

Para conocer a los maestros de escuela secundaria

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. XXVI, No. 2, pp. 111-137

Etelvina Sandoval Flores*

RESUMEN

En este artículo se intenta caracterizar al sujeto docente del nivel secundaria. Para proceder a ello, se parte de la hipótesis de la heterogeneidad como rasgo central de estos maestros. Entre otros factores, este rasgo propicia que el maestro de secundaria se inserte en un “espacio oculto” de difícil dilucidación, que debe ser analizado a profundidad con el fin de erradicar políticas educativas dictadas desde las instituciones, que ignoran las especificidades del caso. Así, a través de un análisis empírico, se procede a ilustrar la diversificación de factores que confirman la heterogeneidad del maestro. Para realizar este estudio se consideran dos tipos de maestros de secundaria: los de “taller” y los académicos. Dentro de estos últimos, se analiza la diferencia entre los maestros formados bajo los preceptos de la didáctica y los maestros profesionistas; las pugnas entre ellos, las diferencias y semejanzas en términos de sus condiciones laborales.

ABSTRACT

Teachers in the secondary level (in the Mexican school, from 7th to 9th grades) are characterized in this article. The starting point is an assumption about heterogeneity as main feature in this teachers. Among other issues, heterogeneity propitiates the inclusion of this kind of teacher into a hardly elucidated “hidden place”, which ought to be deeply analyzed in order to eradicate educational policies institutionally designed, which ignore the real implications of diversification. Thus, through an empirical analysis, the issues illustrating diversification, confirming the teacher's heterogeneity, are remarked. For this study, two kind of teachers are considered: technical and academic teachers. Among the latest, the author studies the difference between those who were brought up within didactic, and those with professional studies.

* Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo constituye un nivel de análisis del material empírico de una investigación etnográfica actualmente en proceso, que desarrollo en tres secundarias diurnas del Distrito Federal¹ Es mi interés realizar aquí una descripción analítica que me permita responder a la pregunta general “¿Quiénes son los maestros de secundaria?”² para con ello dar cuenta de los sujetos concretos que se encargan de la educación en este nivel, sus expectativas, sus condiciones laborales, sus concepciones sobre su trabajo y las estrategias que utilizan para desenvolverse y enfrentar las exigencias laborales de este nivel educativo.

Responder a esta pregunta me parece importante porque en mi investigación, los sujetos que participan de la vida escolar y la construyen tienen un papel relevante, y también 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. La razón puede estar en que, dado que en México la secundaria constituye aún un espacio poco explorado para la investigación educativa, los trabajos existentes han puesto el énfasis en otros aspectos que tratan de explicar su dinámica y problemáticas más visibles: rendimiento (Muñoz Izquierdo, 1983), disciplina (Guzmán, 1988), condiciones sociales y éxito escolar de los alumnos (Cornejo, 1998), uso del tiempo y oferta escolar hacia los alumnos (Quiroz, 1992), papel del curriculum en la escuela secundaria (Quiroz, 1991), prácticas y discursos de los estudiantes (Levinson, 1992).

¹ La investigación titulada “Escuela Secundaria: Institución, relaciones y saberes”, constituye mi tesis de doctorado en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En ella intento dar cuenta de la lógica que subyace en las actividades cotidianas de la escuela secundaria general urbana y las relaciones que se generan entre los participantes de la vida escolar. Los distintos periodos de trabajo de campo los desarrollé durante más de dos años escolares y consistieron en observaciones de diversos eventos de la vida escolar y entrevistas a distintos actores educativos. Otra parte de este trabajo fue la búsqueda de información tanto histórica como estadística sobre la secundaria general.

² Me estoy refiriendo a los maestros de secundaria general en el Distrito Federal, que constituyen mi objeto de estudio. Dejo así fuera a los maestros de secundaria técnica y telesecundaria que, por las modalidades de estos servicios, seguramente presentan algunas condiciones distintas de las que aquí se analizarán.

Los maestros son sujetos centrales de la educación y por ello la investigación educativa ha tratado de dar cuenta de las condiciones y contenidos de su trabajo, aunque cabe señalar que, en México, la mayoría de estos estudios se enfoca hacia los maestros de primaria. El estado del conocimiento de la investigación educativa referido a los docentes de nivel básico y normal (Calvo, Romero y Sandoval, 1996) permite confirmar las aseveraciones anteriores. En él se puede ver la expansión de los estudios sobre el maestro en la década de 1982-1992,³ la presencia mayoritaria de trabajos referidos a los docentes de primaria y la diversidad de enfoques teóricos y metodológicos para abordar el tema .

La condición de centralidad del docente en el proceso educativo tiene que ver tanto con su importancia en la transmisión del conocimiento, valores y actitudes a los alumnos, como con el papel que juega en las condiciones de existencia material de la escuela. Asimismo, al ser el maestro el mediador directo entre las políticas educativas y su ejecución —o no— en el aula, en la actual etapa de cambios educativos, la institución —Secretaría de Educación Pública, (SEP)— reconoce explícitamente la importancia de su papel en la posibilidad de transformación de la educación.⁴

No obstante, muy poco se conoce del maestro de secundaria —nivel que recientemente se integró a la educación básica con el carácter de obligatorio—, razón por la cual, en las nuevas propuestas de política educativa, se le equipara equivocadamente con el maestro de primaria, y se diseñan para los docentes de este nivel una serie de propuestas, que en muchas ocasiones, tienen poca rela-

³ En el estado de conocimiento mencionado, se reportan 123 textos que abordan el estudio del maestro, cantidad considerable si se le compara con los trabajos reseñados en el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1981, donde solo 13 trabajos se enfocaban a la educación básica.

⁴ "Los maestros son factor decisivo de la calidad de la educación... los propósitos educativos se cumplen si los profesores los practican en su trabajo diario y los recursos de enseñanza son útiles sólo como instrumento de trabajo en manos de los educadores. Se sabe también que muchos problemas que suelen agobiar a los sistemas escolares son menos graves ahí donde existe un buen maestro". Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p.p. 56-57

ción con la especificidad laboral y las condiciones de formación de estos sujetos . En la definición de políticas de cambio para la secundaria, la situación se complica, además, porque persiste una indefinición de los objetivos de este nivel (tributaria de una concepción educativa existente en la época de su creación), por el descuido institucional en su planeación y porque muy poco se ha investigado sobre su verdadero funcionamiento.⁵

Al analizar quiénes son los maestros de secundaria, me interesa reconocer las condiciones concretas que enfrentan en su doble condición de trabajadores y sujetos desde la escuela, en la direccionalidad que E. Rockwell menciona:

Ser maestro es, primero que nada, un trabajo, y como tal depende en gran medida de las condiciones materiales y de la estructura institucional que delimita su ámbito propio. También, el maestro como trabajador es a la vez sujeto; es un ser humano que ordena sus propios conocimientos, recursos y estrategias para hacer frente, cotidianamente, a las exigencias concretas que se le presentan en su quehacer (Rockwell, 1985, p.9).

I. PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO DE SECUNDARIA. LA HETEROGENEIDAD COMO CARACTERÍSTICA

Aun cuando la palabra maestro incluya la imagen de un sujeto homogéneo, cuya principal actividad es la enseñanza, en la realidad existe una gran heterogeneidad en la manera como esta actividad se desempeña, vinculada a las condiciones específicas de cada nivel, cada sistema, cada región e incluso cada escuela. El maestro de escuela secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la actividad concreta que en la división de actividades propia del nivel cada maestro realiza. La división se da, de inicio, de manera formal con la existencia de cuatro grandes bloques entre el

⁵ Un diagnóstico sobre la escuela secundaria se encuentra en Rockwell, Mercado y Quiróz, 1989. Asimismo, en un artículo realizado por mí, abordo más ampliamente la idea de la indefinición de los objetivos de la secundaria (E. Sandoval, 1994)

personal docente: los maestros de materias académicas, los maestros de actividades tecnológicas, los maestros de apoyo educativo y los directivos.⁶ Cada uno de ellos desarrolla actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que además –teóricamente– están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin. No obstante, por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la 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 a su interior. En ello tiene un peso fundamental el perfil profesional heterogéneo de los maestros que incluye diferentes formaciones escolares, concepciones e incluso diferente status al interior de la escuela. Así, se van generando identidades (en el sentido de identificación) diversas bajo la denominación genérica de “maestro de secundaria”, situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

A. Los maestros de taller, un grupo apartado

Los maestros de actividades tecnológicas, conocidos como “los de Taller”, constituyen un grupo aparte, en general conviven poco con el resto de docentes de la escuela. Son sin embargo, un sólido apoyo para el mantenimiento de la escuela, se encargan (a solicitud de la dirección) de algunas reparaciones al plantel relacionadas con su especialidad o del ornato de la escuela en ocasiones especiales. Son considerados, implícitamente por los otros docentes, como de menor rango académico, en virtud de que en su mayoría son técnicos cuyo nivel educativo es equivalente al bachillerato (aunque también los hay con nivel de licenciatura) y esto contribuye a la separación. Su formación es variada: egresados de la Escuela Nacional para Maestros de Actividades de Capacitación Tecnológica e Industrial, ENMACTI, creada a mediados de los sesenta y clausurada en la década de los ochenta; de las diferentes variantes de escuelas

⁶ En este artículo hablaremos de los dos primeros: los maestros de materias académicas y los de tecnológicas.

técnicas Centros de Enseñanza Técnica Industrial (CETIS), Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMA), artesanos con dominio de su oficio pero sin ninguna preparación profesional específica e incluso algunos con licenciatura (es el caso de arquitectos o egresados de la normal superior que imparten el taller de dibujo técnico o de artes plásticas). Tal diversidad es producto de las concepciones que sobre la formación de estos maestros ha ido privilegiando la institución en diferentes épocas: La Normal Superior preparó, durante un tiempo, además de maestros de materias académicas algunos de tecnológicas; existían en esta escuela las especializaciones de artes plásticas, dibujo técnico, economía doméstica y cocina.

En los años sesenta, la SEP dio una importancia curricular mayor a las materias tecnológicas en secundaria, con base en la concepción de que el nivel debía también "preparar para el trabajo". Al diversificarse los talleres como producto de esta orientación se creó la ENMACTI, institución que sería la encargada de preparar a los docentes en las nuevas actividades técnicas consideradas importantes (estructuras metálicas, electricidad, electrónica, industria del vestido, entre otras). No obstante, mientras estos docentes egresaban en número suficiente para cubrir la demanda, se echó mano de artesanos o profesionistas medios para atender las clases de taller en secundaria (carpinteros, herreros, electricistas, secretarías), que tenían, en algunos casos, una escolaridad máxima de secundaria. De esta forma, las tecnologías en secundaria se fueron cubriendo paulatinamente por maestros "empíricos", al mismo tiempo que por maestros con formación de normal superior y de normal tecnológica.

Además, con la clausura de la ENMACTI (en los años ochenta) y la simultánea creación de escuelas de nivel medio para formar técnicos, los egresados de tales centros se convirtieron también en recursos potenciales para ejercer la docencia en materias tecnológicas de secundaria. Como producto de este proceso, encontramos ahora un abanico de preparaciones profesionales entre los maestros de taller que, como hemos visto someramente, están vinculadas a concepciones sobre la finalidad de la escuela secundaria. Existe también una diversidad de talleres creados bajo la orientación antes

señalada (“preparar para el trabajo”) y de la cual son representativos los de las secundarias del estudio: carpintería, corte y confección, dibujo técnico, electrónica, electricidad, productos alimenticios, taquimecanografía, cerámica y la novedosa informática.

Si bien los talleres han pretendido actualizarse, esto se ha dado más en los nombres que en los contenidos (productos alimenticios por cocina, industria del vestido por corte y confección, estética por belleza). Las razones de la poca variación en los contenidos son: la deficiente infraestructura con que cuentan para desarrollar su actividad, las tradiciones de trabajo que estos maestros han desarrollado y los derechos laborales que se han creado al paso del tiempo y que dificultan una modificación de fondo.

La política de modernización educativa en secundaria ha mantenido una indefinición respecto a las actividades tecnológicas; en el año escolar 92-93 se decidió reducir a la mitad el tiempo destinado a talleres (de seis horas a tres) lo que ocasionó la inconformidad de los docentes que ante la amenaza a su estabilidad laboral realizaron una serie de movilizaciones (mítines, plantones) cuyo resultado fue la revocación de esta disposición. En el siguiente año lectivo (93-94), las autoridades confirmaron su decisión de reducir las horas clase de taller, aunque a partir de la experiencia anterior tuvieron el cuidado de señalar que:

En el caso particular de la educación tecnológica, la Secretaría realizará una evaluación a fondo de la práctica y los resultados de esta actividad, que hasta ahora no ha producido los resultados que de ella se esperaban. Para el año escolar 94-95, se estará en condiciones de reorientar y fortalecer el aprendizaje de la tecnología en la escuela, que es vital tanto por razones educativas como sociales. Mientras tanto, los maestros en servicio recibirán oportunidades de formación y participación en el proceso de evaluación, de manera que sus intereses laborales no sean afectados (Plan y Programas de Estudio 1993. Educación Secundaria p.14)

La formación de estos docentes y su participación en la evaluación anunciada, con la que se llenaría el tiempo que de facto se les quitaba a los maestros de tecnológicas, no se realizó, por lo que en las escuelas se dieron a la tarea de hacer adaptaciones internas

que permitieran a los maestros de taller mantener sus horas-contrato: las secciones de taller (que generalmente se constituían por la mitad de un grupo) se volvieron a dividir para que los maestros trabajaran con la mitad de los alumnos que antes tenían, durante tres horas, y con la otra mitad, las otras tres. Una consecuencia de tal situación ha sido la inconformidad de los maestros de materias académicas que consideran injusto que mientras ellos tienen grupos de 40 alumnos, los de tecnológicas trabajen sólo con 10:

Su tiempo de trabajo (de los maestros de taller) se disminuyó, y con tal de no sacar a los maestros para que no se le creara un problema a la SEP, ahora les dieron medias secciones para que cubran su tiempo[...] entonces ahora tiene grupos bien chiquitos. Ellos están felices de la vida, mientras que los maestros de académicas tenemos hasta 15 grupos y muy saturados (maestra de civismo, escuela A).⁷

Si bien lo anterior agrava las tensiones ya existentes entre los maestros de una misma escuela, hay que considerar que los maestros de taller son al mismo tiempo víctimas de la indefinición de las autoridades educativas que no saben que actitud tomar en torno al papel de las tecnologías en la escuela secundaria: ¿suprimirlas?, ¿reducirlas?, ¿cambiar su sentido?, ¿redefinir su papel en la formación de un nivel que ahora se ubica en la categoría de educación básica?, ¿cómo hacerlo sin afectar derechos laborales? Mientras la moneda está en el aire, los maestros de taller siguen siendo marginados: no participan de los cursos de actualización que al principio del año escolar se imparten para todos los docentes de la escuela (en virtud de que no se ha establecido claramente el papel que tienen las tecnologías en la educación secundaria), no hay programas definidos para su materia y reciben las críticas veladas del resto de maestros que consideran que tienen una situación de privilegio. Estas circunstancias fortalecen la preexistente separación de este grupo con los otros docentes de la escuela.

⁷ Las claves que se manejarán de aquí en adelante corresponden al código del archivo del material obtenido en el trabajo de campo. Omito el nombre y número de las escuelas para conservar su anonimato. Aquí las nombro como escuela A, B o C.

B. Los maestros de materias académicas. La presencia de un nuevo sujeto educador

Los maestros de materias académicas constituyen el grueso de los docentes de una escuela secundaria, pues su número generalmente duplica el número de los de taller.

Si nos remontáramos veinte años atrás, el perfil profesional de los maestros de materias académicas en secundaria sería previsiblemente el siguiente: maestro de educación primaria con estudios posteriores en la Normal Superior en alguna de las especializaciones que ahí se impartían. En algunos casos (la minoría) en lugar de la normal básica habrían cursado el bachillerato como antecedente de la Normal Superior, aunque esto suponía cursar un año extra de “nivelación pedagógica”, por lo que la carrera se extendía a cinco años en lugar de cuatro. La ventaja de estudiar en la Escuela Normal Superior⁸ era la seguridad de obtener una plaza de base al terminar los estudios (que de acuerdo a la época variaba en la cantidad de horas: en los años sesenta era de 12, a mediados de los setenta, de 17 y a finales de la misma década llegaba a las 19 horas), que aunada a la de maestro de primaria garantizaba un ingreso económico suficiente. Pero además, ser maestro de secundaria confería un status profesional que no tenían los de primaria, significaba ser “catedrático”, ganar casi el doble que un maestro de primaria, ser especialista en una disciplina y trabajar en un nivel superior (en ese entonces la secundaria era considerada educación media básica y además algunos egresados tenían posibilidades de trabajar en escuelas normales). Así las cosas, muchos cambiaban su plaza de primaria por horas en secundaria, con la aspiración de tener tiempo completo en un nivel mejor pagado y más prestigioso.

En la formación de maestros de secundaria en la ENS se completaba el círculo normalista; el acceso a esta escuela era el paso casi natural para los egresados de normales que aspiraban a seguirse preparando, pues la Universidad estuvo vedada durante años para

⁸ Estoy hablando de la Escuela Normal Superior de México (ENS), escuela que era el paso inmediato de formación para muchos maestros de primaria y preescolar, que en ese momento no tenían el nivel de licenciatura.

los maestros a excepción de la Facultad de Filosofía y Letras, (el título de Normal Básica fue reconocido como bachillerato hasta finales de los años setenta):

Cuando terminé la normal (básica) ¿qué había que hacer?, pues entrar a la superior ¿no?, ése era el camino natural. Yo hubiera preferido la universidad, pero no tenía la prepa. Entonces en la normal superior escogí la carrera que me gustaba (maestra con 28 años de servicio en secundaria, escuela B).

La normal superior, “paso natural” de los normalistas, era la formadora por excelencia de los maestros de secundaria y la encargada de nivelar pedagógicamente a los bachilleres que aspiraban a ser docentes de este nivel (Resoluciones de Chetumal, 1974). Asimismo, a la normal le correspondía, además de la especialización por materias, formar a los investigadores que el nivel requería, a través del doctorado. La amalgama entre normalismo e intereses del grupo sindical⁹ se cristalizaba en el dominio que este último mantenía en los estudios de doctorado que se impartían en la ENS, espacio donde se obviaba el nivel de maestría con el argumento de que los egresados (a los que por sus años de estudio correspondería el nivel de licenciatura) se les otorgaba el título de “Maestro en... (aquí la especialidad cursada que podía ser matemáticas, biología, civismo, etc.)”, de ello se concluía que al nivel de maestro, seguía el de doctor. Se creó así un doctorado normalista, único en México que no exigía la maestría como antecedente y que en la realidad servía para acumular puntaje escalafonario para el ascenso a subdirector o director de escuela secundaria. La mano sindical estaba presente en este proceso; eran los líderes del sindicato los que impulsaban fuertemente a los egresados del doctorado de la ENS para quedar en puestos directivos que posteriormente podrían capitalizarse en un control político-sindical desde las escuelas.¹⁰

⁹ Una referencia más amplia de las diferentes visiones del normalismo, entre las que destaca su uso político por la dirigencia sindical, ha sido trabajado por J. Martín del Campo.

¹⁰ La participación del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) en el nombramiento de directivos y sus efectos, lo analicé para el caso de primarias en una investigación anterior (Sandoval, 1986). Ésta presenta características similares en secundaria.

La ENS de México formaba también a maestros de los estados de la República a través de los cursos intensivos que impartía en verano; éstos eran muy solicitados pues las posibilidades de estudio fueron durante mucho tiempo escasas y porque además estudiar en la Normal Superior implicaba para estos maestros tener una plaza segura como docente de secundaria en su estado de residencia.

No obstante, la Escuela Normal Superior no surgió vinculada al normalismo, sino como escuela de la Universidad, en 1924, destinada a formar maestros de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. Ducoing (1990) documenta detalladamente el proceso de conformación de esta escuela bajo el auspicio universitario y las diversas controversias y propuestas que sobre su misión se dieron entre la Secretaría de Educación Pública y la Universidad. Independientemente de los constantes cambios administrativos y curriculares, producto de una incipiente concepción sobre la formación de docentes, el objetivo fundamental persistió: La Universidad era la encargada de formar a los maestros de educación media (entre la que se incluía a la secundaria) y superior, así como de preparar a los directores e inspectores de escuelas primarias. Sin embargo, la SEP aspiraba a rescatar de manos de la Universidad la formación de los maestros, sobre todo después de que ésta obtuvo su autonomía. Ducoing señala que el primer rompimiento entre estas dos dependencias se dio muy tempranamente, en 1925 (apenas a un año de la creación de la Normal Superior), con la separación de los cursos de enseñanza secundaria del bachillerato universitario, y su administración en una dependencia controlada por la SEP; ese fue el primer síntoma que auguraba una separación más profunda:

Este violento cambio en la educación media produciría, años más tarde, consecuencias determinantes en relación con la Escuela Normal Superior, porque si bien es cierto que en esa época la propia Normal Superior (dependiente de la Universidad) abastecía de maestros a las escuelas secundarias, de acuerdo con la exigencia entonces reglamentada de cursar materias pedagógicas en la misma, también era previsible que, con el transcurso del tiempo, la SEP estableciera una dependencia propia en donde se reclutara al personal que habría de atender la educación secundaria que ella tenía a su cargo, excluyendo a la Universidad en el desempeño de tal función (Ducoing, 1990, p. 222).

Esto sucedió en 1934, sin embargo, según señala la misma autora: “no existen indicios en los archivos que documenten los motivos formales de la desaparición de la Normal Superior en la Universidad. Simplemente, a partir de 1934 no se le alude en ningún documento interno ni en las publicaciones de la misma Universidad”. Al parecer, la Secretaría emprendió —en virtud de la recientemente adquirida autonomía universitaria— acciones para tomar en sus manos la formación de los maestros de secundaria y de manera paulatina fue creando varias instancias encargadas de ello, culminando con la creación de la nueva Normal Superior, dependiente ya de la SEP, en 1942.

Resulta interesante traer algunas reflexiones, a través de un documento suscrito por Chávez, que la autora rescata del debate dado en esta época, sobre a quién correspondía la formación de docentes de niveles superiores (la secundaria incluida):

[...] los normalistas y los universitarios tienden a formar socialmente islas, con lo cual, las dos grandes fuerzas propulsoras de la educación y del progreso, que unos y otros constituyen, no sólo se disgregan, sino que se vuelven socialmente antagónicas [...] Aislados, llegarán a no poderse entender y a desconocerse recíprocamente toda especie de méritos [...] imponer un perfeccionamiento a los maestros de las escuelas primarias en instituciones que del Poder Ejecutivo dependen, sería con ello dar un golpe de muerte a la Escuela Normal Superior de la Universidad de México y resolver temerariamente, de una vez por todas, uno de los problemas eternos, el más grave, sin duda, de la filosofía de la educación: si ésta, la educación, debe ser la que la conciencia de hombres de pensamiento autónomo proponga a todo el mundo, especialmente a los maestros, o la que el Estado, de poder cada vez más universal y avasallador, les imponga. [Juzgo que] el Estado [...] debe limitarse como hasta aquí, a impartir las enseñanzas fundamentales necesarias para formar a los maestros primarios, y aceptar que una institución autónoma e independiente, como la Universidad de México, colabore en la obra del perfeccionamiento educativo del magisterio mexicano (*Ibid.*, p. 224).

Sin embargo, con base en visiones políticas distintas, los mundos universitario y normalista dejaron paulatinamente de tener puntos de contacto en lo que a la formación de maestros se refiere; la SEP la tomó en sus manos y la profesión de maestro de escuela pública pasó a ser “profesión de Estado”.

Pero esta situación ha variado al paso del tiempo y, actualmente, los maestros del Distrito Federal que atienden materias académicas en secundaria, no corresponden mayoritariamente a ninguno de los dos modelos de los que hemos hablado. En las tres escuelas del estudio hay alrededor de un 70% que no son normalistas, predominando entre éstos los universitarios. Veamos el caso de una de ellas, que fue una de las más documentadas en el trabajo de campo:¹¹

Maestros de materias académicas:	32
Universitarios :	14
Politécnicos:	5
Egresados de institutos de idiomas:	2
Egresados de escuelas de música:	3
Antropólogos:	1
Normal Superior:	7
<hr/>	
Total de normalistas:	7
Total de no normalistas:	25

Lo anterior (encontrado también con leves matices en las otras dos escuelas) nos habla de que en los últimos 10 o 15 años ha habido una recomposición de los maestros encargados de impartir educación secundaria. No son ya los normalistas, formados bajo una fuerte concepción didáctica. Tampoco se trata de maestros que respondan al perfil planeado en la época en que la Escuela Normal Superior estaba bajo la férula de la Universidad y que daba un peso especial a la pedagogía. Podemos hablar entonces de la creciente

¹¹ Si bien la investigación abarca tres escuelas secundarias, por el enfoque etnográfico del estudio, que exige una estancia prolongada en el lugar, me he concentrado más tiempo en una de ellas.

presencia de un nuevo sujeto educador de los adolescentes: profesionistas sin formación específica para la docencia. ¿Por qué llegaron ahí?, ¿qué condiciones laborales enfrentan?, ¿cuáles son sus expectativas profesionales?, ¿cómo aprendieron a ser maestros?, ¿qué significa para la educación secundaria la presencia de este nuevo sujeto?. Estas son preguntas necesarias en la búsqueda de claridad para el interés de partida: pensar quiénes son los maestros de secundaria.

1. *“Fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo”*

Los viejos maestros normalistas (con más de veinte años de servicio) que trabajan en secundaria, coinciden en señalar que la presencia de “los universitarios” se fue incrementando poco a poco:

Ante la falta de trabajo, los universitarios fueron ocupando los lugares que los normalistas dejábamos: muchos preferían regresar a su primaria, pues se gana lo mismo y tienes menos alumnos [...]. Además, cuando a la Normal se le aumentaron años de estudio (se refiere a cuando se le confirió nivel de licenciatura a la carrera de maestro de primaria), pues [...] ¿quién iba a querer estudiar después en la Normal Superior? [...] los universitarios fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo (maestra con 30 años de servicio en secundaria, escuela A).

Hablamos aquí de la confluencia de tres fenómenos como causales potenciales del cambio de perfil profesional del docente de escuela secundaria: la restricción del mercado de trabajo para los profesionistas liberales que encuentran en la docencia en secundaria tal vez la única oportunidad de empleo; el descenso del status de maestro de secundaria que se concreta en una disminución drástica a su salario, aunada a condiciones laborales muy desfavorables y la emigración –o no ocupación– del espacio por parte de los normalistas.

En algún momento, el sueldo del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas instrumentaron una política salarial para los maestros, que tendiera a “reducir la brecha salarial”. Esto afectó de

manera especial a los docentes de secundaria, que vieron congelar su sueldo, mientras el de los maestros de primaria aumentaba cíclicamente. En realidad, más que mejorar salarialmente al sector magisterial, esta política permitió ubicar a los maestros de ambos sistemas en la misma situación de sueldos bajos. 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 los maestros (laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres equipados, gimnasio, etcétera). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias, no se reprodujeron para las nuevas, cuyos espacios limitados y carencia de material dificultan el trabajo de enseñanza.

El número de alumnos con el que se trabaja en secundarias contribuye también a que este espacio pierda atractivo para los maestros, pues mientras que en primarias el número de alumnos por grupo ha disminuido, en secundarias se mantiene en un promedio de 40 alumnos; muy alto si además consideramos que los maestros atienden varios grupos.¹²

A la masificación, a las malas condiciones físicas de los planteles, al alto número de alumnos y a los bajos sueldos, se aunó la pérdida del status de “catedrático”, que era tributario de la exigencia de un nivel de escolaridad más alto para trabajar en secundaria. Con el proceso de abatimiento de los títulos académicos, dado en las últimas décadas, y la exigencia de licenciatura para la carrera de maestro de primaria, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Para los maestros de primaria es innecesario ahora acudir a la Escuela Normal Superior para adquirir una licenciatura que ya tienen,

¹² El número de alumnos que el maestro de secundaria atiende varía de acuerdo al número de horas que tiene contratadas y a la materia que imparte. Una materia con más horas en el plan de estudio, implica menos grupos para el maestro que la imparte. Un maestro de tiempo completo atiende un promedio de 350 alumnos. No obstante, hay casos extremos como los de maestros de civismo o geografía que, con tiempo completo, pueden llegar a trabajar hasta con 18 grupos (más de 700 alumnos).

y muchos maestros de secundaria prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que, aunque tiene un bajo sueldo, igual que la secundaria, no tiene la desventaja de trabajar con un alto número de alumnos adolescentes. Paralelamente, las escuelas normales en general, atraviesan por una crisis de demanda y la Escuela Normal Superior también ha sido afectada. Así, los espacios que antes ocupaban los normalistas en la docencia de secundaria, paulatinamente se fueron llenando con otros profesionistas.

2. *“No nos toman en cuenta [...] a pesar de que somos la mayoría”.*
Condiciones laborales de los maestros de secundaria

Si bien en el trabajo cotidiano de la escuela los maestros no hacen referencia a las diferencias que existen entre ellos por su formación profesional de origen (a menos que se les pregunte), éstas se expresan claramente al menos en dos aspectos vinculados a sus condiciones laborales: la contratación y la carrera magisterial.

Sobre la primera, hay que recordar que los egresados de la Escuela Normal Superior cuentan automáticamente con plaza de base, mientras que los no normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos de aquellos normalistas que han dejado temporalmente sus plazas y que por un acuerdo sindical pueden permanecer en posesión legal de su plaza, aunque no la trabajen durante muchos años. En efecto, un convenio del sindicato con la SEP, permite que el propietario de una plaza de base pida permiso “por Acuerdo 43”, que es en realidad una licencia para ausentarse de su plaza sin sueldo, por tiempo indefinido y conservando los derechos sobre ella.¹³ La consecuencia más notoria de esta medida (en virtud del abandono

¹³ La gran cantidad de interinatos en educación básica (acentuado en secundaria) que ha generado este acuerdo, llevó a que el SNTE y la SEP firmaran en 1990 otro acuerdo llamado “acuerdo de basificación”, que sintéticamente, consistía en emplazar a los maestros que tuvieran licencia, por el artículo 43, a regresar o renunciar a su plaza. La idea era ir basificando a los interinos más antiguos (hay quien tiene más de veinte años en esa condición). De manera paradójica, quienes se opusieron a esta medida fueron las secciones denominadas “democráticas”, argumentando que “atentaba contra los intereses de los maestros”.

de los normalistas del nivel de secundaria del que se habló anteriormente) es la existencia de una gran cantidad de interinatos para cubrir estas vacantes, que son ocupados por los no normalistas.

Son maestros que ocupan una plaza “que tiene dueño”, según expresión de los mismos docentes, lo que les genera una gran inestabilidad laboral, pues el propietario puede regresar en el momento que quiera; incluso hasta hace poco tiempo el interino no podía pedir cambio de escuela, porque la plaza no le pertenecía. Algunos de ellos han logrado basificarse al paso del tiempo, pero no en todas sus horas. Y es que otra característica de las condiciones de contratación de los maestros de secundaria es la fragmentación de sus horas de trabajo en múltiples plazas (claves múltiples y cheques de pago también múltiples), que permite que algunas sean de base y otras interinas, aunque los maestros aseguran que: “basifican la morralla”, es decir aquellas plazas de dos, tres o cuando mucho seis horas. En una de las escuelas secundarias del estudio, la situación era la siguiente:

Todos los normalistas (siete) tenían plaza de base: ¹⁴

1. Plaza de 22 horas
2. Plaza de 24 horas
3. Dos plazas: 19 y 2 horas. Total: 21 horas
4. Dos plazas: 12 y 2 horas. Total: 14 horas
5. Plaza de 22 horas
6. Dos plazas: 19 y 2 horas. Total: 21 horas
7. Plaza de 22 horas

Por su parte, los no normalistas (25) estaban en la siguiente situación:

- Interinato en todas sus plazas: 17
- Mezcla de base e interinato: 5
- Sólo plaza de base: 3 (ninguna de ellas llega a las 19 horas).

¹⁴ Los datos que manejo corresponden a la época en que se realizó el trabajo de campo. Hay que considerar que en secundarias existe una gran movilidad en la contratación, por lo que seguramente ahora ya hay modificaciones. No obstante, creo que refleja una situación laboral muy extendida en el nivel.

Confirmando la idea de que las autoridades basifican las plazas de menor número de horas entre los maestros que están en la condición mixta (interinato y base), encontramos:

1. Total de horas: 41. Doce de ellas de base, distribuidas en tres plazas de 4 horas cada una y dos plazas más de interinato con 19 y 10 horas.
2. Total de horas: 36. Plazas de base de 3, 1, 3 y 3 horas. Dos plazas de interinato con 14 y 12 horas.
3. Total de horas: 35. Plazas de base de, 19, 4, 4, 4. Una plaza de interinato de 4 horas.
4. Total de horas: 7. Plaza de base de 4 horas. Una plaza de interinato de 3 horas.
5. Total de horas 31. Plaza de base de 25 horas. Dos plazas de interinato de tres horas. Hay que destacar que este maestro trabaja en secundarias desde 1965.

Como puede verse, la característica de la contratación en secundarias es la existencia de plazas de pocas horas, que los maestros van consiguiendo paulatinamente, con la idea de aumentar horas y, consecuentemente, su sueldo y que en su mayoría son interinatos.

Esta situación repercute en la recientemente creada carrera magisterial, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para tener derecho a solicitar admisión, se requiere tener una plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato "sin propietario".¹⁵ No muchos llegan a tener plazas grandes y tampoco saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen o no dueño. El resultado es que muchos no normalistas se han quedado fuera de la carrera magisterial, lo que ha generado malestar en los maestros:

¹⁵ Esta situación parece extraña. Un director lo explicaba de la siguiente manera: "Hay plazas de nueva creación que se hicieron con la categoría de interinatos. Éstas son las que no tienen propietario", aunque el mismo director reconoce que son pocas.

¿Quiénes son los basificados?, los normalistas y, ¿quiénes pueden entrar a carrera magisterial?, los basificados [...] Entonces lo que sucede es que se están volviendo una élite y a nosotros no nos están tomando en cuenta a pesar de que somos la masa fuerte del magisterio, porque somos la mayoría (maestra de biología, con 13 años de servicio, universitaria, escuela C).

Si bien las restricciones para ingresar a la carrera magisterial se amplifican para los no normalistas, eso no implica que los normalistas tengan las puertas abiertas. En general parece existir una tendencia restrictiva a su acceso en secundaria, pues de 19 596 maestros de secundaria en el Distrito Federal, han ingresado a la Carrera Magisterial 9 418.¹⁶ En las escuelas estudiadas, los maestros que en el año escolar 93-94 habían accedido a la carrera magisterial eran: escuela A: 12; escuela B: diez; escuela C: siete (de un promedio de 50 maestros por escuela). Las razones que los maestros dan a esta situación son que muchos no estaban de acuerdo con la carrera magisterial y no solicitaron su ingreso cuando ésta inició. Posteriormente, lo hicieron y les han puesto obstáculos que ellos relacionan con el límite presupuestal que el programa tiene. Otros añaden a esta explicación el hecho de tener muchos años de servicio:

Muchos queremos acceder a carrera magisterial para jubilarnos con más sueldo, porque el aumento sí se aplica al sueldo base [...] pero las autoridades no quieren dárnosla por lo mismo (maestra de español, con 30 años de servicio, escuela A).

3. *“Existen maestros-maestros y maestros profesionistas”.* *Expectativas profesionales*

Con la expresión anterior, el director de una de las secundarias estudiadas explicaba la presencia de normalistas y no normalistas en la secundaria. ¿Cuáles son las expectativas profesionales de los que aquí he llamado “nuevos sujetos docentes”? (los no normalistas).

¹⁶ Datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación en el Distrito Federal, diciembre de 1995.

Seguramente varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría ingresó a la docencia en secundaria con la idea de estar ahí temporalmente y muchos se han quedado por años. En la escuela que he tomado como referencia, la menor antigüedad de estos maestros, es de tres años y la más alta de 30. La mayoría oscila entre 10 y 15 años en el servicio, por lo que parece difícil ya que abandonen este trabajo. Con excepción de los de más reciente ingreso, “los nuevos sujetos docentes” aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar —por diversas vías— la basificación de sus plazas. Las mujeres afirman que se han quedado en la escuela porque es un trabajo de poco tiempo que les permite atender a sus hijos por la tarde (cosa que no podrían hacer si ejercieran su actividad profesional en otros ámbitos). Son muy pocos los que combinan la docencia con el ejercicio liberal de su profesión, y la mayoría busca aumentar sus horas en secundaria con la tendencia a llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como una manera de mantener un vínculo de identidad con lo universitario (o lo no normalista). Esto se manifestó en los comentarios que casi todos hicieron en las entrevistas y observaciones, donde sin que mediara pregunta expresa, hablaban sobre sus tesis para titularse en su carrera, (muchos de ellos no están titulados), o se referían a su conocimiento del mundo universitario:

Hablamos del modelo de Piaget [como la base de los cambios en los nuevos programas] y lo que no nos han dicho es que es una teoría superada; ya resulta obsoleta. En la UNAM las tendencias pedagógicas son otras (maestra de ciencias naturales, universitaria, con cursos de actualización, escuela C).

[...] estamos viendo química y eso viene en el examen [de admisión a preparatoria] por el que [los alumnos] están faltando a clases para ir a sacar las fichas [...] Yo ya se los dije: si van a ir a sacar la ficha, vayan en la tarde. No, no, es que en la tarde no hay dicen los alumnos [...] ¿Cómo de que no hay?, si yo también estuve en la Universidad (maestra de química. Observaciones: junta con padres de familia para firma de boletas, escuela C).

Estos nuevos sujetos docentes no quieren identificarse con los normalistas, de los que dicen tienen menor conocimiento académico; aspiran a estar vinculados al mundo universitario al que ya no pertenecen y tratan de encontrar en la docencia en secundaria un espacio de realización profesional.

Por su parte, muchos de los maestros normalistas parecen vivir la docencia como una obligación. Su media de años de servicio en secundaria es de 15, pero en el sistema educativo es de 20. Es decir, hablamos de maestros con una larga trayectoria en la escuela pública del nivel básico, son los “maestros, maestros” que si bien fueron formados en una fuerte tendencia didáctica, también han vivido la debacle de la profesión docente de secundaria. Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor e incluso llegan a afirmar que permanecen porque “no hay a dónde irse”. Muchos trabajan también en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, en detrimento casi siempre, de la secundaria: más alumnos, más gente a la que calificar, más exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas.

La aspiración de llegar a un puesto directivo se ve frustrada, la mayoría de las veces, porque para ello se debe tener una plaza de 25 horas y el puntaje escalafonario suficiente. Si bien estos requisitos pueden no ser problema para aquellos que tienen mayor antigüedad, la necesaria exigencia de apoyos (“palancas” dicen los maestros) en la promoción para un ascenso complica la situación. Y es que en secundaria, al igual que en otros niveles de la educación básica, el sindicato influye en la designación de directores y subdirectores, cuyos recomendados son, casi siempre, normalistas.

Muchos maestros no están dispuestos a aceptar las reglas que el sindicato les impone, por lo que deciden seguir frente al grupo los 30 años necesarios para su jubilación, aunque reconocen que, por las condiciones que enfrentan, esta opción es desgastante.

Sin embargo, algo que vincula a todos los maestros de materias académicas (sean normalistas o no), es el orgullo por poseer un conocimiento especializado en alguna disciplina. Su materia es siempre (desde su visión) muy importante en la formación de los alumnos y tratan de profundizar en su enseñanza. En ello se puede vislumbrar un intento por rescatar el valor de su profesión.

4. *“La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho”. El aprendizaje del oficio*

En el trabajo diario, los integrantes de estos dos grupos de docentes parecen asimilar que comparten una misma labor y un mismo espacio (a excepción de momentos de crisis como los de la carrera magisterial). Sin embargo, a pregunta expresa resurgen las “islas” o “la falta de reconocimiento de méritos”, de los que hablaba Chávez, entre normalistas y no normalistas que, por otra parte, se han construido al paso del tiempo. Son dos grupos con identidades distintas que comparten una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus asideros imaginarios para rescatarse como sujeto en medio de la situación profesional, difícil, que atraviesan.

Resurgen así las conocidas frases en boca de los normalistas de: “Los universitarios no saben enseñar”. “No saben controlar el grupo [...] tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica”. Mientras que por el otro lado se habla de la siguiente manera:

Los universitarios tienen más conocimiento de la materia [...] estás más acostumbrada a informarte, claro que te faltan elementos pedagógicos, pero éstos los aprendes. Una diferencia muy grande es que el universitario sale mucho mejor preparado que el maestro normalista [...] en la carrera nos dan muchas armas, muchos conocimientos que los normalistas no tienen [...] en lo que sí nos ganan es en la cuestión pedagógica [...] pero eso lo aprendes (maestra de física, escuela C).

Pero más allá de frases que a fuerza de repetir parece que pierden contenido, ante la pregunta: ¿cómo se fueron haciendo maestros?, encontramos junto a las diferencias muchas similitudes. Veamos algunas experiencias profesionales de dos maestras con trayectorias profesionales distintas.

Una de ellas es egresada primero de normal básica y posteriormente de normal superior, con especialidad en Civismo y con 33 años de servicio en la docencia, de los cuales ha pasado 29 en secundaria. Su historia de elección profesional es similar a la de muchas maestras: por tradición familiar (desciende de una familia de maestros) el magisterio fue el camino que tomó sin cuestionar, aunque

reconoce que ella deseaba ser universitaria. Al salir de la normal quería seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la Normal Superior; para su elección influyeron dos aspectos: estudiar una especialidad que le gustara y tener otro empleo seguro:

En la normal superior, ahí, sí escogí lo que me gustaba y como yo siempre anduve en la política pues me gustó civismo [...] además era chambita segura (maestra de civismo, con 33 años de servicio).

Del inicio de su trabajo en secundaria, recuerda que era difícil porque “era muy joven”, pero ya tenía la experiencia de trabajar en primaria así que poco a poco fue encontrando la manera de “controlar a los alumnos”, para lo que le sirvieron también los consejos de otros maestros. El control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser “buenos” maestros y está vinculado con el conocimiento de la materia:

La preparación de la clase es importantísima, no puedes llegar a improvisar porque los alumnos te ven la cara e inmediatamente se dan cuenta que eres un maestro chafa y se desordenan. En la preparación debes contemplar actividades para los alumnos porque el trabajo es necesario para que haya disciplina [...] (*Ibid.*).

Ella se considera buena maestra porque domina su materia y los alumnos la respetan, aunque afirma que esto no se da sólo entre normalistas: “Nosotros tenemos más técnica, pero eso no basta, la experiencia es la que te va permitiendo ser buen maestro y eso no depende de si eres normalista o no”.

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

Yo tuve una gran ventaja, cuando ingresé como ayudante de laboratorio estuve ayudando a varios maestros, pero entre ellos a una excelente

maestra, era normalista pero estudiaba y le echaba ganas. Estuve con ella cerca de tres años y me dio oportunidad de trabajar con el grupo, darles prácticas o algunos temas, así pude practicar y conocer los programas. Me sirvió mucho porque cuando me dieron un interinato ya como maestra yo conocía los programas, ya sabía como abordar los temas, había visto las dificultades que tienen los chicos para determinadas cosas. Tuve la suerte de tener un entrenamiento, yo creo que si hubiera llegado sin eso a pararme frente a un grupo, pues no hubiera sabido como tratarlos (maestra de física, con 18 años de servicio).

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y esto se logra cuando el maestro domina el tema y lo sabe transmitir, así puede imponer reglas con base en el trabajo que los alumnos puedan aceptar. Para ella es importante "saber cuando estirar y cuando aflojar", poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir, "así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto". Con estas ideas ha ido construyendo estrategias que le permiten trabajar bien con los grupos y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro: "la experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho".

En los casos de estas dos maestras encontré diferencias en la manera como se autopercebían en función de su formación de origen, la primera decía que "los normalistas tenemos un poquito más de técnica, en cambio el universitario entró porque no encontró otro trabajo, no saben cómo enseñar". Por su parte la universitaria pensaba que "el universitario está mucho mejor preparado en muchos aspectos y en lo que sí nos ganan los normalistas es en la cuestión pedagógica". Sin embargo, son más las similitudes entre las que se encuentran: una preparación previa sobre cómo enseñar, que para la primera maestra fue la normal y otros colegas y para la segunda una etapa de aprendizaje con otra maestra, lo que nos señala la existencia de un proceso de socialización para la docencia que existe en las escuelas y que se agrega a la formación previa del sujeto. Todos los maestros, normalistas o no, pasan por un "periodo de aprendices" (Lortie, 1975) cuando se inician en la docencia concreta; en él se amalgaman: su formación escolar, sus experiencias per-

sonales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular y de los alumnos y la influencia de los docentes viejos. Al mismo tiempo las exigencias del trabajo, producto de una cultura escolar, las ha llevado a considerar importantes para su labor aspectos como el control, la disciplina y el respeto. Estos conceptos son predominantes en la escuela secundaria, pero los maestros los adaptan agregándoles el contenido de “dominar el conocimiento y saberlo transmitir”. Así, van creando estrategias que les permitan desarrollar bien su trabajo con el menor desgaste posible. En ese sentido, para estas maestras tiene importancia el poner al principio “reglas claras” que los alumnos sepan que se van a cumplir, aunque éstas varían dependiendo de cada grupo. Al paso del tiempo van construyendo su prestigio de maestras “exigentes pero buenas”, lo que les facilita que los nuevos alumnos acepten su forma de trabajo sin tanta resistencia.

Las estrategias parecen ser más importantes incluso que la formación previa; se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto del trabajo y a la motivación individual del docente.

II. ALGUNAS REFLEXIONES

En este escrito he mostrado sólo una panorámica que nos permite vislumbrar algunas de las condiciones laborales y de trabajo de los maestros de secundaria, así como algunas expectativas. Me interesaba mostrar la complejidad del contexto en que se mueven, así como las formas en que los docentes, como sujetos, se apropian de las condiciones específicas y actúan en y sobre ellas.

Por principio, salta a la vista la heterogeneidad del sector y sus condiciones; aunque en este trabajo sólo me referí a dos de los sectores de maestros que componen las escuelas, la heterogeneidad se amplía con la presencia e interacción de los que aquí no se analizaron: directivos, personal de apoyo y maestros de educación física y artística que completan el mosaico de actores docentes. La participación de todos, con sus intereses, expectativas, condiciones particulares, compone la compleja trama de cada escuela secundaria.

Considero de suma importancia analizar esta trama para empezar a conocer algo del “espacio oculto” en que se ha convertido la escuela secundaria, espacio para el que hoy en día se diseñan, desde la institución, una serie de medidas como carrera magisterial o profesionalización y actualización para un magisterio cuyas especificidades no son consideradas totalmente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALVO (coord.), Romero J y D. Sandoval. “Docentes de los niveles básico y normal”, en *Sujetos de la educación y formación docente*. Ducoing y Landesmann (coords.), Serie: La investigación educativa en los ochenta, Perspectivas para los noventa. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 1996.

CORNEJO, Alejandro. *Estudiantes de una secundaria pública en Xoco, Ciudad de México: Género, condiciones sociales y éxito escolar*. Tesis de Licenciatura en Sociología, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1988.

DUCOING, Patricia. *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*, Tomo I, México, CESU-UNAM, 1990.

GUZMAN, Carlota. “Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿aceptación o rechazo? (Estudio de caso)”, Tesis de Maestría, México, FLACSO, 1988.

LEVINSON, Bradley. “Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria”, en *La gestión pedagógica en la escuela*, Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps.), Santiago de Chile, UNESCO/ORLEAC, 1992.

LORTIE, Dan. *Schoolteacher, A sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press, 1975.

MARTIN Del Campo, Jesús. “Las contradicciones del normalismo”, en *Revista Hojas*, No. 13, México, 1994.

MUÑOZ Izquierdo, Carlos. *Presente y futuro de la escuela secundaria*, México, CEE-GEFE, 1983.

QUIROZ, Rafael. "Obstáculos para la apropiación de los contenidos académicos en la escuela secundaria", en *Infancia y Aprendizaje*, No.55, Madrid, 1991.

_____. "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", en *Revista Nueva Antropología*, Vol XII, No. 42. México, 1992.

ROCKWELL, Elsie. *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*, México, SEP-El Caballito, 1985.

ROCKWELL (coord.), R. Mercado y R. Quiroz. "La educación básica y media básica: Diagnóstico y estrategias de innovación", documento de trabajo para la consulta nacional sobre la modernización de la educación, México, DIE-CINVESTAV, 1989.

SANDOVAL, Etelvina. "La zona nebulosa de la educación básica: la secundaria", en Revista *Huayácac*, año I, No.3, Oaxaca, México, 1994.

_____. "Los maestros y su sindicato, relaciones y procesos cotidianos" Cuadernos de Investigación Educativa, No. 18, México, DIE, 1986.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. "Programa de desarrollo educativo 1995-2000", México, 1996.

_____. "Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. Plan de estudios. Programas generales de estudio", México, 1974.

_____. "Educación básica. Secundaria. Plan y programas de estudio", México, 1993.

