

REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



Organización
de Estados
Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura

NÚMERO 25

Monográfico: *Profesión docente / Profissão docente*
Enero - Abril 2001 / Janeiro - Abril 2001

TÍTULO: *Ser maestro de secundaria en México:
Condiciones de trabajo y reformas educativas.*

AUTOR: *Etelvina Sandoval Flores*

SER MAESTRO DE SECUNDARIA EN MÉXICO: CONDICIONES DE TRABAJO Y REFORMAS EDUCATIVAS¹

Etelvina Sandoval Flores (*)

SÍNTESIS: En este escrito se analizan algunas de las condiciones laborales de los maestros de secundaria en México, que dificultan la concreción de la reforma educativa —iniciada en 1993— que aspira a conformar un ciclo básico de nueve años. Por parte de las autoridades existe un desconocimiento de las particularidades del trabajo docente de secundaria, lo que lleva a diseñar propuestas difíciles de realizar en las condiciones actuales.

Se inicia con una breve descripción de algunos puntos de la reforma que implican de manera directa a los docentes, para señalar posteriormente algunas de las características del trabajo docente en secundaria. De ellas se desprende que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. A ello se agrega un aislamiento profesional más acentuado que en el resto de la educación básica y la ausencia de apoyos académicos.

SÍNTESE: Nesta escrita se analisam algumas das condições laborais dos mestres de secundária no México, que obstaculizam a concretização da reforma educativa —iniciada em 1993— que aspira conformar um ciclo básico de nove anos. Por parte das autoridades existe um desconhecimento das particularidades do trabalho docente de secundária que leva a desenhar propostas difíceis de realizar nas condições atuais.

Inicia-se com uma breve descrição de alguns pontos da reforma que implicam de maneira direta aos docentes, para assinalar posteriormente algumas das características do trabalho docente em secundária. Delas se desprende que os professores de secundária enfrentam as condições de trabalho mais difíceis de todo o ciclo básico: um alto número de alunos,

¹ Este artículo tiene como base una investigación etnográfica que efectué recientemente en escuelas secundarias del Distrito Federal, cuyos resultados están en el libro *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes* (Plaza y Valdés-UPN, 2000), del que he retomado aquí algunas ideas.

(*) Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal de México.

um precário apoio institucional tanto no material como no pedagógico, uma instabilidade laboral que cresce a medida que muda o perfil profissional dos docentes, e um baixo salário produto do acelerado processo de desvalorização social de seu trabalho. A isto se agrega um isolamento profissional mais acentuado que no resto da educação básica e a ausência de apoios acadêmicos.

1. INTRODUCCIÓN

La secundaria empezó a considerarse parte de la educación básica mexicana en el Programa de Modernización Educativa de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), adquiriendo carácter legal en 1993, al modificarse el artículo tercero constitucional con el objetivo de que integrara, junto a la primaria, un ciclo de educación básica obligatoria de nueve grados (tres años después de los seis de primaria).

Con ello, aunque seguía conservando su denominación de «educación secundaria», se separaba de facto de la educación media a la que pertenecía hasta ese momento². Así se intentaba poner fin a viejos debates sobre la definición de este ciclo educativo, que desde su surgimiento en 1925 se encontró ante una disyuntiva: servir de vínculo orgánico con la educación primaria o con la educación media (bachillerato).

En este contexto, desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se tomaron una serie de medidas tendientes a dotar de sentido a la secundaria en su nuevo marco, el de educación básica. Sin embargo, la concreción de tal política se enfrentó a una cultura escolar que apuntaba a la diferenciación más que a la unificación con la primaria, tanto en prácticas como en concepciones educativas. Se encontró al mismo tiempo con un cuerpo docente producto del desarrollo histórico de este nivel, donde la especialización se convierte en un obstáculo para dar el paso armónico a la educación básica de nueve grados. Se tropezó también con particulares condiciones laborales de estos docentes, que favorecen el trabajo individual e impiden la constitución de una comunidad educativa escolar.

Este escrito pone énfasis en las condiciones de trabajo de los maestros de secundaria, y en cómo éstas se convierten en obstáculos que

²A principios de los años sesenta el gobierno determinó que la educación media se integraba por media básica (secundaria) y media superior (bachillerato).

deben considerarse para concretar exitosamente el cambio del nivel secundario en México.

2. LA REFORMA EN SECUNDARIA

Para la consolidación de este ciclo de nueve grados, además de la legislación la SEP impulsó un trabajo tendiente a dar consistencia académica a tal objetivo. Como un primer paso, se reformaron el plan y los programas de estudio con un enfoque que priorizaba el desarrollo de habilidades básicas y actitudes, y que buscaba la articulación entre el nivel primario y el secundario al sustituir las áreas de estudio por asignaturas. En el plan y los programas se propuso un nuevo enfoque para trabajar en todas las materias, que se resume en recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y propiciar su participación en la construcción del conocimiento.

También se creó el Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP), cuya función es «facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, al mismo tiempo que promover la utilización de nuevos métodos, formas de trabajo y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la educación básica». En este programa se ofrecen, mediante los recientemente creados «centros para maestros», una serie de cursos a los que el docente se inscribe en función de sus preferencias y de su tiempo libre, y trabaja en ellos por medio de «paquetes didácticos», consistentes tanto en lecturas como en una guía de estudio. Tales cursos promueven la actualización voluntaria y autodidacta, bajo una modalidad abierta, y están vinculados estrechamente a otro programa de la reforma llamado carrera magisterial, pues acreditar cursos permite obtener puntos para este programa.

La carrera magisterial fue creada con la finalidad de incentivar y reconocer el trabajo de los maestros frente al grupo, por medio del otorgamiento de un estímulo económico diferencial de acuerdo con la calificación obtenida en aspectos tales como «aprovechamiento escolar, preparación y desempeño profesional». Es un sistema similar al del pago por mérito que se utiliza en otros países, que en un primer momento fue visto con desconfianza por algunas organizaciones magisteriales por considerar que fragmentaba los intereses colectivos de los maestros; no obstante, al ser un complemento del salario, paulatinamente fue teniendo mayor aceptación.

Sin agotar todos los aspectos que componen las reformas, señalaría finalmente la importancia que se concede a la escuela como lugar de participación colectiva en la construcción del proyecto escolar propio, por medio de los «consejos técnicos escolares», lugares en los cuales deberán discutirse los problemas del plantel y buscarse soluciones conjuntas.

De los esfuerzos institucionales para la reforma de la secundaria destacan algunos aspectos interesantes y novedosos: en primer lugar, el reconocimiento de que este nivel ha sido muy descuidado por la planeación educativa, por lo que en esta nueva etapa se requiere desarrollar acciones integrales que permitan subsanar los problemas derivados de los años de abandono educativo. En segundo lugar, que los esfuerzos van encaminados a reorientar la secundaria para articularla de manera coherente con la educación primaria, es decir, ubicarla claramente como parte de la educación básica y «pasar de la situación de dos niveles que nacieron, se conformaron y evolucionaron con lógicas distintas, en planteles distintos, hacia el establecimiento de una mayor racionalidad y fluidez formativa entre niveles»³. En tercer lugar, aunque se sigue manteniendo el objetivo de brindar en la secundaria conocimientos que faciliten al estudiante incorporarse al mundo del trabajo (idea fundamental del nivel), éste se ha matizado y, de hecho, se ha disminuido el énfasis en la formación tecnológica para fortalecer la general. Finalmente, existe un reconocimiento de que para que las propuestas institucionales prosperen es necesaria la participación de los maestros en la comprensión, apropiación y compromiso con las nuevas orientaciones.

Sin embargo, la necesidad de implementar una reforma en un nivel educativo tan complejo, y en buena parte desconocido, ha llevado a que se favorezcan las acciones inmediatas que corresponden al cómo operar sobre planteamientos de fondo que permitan delinear y compartir con los sujetos involucrados directamente el tipo de escuela que se quiere y para qué fines sociales⁴. También, y de manera preponderante, aparece en las propuestas institucionales el desconocimiento de la especificidad de la secundaria, que permitiría interrogarse, por ejemplo, sobre cómo responden a las nuevas exigencias programáticas sujetos especializados en una materia de conocimiento que la han impartido durante mucho

³ Fuentes, 1996: 55.

⁴ En ese mismo sentido, Fernández Enguita dice que en la reforma de la enseñanza en España «el proceso de cambio está mucho más centrado en el *cómo* que sobre el *qué*» (1990: 7).

tiempo, y que por lo mismo tienen prioridades para la selección de los contenidos de su programa; o qué tipo de actualización requieren los maestros de secundaria que son distintos a los de primaria, no solamente por su formación profesional sino también por sus expectativas profesionales y condiciones laborales. Lo que parece imprescindible para impulsar y para consolidar proyectos institucionales, es pensar en la particularidad de a quiénes van dirigidos, y esto parece dejarse de lado bajo la consideración de que al promover un solo ciclo básico todos sus maestros son iguales y enfrentan las mismas condiciones.

3. SER MAESTRO DE SECUNDARIA

En este proceso de cambios los maestros son considerados como «protagonistas de la transformación educativa», y se apela a su compromiso para consolidar las reformas. No obstante, en secundaria ¿de qué maestros se habla? La pregunta no es ociosa si consideramos que, a pesar de que en los últimos quince años la investigación educativa ha tratado de dar cuenta de las condiciones y contenidos del trabajo del maestro, la mayoría de estos estudios se ha enfocado hacia los docentes de primaria, por lo que podemos afirmar que muy poco se conoce de los de secundaria. Ante esta carencia y ante las nuevas exigencias para la secundaria, en el diseño de las nuevas políticas se ha optado por homogeneizar la imagen del maestro de educación básica sin considerar las especificidades de los de secundaria, lo que ha traído como consecuencia que algunas propuestas educativas, al no considerar estas particularidades, enfrenten problemas en su ejecución.

Veamos algunas de esas características, aunque de manera muy sintética, para abordar con tales elementos la comprensión de los maestros concretos frente a las reformas educativas.

3.1. PRIMERA CARACTERÍSTICA: LA HETEROGENEIDAD Y EL AISLAMIENTO

El maestro de secundaria sólo tiene en común la denominación, pues bajo ella coexiste una gran diversidad que corresponde, entre otras cosas, a la actividad concreta que cada uno realiza en la división de actividades propias del nivel. Esta división se inicia, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecnológicas, los de

apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración. Los integrantes de cada uno de estos grupos desarrollan 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 de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y, dentro de ésta, por su formación profesional de origen. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) 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.

El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes. Por ello podemos encontrar maestros que cubren sus 42 horas frente al grupo y otros que tienen algunas horas liberadas como «servicio», las cuales, dependiendo de las relaciones que mantengan con los directivos y del criterio de éstos, pueden dedicarlas a la planeación de su trabajo, o deben cubrir las atendiendo a grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su labor es atender a sus grupos, y que las reuniones,

comisiones y horas de servicio destinadas a cuidar alumnos que no les corresponden son una carga extra. Refugiándose en su salón de clase, cada profesor encuentra la manera de resolver su trabajo de manera individual y con sus propios recursos y criterios. Así, de los tres niveles que conforman la educación básica, la secundaria es la que presenta menos condiciones para trabajar como unidad educativa, lo que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y el aislamiento de los maestros.

3.2. SEGUNDA CARACTERÍSTICA: LAS DIFÍCILES CONDICIONES DE TRABAJO

La profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes en pocos años. Pero éstos no se dieron únicamente en su formación sino también en su estatus académico y económico, que sufrió una drástica caída a la que se agregó el deterioro de las condiciones de trabajo: «Ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo»⁵. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo.

En la década de los sesenta, y todavía a principios de la siguiente, el salario del maestro de secundaria llegó a ser casi el doble del de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron 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 se 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, de tal suerte que ahora el pago a todo el magisterio de educación básica es igualmente insuficiente. 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

⁵ Martín del Campo (1990) p. 20.

para ganar más, con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender.

El número de alumnos con el que se trabaja en secundaria, aunado a las condiciones anteriormente descritas, contribuyó también a que este espacio perdiera atractivo para los maestros normalistas de carrera⁶, pues a pesar de la disminución en el número de alumnos por grupo en la primaria, en la secundaria se mantiene un promedio de 40 alumnos, muy alto si consideramos que los maestros atienden a varios grupos⁷.

De manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundaria 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, etcétera). Así, los grandes edificios que tenían las antiguas secundarias no se reprodujeron para las nuevas, construidas en serie, y cuyos espacios limitados y carencia permanente de material dificultan el trabajo de enseñanza.

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

Para los egresados de normal preescolar o primaria es innecesario acudir ahora a la normal superior para adquirir una licenciatura que

⁶ Por «normalistas de carrera» me refiero a los que cursaron la normal básica y posteriormente la normal superior, como una escala más de la profesión magisterial.

⁷ El número de alumnos que el maestro de secundaria atiende varía de acuerdo con el número de horas que tiene contratadas y con la materia que imparte. Una materia con más horas en el plan de estudios implica menos grupos y menos alumnos para el maestro que la imparte. Un docente de secundaria de tiempo completo atiende a 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).

ya tienen, y muchos maestros de secundaria que cuentan con formación de normal básica y superior prefieren regresar a trabajar en primaria, actividad que aunque tiene un bajo sueldo, igual que la secundaria, no tiene la desventaja de trabajar con varios grupos y un alto número de alumnos adolescentes.

3.3. TERCERA CARACTERÍSTICA: LA PRESENCIA DE UN NUEVO SUJETO EDUCADOR

Si nos remontáramos treinta años atrás, el perfil profesional de los maestros de secundaria sería muy previsiblemente el siguiente: docente de educación primaria con estudios posteriores en la normal superior en alguna de las especializaciones que ahí se impartían. En ciertos casos—los menos—, 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. Las ventajas de estudiar en la normal superior eran la seguridad de obtener una plaza de base al terminar los estudios (que, de acuerdo con 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, implicaba ganar casi el doble que un maestro de primaria, ser especialista en una disciplina y trabajar en un nivel educativo de mayor rango (hay que recordar que la secundaria se ubicaba como parte de la educación media). Así, muchos cambiaban su plaza de primaria por horas de secundaria, con la aspiración de tener tiempo completo en un nivel mejor pagado y más prestigioso.

No obstante, el normalista de carrera que predominó en la educación secundaria fue cediendo su lugar a un profesional distinto al egresado de otras instituciones de educación superior (universidad, politécnico, entre otras). En la actualidad encontramos una recomposición de los perfiles profesionales de los maestros de secundaria, que en su mayoría ya no son los egresados de la normal superior sino profesionales sin formación pedagógica previa, y que, de acuerdo con datos oficiales, constituyen el 70 por ciento de la planta docente en el Distrito Federal.

Podemos hablar entonces de la presencia en las aulas de un nuevo sujeto educador, que si bien es una realidad reconocida, al mismo

tiempo es ignorada por la autoridad educativa, que sigue pensando en maestros de secundaria con características profesionales de antaño.

Los viejos maestros normalistas que trabajan en secundaria coinciden en señalar que la presencia de los «universitarios» (nombre que dan a todos los no normalistas) se ha ido 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 tienen 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...» (Entrevista a maestra con 30 años de servicio en secundaria).

Podemos hablar entonces de la confluencia de varios fenómenos sociales como causales potenciales del cambio del perfil profesional del docente de escuela secundaria: la restricción del mercado de trabajo para los profesionales liberales, que encuentran en la docencia en secundaria tal vez la única oportunidad de empleo; el descenso del estatus del maestro de secundaria, que se concreta en una disminución drástica de su salario, aunada a condiciones laborales muy desfavorables que han llevado a que éstos dejen la secundaria y retornen a trabajar en la primaria; y la falta de atractivo de la carrera de maestro de secundaria que, asociada a una contracción de la matrícula planeada oficialmente, ha reducido el número de egresados de las normales superiores.

3.4. CUARTA CARACTERÍSTICA: DIFERENTES CONDICIONES LABORALES

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), esas diferencias se expresan claramente al menos en dos aspectos vinculados a sus condiciones laborales: la contratación y la carrera magisterial.

Sobre la primera hay que mencionar que los egresados de normal superior cuentan automáticamente con plaza de base, mientras que los normalistas empiezan a trabajar cubriendo interinatos de aquellos 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. La consecuencia más notoria de esta medida —en virtud del abandono de los normalistas del nivel secundario del que se habló anteriormente— es la existencia de una gran cantidad de interinatos para cubrir estas vacantes, que son ocupadas 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 (múltiples claves y cheques de pago), 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, que a su vez están distribuidas en varias escuelas.

Esta situación repercute en la recién creada carrera magisterial, afectando de manera particular a los no normalistas, en virtud de que para concursar en ella deben tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato «sin propietario»⁸. Pocos llegan a tener plazas grandes, y también son pocos los que saben a ciencia cierta si los interinatos que cubren tienen dueño. El resultado es que muchos no normalistas se han quedado fuera de la carrera magisterial, y si recordamos la alta proporción de maestros de este tipo en secundaria, podemos ver la magnitud del problema.

3.5. QUINTA CARACTERÍSTICA: LAS EXPECTATIVAS PROFESIONALES

Las expectativas profesionales de los «nuevos sujetos docentes» varían dependiendo del tiempo transcurrido en el ámbito de la enseñanza; he encontrado que la mayoría de ellos ingresó a la docencia en

⁸Esta situación parece extraña. Un director lo explicaba de la siguiente manera: «Hay plazas de nueva creación que se hicieron con la categoría de interinatos. Estas son las que no tienen propietario». Aunque el mismo director reconoce que son pocas.

secundaria con la idea de estar ahí temporalmente, pero muchos se han quedado años. Con excepción de los de más reciente ingreso, aceptan que serán maestros de secundaria durante un largo tiempo, razón por la cual aspiran a la estabilidad laboral a través de buscar la «basificación» de sus plazas por diversas vías. 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 otro ámbito). 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 esperanza de llegar a tener tiempo completo. No obstante, persiste una constante alusión a su formación profesional, tal vez como medio 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 en las observaciones, en los que sin que mediara pregunta expresa hablaban sobre sus tesis para titularse en la carrera (muchos de ellos no están titulados) o sobre su conocimiento del mundo universitario.

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»⁹ que, si bien fueron formados con una fuerte tendencia didáctica, igualmente han vivido el desastre de la profesión docente de secundaria. Muestran algún cansancio y escepticismo sobre su labor, e incluso llegan a afirmar que permanecen en esos puestos porque «no hay a donde irse». Muchos trabajan igualmente en escuela primaria y suelen comparar las condiciones en ambos espacios, casi siempre en detrimento de la secundaria: más alumnos, más gente a la que calificar, más exigencias administrativas y menos compensaciones afectivas. Los hay también que reconocen estar a gusto con su trabajo,

⁹ Retomo aquí parte de una frase de un director de secundaria que, al explicar que en su escuela había algunos normalistas y otros con formaciones distintas, dijo: «Hay maestros-maestros y maestros profesionistas».

sobre todo por la influencia que llegan a tener en la formación de los jóvenes y por el respeto que han sabido ganarse entre alumnos y padres, pero al mismo tiempo hablan de la existencia de un desgaste mayor en la docencia de secundaria.

3.6. SEXTA CARACTERÍSTICA: CAMINOS PARALELOS EN EL APRENDIZAJE DE LA DOCENCIA

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 preguntas expresas resurgen discursivamente las diferencias. Son dos grupos con identidades distintas que comparten una misma actividad y, en ese sentido, cada uno busca sus imaginarios asideros para rescatarse como sujetos en medio de la difícil situación profesional que atraviesan.

Resurgen así las conocidas frases de los normalistas: *«los universitarios no saben enseñar», «no saben controlar el grupo... tal vez sepan mucho de su materia, pero nada de didáctica»*, mientras que los del otro lado se enorgullecen de su mejor preparación.

95

Pero, más allá de frases que a fuerza de repetirse parece que pierden contenido, en el camino de hacerse maestros encontramos más similitudes que diferencias. Veamos para ello a dos maestras con distinta trayectoria de formación:

Una de ellas es egresada de la normal básica y posteriormente de la normal superior con especialidad en Civismo y 33 años de servicio, de los cuales ha pasado 29 en secundaria. Su elección profesional es similar a la de muchas maestras: por tradición familiar (pertenece a 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 quiso seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la normal superior; en su elección influyó prepararse para una especialidad que le gustara y tener otro empleo seguro.

Recuerda que fue difícil el inicio de su trabajo en secundaria 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 cual le sirvieron también los consejos de otros. El

control de los alumnos parece ser un aspecto que los maestros consideran esencial para ser «buenos» maestros, y está vinculado al 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...».

Ella se considera buena maestra porque domina su materia y los alumnos la respetan, aunque afirma que esto no se da únicamente 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 experiencia en secundaria, primero en Ciencias Naturales y ahora en Física y Química; estudió Biología en la UNAM, no está titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según dice ella misma, «por palancas», pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundaria amiga suya 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 cómo 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 cómo tratarlos...».

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y eso se logra cuando el docente domina el tema y lo sabe transmitir, así puede imponer reglas con base en la labor que los alumnos estén dispuestos a aceptar. Para ella es importante «saber cuándo estirar y cuándo aflojar», poner normas de disciplina que los alumnos saben que se van a cumplir: «así te vas ganando el respeto, no el miedo, no el temor, hay que ganarse el respeto». Con 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 percibían ellas mismas 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 sabe 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, en el aprendizaje práctico son más las similitudes, entre las que se encuentra una preparación previa sobre cómo enseñar, para la primera maestra fue la normal superior y otros colegas, y que 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 «período de aprendices» (Lortie, 1975) cuando se inician en la docencia concreta; en él se amalgaman su formación escolar, sus experiencias personales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular y de los alumnos, y la influencia de los docentes de más edad. Al mismo tiempo, las exigencias del trabajo producto de una tradición escolar muy arraigada en secundaria las ha llevado a considerar aspectos importantes en su labor 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 permiten desarrollar bien su trabajo con el menor desgaste posible. En ese sentido, tiene importancia para dichas maestras poner al principio «reglas claras» que los alumnos sepan que se van a cumplir, aunque varíen dependiendo de cada grupo. Con el paso del tiempo van construyendo su prestigio de maestras «exigentes pero buenas», lo que 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.

3.7. SÉPTIMA CARACTERÍSTICA: EL ORGULLO DE SER ESPECIALISTA

Una característica de los maestros de secundaria desde el surgimiento de esta modalidad ha sido la de poseer un conocimiento especializado. A diferencia del maestro de primaria, que es polivalente, en secundaria la organización curricular del nivel ha requerido especialistas de las distintas materias de conocimiento; así se han formado y así trabajan. Ello otorga una particularidad a estos docentes: el orgullo de ser especialistas, y, por ende, de pertenecer a un grupo que domina un campo de conocimiento específico. Su sentido de pertenencia y orgullo profesional se manifiesta en su trabajo, al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de los alumnos, idea que encuentra terreno fértil en los programas sobrecargados de información. Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad (los normalistas) y otros en la especialidad misma (los no normalistas), es notorio en todos su identificación, más que con la docencia, con su área de conocimiento particular, es decir, más que maestros de Matemáticas o Historia, se consideran matemáticos o historiadores, cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado¹⁰. El dominio de un campo de conocimiento particular que constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad dentro de la escuela y hasta un cierto estatus, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna materia académica, e, incluso, entre las materias, algunas gozan de más reconocimiento por el mayor nivel de dificultad que implican. Pero todos, independientemente de la materia que impartan, hablan del valor que tiene en la formación de los alumnos: las Matemáticas son fundamentales, y lo mismo ocurre con la Física, la Química, la Biología o el Español, ya sea para trabajar o para ingresar al bachillerato, como también las tecnologías cobran relevancia sobre todo —dicen— en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC). La identificación con una especialidad profesional constituye una de las particularidades de la docencia en secundaria, que se acentúa ante la falta de formación pedagógica de la mayoría de los maestros a la que ya hemos hecho referencia.

¹⁰ Algunas implicaciones de la preponderancia del saber especializado son analizadas por Quiroz (1987).

3.8. OCTAVA CARACTERÍSTICA: LA SOLEDAD EN EL APRENDIZAJE DEL OFICIO

Existen también otras condiciones que propician la resolución individual del trabajo docente en secundaria: los programas institucionales de actualización tienen poca presencia real, y los apoyos académicos son prácticamente inexistentes en las escuelas. Los cursos que la SEP promueve a principios de cada año escolar en el marco de los cambios de planes y programas obligatorios no son considerados actualización por los docentes, sino «información sobre el nuevo sistema de enseñanza», y hay sobre ellos críticas por lo que consideran improvisación y mala preparación de los asesores. En tales condiciones, los maestros buscan sus propios caminos para actualizarse y éstos generalmente son ofertas de otras instituciones de educación superior, como la universidad, la Escuela de Antropología u otras, con temas vinculados a sus intereses profesionales. A dichas actividades asisten por iniciativa propia, en su tiempo libre, asumiendo su costo y considerando que, a diferencia de los ofertados por la institución, sí tienen utilidad. La búsqueda individual de cursos en ámbitos ajenos a la SEP parece ser una práctica bastante extendida entre los docentes de secundaria, motivada tal vez por su sentido profesional que busca actualizarse en su especialidad y no tanto en la enseñanza de ésta, sobre todo con base en la concepción generalizada de que «a enseñar se aprende en la práctica misma». Les preocupa, en cambio, la erogación económica que tales ofertas implican y que en ocasiones los hace desistir de ellas, y también que no son tomados en cuenta para la carrera magisterial aunque esto último tiene menos peso, pues por las condiciones de contratación de las que ya hablamos es imposible para muchos docentes acceder a este programa.

A la par de la débil presencia de la actualización institucional se encuentran los apoyos académicos que los maestros consideran prácticamente inexistentes; la mayoría de los jefes de enseñanza, autoridad académica de los maestros por especialidad y cuya función formal es orientarlos en su trabajo, asisten poco a las escuelas y, cuando lo hacen, su trabajo adquiere un contenido administrativo: ver el grado de avance del programa en que el maestro se encuentra, revisar el porcentaje de reprobación de cada maestro («porque eso es lo que más les preocupa», corregir exámenes, o simplemente saludar y a veces regañar. Las visitas de los jefes de enseñanza, con estos contenidos, se dan generalmente una vez al año, aunque hay maestros que afirman que son más espaciadas; por ello, no constituyen un referente importante para su trabajo y menos aún un apoyo pedagógico.

En este relativo aislamiento, es su saber especializado y su experiencia de enseñanza los que funcionan como el tamiz para desarrollar su labor e incluso para determinar lo que sirve o no de las propuestas institucionales, como el caso del nuevo programa: si se amplió, lo adaptan al tiempo real con que cuentan y seleccionan los temas más importantes; si, por el contrario, se redujo, incluyen otros temas no contemplados que su experiencia les dice que son fundamentales. La nueva propuesta programática es vista como un requisito administrativo frente a la cual se las ingenian: «Les doy la presentación que ellos quieran (a los planes que debe entregar a la dirección)... ya dentro de tu grupo tú tienes la flexibilidad» (Entrevista maestro de matemáticas con 35 años de servicio).

4. LA REFORMA Y LOS MAESTROS: ALGUNAS REFLEXIONES

Considerar al maestro como un factor decisivo de la reforma educativa no puede hacerse al margen de sus condiciones concretas de trabajo; para el caso de los docentes de secundaria es necesario reconocer que, por sus particularidades laborales, algunas de las medidas de cambio presentan dificultades a la hora de concretarse. En primer lugar, la aplicación de nuevos enfoques y formas de trabajo propuestos en los actuales programas de estudio que buscan una mayor participación de los alumnos en la construcción del conocimiento, se ve obstaculizada por la gran cantidad de alumnos que cada docente debe atender. Además, la organización del trabajo escolar, que contempla clases de cincuenta minutos, implica para los docentes la realización de múltiples actividades en ese tiempo: pasar lista, calificar tareas, controlar la disciplina, dar el tema, poner ejercicios y calificar de manera permanente todas las actividades de los alumnos «para evitar que se desordenen», repitiendo esto en cada uno de los grupos que le correspondan. Muchos alumnos, grupos y actividades es la tónica del trabajo docente de este nivel; en tales condiciones, los maestros no pueden conocer a todos los alumnos a los que atienden, y, a lo sumo, identifican a los extremos de cada grupo (los buenos y los malos).

Otro aspecto es el de la actualización que la SEP oferta a los maestros, con la cual se apela a la disposición de cada docente para utilizar su tiempo libre. Si pensamos en las cargas de trabajo que éstos tienen, y a ello agregamos que muchos maestros de secundaria no pueden acceder a la carrera magisterial (uno de los atractivos de dichos cursos es

precisamente que dan puntos para este programa), se entenderá el poco interés para tomarlos. La formación permanente es un espacio de reciclaje durante la vida profesional del maestro y una necesidad imperativa en secundaria, para lo cual deberían diseñarse diversas estrategias, como organizarla desde la escuela misma o inscribirla dentro del tiempo laboral, rompiendo con ello el aislamiento que, por ahora, caracteriza el trabajo de los maestros de dicho nivel. Ésta, además, deberá considerar la diferente especialización de los docentes, e incorporar la visión del profesional a la que va dirigida. El nuevo sujeto docente que ha irrumpido en la secundaria presenta características particulares que es necesario tomar en cuenta para pensar con otra lógica en la actualización que ahora se le ofrece.

De la misma manera, la propuesta de trabajo colegiado en las escuelas, que pretende la participación del colectivo en proyectos escolares, supone la existencia de una unidad escolar que no puede existir, debido a la estructura organizativa de las escuelas.

En síntesis, la secundaria ha tenido transformaciones con el paso del tiempo que no han sido debidamente analizadas y consideradas en el diseño de nuevas políticas; aquí hablamos de los maestros, pero podemos hacerlo extensivo a la heterogeneidad del alumnado producto de la masificación del nivel, al descenso del estatus, a las nuevas demandas sociales que enfrenta la secundaria, entre otros muchos. Considero que más allá de modificaciones legislativas o de reformas educativas que, como ha mostrado la investigación, entran de manera lenta al ámbito de las escuelas y sobre todo a sus prácticas, la secundaria tiene aún muchos problemas pendientes que tiene que resolver, entre ellos las condiciones de trabajo de sus docentes.

BIBLIOGRAFÍA

FERNÁNDEZ, E. (1990): Mariano. *Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación*. Barcelona, Aprendizaje Visor.

FUENTES, O. (1996): «La educación secundaria: cambios y perspectivas», en: *Memorias del Foro Educación Secundaria*, IEEPO, Oaxaca, pp. 9-19.

LORTIE, D. (1975): *A sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.

MARTÍN DEL CAMPO, J. (1990): «De catedráticos a 'profes'», en revista *Hojas*. México. pp. 6-11.

MARTÍNEZ, A. (2000): «Construir el programa nacional para la actualización permanente de los maestros de educación básica en servicio 1995-2000», en: *Memoria del Quehacer Educativo*. 1995-2000. México, SEP.

QUIROZ, R. (1987): «El maestro y el saber especializado», en: *Documentos DIE*. México, Departamento de Investigaciones Educativas. pp. 1-25.

SANDOVAL, E. (2000): *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México, Plaza y Valdés-UPN.

SEP (1992): *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*. México.