. César Enrique Fuentes Hernández. México: UAM
- BALL, J. Stephen (2006) La micropolítica de la escuela. Good School/Bad School. *British Journal of Sociology of Education* Barcelona: Paidós
- BASSOLS, Batalla Narciso (1964). Obras de Narciso Bassols. México: Fondo de Cultura Económica
- Beijaard, D., Meijer, P. y Verloop, N. Jan D. (2004). Reconsidering research on teacher professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20 (2), pp 107-128
- BIRGIN, A (1999): El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego. Buenos Aires, Argentina. Edit. Troquel.
- BUCHLOTZ, M (1999). Lenguaje y prácticas de la identidad. E.U.: lenguaje and society 28
- CANDIA, J. A. ((1997). Representación social del trabajo en un grupo de trabajadores cubanos. Trabajo de Diploma. U.H. Facultad de Psicología.
- COCHRAN-SMITH, M. y ZEICHNER, K. (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education
- COLS, E (2000): "La enseñanza y los profesores: metáforas, modelos y formas de enseñar". Rev. IICE Año IX, Nro. 17. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina. Edit. Miño y Dávila.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS. Porrúa. México. 2004.
- 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

DAVIS, B. y R. HARRÉ (1999) Positioning and personhood. Massachusetts: Blackwell Publishers

DÍAZ, R (2001): Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.

DIKER y TERIGI (1997): La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Argentina. Paidós.

DUBAR, C. 1991. La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles. Paris. A. Colin

DURKHEIM, E. (1924). Sociología y Filosofía. KRAFT.

DUCOING, Watty, Patricia (1990). La pedagogía en la universidad de México 1881-1954, tomo I. México, CESU- UNAM

EDELSTEIN, G y CORIA, A (1995): Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires, Argentina. Kapeluz Editora.

EISNER, E (1998): El ojo ilustrado. Paidós, Barcelona

Esteve, J. 2006. Identidad y desafíos de la condición docente. En El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE y Siglo XXI Editores

FERNÁNDEZ ENGUIA, M. (2001): "A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?". Rev. Ibero Americana de Educación Nro. 25. OEI.

FERNANDEZ PÉREZ, J (2001): "Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión". Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 3, Nro. 2.

FRIGERIO, Graciela y otros (1992). Las instituciones educativas. Cara y ceca, Ed. Troquel, Bs. As., 1992

GARCÍA, Carlos Marcelo (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. En: Revista Iberoamericana de Educación, No. 19 Formación Docente, Madrid: OEI 27

GIMENO SACRISTÁN, J. (1999). Poderes Inestables en Educación. (2da ed.) Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). Educar y Convivir en la Cultura Global. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

GOETZ, J. P. y Le Compte, M. D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. España. Morata.

GUTIÉRREZ, L y Santana D. (2001). La Etnografía en la visión cualitativa de la Educación. Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías. Contexto Educativo. [Revista en línea] 3(20). Disponible: <http://contexto-Educativo.com.ar/2002/6/nota-06htm>.

GUTIÉRREZ, L. y Santana, D. (2001). La Investigación Etnográfica. Experiencia de su aplicación en el ámbito Educativo. [Documento en línea]. Disponible: http://cidipmar.Fundacite.org.gov.ve/parxiv_x/art-2.htm.

Gysling, J. 1992. Profesores: un análisis de su identidad social. CIDE: Santiago de Chile

HELLER, Agnes. 1982. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Editorial península.

HIDALGO, Juan Luis. 1988. Entre el deber ser y el ser de la educación secundaria/ Una interpretación de J. Piaget en: Revista Cero en Conducta. No. 11-12, marzo-junio, Educación y Cambio A. C. México

HOLLAND, D. y K. Leander (2004). Ethnographic studies of positioning and subjectivity: an introduction. Ethos 32

Huberman, M. et al. (1989). La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession. Neuchâtel : Nestlé

ILLÁN, Nuria (1997). la diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: retos educativos para el siglo XXI. Málaga: Algibe.

LAWN, Martin (2004). La nueva formación del docente: identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza. Barcelona: Pomares

LEÓN Rubio, J.M.(1998) Psicología Social Orientaciones teóricas ejercicios prácticos. Ed. Mc. Grau Hill. Madrid.

LOPEZ Calva, Martín (2000). Educar es enseñar a pensar y a tomar decisiones UNIVERSIDAD DEL ZULIA , MARACAIBO, VENEZUELA

LÓPEZ MORENO, O. G. (1998). La Metodología Cualitativa: Un Paradigma Emergente en la Investigación y Desarrollo de la Educación. [Documento en línea]. Disponible: <http://maryarenamaz.vasnet.mx/noviembre98a2.html>.

LISTON, D. & ZEICHNER, K. (1997). La Formación del Profesorado y las Condiciones Sociales de la Escolarización. Madrid, España: Ediciones Morata S.L.

MAINERO, Nelly (2004): "La identidad del docente del nivel inicial. Las demandas de profesionalización/autonomía". Disertación presentada en las Jornadas de Nivel Inicial. Escuela Normal Juan Pascual Pringles. Universidad Nacional de San Luis. San Luis, Argentina.

MENESES Morales, Ernesto (1999) Tendencias educativas oficiales en México. México: Universidad Iberoamericana, Dirección de Investigación y Posgrado.

MIRANDA, F. y Reynoso R. (2006) La reforma de la educación secundaria en México. Elementos para el debate. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol 11, No 31. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa

MONTAÑO, Leticia (2005). La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal. Caminos para la docencia. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional, México

PÁEZ, Darío. Et al. (1987) Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social Ed. Fundamentos. Caracas.

PEÑA, N. Y ECHEVERRI, G. (2000). Tendencias Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales. Una Posibilidad para realizar estudios sociales en educación física. Universidad de Caldas. Revista Digital. [Revista en línea] 5(25). Disponible: <http://www.efdeportes.com>.

PERDOMO, C. (2005). Pensando la Escuela de Nuestro Tiempo. Tegucigalpa, Honduras: Ideas Litográficas.

PERERA Pérez, M. (1998). A propósito de las representaciones sociales: Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. CIPS. Material inédito.

PÉREZ, Ana Ma. El estudio de la Representación Social. Supuestos epistemológicos y enfoques metodológicos. Fotocopia.

PÉREZ SERRANO, G. (2000). Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II. Técnicas y análisis de datos. 1era Edición. Editorial La Muralla S. A. Madrid. España.

ROCKWELL, Elsie. (2000). **Etnografía y Teoría en la Investigación Educativa**. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.upnqueretaro.edu.mx/biblioteca/InvestigaciónEducativa/Etnografía.Teoríahtm>.

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

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

ROGERS, R (2002). Miradas hacia la institución educativa: una crítica y análisis del discurso. Antropología y Educación. Quarterley

ROJAS Soriano, Raúl. (1992) Formación de investigadores educativos. Una propuesta para su investigación. Plaza Valdés Editores, México.

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)

SOLANA, Fernando; CARDIEL Reyes, Raúl; BOLAÑOS Martínez, Raúl, (2001). Historia de la educación pública en México: 1876-1976. Segunda edición. México: fondo de cultura económica: SEP, tomo XII.

TAYLOR y BODGAN (1992): Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona, España. Edit. Paidós.

TEDESCO, Juan (1995): El nuevo pacto educativo. Argentina. Edit. Grupo Anaya.

TENTI FANFANI, E (2005): La condición docente. Buenos Aires, Argentina. Siglo XXI editores.

TIRADO, Francisco Javier; Martín Mora (2002). El espacio y el poder: Michel Foucault y la crítica de la historia. México: Espiral, septiembre-diciembre, Vol. 9, número 25. Universidad de Guadalajara.

UNESCO / OREALC 1990. La enseñanza secundaria en el siglo XXI. Un desafío para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile

WERTSCH, J. (1995). The need for action in sociocultural research. En Wertsch, Del Río y Álvarez, sociocultural studies of mind, Cambridge: Cambridge University Press.

YNCLAN GABRIELA (1998). Todo por hacer: algunos problemas de la escuela secundaria: Antología. México: Patronato SNTE Para la cultura del maestro mexicano.

ZARZAU Charur, Carlos (2003). La formación integral del alumno: qué es y cómo propiciarla. México: Fondo de cultura económica.