



01087 14  
**UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO**

**FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**ESCUELA SECUNDARIA:  
INSTITUCION, RELACIONES Y SABERES**

**T E S I S**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:**

**DOCTORA EN PEDAGOGIA**

**P R E S E N T A:**

**ETELVINA SANDOVAL FLORES**

**DIRECTORA DE TESIS:  
MTRA. MARTHA CORENSTEIN**

**MEXICO, D. F.**

**JUNIO DE 1998**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

262873



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

**Título de la tesis:**

ESCUELA SECUNDARIA: INSTITUCION, RELACIONES Y SABERES

**Grado y nombre del tutor o director de tesis:**

MTRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV

MAESTRIA EN EDUCACION Y CANDIDATO A DOCTOR

**Institución de adscripción del tutor o director de tesis:**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS, UNAM

**Resumen de la tesis: (Favor de escribir el resumen de su tesis a máquina, como máximo en 25 renglones a un espacio, sin salir de la extensión de este cuadro.)**

ES LA CONSTRUCCION COTIDIANA DE LA ESCUELA SECUNDARIA PUBLICA GENERAL EN EL D.F. LA QUE ABORDO EN ESTE TRABAJO A PARTIR DE UNA INVESTIGACION ETNOGRAFICA DESARROLLADA EN TRES PLANTELES DE ESTE NIVEL. CON LA INTENCIONALIDAD DE PROFUNDIZAR EN LOS COMPONENTES DE LA CULTURA ESCOLAR, SE ANALIZAN LOS SIGNIFICADOS DE SER MAESTRO, DIRECTOR Y ALUMNO EN SECUNDARIA Y LA MANERA EN QUE ESOS SIGNIFICADOS SE EXPRESAN EN PRACTICAS Y RELACIONES ESCOLARES; ASI TAMBIEN LA INFLUENCIA QUE TIENEN LAS CONDICIONES MATERIALES DE TRABAJO Y LAS TRADICIONES DEL NIVEL EN LA ORGANIZACION Y GESTION DE LA ESCUELA.

EL TRABAJO SE ESTRUCTURA A TRAVES DE TRES EJES TEMATICOS: 1) EL HISTORICO, DONDE SE CONCEBE A LA SECUNDARIA COMO CONFIGURACION SOCIAL QUE CONSERVA EN EL PRESENTE HUELLAS DE SU PASADO EXPRESADAS EN PRACTICAS Y TRADICIONES TALES COMO EL ENCICLOPEDISMO, LA DISCIPLINA, LAS FORMAS ORGANIZATIVAS Y LAS EVALUACIONES DEL APRENDIZAJE, ENTRE OTRAS. 2) EL DE LOS SUJETOS Y LOS SABERES QUE REQUIEREN ADQUIRIR PARA DESEMPEÑARSE DE LA MEJOR MANERA POSIBLE EN EL MUNDO ESCOLAR, SABERES QUE ESTAN MARCADOS POR LAS CONDICIONES MATERIALES DE LA ESCUELA. 3) EL DE LA ACCION DE LOS SUJETOS A PARTIR DE LAS RELACIONES QUE ENTABLAN EN EL ESPACIO ESCOLAR Y QUE GENERA UNA DINAMICA QUE MARCA SENTIDOS FORMATIVOS TANTO PARA ALUMNOS COMO PARA DOCENTES.

A PARTIR DE ESTOS TRES EJES, LA INVESTIGACION MUESTRA UNA ESCUELA HACIENDOSE DIA A DIA CON LA INTERVENCION DE LOS SUJETOS, DONDE SE MEZCLAN RASGOS HISTORICOS QUE HAN CONSOLIDADO UNA TRADICION CULTURAL EN EL NIVEL, CON NUEVAS PROPUESTAS INSTITUCIONALES QUE PLANTEAN COMO OBJETIVO SU TRANSFORMACION.

**LOS DATOS ASENTADOS EN ESTE DOCUMENTO CONCUERDAN FIELMENTE CON LOS REALES Y QUEDO ENTERADO QUE, EN CASO DE CUALQUIER DISCREPANCIA, QUEDARÁ SUSPENDIDO EL TRÁMITE DEL EXAMEN**

**Fecha de solicitud:** JUNIO 4 DE 1998



Firma del alumno

**Acompaño los siguientes documentos:**

- Nombramiento del jurado del examen de grado
- Aprobación del trabajo escrito por cada miembro del jurado
- Copia de la última revisión de estudios
- Comprobante de pago de derechos por registro del grado

Biblioteca del Plantel

Biblioteca Central

Entrega ejemplares de tesis

A Martín, compañero de lucha y de vida.

A Libertad, que cuando estaba en secundaria y cantaba con sus compañeros el himno de su escuela, cambiaba la palabra secundaria por reclusorio.

A Edmundo, quien afirmaba que lo más difícil de la secundaria era estar sentado todo el día.

A Chela, que partió poco antes de que este trabajo estuviera concluido, y quien con su ejemplo me formó en la fortaleza.

## AGRADECIMIENTOS

Pensar en el largo camino recorrido en la elaboración de este trabajo, implica pensar también en toda la gente que me acompañó en el trayecto de muy diversas maneras; alentándome, discutiendo ideas, aportando sus valiosos testimonios, y que por ello, de diversas maneras se encuentran presentes en este esfuerzo.

En primer lugar Martha, directora de tesis y más que eso, una gran compañera, que combina calidez humana con una gran firmeza de carácter. En los momentos de duda que siempre acompañan a una investigación o en las dificultades para irle dando forma y concluirla, ella estuvo ahí, nutriéndome con sus opiniones y observaciones, y siempre dispuesta a apoyarme.

Rosa Nidia, "compañera de batallas", como ella misma dice, pues estudiamos juntas la maestría, fue también otro gran impulso. Durante el trayecto de la tesis fue mi maestra en un curso, una lectora meticulosa del trabajo y, sobre todo un manantial de ideas muy valiosas de las que aprendí mucho.

No podían faltar mis amigas Margarita, Yola y Judy, las dos primeras también elaboraban sus tesis y compartíamos las angustias naturales del proceso, mientras que la doctora Kalman, desde su experiencia en esas lides, nos echaba porras. A las tres mi agradecimiento por su apoyo en los momentos difíciles, tanto académicos como personales.

Especialmente importantes fueron dos espacios de discusión académica, donde tuve oportunidad de presentar avances de la investigación y recibir siempre opiniones certeras y comprometidas que me ayudaron a reflexionar, cuestionar y a veces a enderezar el rumbo. Me refiero al Taller de Investigación Cualitativa en Educación del CISE, coordinado por Mario Rueda y al Seminario de Investigación Educativa del CIESAS a cargo de Luz Elena Galván. Ellos y todos los compañeros participantes están aquí, a través de las ideas que me aportaron. También están los profesores Pablo Ceciliano, Noé Pacheco, Guadalupe Torres, Macario Molina y Octavio Arias, que me acompañaron en la primera etapa del trabajo de campo en secundarias y quienes, desafortunadamente no pudieron continuar. Creo que al leer este escrito verán reflejado su esfuerzo.

Sin duda, debo también mi agradecimiento a los maestros, directores y alumnos de las escuelas secundarias donde realicé la investigación. Su apertura y disposición para recibir a una intrusa en su centro de trabajo, para conversar con ella sobre diversos tópicos, para permitirle entrar en sus aulas, en sus sitios cerrados de reunión y observar muchas de sus actividades, debe ser reconocida. Espero haber recuperado aquí sus inquietudes y problemáticas; espero también que este trabajo sirva para que éstas sean tomadas en cuenta.

Finalmente, debo mencionar el apoyo brindado por la institución donde laboro, la Universidad Pedagógica Nacional, que me facilitó las condiciones de tiempo para hacer el trabajo.

# ÍNDICE

	Págs.
<b>CAPÍTULO INTRODUCTORIO</b>	
<b>PARA CONOCER LA ESCUELA SECUNDARIA.</b>	
Del tema de estudio	1
De las orientaciones teóricas	5
Del proceder metodológico	11
Del orden de la presentación	16
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>INSTITUCIÓN</b>	20
<b>1. La presencia de la historia en la escuela secundaria</b>	21
En busca de una identidad	22
Las reformas recientes. En el camino de integrar un solo ciclo básico	32
El enciclopedismo	38
De algunas tradiciones en la educación secundaria	46
La formación de los maestros de secundaria	53
<b>2. La secundaria en la actualidad: Problemas y políticas educativas</b>	58
La demanda creciente	59
Implicaciones sociales del proceso de masificación	65
La educación secundaria cuestionada	69
Del cambio en el sentido de la llamada educación secundaria	73
La secundaria hoy. Entre el cambio y la permanencia	78
<b>3. La(s) secundaria(s) del estudio</b>	87
Una escuela considerada buena. La secundaria A	89
La escuela "regular". La secundaria B	95
Un plantel con poco prestigio. La escuela C	97

## **CAPÍTULO II**

### **LOS SUJETOS Y SUS SABERES** 106

#### **1. Ser maestro de secundaria. Condiciones laborales y saberes del oficio** 110

Perfil profesional del maestro de secundaria. La heterogeneidad como característica 112

Sobre las condiciones de trabajo 124

"No nos toman en cuenta a pesar de que somos la mayoría".

Sobre las condiciones laborales de los maestros de secundaria 133

"Existen maestros-maestros y maestros.profesionistas".

Expectativas profesionales 136

"La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho". El aprendizaje del oficio 138

#### **2. Directores de escuela secundaria y gestión escolar** 153

Gestión escolar o gestión pedagógica? 154

¿Quiénes son los directivos de escuela secundaria? 157

El prestigio de la escuela y su vínculo con el director 161

El director como medio para conseguir infraestructura 166

Tejiendo las redes de relaciones en la escuela 169

#### **3.- Los estudiantes en la escuela secundaria** 181

La mirada a la escuela y sus estudiantes desde el punto de vista cultural 182

La escuela y sus concepciones sobre los estudiantes 185

Los saberes de los estudiantes 193

## **CAPITULO III**

### **RELACIONES: LA DINÁMICA DE LA ESCUELA SECUNDARIA** 206

#### **1. La organización escolar: Las normas y los sujetos**

La organización formal 208

Unidad educativa y sentido de colectividad en la organización de la escuela 214

El seguimiento de los alumnos 221

Cambios desde la escuela a las disposiciones administrativas.

O la manera de enfrentar la Modernización Educativa 228

<b>2. Los acuerdos en el aula. La clase: estrategias, aprendizajes sentidos y relaciones</b>	232
La clase: reglas y códigos compartidos	233
Dominio del conocimiento y control del grupo	238
Aprendiendo (y enseñando) a ser maestro	245
De las relaciones en la clase y sus sentidos	251
<b>3. Calificaciones, conducta y prácticas escolares</b>	263
Entre el sistema administrativo y un sistema propio	266
Las calificaciones y sus significados	270
Las calificaciones como vínculo de relación con los padres.	
Las juntas para la firma de boletas	277
Los buenos y los malos. La calificación como mecanismo para catalogar	289
 <b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>PARA CONCLUIR Y CONTINUAR REFLEXIONANDO</b>	295
 <b>BILIOGRAFÍA</b>	311
 <b>ANEXOS</b>	
Anexo 1. El archivo del proyecto	327
Anexo 2. Organigramas de la secundaria	333
Anexo 3. Planes de estudio recientes	336



# CAPÍTULO INTRODUCTORIO

## PARA CONOCER LA ESCUELA SECUNDARIA. PUNTOS DE PARTIDA

### A) Del tema de estudio

Cuando decidí desarrollar una investigación en torno a la escuela secundaria, seguramente estaban presentes -de manera soterrada- muchas de las interrogantes que a lo largo de diez años de trabajar en este nivel me había planteado<sup>1</sup>. De manera particular me preocupaba el de su utilidad (¿para qué sirve?) pues mi experiencia me indicaba que la educación secundaria estaba cruzada por la indefinición: de contenidos, de finalidad, de sentido formativo; así como por tradiciones, prácticas escolares y condiciones de trabajo que obstaculizaban el cambio profundo que -desde mi punto de vista- requería. La secundaria, era un pasaje complicado en la vida de los alumnos que sorteaban lo mejor que podían, a veces con el apoyo de maestros comprometidos y muchas veces sin él. También para los docentes, trabajar en secundaria era difícil; agobiados por las exigencias administrativas, pasando de un grupo a otro, teniendo que atender demandas disímolas de sus múltiples alumnos, adaptándose u oponiéndose a los criterios de los directivos y buscando conseguir más horas de trabajo como una alternativa para aumentar un sueldo que disminuía paulatinamente. De mi experiencia en distintas escuelas aprendí que no todas eran iguales y que las diferencias las marcaba tanto el ámbito social inmediato, como el prestigio que el plantel había construido; ello definía en buena parte el tipo de maestros y de alumnos que llegaban ahí y los

---

<sup>1</sup> Trabajé de 1970 a 1980 como orientadora en diferentes escuelas secundarias diurnas del D.F. Creo que mi caso expresa con claridad el papel que juega la experiencia personal del investigador en la elección de su objeto de estudio.

problemas que confluían en la escuela. Pero en todos los casos, algo uniforme era el cerco que la escuela ponía a través de normas a las inquietudes de los estudiantes y la dificultad para que el cuerpo docente pudiera trabajar de manera colectiva. Aunada a esta experiencia, estaba la de mi trayecto como etnógrafa que me había permitido asumir la necesidad de buscar los porqués, interrogar a la realidad para comprender las motivaciones y significados de la acción de los sujetos, explicar más que calificar y entender que aquello que se presenta como homogéneo a primera vista, tiene sus bemoles, que los cambios y su direccionalidad son producto de lo que se construye día a día en las escuelas y que, finalmente, para hablar de la secundaria y de su posible transformación, era necesario primero conocerla.

Mi regreso a la secundaria, ahora como investigadora, coincidió con la presencia de algunas propuestas educativas, de las que este nivel estuvo ausente durante casi veinte años. Éstas habían sido contempladas primero, en el Programa de Modernización Educativa 1988-1994 (PME) y posteriormente en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 (ANMEB), y se concretaron, entre otras cosas, en el cambio a planes y programas de estudio. Los diagnósticos, que las fundamentaban, hablaban de desigualdades en el servicio, aprovechamiento deficiente, separación entre el conocimiento escolar y las demandas sociales, desarticulación entre la educación secundaria con la primaria y la media superior (Guevara, 1992), orientación enciclopedista y acumulativa del currículo, prácticas memorísticas en la enseñanza y la evaluación, alta reprobación en determinadas materias y falta de significación de los contenidos que transmite (Rockwell, Mercado y Quiroz, 1989). Al reconocimiento de problemáticas y búsqueda de alternativas institucionales, se agregó la modificación del Artículo 3o Constitucional, que en 1993 decretó la obligatoriedad de la educación secundaria para toda la población y poco más tarde, la Ley General de Educación que ubicó a la secundaria legalmente en el nivel de educación básica.

Si bien el planteamiento de una educación básica obligatoria de nueve años (que abarque primaria y secundaria), es una medida socialmente positiva, considero que debe

ponerse en el centro del debate la manera de concretarla pues se requiere algo más que una ley para alcanzar no solo una educación obligatoria, sino que ésta sea de calidad. Y hablar de calidad implica conocer el proceso y no sólo los resultados. La educación secundaria es todavía la "caja negra" (o una de las "cajas negras") del sistema educativo, al que se vuelve la mirada cuando estalla algún problema referido a la formación que este nivel brinda a su población escolar; por ejemplo, los bajos promedios de los alumnos egresados de secundaria en los exámenes de ingreso a bachillerato<sup>2</sup>; para los cuáles si bien se buscan salidas inmediatas (aplicación de un examen único de selección para la educación media, cursos de actualización para los maestros y directivos), ante la falta de conocimiento de lo que es la secundaria, enfrentan dificultades para incidir en el problema de fondo.

Nuevamente mi experiencia adquirida en el proceso de formarme como investigadora, influyó en el primer recorte que hice para definir mi interés general: estudiar la vida cotidiana de la escuela secundaria en México. Me interesaba dar cuenta de la lógica que subyace en el desarrollo diario de la escuela secundaria, pues estoy convencida del peso que tiene la práctica en las escuelas, de la importancia de la acción e intervención de los sujetos y, finalmente, de que la educación verdadera y los sentidos que asume se construyen diariamente en los espacios escolares en una dinámica que se da entre las exigencias institucionales, los intereses de los sujetos y las condiciones materiales de la escuela<sup>3</sup>. Así, entre una política educacional y su desarrollo e implementación, media la realidad y práctica cotidiana de la escuela.

El título del proyecto, habla de este interés: "Escuela secundaria: institución, relaciones y saberes". Escuela secundaria refiere al nivel educativo donde se centró la investigación y

---

<sup>2</sup> Véanse las referencias hemerográficas de agosto de 1996 señaladas en la bibliografía, que dan cuenta de las opiniones respecto a los resultados del primer examen único de selección al bachillerato, organizado por el CENEVAL.

<sup>3</sup> Al hablar de condiciones materiales, no me estoy refiriendo únicamente a la infraestructura de la escuela, sino a una noción que abarca tanto la organización como las relaciones que son posibles de construir con base en ella. Véase Rockwell, et.al 1987,C.

sobre el que, trascendiendo mi visión particular, y como he señalado, existe coincidencia en la necesidad de su transformación. En ese sentido, su reciente ubicación como parte de la educación básica, ha ido acompañada de una reforma educativa para la secundaria, que pretende fortalecer conocimientos y habilidades "básicos", articularla con la primaria e incidir con una nueva óptica en su gestión y organización escolar; todo esto en el contexto de su también reciente obligatoriedad y de una serie de políticas internacionales y regionales en torno a la educación básica. No obstante, la secundaria ha sido un espacio poco investigado en México y esa falta de conocimiento repercute en la eficacia de muchas de las decisiones que apuntalan las nuevas políticas educativas, pues suelen estar ajenas a las especificidades del nivel. Este trabajo intenta contribuir a este necesario conocimiento de la secundaria y sus particularidades.

La segunda parte del título "Institución, relaciones y saberes", marca atisbos sobre el enfoque del estudio y la posición teórica desde la que se aborda. Parto de la idea de una institución configurada social e históricamente y me acerco a ella en dos niveles: a) el sistema educativo de secundaria (institución macro) que nos muestra las transformaciones que han ido teniendo tanto alumnos como docentes al paso del tiempo y las tradiciones que permanecen; y b) el nivel de la escuela singular, que no es sólo el reflejo de la política institucional y/o la planeación educativa (aunque estos componentes estén presentes en la escuela), que se encuentra mediada tanto por su historia y tradiciones como por los sujetos que a su vez tienen una historia. Es decir, el interés es analizar una institución escolar histórica y en transformación, y captar su dinámica a través de las relaciones, saberes y sentidos que los sujetos construyen cotidianamente en ella.

Es entonces la construcción cotidiana de la escuela a través de la intervención de los sujetos la que abordo en este trabajo. Me pregunto por los significados de ser maestro, director o alumno en secundaria y cómo estos significados se expresan en sus prácticas y relaciones escolares. Me pregunto cómo influyen las condiciones materiales de trabajo y las tradiciones del nivel en la organización y gestión de la escuela. Me pregunto

también por los saberes y experiencias formativas que bajo estas condiciones van conformando estos sujetos. A través de estas preguntas intento dar cuenta de la trama de relaciones y significados que se tejen diariamente en la escuela secundaria y que van definiendo lo que es y lo que en ella se puede hacer.

## **B) De las orientaciones teóricas**

Hablar de la construcción de la escuela secundaria a partir del análisis de los saberes y prácticas de los sujetos que la constituyen implicó la articulación de diversos conceptos: una visión particular de vida cotidiana y dentro de ésta del sujeto; un planteamiento sobre la historia donde mi interés era buscar sus expresiones en el presente; y un concepto de cultura escolar y más específicamente de dinámica cultural, generada en la escuela a partir de la interrelación de los sujetos.

"La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez, crean la posibilidad de reproducción social"<sup>4</sup>. Hace ya dos décadas que las ideas de Heller sobre la importancia de la vida cotidiana y sus componentes han impactado en numerosas investigaciones educativas en México; su potencialidad está en asignar a las acciones diarias de los sujetos, aparentemente grises y opacadas por la monotonía, un contenido social que los trasciende<sup>5</sup>. Desde su vida cotidiana el particular a la vez que se conforma a sí mismo, contribuye a la conformación de su mundo, "el pequeño mundo" en palabras de Heller, y de manera indirecta a la del "gran mundo", es decir al conjunto de la sociedad. El sujeto entonces no es irrelevante ni pasivo, contribuye con su acción diaria a darle sentido y forma a la compleja trama social desde su propio ámbito, por pequeño que éste pudiera parecer.

---

<sup>4</sup> Heller, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*, p: 19

<sup>5</sup> Aunque hay que señalar que Heller, en la obra antes mencionada y en posteriores (1982, 1989) también confiere a la vida cotidiana la condición de alienación, por su vínculo con las necesidades vitales básicas del sujeto humano y por ende, sus componentes de pragmatismo. No obstante sigue considerando la importancia de ésta porque es ahí donde el particular puede devenir en individuo y porque si el objetivo es "...la realización de una sociedad no alienada, no es la abolición de la vida cotidiana lo que tenemos que formular conceptualmente, sino la creación de una vida cotidiana no alienada", Heller, 1982, p:18

Desde esta concepción, las grandes revoluciones, los grandes cambios sociales que en ocasiones se presentan como estallidos, fueron gestándose desde la vida cotidiana<sup>6</sup> y por eso ésta se considera como "el fermento secreto de la historia", siendo al mismo tiempo su "espejo"<sup>7</sup>. La metáfora del sujeto cuyas prácticas reflejan la historia social, al mismo tiempo que la construye con su actividad cotidiana fue especialmente significativa en mi trabajo de análisis, donde me interesaba mostrar una institución escolar en movimiento y constante transformación por la acción de los sujetos, pero donde al mismo tiempo se encontraban huellas, señales, indicios de ciertos paradigmas sociales construidos a lo largo de su devenir<sup>8</sup>, que se presentaban como realidades indiscutibles. En palabras de Gramsci, se encontraban presentes "abigarradas sedimentaciones históricas" que impactaban en las concepciones sociales y por lo mismo en la organización y los sentidos de las prácticas escolares.

"La historia es la sustancia de la sociedad, la sociedad no dispone de sustancia alguna que no sea el hombre, pues los hombres son los portadores de la objetividad social y a ellos exclusivamente compete la construcción de cada estructura social y su transmisión"<sup>9</sup>. Historia entonces, en estrecho vínculo con el hombre que la construye primero y la recrea después y que constituye la argamasa de prácticas presentes.

Con esta mirada, en el caso de mi estudio hay dos historias a las que necesitaba recurrir para encontrar explicaciones más o menos coherentes a lo que miraba desde la escuela: la de la secundaria en general cuyos indicios aparecían en el presente en las escuelas

---

<sup>6</sup> Pensemos por ejemplo en los cambios políticos que ahora presenciamos y que se expresaron con claridad el 6 de julio de 1997. Esto que fue una manifestación concreta de la ciudadanía, fue gestándose de tiempo atrás y día a día. El mismo razonamiento puede aplicarse al surgimiento del EZLN.

<sup>7</sup> "La vida cotidiana también tiene una historia. Y esto es cierto no sólo en el sentido de que las revoluciones sociales cambian radicalmente la vida cotidiana, por lo cual bajo este aspecto ésta es un *espejo* de la historia, sino también en cuanto los cambios que se han determinado en el modo de producción a menudo (y tal vez casi siempre) se expresan en ella antes de que se cumpla la revolución social a nivel macroscópico, por la cual bajo este otro aspecto, aquella es un fermento secreto de la historia" Ibid: 20

<sup>8</sup> Véase el planteamiento de Marc Ginzburg (1983), historiador de la corriente de los Annales, que señala que si bien la realidad se presenta como opaca, existen zonas privilegiadas - señales, indicios- que permiten descifrarla, p:96.

<sup>9</sup> Heller, *ibid*, p: 20.

particulares; y la historia de los sujetos, que si bien no la planteo desde lo individual, encontré desde las historias particulares, elementos que me permitieran comprender a los sectores que me interesaba explicar: los maestros, los directivos y los alumnos.

Un concepto pareció pertinente para articular el análisis de la acción de los sujetos en el ámbito escolar y su impacto en la construcción de la escuela: la cultura de la escuela secundaria. Esto fue resultado de mi apreciación respecto a que en ella existían significados compartidos en torno al conocimiento que debía transmitir y a la forma de hacerlo, a las normas que se privilegian y al papel que se les confiere a sus distintos participantes. Es decir, partía del planteamiento de la existencia de una cultura de la escuela secundaria de la cual se apropian (con distintos grados) los sujetos, considerando a la cultura como la "trama de significaciones que /los hombres/ han tejido"<sup>10</sup>. Con ello recuperaba al sujeto actuante y asimismo a la historia y al presente, en tanto las significaciones construidas por los particulares en torno a la escuela secundaria derivan de su pasado histórico y se reconstituyen con nuevos significados producto de sus condiciones actuales. Por tanto, el análisis de la cultura, parafraseando a Geertz, sería la interpretación de significaciones que se construyen en esa urdimbre /que es al mismo tiempo una construcción histórica que alberga diversos significados/. De aquí surgió la idea de analizar la trama de la escuela secundaria, vista como el tejido de significaciones que bajo un concepto común (el objetivo formal de la educación secundaria) y en contextos específicos (la secundaria concreta) construyen los sujetos que participan en la escuela. En ese sentido había que analizar condiciones, concepciones y prácticas de los maestros, directivos, alumnos y padres de familia, considerando tanto los aspectos comunes de cada uno de estos sectores, como su especificidad. Los significados que estos ponen en juego para la existencia de la escuela y de ellos como sujetos particulares, la manera en que concretan estos significados, los saberes que en este contexto se han apropiado y que les permiten desenvolverse sin conflicto (o con el menor conflicto posible) en el espacio escolar, constituyen la trama de

---

<sup>10</sup> Geertz (1987), "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", p: 20.

la escuela, formada por la confluencia de las diversas significaciones otorgadas por los particulares.

Mis búsquedas en tomo a la cultura en general y a la cultura escolar en particular me llevaron a la revisión de varios autores, desde Durkheim y Parsons, pasando por Geertz, Williams, Bourdieu, Rosaldo, García Canclini, Labov, Everhart, Willis, Henry, Rockwell, Levinson, Mc. Laren, y Splinder<sup>11</sup>, algunos de los cuales los encontraba debatiendo en el terreno conceptual y otros aplicando a sus estudios particulares su concepción de cultura. Encontré en ellos una gama de posturas al respecto en tanto que la cultura es un concepto con contenidos variados que va desde la concepción de las obras humanas vinculadas a la genericidad (Heller, Willis), su uso como capital cultural (García Canclini, Bourdieu), un contenido ideológico que define prácticas y valores (Mc Laren), un reducto de la resistencia (Willis, Everhart, Labov) o del cambio (Levinson), una forma de presión social (Splinder), el expediente usado para atar el intelecto (Henry), un sistema signifiante (Williams, Geertz), un sistema de representación colectiva y coherente necesario para homogeneizar a la sociedad (Durkheim), un sistema autónomo que liga el sistema social y el sistema de la personalidad (Parsons), un sistema simbólico (Bourdieu), la cultura ligada a las contingencias sociales que viven los sujetos (Rockwell), o la construcción de prácticas cotidianas colectivas que son significativas para la vivencia (y convivencia) de un grupo (Rosaldo). Al mismo tiempo casi todos coinciden en que no puede hablarse de su homogeneidad ni siquiera al interior de cada grupo.

El estudio de la cultura tiene dos vertientes, la sociológica y la antropológica, ambas han considerado desde sus particulares y variadas visiones a la cultura escolar, por ser la escuela un espacio privilegiado donde su transmisión se objetiva. Desde la sociología podemos distinguir dos influencias que han marcado la conceptualización de la escuela y su relación con la cultura. Una de ellas es la de Durkheim, cuyas ideas las encontramos aún en diferentes enunciaciones institucionales sobre el papel de la educación; para este



autor la escuela debía interiorizar en las nuevas generaciones normas comunes: "La sociedad no puede vivir si entre sus miembros no existe una suficiente homogeneidad, fijando de antemano en el alma del niño la semejanzas esenciales que exige la vida colectiva"<sup>12</sup>. Es decir, plantea la existencia de una cultura que a la escuela corresponde transmitir<sup>13</sup>. También es innegable la influencia que la visión sociológica de Bourdieu tuvo para pensar de manera distinta y crítica la cultura que la escuela transmite; sus planteamientos contenidos en *La Reproducción* en donde la socialización diferencial y la distribución desigual del capital cultural cuestionaban la idea de homogeneización cultural durkheimiana, marcaron nuevos caminos para el análisis y conceptualización de la cultura en la escuela.

Desde la antropología y en la línea que cuestiona el funcionalismo, el estudio de la cultura escolar ha sido planteado en términos de "conflicto cultural", que refiere al choque que se da en el ámbito escolar<sup>14</sup> entre culturas de grupos étnicos y la cultura social que la escuela representa. "Las teorías del conflicto cultural y de la reproducción cultural de los setenta frenaron las explicaciones que situaban las causas del fracaso escolar únicamente en factores económicos, en desviaciones sociales o en variables genéticas. La búsqueda de contrastes culturales generó una sensibilidad frente a las formas divergentes de comunicación y representación que se expresaban en la escuela"<sup>15</sup>

La cultura escolar se ha abordado en el análisis de casos concretos a través de la etnografía, algunos de estos trabajos han puesto en duda la teoría del conflicto cultural, al identificar procesos de resistencia o acomodación de los estudiantes, por sobre el

---

<sup>11</sup> Durkheim (1975), Geertz (1987, 1989), Williams (1981), Bourdieu (1990, 1979), Rosaldo (1991), García Canclini (1984), Labov (1969), Everhart (1993), Willis (1977), Henry (1975), Rockwell (1992), Levinson (1992, 1993, 1996), Mc. Laren (1984, 1995), Parsons (1973), Splinder (1993)

<sup>12</sup> Durkheim, E. *Educación y Sociología*, p: 69

<sup>13</sup> Si bien también reconoce la existencia de variaciones locales y los cambios históricos de la cultura, persiste su planteamiento de representaciones colectivas necesarias para el funcionamiento de toda sociedad

<sup>14</sup> Labov es uno de los autores más representativos de esta corriente de pensamiento.

<sup>15</sup> Rockwell (1992) "La dinámica cultural en la escuela", p: 10. Este trabajo contiene una excelente recapitulación de las diferentes posturas teóricas que han marcado el estudio de la escuela desde la cultura.

choque<sup>16</sup>. En todo caso, lo que puede decirse, es que al analizar la cultura escolar, invariablemente se encuentra un interjuego de elementos culturales variados al interior de la escuela.

Es precisamente el interjuego cultural el que retomo en este trabajo a través del concepto de dinámica cultural<sup>17</sup>, que plantea un cuestionamiento a la concepción de la cultura "como un sistema coherente de valores, conocimientos y significados" y a la mirada de la escuela como la representante de una "cultura escolar" que encarna el modelo de la cultura dominante. También desde esta posición no es posible hablar de una cultura escolar unívoca, sino más bien de la confluencia de diversos elementos culturales en el marco de condiciones institucionales específicas, donde la interacción de los sujetos va marcando los sentidos de la relación escolar. Desde esta interpretación la dinámica cultural puede relacionarse con el concepto helleriano de apropiación, ya que para esta autora el sujeto particular se apropia de los conocimientos, usos y costumbres que le son necesarios para sobrevivir en el medio en que se desenvuelve; estas apropiaciones son diferenciales dependiendo de las exigencias que cada sujeto enfrenta. Además plantea que un mismo sujeto se mueve al mismo tiempo en distintas integraciones sociales y en cada una de ellas se apropia de los requerimientos que las constituyen y de los saberes necesarios para sobrevivir en ellas; con esto podemos ver al sujeto moviéndose entre los distintos requerimientos culturales necesarios para su sobrevivencia y usándolos de manera imbricada. De aquí, se infiere que el sujeto no se apropia de los conocimientos propios de las diversas integraciones en que participa desde un punto cero, pues lleva a ellas sus diversos saberes y actúa sobre éstas a través de ese tamiz.

En ese sentido, si bien la escuela secundaria como institución ha construido a través de su proceso histórico diversas concepciones, usos y tradiciones que le han dado perfil como institución y que han influido en la construcción de una cultura escolar específica (recordemos la concepción de cultura como significados construidos socialmente), ésta

---

<sup>16</sup> Erickson (1987), Willis (1977)

<sup>17</sup> Planteado y desarrollado por Rockwell (1992)

no es estática, sus significados han sido afectados por procesos sociales de cambio (entre los que encontramos la baja de status profesional de sus docentes y la masificación del nivel entre los más importantes) y modificado por la acción cotidiana de los sujetos que la constituyen. La escuela es así un espacio de interculturalidad, en donde, bajo las condiciones antes señaladas (una noción de cultura escolar construida históricamente y la confluencia de diversos saberes culturales) se genera una dinámica cultural donde se ponen en juego diversos significados e intereses.

Así, pienso la cultura "...en términos de un diálogo, en el cual la comunicación intercultural constituye un espacio de construcción de nuevos significados y prácticas"<sup>18</sup>, concepción que me permite recuperar la complejidad de las relaciones, el intercambio de esquemas culturales diversos, la influencia de las tradiciones y el sentido de los cambios y los significados heterogéneos que contienen la acción de los sujetos. Por ello, analizo a la escuela secundaria como un espacio de confluencia, interacción y negociación de los elementos culturales de sus distintos participantes, espacio donde se generan procesos de confrontación, acomodo o apropiación que se dan en el marco de ciertos límites institucionales y escolares y en la interacción de los sujetos. Esta dinámica cultural nos permite hablar de una noción de cultura de la escuela compuesta por significados, prácticas y sentidos diversos. En ella se construye la escuela día a día, su función real y su importancia para los distintos sujetos.

### **C) Del proceder metodológico**

Para captar la dinámica de la vida en la escuela secundaria, analizar la trama de relaciones cargadas de significantes y buscar las tendencias que van marcando su construcción cotidiana, privilegié una forma de proceder metodológica: la etnografía. Etnografía no entendida como un método sino como una opción metodológica pertinente

---

<sup>18</sup> Rockwell (1992), p: 19

al objeto que me interesaba estudiar<sup>19</sup>. Etnografía también en interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría que proporcione algunos atisbos para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permita estructurar categorías conceptuales propias<sup>20</sup>. Etnografía que implica una estancia prolongada en campo, que implica también un trabajo analítico detallado, de lectura y relectura de registros, de ir encontrando en el mar de observaciones y entrevistas las pistas que cobran significado y coherencia al irse articulando paulatinamente. Es un trabajo minucioso cuyo resultado es una descripción analítica que tiene tras de sí un arduo trabajo conceptual; aunque éste, por la forma que toman los textos etnográficos pudiera no apreciarse en toda su magnitud, y aún hay quienes niegan su valor al considerar el producto final como una "simple descripción de lo que sucede".

Por supuesto que toda etnografía pudiera ser sujeta de mayor profundidad, pues el "conocimiento cultural local"<sup>21</sup> que queremos aprehender, analizar y explicar, siempre tiene vericuetos que escapan a nuestra vista. Al respecto, Geertz señalaba que "El análisis cultural es intrínsecamente incompleto. Y lo que es peor, cuanto más profundamente se lo realiza menos completo es". La anécdota que reseña, explica con claridad esto :

"Existe un cuento de la India -por lo menos lo oí como un cuento indio- sobre un inglés que (habiéndosele dicho que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante el cual a su vez se sostenía sobre el lomo de una tortuga) preguntó (quizá fuera un etnógrafo, pues ésa es la manera en que se comportan): ¿y en qué se apoya la tortuga?. Le respondieron que en otra tortuga. ¿y esa otra tortuga? "Ah, sahib, después de ésa todas son tortugas"<sup>22</sup>

---

<sup>19</sup> Considero importante resaltar esto, porque es el objeto de estudio, lo que interesa conocer, lo que determina la forma metodológica de abordarlo. Digo esto porque durante un periodo muy reciente, la etnografía se convirtió casi en una "moda" para la investigación educativa y se recurría a ella, sin considerar si era pertinente a lo que se deseaba investigar.

<sup>20</sup> Hay una gran diferencia entre trabajo empírico y una posición empirista. El primero supone una estrecha relación entre teoría y dato, entre observación y conceptualización; mientras la segunda conlleva una separación. Véase Rockwell (1987, C).

<sup>21</sup> Geertz *Local Knowledge*, (1983)

No puedo saber en este momento hasta qué tortuga llegué en mi trabajo y estoy segura que nunca llegaré a la última porque son infinitas y porque desde la etnografía (y desde todas las otras opciones metodológicas) siempre son posibles aproximaciones y descripciones distintas de un mismo objeto. En todo caso me interesa que pueda reflejar algunos rasgos y sentidos de lo que hoy en día constituye la escuela secundaria, incluso, siendo más modesta, de la escuela secundaria general en el Distrito Federal. Señalo esto por dos razones, primero que hay diferentes modalidades de secundaria y yo estudié una de ellas, y segundo, porque no es mi interés que mi investigación pueda ser entendida como un caso aislado, porque retomando nuevamente a Geertz, asumo que "el lugar de estudio no es el objeto de estudio"<sup>23</sup>.

Asumo también mi presencia en la construcción del trabajo, en los distintos énfasis que puse al articular la descripción y en las limitaciones que tuve para ver algunas cosas y no otras. Porque el etnógrafo no es tabla rasa, tiene una también una cultura desde la que ve e intenta comprender la de los otros<sup>24</sup>, y por ello, es vital hacer conscientes los prejuicios con los que uno llega al campo, postergarlos y finalmente transformarlos; cosa que sólo puede hacerse a través del trabajo teórico-analítico permanente. Lo importante finalmente, no es negar que uno está también ahí, sino que sean los otros, su conocimiento local y sus significados, los que se coloquen en primer plano.

Finalmente reconozco que para dar un contexto a la descripción analítica, tuve que recurrir a elementos que desde un etnógrafo ortodoxo salen sobrando. Me refiero al repaso histórico que hago de la secundaria, así como la larga referencia a su situación actual. Mi explicación: siendo la secundaria un espacio casi vacío de investigaciones consideré pertinente incluir aspectos que la dibujaran en su problemática y que dieran pié para comprender lo que sucede a nivel de las escuelas. En todo caso, no es una información aislada, pues su sentido está puesto en destacar aspectos que

---

<sup>22</sup> Geertz (1987) "Descripción densa: Hacia una teoría interpretativa de la cultura", p: 38

<sup>23</sup> Idem, p:33

<sup>24</sup> Un planteamiento interesante al respecto se encuentra en Rosaldo (1991)

desarrollándose a nivel macro, se encuentran y repercuten en la vida de la escuela particular.

El universo empírico del estudio se constituyó de inicio, por tres escuelas secundarias diurnas del DF, seleccionadas a partir de las categorías que socialmente habían construido sobre ellas alumnos, padres y maestros<sup>25</sup>. Una era una escuela considerada "buena", otra "regular" y otra "mala"<sup>26</sup>. La intención de tal selección era tener elementos comparativos para el análisis. No obstante, la profundidad que requiere el trabajo etnográfico, la exigencia de una permanencia prolongada del investigador en el lugar y el hecho de ser una investigación individual, me llevaron a concentrarme en la última de ellas, dejando las otras dos únicamente como referentes<sup>27</sup>.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de un poco más de dos años escolares. En el de 1992-93 se detectaron las escuelas y se consiguieron los permisos necesarios para acceder a ellas. En ese año escolar se realizaron dos periodos de trabajo de campo (noviembre de 1992 y marzo de 1993) con una semana de duración en cada escuela y un promedio de tres horas de observación al día. Fueron aproximadamente treinta horas de observación por escuela y noventa en total. En el siguiente año escolar 93-94, al inicio del ciclo, se observaron los cursos de actualización para maestros en dos escuelas (una matutina y una vespertina) y la semana "propedéutica"<sup>28</sup> que el plantel de mi muestra considerado "prestigioso" organiza para los alumnos de primer año en la primera semana de clases. El tiempo de observación en este período fue el siguiente: cuatro horas por día

---

<sup>25</sup> Estas categorías sociales son el equivalente de lo que algunos autores han llamado marcos interpretativos de los actores escolares: "Este marco interpretativo constituye el sentido común desde el cual se clasifica y distingue la experiencia educativa" Errázuriz, et. al (1994)

<sup>26</sup> A lo largo del trabajo las nombro como Escuela A, B y C, respectivamente.

<sup>27</sup> En las primeras etapas de trabajo de campo, colaboraron con la investigación los Profrs. Guadalupe Torres, Macario Molina, Noé Pacheco, Pablo Ceciliano y Octavio Arias, lo que me permitió ser optimista en cuanto al número de escuelas a estudiar. Al quedar sola en este trabajo, decidí continuar en una de ellas.

<sup>28</sup> Es un periodo de trabajo desarrollado durante la primera semana de clases, dirigido a los alumnos de primer año, para que conozcan el funcionamiento del plantel. En él los maestros, y principalmente los orientadores les dan pláticas sobre las diferentes materias y el reglamento de la escuela. Además los alumnos conocen los distintos talleres de la escuela para que puedan ir pensando en la selección de uno.

en dos escuelas durante una semana en los cursos de actualización, y tres horas al día para el evento propedéutico. En total cincuenta y cinco horas<sup>29</sup>.

En el mismo año escolar regresé en el mes de marzo, ya con la intención de sostener el trabajo de campo a profundidad en una de las escuelas (en realidad regresé en febrero, pero el director se había cambiado y el nuevo me exigió una serie de trámites para admitirme que me llevaron un mes). De marzo a la primera decena de julio estuve asistiendo a la escuela durante tres días cada semana, con un promedio de tres horas de observación (algunas veces iba más días o más horas al día). En este período desarrollé aproximadamente 145 horas de trabajo en la escuela.

El total de horas de trabajo de campo en los diferentes períodos suma doscientas noventa; en ellas se hicieron observaciones de diversos eventos de la vida escolar y entrevistas a distintos participantes de la escuela, de las cuales elaboré registros ampliados de extensión variada que constituyen el archivo del proyecto, el cual consta de 137 registros ampliados<sup>30</sup>. Hay que señalar que en estos registros se encuentra sólo una parte de mis vivencias en las escuelas porque, como es comprensible para quien haya desarrollado este tipo de trabajo, resulta imposible registrar todo, ya que ni las condiciones reales en que éstos se realizan lo facilitan, ni las condiciones mentales del investigador lo permiten. Así, se van registrando fragmentos de lo observado, algunos de manera más fina y otros de carácter general; hay sin embargo aspectos no documentados que quedan impresos en la memoria del observador y que aparecen en el momento del análisis (o de los diversos análisis) del material empírico escrito<sup>31</sup>. Se recuerdan entonces, características no registradas de los maestros, los alumnos y los

---

<sup>29</sup> Durante todos estos períodos de trabajo de campo (1992- 93 y el inicio de cursos 1993-94) conté con el valioso apoyo de los profesores mencionados, que junto conmigo desarrollaron la observación y entrevistas en las escuelas. Mi trabajo individual comenzó en marzo del 94, razón por la que -como ya señalé- me concentré en una sola escuela.

<sup>30</sup> Los registros son una versión ampliada de las notas de campo o de estas más la grabación de la entrevista o del evento observado. El desglose del contenido de estos registros está en anexo.

<sup>31</sup> Es aquí donde se comprueba la importancia de la presencia del investigador en el trabajo de campo. Es decir, la etnografía es una forma metodológica que no puede delegarse en "ayudantes" que recojan datos que después se analizarán en el cubículo. Las vivencias, aunque no se hayan registrado por escrito, constituyen el material "subliminal" que enriquece el análisis de lo documentado.

eventos. Aparecen también las limitaciones y las carencias: ¿por qué no pregunté más sobre algún tema?, por qué no profundicé sobre las condiciones de algún maestro o alumno que en el análisis se detectan como sujetos clave?. Por ello, regresé a la escuela C en el año escolar 94-95 para completar algunas lagunas que habían surgido en el análisis.

Sobre los registros desarrollados en las distintas etapas, materia prima básica para este tipo de trabajo, realicé diversos análisis de distinta profundidad, textos, ensayos, artículos; escritos varios: descripción de las escuelas, agrupamiento de las condiciones de trabajo de los maestros, significados de la escuela para los alumnos y otros, que me sirvieron para ir elaborando documentos más completos sobre lo que la escuela y sus condiciones representan para los sujetos y de cómo estos participan en su construcción cotidiana; puse así en acto la consigna de que el trabajo del etnógrafo es observar y sobre todo escribir.

Otra parte fue la recopilación de material sobre la secundaria en el D.F, adquirida tanto en la Dirección de Secundarias como en la Sección X del SNTE, que básicamente son estadísticas y documentos que me sirvieron como apoyo; y por supuesto una continua búsqueda bibliográfica.

#### **D) Del orden de la presentación**

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

Decidí tomar los tres grandes rubros del título de la investigación y hacer de cada uno un capítulo integrado por varios apartados. Inició con el capítulo referido a la **Institución**, analizándola primero en una perspectiva macro, que servirá como marco para



comprender la secundaria particular. Por ello, en el primer apartado de este capítulo hago un recorrido por la historia de la escuela secundaria en México, con el fin de mostrar algunas problemáticas que han sido recurrentes a lo largo de su devenir, así como sus cambios. La intención es rastrear las huellas del pasado que aparecen en las escuelas en el presente<sup>32</sup> y la influencia que han tenido -y aún conservan- en la organización y prácticas cotidianas de la secundaria.

La secundaria en la actualidad y las políticas educacionales que sobre el nivel se proponen, discuten e implementan tanto en México como en otros países, nos lleva a mirar la escuela secundaria debatiéndose entre la tradición y las exigencias modernizadoras. Éste es en síntesis el contenido del segundo apartado donde se analizan los problemas actuales de la secundaria; un nivel que aspira a nuevas definiciones y que se encuentra en un proceso de transición en el que se cruzan tradiciones académicas, exigencias derivadas de nuevas orientaciones educativas, expectativas de los usuarios, demandas sociales y acomodaciones y/o rupturas entre culturas escolares de niveles educativos distintos.

Con esta visión de la Institución macro, el tercer apartado del capítulo nos ubica en la(s) escuela(s) singular(es) que conforman el estudio, sus características y condiciones, sus rasgos particulares y también los comunes.

En el segundo capítulo se analizan los **saberes** de los sujetos, poniendo énfasis en aquellos que construyen a partir de las condiciones particulares que enfrentan en la escuela. Interesa mostrar la complejidad que contienen los saberes de los que se apropian para desarrollar sus prácticas cotidianas los distintos sujetos participantes de la vida escolar; complejidad que se relaciona tanto con la historia institucional (general y particular), como con las condiciones de trabajo de los sujetos, sus experiencias provenientes de otros ámbitos culturales en que participan y las exigencias particulares del mundo escolar. Veremos bajo esta óptica los significados que en las condiciones

---

<sup>32</sup> Rockwell (1985)

actuales de la secundaria tiene el ser maestro, directivo y alumno, destinando un apartado para cada uno. Dos preguntas están como trasfondo de estos apartados: ¿Quiénes son ? y ¿Qué hacen?, a través de las cuáles intento recuperar la especificidad que, en condiciones aparentemente iguales (el espacio escolar), tiene cada uno de estos sectores. Frente a la heterogeneidad, característica incuestionable de la actividad de los particulares en la vida cotidiana, mi eje articulador lo constituye la noción de saber, que refiere al conocimiento sobre su mundo inmediato (en este caso la escuela) que les es necesario para actuar en ese ambiente.

En el tercer capítulo se analizan las **relaciones**, forma en la que denomino la dinámica de la escuela secundaria que se genera a partir de la acción de los distintos sujetos participantes, en donde ponen en juego sus distintos saberes e intereses. Maestros, directores y alumnos, con sus condiciones propias y sus distintas jerarquías, están en una interrelación constante, en la cual se negocian intereses disímbolos y se llega a acuerdos la mayoría de las veces implícitos, para que la escuela funcione. Esta acción se centrará en momentos importantes para la vida de la escuela a través de tres apartados. Veremos en el primero cómo la organización escolar, pautada por reglas, es trastocada por los propios sujetos de acuerdo a las particularidades de la escuela; y también la manera en que la escuela hace frente a las exigencias institucionales de renovación educativa, adapta sus particularidades para continuar funcionando e integra parcialmente las nuevas demandas.

En el segundo apartado analizo el salón de clase, espacio privilegiado de las relaciones del maestro con sus alumnos y de éstos entre sí, donde encontramos las estrategias y los aprendizajes que tanto alumnos como docentes van adquiriendo ahí. Me centro en los aprendizajes sociales y en sus distintos significados, que nos permiten ver algunas de las direccionalidades que toma la construcción social de la secundaria.

Finalmente y si bien las tradiciones culturales de la secundaria han estado presentes a lo largo de todo el trabajo, toman una expresión más claramente aprehensible en las

relaciones que en la escuela se dan en torno a las calificaciones y la disciplina; aspecto que constituye el contenido del tercer apartado de este capítulo.

El cuarto y último capítulo es una mezcla entre una apretada recapitulación de los principales hallazgos de la investigación y algunas reflexiones generales sobre ellos, con la intención de apuntalar aspectos que, desde mi punto de vista, deben ser considerados en las propuestas actuales de cambio institucional para la secundaria.

# CAPÍTULO I

## INSTITUCIÓN

Acorde con el enfoque etnográfico de esta investigación, la forma social (institución) que me interesa analizar es la escuela. Partiendo de la idea de un sujeto particular que se mueve y actúa en su "pequeño mundo", asumo que este mundo se constituye en primer plano por la escuela singular, sus exigencias propias y la dinámica que se genera entre los distintos participantes en este espacio. Pero al mismo tiempo reconozco la existencia de una historia social que ha marcado pautas y concepciones en torno a la secundaria y la ha definido y caracterizado como una institución escolar con rasgos particulares.

Es imposible separar la(s) escuela(s) singular(es), de su proceso histórico como institución dentro del sistema educativo. No podrían entenderse las secundarias del estudio y sus concepciones predominantes, tradiciones, formas organizativas, y relaciones al margen de este proceso, porque "En última instancia, el presente es el tiempo del pasado, la historia es la historia del pasado. Es en el pasado donde se encuentran las certezas necesarias para explicar lo que ocurre en el presente y lo que ocurrirá en el futuro"<sup>1</sup>.

Por ello, si bien a lo largo de todo el trabajo analizo la institución escolar en su complejidad, en este capítulo pongo énfasis en la historia institucional de la secundaria desde su origen hasta su época más reciente, con la intencionalidad de rastrear las expresiones culturales que a lo largo de su devenir han ido consolidándose.

---

<sup>1</sup> Nicastro (1997), p: 31.

## 1. LA PRESENCIA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA SECUNDARIA

"Historia no es reconstrucción arqueológica de antiguas formas perdidas ni recuperación por las representaciones dejadas de acontecimientos o sucesos, sino despejamiento en el conocimiento de los deseos y anhelos que constituyen nuestra propia relación con lo acontecido vivencial y lo por vivir" E.Galende<sup>2</sup>

Entender la secundaria hoy en día, los objetivos que se definen para ella y el papel que juega actualmente en el sistema educativo, implica ver aunque sea someramente, su proceso histórico. Los debates, propuestas y transformaciones que se han dado a lo largo del tiempo en torno a este nivel educativo, su finalidad, contenidos y función social, han ido perfilando sus rasgos constitutivos que encontramos presentes en las escuelas como el sedimento sobre el cual se engarzan discursos vigentes en el presente<sup>3</sup>.

La escuela secundaria, como configuración social ha atravesado por diversos procesos de significación<sup>4</sup>, influidos tanto por la importancia que se le ha asignado en diferentes momentos políticos, como por el valor creciente que la escolaridad fue adquiriendo para la población al paso del tiempo.

En este apartado me interesa analizar el qué de la escuela secundaria (su función) y el para qué (su finalidad) buscando sus cambios y continuidades a través de tres de sus rasgos construidos históricamente, que desde mi punto de vista, influyen de manera preponderante en la definición de este nivel educativo y marcan muchas de las

---

<sup>2</sup> Galende, E. (1992) p: 18.

<sup>3</sup> En este caso estoy retomando algunos conceptos de Rosa Nidia Buenfil (1994), que trabaja el análisis político del discurso, para esta autora "Discurso se entiende...como la significación inherente a toda organización social" (p:7). Desde esta posición hay una imbricación entre discurso y práctica, pues toda práctica es objeto de significación. Si bien no trabajo el análisis del discurso, me interesa retomar aquí la idea de los diversos sentidos del discurso que sobre la secundaria se han producido en diferentes etapas, pues éstos han generado prácticas institucionales y escolares en momentos específicos.

<sup>4</sup>. Buenfil señala que "toda configuración social es significativa...no hay relaciones sociales al margen de toda convención /y esta/ requiere de algún código entendible y reproducible por los participantes..." (p:11)

condiciones en que actualmente opera. Éstos son la identidad social de la secundaria; el enciclopedismo, y algunas tradiciones del nivel.

### **A) En busca de una identidad.**

Escuela para la mayoría de la población o escuela para una élite. Escuela de preparación para el trabajo o para la continuación de estudios. Escuela vinculada a la primaria o a la preparatoria. Éstas son básicamente las disyuntivas que ha enfrentado la secundaria a lo largo de su existencia y que influyen tanto en la función social que se le ha atribuido como sobre la finalidad que se espera de su oferta educativa. El qué y el para qué de la secundaria, están marcadas por su origen: un nivel que surge de la división de otro y al que es preciso dotar de contenido propio en medio de intereses políticos y sociales diversos, amalgamó en su proyecto tradiciones del nivel del que se desprendía con planteamientos surgidos de nuevas expectativas.

Aún antes de ser reconocida como un ciclo específico, las disyuntivas arriba señaladas estaban presentes en su orientación, aunque más matizadas. La secundaria nace ligada a la preparatoria ya que a principios de este siglo, el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria que abarcaba cinco años. En un país marcado por el analfabetismo y la baja escolaridad de su población, terminar la primaria y acceder a la preparatoria era privilegio de unos cuantos, por lo que se consideraba como un nivel en cierto grado elitista.

El movimiento revolucionario fue el detonante que llevó a cuestionar la función social de la preparatoria, su relación con el nivel antecedente (primaria), la utilidad de su formación y su extensión a las capas pobres de la población. Así, en 1915, en el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, convocado con el objetivo explícito de vincular la primaria superior y la preparatoria, se propuso un nivel que funcionara como puente entre ambos: el secundario, cuyo propósito era "hacer accesible la escuela secundaria.../pues/

era el comienzo de la popularización de la enseñanza o su socialización, que se obtendría plenamente cuando la escuela hubiese llegado a todas las clases sociales en su triple aspecto: primaria, secundaria y especial, con adecuada subordinación entre cada uno de ellos y adaptación cuidadosa para satisfacer las necesidades de la vida contemporánea<sup>5</sup>. Si bien no hubo una extensión nacional de esta propuesta, sí permitió que años antes de la creación formal de la secundaria, funcionaran varias secundarias llamadas "reformadoras" en el estado de Veracruz.

La Escuela Nacional Preparatoria (ENP) siguió siendo la encargada de continuar la cultura de los egresados de la primaria superior aunque enfrentaba algunos problemas en cuanto a la definición de su papel: "otorgar las bases preparatorias para adquirir conocimientos profesionales, o brindar una enseñanza técnica de inmediata aplicación en la lucha por la vida"<sup>6</sup>. Si bien ambos postulados no aparecían entonces como opuestos, ya que se consideraba que la formación que la preparatoria brindaba servía para ambos; el problema de fondo era el del aprovechamiento de los recursos humanos escolarizados en las condiciones en que se encontraba el país, pues el estudiar cinco años después de la primaria para continuar una carrera universitaria, postergaba el aprovechamiento de éstos. Al respecto, Meneses (1986) señala que "El país requería la urgente utilización de las actividades de sus ciudadanos y, por tanto, no podía encerrarlos largos años en las aulas y, finalmente, el promedio de vida en el país era de 40 años y, para que los hombres rindieran el fruto de sus energías se necesitaba utilizarlas desde temprano"<sup>7</sup>.

Ante tales requerimientos, el plan de estudios de la preparatoria se redujo en 1915 a cuatro años, en los que se sintetizaba la "cultura de la época", permitiendo a los estudiantes adquirir los conocimientos necesarios para ingresar en cualquier carrera universitaria, o dedicarse a otras actividades.

---

<sup>5</sup> Meneses (1986), p:151

<sup>6</sup> Ibid, p: 213

<sup>7</sup> Ibid, p: 216

No obstante, la necesidad de dividir el ciclo de preparatoria se replanteó en ese mismo año, e incluso en la Cámara de diputados se debatió sobre la necesidad de crear una etapa intermedia entre la primaria superior y la preparatoria que permitiera "preparar para la vida", antes del ingreso a la preparación para las profesiones. En este marco, Moisés Sáenz, al mismo tiempo que insistía en la función específicamente preparatoria de la ENP, introdujo en 1918 una modalidad que en los hechos dividía el nivel: junto a las materias de cultura general, se darían en el segundo y tercer año cursos optativos de carácter práctico para ocupaciones diversas, dejando para el cuarto y quinto año materias electivas para las profesiones. Con esto, la escuela preparatoria preparaba "para la vida y para las profesiones" y en los hechos adquiría una doble condición: propedéutica y terminal.

Se puede ver cómo antes de la creación formal de la secundaria, estaban en discusión algunos aspectos que hoy en día siguen planteándose:

- El de su utilidad ya que el objetivo de preparar para carreras liberales, no concordaba con las realidad nacional, pues eran escasas las personas que contaban con los medios económicos para acceder a ellas y además de que había muy pocas escuelas (una por cada millón de habitantes en promedio), éstas estaban concentradas en las grandes ciudades, a lo que se agregaba una alta deserción durante los primeros tres años.
- El de su finalidad, pues se requería dar a la juventud una formación que la preparara también para el mundo del trabajo.
- El de la extensión de este nivel de escolaridad a capas más amplias de la población.
- Finalmente, el de la vinculación de la primaria con la preparatoria, pues se reconocía que existía un abismo entre ambos niveles.

Por estas razones, la idea de un nivel secundario que favoreciera una opción educativa menos elitista y más apegada a la realidad y necesidades sociales de los egresados de la primaria, fue cobrando fuerza. La respuesta de la Universidad Nacional de México (UNM)



fue dividir formalmente en 1923, los estudios de preparatoria en dos ciclos: la secundaria que abarcaba tres años y que se concebía como "ampliación de la primaria" y la preparatoria con uno o dos años de duración, para el estudio de carreras universitarias. Los objetivos explícitos para el nivel secundario eran: "1) realizar la obra correctiva de defectos y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria; 2) vigorizar en cada uno, la conciencia de solidaridad con los demás; 3) formar hábitos de cohesión y cooperación social; y 4) ofrecer a todos una gran diversidad de actividades, ejercicios y enseñanzas, a fin de que cada cual descubriera una vocación y pudiera dedicarse a cultivarla"<sup>8</sup>. Una división similar se dio en el plan de estudios de normal que también separaba el ciclo secundario del profesional.

Pero junto a la intencionalidad de dar una respuesta acorde a las necesidades sociales del país, se encontraba también la de ir creando condiciones para favorecer su dependencia de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP). Durante el gobierno de Calles, la secundaria se legitima como un ciclo específico y pasa a depender directamente de la SEP a través de una instancia creada ex profeso: El Departamento de Educación Secundaria. "Dos decretos presidenciales, uno de agosto de 1925 y otro de diciembre del mismo año, consolidaron la organización de las secundarias federales, al crear, el primero, dos planteles educativos de esta índole y, el segundo, al dar vida independiente y personalidad propia al llamado ciclo secundario de la ENP"<sup>9</sup>. Los objetivos de este nivel eran preparar al futuro ciudadano para tener la capacidad de cooperar socialmente a través de su participación en la producción y en su desarrollo personal directo. Este objetivo respondía a la necesidad de la época: tender a que mayores capas de la población se prepararan en menor tiempo del que implicaba la preparatoria, nivel que, como ya se ha señalado, pocos podían concluir. De esta manera, la secundaria concebida como un ciclo escolar completo, era al mismo tiempo una alternativa para capacitar a la juventud en menos tiempo (lo que favorecería la posibilidad de contar con mano de obra productiva más escolarizada) sin cancelar las expectativas

---

<sup>8</sup> Meneses (1986), p: 408.

<sup>9</sup> Ibid, p: 480

de continuar una formación profesional. Asimismo, y en virtud de las inquietudes políticas del estudiantado de preparatoria, la secundaria y su nueva normatividad, se constituían en una medida para controlar la politización de esta parte del sector estudiantil.

Pero también se encontraban presentes otros intereses: quitarle a la Universidad áreas de influencia sobre el sistema educativo, pues aunque ésta dependía en ese entonces de la SEP, se vislumbraba ya su tendencia a la autonomía. Por tal motivo, además de las dos secundarias de nueva creación, la Dirección de Enseñanza Secundaria, se hizo cargo también de los ciclos secundarios de la ENP y de la Escuela Nacional de Maestros.

Con su creación, la secundaria enfrentaba el reto de definir un perfil propio que le confiriera identidad y legitimidad que intentó darse a través de una reorganización de su plan de estudios, sugerencias didácticas específicas (que ponían énfasis en la naturaleza psicológica del alumno al que iban dirigidos) y una serie de normatividades para regir su vida interna. Así, son dos los conceptos que apuntalan la definición social del nivel: su carácter popular y su atención a un sector específico de la población: los adolescentes.

Y sin embargo, muchas cosas estaban por definirse sobre este ciclo: la expedición de una ley orgánica que garantizara su estabilidad, precisar sus objetivos "y unificar criterios sobre su funcionamiento y organización"<sup>10</sup>. Al mismo tiempo enfrentaba diversos problemas, como la oposición de la Universidad para dejarlo<sup>11</sup> y las movilizaciones estudiantiles para lograr la reincorporación de estos estudios a la Universidad, además de diversas críticas sobre los requisitos estrictos para su ingreso y la deficiencia de su preparación para servir de puente hacia la preparatoria.

---

<sup>10</sup> Ibid, p: 490

<sup>11</sup> La UNM se opuso desde el principio a la segregación del bachillerato. Diez años más tarde, en 1935, a raíz de una declaración del entonces Secretario de Educación en torno a que "la secundaria no serviría para la preparación de las profesiones liberales", la UNM decide retomar su ciclo de bachillerato de cinco años, para cubrir el vacío de preparación que la SEP dejaba. Se entabla así una nueva controversia que es atajada por un decreto del Ejecutivo que prohibía a cualquier institución impartir educación secundaria sin permiso de la SEP, con lo que se negaba el reconocimiento de tales estudios. Un amparo interpuesto por la Universidad le permitió abrir cursos libres de capacitación para egresados de primaria y, años más tarde (en 1953) crear un plan "piloto" de escuela preparatoria de cinco años (que incluía la secundaria y la preparatoria).

Por todas estas presiones, un nuevo proyecto de 1929 planteaba reincorporar las secundarias a la Universidad, a lo que se opusieron muchos de los maestros de secundaria con el argumento de que ésta era una continuación de la educación popular iniciada en la primaria y por lo mismo era completamente opuesta a la elitista que brindaba la universidad. Es decir, como la secundaria representaba desde este enunciado, una concreción superior de "los ideales revolucionarios" en materia educativa, la pugna entre Universidad y SEP se instalaba en términos de "educación elitista vs. educación popular". La secundaria debería de ser popular, ergo, debería estar controlada por el Estado y no por la Universidad, "pues el mismo argumento que podría inducir la Universidad para anexarse las secundarias, habría para agregarse las primarias y, entonces, la Universidad se convertiría, de hecho en la Secretaría de Educación"<sup>12</sup>.

En la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria, en el D.F. (organizada en 1930), se detectan preocupaciones por incorporar conceptos modernos sobre el ciclo, en boga en otros países que también se replanteaban su finalidad, entre los que destacaban el de adolescencia y el de vocación; éstos estaban como trasfondo a la reconsideración de planes y programas como medios para preparar a los alumnos para la vida, adquirir conocimientos, cultivar habilidades y formar hábitos deseables; atender intereses comunes y particulares de los alumnos, formar hábitos de estudio y cultivar la vocación. La Asamblea concluye que: "La secundaria debe estar conectada con la primaria por un lado y con la preparatoria por el otro, fundarse en la psicología del alumno y ser eminentemente popular"<sup>13</sup>.

Para el cumplimiento de este postulado se hablaba de un vínculo orgánico entre primaria y secundaria, que se expresaba en una triple conexión en programas, métodos y control social de los alumnos. Se reconocía que si bien ambas coincidían en finalidades, la distancia estaba dada por la madurez de los alumnos. Asimismo, se señalaba la

---

<sup>12</sup> Meneses, (1986), p:554

<sup>13</sup> Meneses (1986) p: 488.

importancia de la conexión de la secundaria con la preparatoria y también con la escuela técnica, lo que se haría por medio de "contenidos vocacionales de acuerdo al medio en que la escuela funcione". Es decir, la secundaria jugaría el papel de definir vocaciones técnicas o profesionales que además, estaban en estrecha relación con las condiciones económicas de los alumnos. En suma, la secundaria se constituía en un puente entre el nivel precedente y el posterior, que debería encaminar a los alumnos hacia las diferentes opciones educativas (técnicas o profesionales) y finalmente proporcionar las herramientas y los conocimientos necesarios para el trabajo productivo en caso de que los alumnos no continuaran estudiando.

Para 1930, funcionaban ya siete escuelas secundarias que captaban 5500 alumnos, cifra que aumentó dos años más tarde a 10,432, en contraste con los 1500 que había en 1923 (año en que se reconoció su existencia aunque aún estaba bajo la dependencia de la ENP). Hablamos entonces de una demanda creciente de la cual se afirma que "si se hubiera podido establecer el doble número de escuelas, se habría contado con población escolar suficiente para ellas"<sup>14</sup>.

En ese contexto y ubicada ya con claridad la secundaria dentro del sistema educativo, su especificidad intentó darse en torno al sujeto al que iba dirigido: el adolescente, particularidad que le confería sentido y la diferenciaba de los otros niveles que sin embargo, seguían siendo su referente de distinción por oposición: "El ciclo de secundaria constituía por sí mismo una unidad dentro del sistema educativo nacional, con propósitos concretos que lo caracterizaban y distinguían de otras unidades. **No debía ser ni una mera continuación de la primaria ni una simple antesala de la universidad. La secundaria era para los adolescentes**"<sup>15</sup>.

Por su creciente importancia dentro de la educación nacional, la Dirección de Escuelas Secundarias se convirtió en 1932, en Departamento, aunque la población escolar (de

---

<sup>14</sup> Ibid, p:581

<sup>15</sup> Ibid, p:603

más de diez mil alumnos representara solo las dos quintas partes de los veinticinco mil adolescentes de la capital). Este departamento coordinaba todas las secundarias del país, tanto públicas como particulares y sus funciones eran entre otras, fomentarlas, organizarlas y dirigir las; articular el sistema de secundarias con el de primarias y preparatoria y revalidar los estudios. En la revisión del nivel, correspondiente a esta nueva administración, volvió a subrayarse el ideal social como su fin educativo y se establecieron como objetivos para la secundaria: "1) Hacer que los conocimientos que en ella se impartían no tuvieran como único fin el específico de los conocimientos, sino que se usaran para entender y mejorar las condiciones sociales que rodeaban al educando, 2) encauzar la incipiente personalidad del alumno y sus ideales para que fuera capaz de desarrollar una actividad social, digna y consciente; 3) formar y fortalecer los hábitos de trabajo, cooperación y servicios, 4) cultivar el sentimiento de responsabilidad; 5) despertar en los alumnos la conciencia social a fin de que dentro de una emotividad mexicana se creara un amplio y generoso espíritu de nacionalismo; 6) hacer que los programas detallados respondieran a las exigencias sociales" <sup>16</sup> .

Es interesante señalar cómo a la secundaria se le asignaban amplios objetivos pues se le relacionaba con aspectos políticos, económicos, éticos y sociales. En realidad parecía pensarse en un alumno casi adulto, probablemente en virtud de que este nivel era el más alto al que podía aspirar la mayoría de la población. Por otro aspecto que lo distingue de manera especial es el vocacional (y el llamado prevocacional), que se materializaba en los intentos por ubicar a los alumnos en el campo de conocimiento para el que tenían capacidad: intelectual, física, artística y manual.

De esta primera etapa, podríamos sintetizar que el nacimiento de la secundaria como un nuevo ciclo implicó una búsqueda para otorgarle legitimidad y contenido propio: popular, vocacional y para los adolescentes, puente entre la primaria y la preparatoria, normal o estudios técnicos y proporcionador de diversas salidas en cada una de sus etapas, a fin

---

<sup>16</sup> Ibid, p: 602

de permitir que quien abandonara la escuela contara con conocimientos útiles para desenvolverse en el mundo del trabajo, fueron los elementos iniciales característicos que permitieron articular intereses políticos, sociales y educativos en torno a un ciclo en el que el peso de su pasado dificultaba modificaciones de fondo, como lo veremos más adelante al hablar de sus programas educativos.

### **Consolidando su función y finalidad**

Durante el periodo de la educación socialista, al carácter de popular se le agrega el de democrático. Se plantea que la secundaria debe estar orientada al servicio comunitario y funcionar bajo los preceptos de responsabilidad y solidaridad.

Se decretó la gratuidad de este nivel de enseñanza e incluso se habló por primera vez de su probable obligatoriedad. En virtud de la diversidad de modalidades que funcionaban bajo el nombre de secundaria, se reglamentó por ley la existencia de una secundaria única, cuya definición era: "La educación secundaria es una continuación de la primaria... es una institución que imparte cultura general... puesta fundamentalmente al servicio de los adolescentes, tiene el carácter de prevocacional y su función social es de mejoramiento y superación de la vida de la comunidad"<sup>17</sup>.

El reconocimiento de una secundaria única con estas características hizo necesaria la definición y organización administrativa de otros estudios que correspondían al mismo nivel pero presentaban características distintas. Para ello el Departamento de Secundaria se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza, con distintos departamentos que atendían la enseñanza agrícola, la secundaria prevocacional, la secundaria para trabajadores, la enseñanza técnica y la secundaria de **cultura general**.

No obstante, en el periodo de Ávila Camacho y con Torres Bodet como secretario de educación, la secundaria se planteó como un ciclo único (acorde a las tesis de la unidad

---

<sup>17</sup> Ley orgánica de educación, Diario oficial, dic. 1939, Citado en Meneses (1988), p: 215.

nacional), con una estructura básica y principios generales que permitieran una preparación para cualquier tipo de bachillerato. "Se reconocía que la secundaria había luchado contra la amenaza de dos invasiones contradictorias: de la instrucción primaria y de la instrucción superior. Cada una trataba de dominarla para su propio provecho. Así fue como se intentó hacer de ella un bachillerato frustrado o reducirla a las proporciones de un complemento anodino de la primaria. La secundaria debía ser ante todo una educación para la adolescencia. Nada más, pero nada menos"<sup>18</sup>.

Para 1951 en la Conferencia Nacional de Segunda Enseñanza, se confirmaban los principios básicos en torno a la finalidad de la secundaria: " /Deberá/ ampliar y elevar la cultura general impartida en la primaria, y hacerla llegar a las masas populares, descubrir y orientar las aptitudes, inclinaciones y capacidades de los educandos y proporcionarles los conocimientos y habilidades que facilitarán su lucha por la vida; servir de antecedente necesario para los estudios vocacionales-técnicos y para los preparatorios universitarios"<sup>19</sup>.

Es durante el sexenio de López Mateos (58-64), que la educación secundaria se ubica como educación media, junto con la preparatoria o estudios postsecundarios. El concepto de adolescencia aparece ahora como el argumento central para tal decisión, pues se hablaba de adecuar la educación para responder tanto a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre los 12 y los 18 años como a las necesidades de la sociedad. Tales consideraciones llevaron a ubicar la etapa escolar comprendida entre el término de la primaria y el inicio de la educación superior como un ciclo: el de la educación media, que a su vez se subdividía en media básica (secundaria) y media superior (preparatoria). Con ello, la secundaria se vinculó más con el nivel subsecuente (el bachillerato), que con su antecedente (la primaria). A esta concepción se incorporaban las necesidades

---

<sup>18</sup> La obra educativa, 1946, citada en Meneses (1988) p: 283

<sup>19</sup> Meneses (1988) p : 373.

sociales, al poner especial énfasis en la preparación "para una ocupación inmediata" y fortalecer tanto los talleres como las actividades prácticas.

Para 1968, el número de horas dedicadas a tecnologías se había ampliado, concretando así uno de los objetivos del nivel: "despertar y conducir la inclinación al trabajo, de modo que, si el alumno no pudiera continuar estudios superiores, quedara capacitado para realizar -aunque sea modestamente- una actividad productiva"<sup>20</sup>.

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

## **B) Las reformas recientes. En el camino de integrar un solo ciclo básico.**

### **La Reforma de 1975**

En este contexto, la secundaria enfrenta una nueva reforma que si bien se concreta en 1975, se remonta años atrás, poco después del inicio del sexenio echeverrista (70-76). La transformación de la educación fue uno de los aspectos nodales de este régimen, que acorde con su propuesta de "apertura democrática", apelaba al consenso y la consulta para cambios a planes, programas, libros de texto y enfoques didácticos en primaria y secundaria, proceso denominado "Reforma Educativa". Destacan entre sus planteamientos la organización de contenidos por áreas de conocimientos en ambos niveles y el énfasis por vincular la primaria y la secundaria.

---

<sup>20</sup> Meneses (1991) p: 56.



Para la reforma en el nivel de secundaria -que se inicia de manera tardía en relación con la de primaria- se realizó una consulta nacional a través de seis seminarios regionales organizados por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE en aquel entonces y que posteriormente trocó sus siglas por las de CONALTE, para evitar la confusión con las de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación surgida en 1979, también reconocida como la CNTE). En estos seminarios se detecta una preocupación institucional: definir claramente la vinculación de la secundaria con la primaria, para lo cual se remarcaban las ligas con ésta y se vislumbraba la posibilidad de ubicarlas en un mismo ciclo educativo de nueve años (el de educación básica), sugiriéndose además la necesidad de impulsar la obligatoriedad de la secundaria<sup>21</sup>. Se reconocía que pese a las reformas anteriores que señalaban claramente a este ciclo como una continuación de la primaria, "No se ha conseguido eliminar por completo la característica esencial que tipifica, aún hoy en día a la secundaria como una etapa más próxima a la educación superior que a la primaria"<sup>22</sup>. La insistencia en que la secundaria "asumiera plenamente su función posprimaria" se ligaba al interés de mantener una continuidad en secundaria con la Reforma Educativa que ya se desarrollaba en primaria.

Los acuerdos de estos foros fueron llevados a una reunión nacional celebrada en Chetumal, donde se elaboraron los resolutivos que guiarían la orientación de la secundaria y que versaron sobre 7 aspectos: 1) Definición y objetivos de la educación básica; 2) El plan de estudios y sus modalidades; 3) Lineamientos generales sobre los programas de aprendizaje; 4) Las técnicas para la conducción del aprendizaje; 5) Los auxiliares didácticos; 6) La organización de la educación media básica y funcionamiento escolar y 7) Los maestros, formación escolar y perspectivas profesionales.

Sobre su definición se concluyó que: "La educación media básica es parte del sistema educativo que, **conjuntamente con la primaria**, proporciona una educación general y

---

<sup>21</sup> Esta propuesta que entonces se manejó como una posibilidad, se concretó diecinueve años más tarde.

<sup>22</sup> Seminario de Guadalajara, p: 42.

común, dirigida a formar integralmente al educando y a prepararlo para que participe positivamente en la transformación de la sociedad<sup>23</sup>.

Entre sus objetivos, encontramos el de continuar la labor de la educación primaria, la formación humanística, científica, técnica, artística y moral, proporcionar las bases de una educación sexual orientada a la paternidad responsable y a la planificación familiar, desarrollar la capacidad de aprender a aprender y "ofrecer los fundamentos de una formación general de preingreso al trabajo y para el acceso al nivel inmediato superior"<sup>24</sup>.

Sobre el plan de estudios y sus modalidades, se concluyó: "Ofrecer dos estructuras programáticas: por áreas de aprendizaje y por asignaturas o materias. Ambas deberán ampliar y profundizar los contenidos esenciales de la educación primaria"<sup>25</sup>. El de las modalidades del plan, aunque aparece muy matizado en los resolutivos, constituyó un serio revés para la reforma educativa en secundaria, pues ante la oposición de los maestros para adoptar la estructura programática por áreas, se acordó dejar a elección de cada escuela la modalidad que adoptarían y la mayoría de ellas decidió continuar trabajando por asignaturas, contraponiéndose así a uno de los postulados centrales de la propuesta. La oposición de los maestros a este cambio tenía como argumento central el de su preparación profesional por asignaturas, aunque habría que agregar la percepción docente de una cierta devaluación de su imagen, pues a lo largo del tiempo se había conformado un amplio cuerpo docente en secundaria que además de tener ya más de treinta años formándose en la Normal Superior bajo la modalidad de asignaturas tenía la concepción de trabajar en un nivel considerado de educación media. La reforma se proponía explícitamente vincular la secundaria con la primaria, incluso la propuesta de cambiar asignaturas por áreas tenía como base la modificación de los programas de primaria, lo que los docentes consideraban una merma a su status profesional; aunque

---

<sup>23</sup> Resoluciones de Chetumal, p: 16

<sup>24</sup> Ibid, p:18

<sup>25</sup> Ibid, p: 19

también jugaban intereses gremiales y políticos en la decisión de dejar a elección libre la modalidad de trabajo.

No obstante la opinión mayoritaria del magisterio por continuar trabajando asignaturas, en los años subsecuentes y para las secundarias de nueva creación se obvió la consulta sobre la modalidad curricular que preferían, implantándose en ellas la estructura por áreas, lo que generó que, en virtud de la expansión del sistema, dieciocho años después las escuelas que trabajaban por áreas llegaron a constituir la mayoría: 75%<sup>26</sup>

### **La modernización educativa**

A tono con el discurso modernizador que signó el gobierno de Carlos Salinas de Gortari, en educación se propuso el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994 (PME). Éste contenía un diagnóstico de la situación educativa del país, que en educación básica sirvió de base para fundamentar "un cambio estructural de fondo" que se expresaría en un nuevo modelo educativo. Este modelo apostaba a cambios radicales en la estructura e innovación de prácticas a través de incidir en los contenidos educativos, la formación y actualización de los maestros, la articulación de los distintos niveles educativos, la integración de la educación básica en un solo ciclo (que comprendiera preescolar, primaria y secundaria), abatir el rezago al mismo tiempo que elevar la calidad de la educación y descentralizar el sistema educativo.

En este contexto, la secundaria se consideraba como "el mayor reto pedagógico...demanda con urgencia una definición precisa **que le dé sentido frente a las necesidades sociales** y represente un claro avance para los estudiantes"<sup>27</sup>. Encontramos así expresados, afejos problemas relativos a la indefinición del tipo de necesidades sociales que el nivel puede atender y la pérdida (o carencia eterna) de su sentido y utilidad para los estudiantes. Se hablaba de que la secundaria había disminuido

---

<sup>26</sup> Guevara Niebla (1992) p: 45

<sup>27</sup> PME 1989-1994, p: viii.

en su capacidad "como medio de movilidad social" pues ofrecía una formación deficiente tanto en lo académico como en capacitación productiva. Con esta concepción, el nivel de secundaria se piensa como aquél que: "Tendrá a reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en la primaria; será considerada también como etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente; pondrá énfasis en la formación para el trabajo y en el desarrollo del pensamiento crítico y creativo y, al mismo tiempo, conservará su carácter propedéutico"<sup>28</sup>. Es decir, los enunciados modernizantes retoman parcialmente una definición correspondiente a la primera etapa de la creación de la secundaria; (la formación para el trabajo) aunque al igual que en planteamientos posteriores enfatiza la necesidad de una articulación más estrecha con el nivel antecedente (primaria). Si bien la secundaria se ubica de facto en esta etapa como parte de la educación básica, sigue manteniéndose (de manera contradictoria a sus diagnósticos) la idea de continuar con su sentido dual: propedéutica y de preparación para el trabajo.

Seguramente con la premisa de que los cambios sólo son tales si se expresan en el plan de estudios, empieza a trabajarse en una reestructuración de un plan único por asignaturas, que elimina completamente el de áreas. Dos propuestas diferentes se trabajaron de manera sucesiva para concretar el cambio: el modelo pedagógico y el nuevo modelo educativo. El primero puso en marcha la prueba operativa que consistía en aplicar los nuevos programas (elaborados con celeridad) en un reducido número de escuelas seleccionadas como experiencia piloto, y el segundo desarrolló un esquema de perfiles de desempeño<sup>29</sup> que guiarían el diseño de los nuevos programas. Si bien el llamado nuevo modelo educativo intentaba sustituir al pedagógico que había recibido fuertes críticas en su implantación, en los hechos ambos funcionaron de manera paralela, creando confusiones sobre el sentido del cambio entre los maestros<sup>30</sup>. En este contexto

---

<sup>28</sup> PME, p: 27

<sup>29</sup> Los perfiles de desempeño se concebían como el elemento operativo del cambio de contenidos: "describen modos de ser y actuar de un individuo en los diversos ámbitos de convivencia, en las distintas esferas de la vida cotidiana, así como en situaciones determinadas, extraeducativas, es decir, son perfiles de desempeño social" (CONALTE, P:9). No obstante, los perfiles que se proponían guardaban mucha semejanza con los objetivos conductuales que habían guiado los planes de la Reforma Educativa.

surge en 1992 el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), que si bien en su proyecto enunciativo se planteaba como una continuidad de los esfuerzos anteriores por modernizar la educación, en realidad era una propuesta que venía a sustituir los dos modelos señalados que habían sido severamente cuestionados en su momento tanto por maestros como por investigadores y sindicalistas.

El Acuerdo se centra en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y en la educación Normal. Para la primera, se propone realizar una reformulación de contenidos poniendo énfasis en las necesidades básicas de aprendizaje, orientación educativa acorde a los planteamientos de la Conferencia Mundial de Educación para todos efectuada en 1990 en Jomtien, Tailandia. En secundaria -ahora parte de la educación básica- se pone fin a la dualidad de estructuras curriculares al definirse que se trabajará en todas las escuelas del país con un programa por asignaturas en el que se aumentarán las horas clase para español y matemáticas, medidas que se ejecutan de inmediato para los primeros grados a través de los llamados "Programas Emergentes". Así la secundaria, sin más discusión pasa administrativamente a ubicarse en esta etapa como un ciclo integrado con la primaria, aunque no trastoca básicamente su definición respecto al qué y para qué del nivel.

### **La reforma de 1993**

Con estos criterios el Acuerdo (ANMEB) es concebido como el punto de partida para realizar una "reforma integral de los contenidos y materiales educativos que habrá de traducirse en la renovación total de programas y libros de texto para el ciclo escolar 1993-1994"<sup>31</sup>. En apoyo a este proceso, para 1993 se reforma el artículo tercero constitucional y se establece el carácter obligatorio de la educación secundaria, con lo que la

---

<sup>30</sup> La prueba operativa que se había iniciado en el año escolar 1990-91, siguió en marcha en los planteles seleccionados, pese a que el modelo que la sustentaba se sustituyó muy pronto por otro. Dado el retraso con que llegaban a las escuelas los nuevos planteamientos, los maestros, sin hacer diferencias, nombraban a todos estos cambios "la modernización".

<sup>31</sup> ANMEB, p:14.

escolaridad básica obligatoria se eleva a 9 años (primaria y secundaria). Se aduce que el proceso de modernización tanto mundial como del país, exige elevar los niveles de productividad, y por tanto, demanda una población más escolarizada.

El objetivo que se plantea entonces para la secundaria, puede deducirse de los propósitos del plan de estudios: "Elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país... Estos contenidos integran los conocimientos, las habilidades y los valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia, dentro o fuera de la escuela; /y/ facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo"<sup>32</sup>. El enfoque de conocimientos básicos que permea la orientación en primaria es adoptado también para la secundaria dada su ubicación en el ciclo básico; aunque de manera contradictoria la secundaria continua concibiéndose como el espacio dual reiterado a lo largo de su devenir. También en esta propuesta se reconoce que las tecnologías han mostrado deficiencias, por lo que se decide disminuir a la mitad el número de horas dedicadas a esta actividad (de seis a tres) e incluso se expresa la necesidad de replantear su utilidad, lo que en cierto sentido trastoca la idea de la secundaria como un espacio de educación terminal.

### **C) El enciclopedismo**

El número de materias y sus contenidos que constituyen el currículo de la secundaria<sup>33</sup>, es un aspecto que también ha estado en debate permanente. La tendencia que se observa es la de una oferta curricular sobrecargada resultado de la definición (o

---

<sup>32</sup> Plan y Programas de Estudio. Educación Secundaria, 1993, P:12 .

<sup>33</sup> Aquí me estoy refiriendo al currículo como la expresión en planes y programa de estudio de una propuesta institucional, dejo de lado intencionalmente el concepto de "currículum como proceso" (G. Sacristán), que refiere a las prácticas e intervención de los sujetos en el mismo. Si bien asumo que una propuesta curricular no necesariamente se traduce tal cual al salón de clase, mi intención en este caso es mostrar la presencia de una noción enciclopedista que ha permeado las propuestas institucionales para la educación secundaria a lo largo del tiempo.

indefinición) del nivel que se fue construyendo y de la que se ha hablado anteriormente. Se espera que los alumnos asimilen conocimientos tanto de cultura general, como de capacitación para el trabajo ("para la vida"), sin que exista un equilibrio adecuado entre ellos, en tanto no hay una orientación clara sobre sus prioridades. La lógica que prevalece es darles un poco de todo para que puedan desenvolverse indistintamente en el mundo del trabajo o en la continuación de sus estudios.

Tal vez esta sea la tónica que ha caracterizado la oferta curricular en la secundaria, la intencionalidad de proporcionar elementos de cultura general y conocimientos altamente especializados<sup>34</sup>, al lado de aspectos considerados "prácticos". Los primeros han sido siempre muy amplios, pues conllevan una doble finalidad: la primera -explícita- es la formación para el siguiente nivel, mientras que la segunda -no siempre dicha -, tiene en su base la idea de que la secundaria puede ser el último acercamiento con la escolarización para muchos jóvenes, y en ese sentido hay que dotarlos de conocimientos generales a los que ya no tendrán acceso. Los aspectos prácticos han tenido dos vertientes: la inclusión de actividades que permitan poner en ejecución los conocimientos adquiridos (tales como laboratorios) y la enseñanza de oficios, manualidades y diversos talleres, los que a falta de un seguimiento persiste la duda en torno a su utilidad. El resultado es un mapa curricular sobrecargado, un aumento de las horas dedicadas a la enseñanza en comparación con la primaria y un intento (frustrado) de especialización diversificada .

Algunos autores han hablado de las consecuencias de esta tendencia enciclopedista: la fragmentación del conocimiento, su escasa vinculación con el conocimiento cotidiano de los alumnos y la creación por parte de éstos de estrategias para sortear los requisitos de aprobación que tienen escasos vínculos con su aprendizaje<sup>35</sup> .

---

<sup>34</sup> Al respecto véase Quiroz (1994)

<sup>35</sup> Quiroz (1994), Rockwell, et. al (1989)

Como una paradoja, tal situación se ha reconocido de tiempo atrás, aunque con diferentes enfoques y la respuesta institucional a esta problemática ha sido invariable: reformular planes y programas de estudio, donde de manera constante aparecen las mismas materias aunque con distinto peso. En 1913, cuando la secundaria todavía formaba parte de la preparatoria, se hablaba ya del excesivo número de materias y de contenidos que ésta brindaba,<sup>36</sup> lo que llevó a la formulación de un nuevo plan de estudios que "guardara equilibrio entre las ciencias y las humanidades"<sup>37</sup>. De esta manera intentó ponerse énfasis en una educación fundamentalmente práctica.

Podemos decir que durante los doce años anteriores a la creación de la secundaria, el debate sobre el currículo de la preparatoria (que la incluía) se centraba entre el peso que debía darse a lo "científico" y lo "práctico". El argumento era el combate al positivismo y sus influencias en educación, del cual se decía que contenía fundamentos que contribulan a inculcar en el alumno "el individualismo en contra del progreso colectivo... y a privilegiar el aspecto informativo, descuidando la formación integral"<sup>38</sup>. La idea de educación popular vs. educación elitista contribuyó a fortalecer la orientación de preparar también para la vida (traducción de lo práctico), aparejada al hecho de la existencia de una alta deserción en la preparatoria durante los primeros dos años, que planteaba la necesidad de repensar en una educación que permitiera la integración al trabajo.

Las sucesivas modificaciones a planes de estudio (1913, 1915, 1918, 1920 y 1923) trataron de cubrir este aspecto a través de diferentes estrategias curriculares: fortalecer los conocimientos humanísticos, dar asignaturas que sirvieran de base tanto para continuar una profesión como para dedicarse a otras actividades, incluir junto a las

---

<sup>36</sup> En un artículo periodístico de la época, un "viejo profesor" (así se firmaba) señalaba que para el primer año de preparatoria (que equivaldría al primero de secundaria): "El programa de matemáticas era excesivamente largo: comprendía toda la aritmética teórica, los ocho libros de geometría elemental y toda el álgebra elemental. Con tal atiborramiento de materias, los alumnos no comprendían nada" (Citado en Meneses 1988, p: 131)

<sup>37</sup> Meneses (1986) lo llama "El destierro del positivismo", p: 130.

<sup>38</sup> Palabras tomadas de una conferencia de Federico H. González Garza pronunciada en 1917 y citada ampliamente en Meneses (1991) p: 228.



materias de cultura general otras electivas con carácter eminentemente práctico, dar mayor peso a los cursos optativos, entre otras, que nos hablan del interés de diversificar la oferta curricular con el fin de mantener el equilibrio con los objetivos señalados.

Pero la aspiración de una preparación dual: para las profesiones y para la vida, se traducía en los hechos, en abultadas propuestas curriculares. Así, en 1915, se proponía atender aspectos de cultura intelectual, moral, física y estética, a través de materias tales como: aritmética, álgebra, física y química, botánica, geografía, lengua y literatura, historia, cultura física, dibujo, educación moral y algunos aspectos técnicos que tal vez podríamos equiparar a las actuales tecnologías: economía domestica (para mujeres) o trabajos manuales <sup>39</sup>. En el plan de 1918, tenían mayor peso la lengua nacional y un idioma extranjero, seguido de matemáticas, física, anatomía, álgebra, historia y gramática, además de una serie de materias electivas cuya orientación se vinculaba a las profesiones o a las ocupaciones diversas.

Al dividirse la preparatoria en dos ciclos demarcados<sup>40</sup>, al de secundaria continuó asignándosele el papel de brindar enseñanzas muy amplias, entre las que encontramos:

- a) Medios de comunicación intelectual de la humanidad, que abarcaba el manejo de la lengua castellana, una lengua extranjera, artes del diseño y literatura.
- b) Las enseñanzas de la naturaleza, física, química y biológicamente considerada que incluían el conocimiento del planeta, la vida vegetal y animal, su conservación y aprovechamiento, los fenómenos físicos y químicos y el conocimiento del ser humano.
- c) Enseñanzas referentes a la cuantificación, que abarcaba aritmética, álgebra, geometría y trigonometría.

---

<sup>39</sup> Véase el plan de estudios del proyecto para la creación de la secundaria del Congreso Pedagógico de Veracruz en 1915, en Meneses (1986).

<sup>40</sup> Como ya se ha señalado es en 1923 cuando se explicita formalmente la división entre secundaria y preparatoria, aunque siguen conformando un solo ciclo de la ENP.

d) Enseñanzas referentes a la vida social, que incluían historia y organización actual de la sociedad.

e) Enseñanza de medios para ser útiles en la producción, es decir, el aprendizaje de un oficio.

e) Los ejercicios y actividades indispensables para mantenerse con salud, juegos, gimnasia, natación, orfeón.<sup>41</sup>

Con la creación formal de la secundaria (1925), entró en vigor un nuevo plan que "...volvía a la reestructuración por años ausente en los últimos planes de la preparatoria y el de la secundaria de 1923. Conservaba los tres años de ésta; prescribía ochenta cursos para la preparación general del alumno; incluía un oficio, pero excluía las materias optativas"<sup>42</sup>. Aunque un año más tarde éstas volvieron a aparecer al establecerse para el plan tres grupos de materias: obligatorias, optativas y electivas. Las obligatorias eran las que más peso tenían en el mapa curricular: lengua castellana, matemáticas, una lengua viva extranjera y educación física (216 horas/semana cada una), ciencias sociales (324 h/s), ciencias físicas y naturales (576 h/s, de las cuales 216 deberían ser prácticas de laboratorio) y dibujo libre con 108 h/s<sup>43</sup>.

Puede verse que si bien la secundaria como un ciclo específico, planteaba en su definición ser una "escuela para los adolescentes" con un contenido vocacional y popular; en su traducción curricular conservaba la orientación que la había venido signando de tiempo atrás: la sobrecarga de materias y conocimientos. Aunque también podemos encontrar en estas primeras disposiciones algunos lineamientos que paulatinamente fueron perdiendo fuerza, tales como la importancia de la cultura física (con la idea de que los alumnos practicaran diversos deportes), el dibujo y la promoción de actividades extraescolares (sociedades artísticas, científicas, deportivas y cívicas).

---

<sup>41</sup> Síntesis de la propuesta del Consejo Universitario.

<sup>42</sup> Meneses (1986) p: 480

<sup>43</sup> Ibid, p: 483

Los diferentes planes de estudio del ya reconocido nivel secundario (1925, 1932, 1936, 1945, 1960, 1975 y 1993) y algunas de sus modificaciones intermedias entre estos periodos, presentan constantes y variaciones, aunque conservan la tendencia a mantener un alto número de materias. Las primeras se refieren a la presencia de materias "básicas" (matemáticas, lengua nacional y extranjera, ciencias naturales y sociales). Las variantes giran en torno al énfasis que se les da a estas materias, a la forma de agruparlas, a los enfoques de trabajo, al peso y contenidos de las tecnologías, a la mayor o menor presencia de la educación cívica y/o física, a la inclusión u omisión de algunas materias optativas, a la división entre materias académicas y actividades, al número de horas clase<sup>44</sup> y a la orientación de la política educativa en momentos específicos.

Sobre esto último hay que señalar lo obvio: los matices en el currículo aparecen vinculados con las orientaciones de política educativa del gobierno en turno; por ejemplo, durante el periodo de la educación socialista, si bien "El plan se asemejaba al de 1932 ...suprimía las materias optativas; introducía talleres en los tres años y trabajos de gabinete y práctica de laboratorio en botánica, física, zoología, química y anatomía; señalaba tres cursos de cultura cívica, uno en cada año, relacionados con México y aumentaba el número de horas clase por grado; (27, 28 y 29 en 1932; 32, 36 y 36 en 1936)... Los talleres eran variados (y diferenciados para hombres y mujeres), pues **bajo la óptica de educación socialista debía fortalecerse la educación manual que orientara a los alumnos a la producción.**"<sup>45</sup>. O el plan de 1960 que bajo el postulado de "enseñar produciendo" y la intencionalidad explícita de "evitar el falso enciclopedismo y el exceso de materias de planes anteriores", postulaba la participación activa del alumno en su formación, fortaleciendo el trabajo en laboratorios y talleres escolares y dividiendo las materias en asignaturas y actividades, que por otra parte era una forma de agrupar de manera diferente las que de manera constante aparecen de tiempo atrás. Encontramos también una forma distinta de agrupación de estas mismas materias en la

---

<sup>44</sup> Sobre esto es interesante señalar que el número de horas clase fue en ascenso, pues hasta 1932 oscilaba entre 25 y 29 horas y desde 1936 se ubica en el rango de 30 a 36 horas a la semana

<sup>45</sup> Mcneses (1986) p: 599 y (1988) p: 116.

Reforma de 1975, en donde se privilegia la organización por áreas de conocimiento: ciencias naturales que incluye física, química y biología, y ciencias sociales que abarca historia, geografía y civismo, al lado de español, matemáticas, idioma, educación física, música y talleres, en donde la intencionalidad política iba en el sentido de continuar en la secundaria la reforma que ya se desarrollaba en la primaria, con la particularidad de que no se abandonaba la idea de "preparar también para el trabajo". Asimismo, en la reforma de 1993, cuya intencionalidad explícita es lograr la articulación de la secundaria con la primaria, poner énfasis en "lo básico" de los conocimientos<sup>46</sup> y favorecer la construcción de habilidades para poner en uso el conocimiento, permanecen en el mapa curricular, ahora nuevamente como asignaturas, matemáticas, español, física, química, biología, historia, geografía, civismo, idioma, actividades artísticas, educación física y talleres. Los alumnos cursan en los tres años un total de 34 materias (organizadas en asignaturas académicas y actividades de desarrollo), divididas en 11 materias para primero y tercer año y 12 en segundo. El número de horas semanales que para ello se dedican es de 35.

Diversas críticas a la secundaria, hechas en momentos distintos, han cuestionado de manera central la pertinencia de un currículo sobrecargado: Falta de dosificación de los conocimientos, superficialidad de los mismos, textos demasiado especializados, recarga innecesaria de trabajo a los alumnos y dificultades en el aprendizaje, entre otros<sup>47</sup>.

---

<sup>46</sup> La orientación de lo básico, tiene su justificación en un replanteamiento del papel que juega la escuela hoy en día en la transmisión de conocimientos, dada la amplitud y complejidad que estos han adquirido. Se reconoce entonces que la escuela debe proporcionar las habilidades básicas (de comunicación, análisis, síntesis y comprensión) que permitan al alumno acceder por sí mismo a niveles superiores del conocimiento.

<sup>47</sup> Para 1940, existían algunas críticas a la secundaria que se relacionaban a la falta de dosificación de los textos que en ella se utilizaban, pues eran demasiado especializados; a la reprobación y a la falta de coordinación y flexibilidad de su plan de estudios. En los años 50, Lombardo Toledano publicó una serie de artículos que contenían críticas a la educación secundaria: "Carecía de vinculación orgánica, pedagógica y científica con la primaria; el plan de estudios no obedecía a un ordenamiento racional ni metódico de las asignaturas; no era continuación de la primaria ni antecedente de los estudios vocacionales ni técnicos (sólo el 11% de los que finalizaban la primaria proseguían en la secundaria); adolecía de la superficialidad de la primaria y, además, recargaba a los alumnos de trabajo; estaba lejos de ser una preparación para la vida" (Meneses (1988, p.414). En un diagnóstico sobre la educación en México hecho a finales de los años 80, se señala que "El plan de estudios de la educación secundaria continúa basado en una pedagogía abstracta, de información irrelevante para la vida real de los estudiantes... A todo esto se suman métodos de evaluación tradicionales que ponen el acento en el dominio del alumno sobre los contenidos informativos de los programas y dejan de lado aspectos educativos como la iniciativa y originalidad del estudiante" (Guevara Niebla, p: 45 y 46). Otro diagnóstico realizado en 1989, apunta: "En secundarias, es urgente una reforma curricular profunda. La orientación tanto en el plan de asignaturas como en el de áreas es enciclopedista y acumulativa...Los sistemas de evaluación

También desde los planteamientos educativos que han guiado las distintas propuestas curriculares, se ha señalado de manera constante la necesidad de eliminar el enciclopedismo y su correlato, el memorismo, para sustituirlo por la utilidad de los conocimientos, la necesidad de articular los que se dan en asignaturas comunes, fomentar la participación del alumno en su aprendizaje, tender a formar ciudadanos útiles a la sociedad y crear hábitos de estudio en el educando<sup>48</sup>. ¿Por qué entonces este aspecto ampliamente reconocido sigue siendo uno de los problemas no resueltos? A mi juicio, tal situación se mantiene por la pervivencia de dos tradiciones: una "académica" que en los hechos continua poniendo énfasis en la formación preparatoria para la educación superior, y otra "práctica" vinculada a la necesidad de incluir actividades concretas que apoyarán un trabajo menos especializado. Ambas se han mantenido a lo largo del tiempo, pese a las distintas orientaciones de la educación secundaria y pese a los cambios objetivos que la secundaria ha tenido<sup>49</sup>, y han influido en la constitución de un perfil dual en el currículo: académico y práctico, que se intenta cubrir a través de las múltiples materias enfocadas a cubrir los dos aspectos. Gimeno (1996) considera a estas dos tradiciones -que también se dan en la educación secundaria en España- "Dos culturas de la enseñanza secundaria que distan de haberse acrisolado en un modelo que provoque el consenso social y curricular necesario para orientar una práctica coherente"<sup>50</sup>.

---

propician la memorización de datos que no se integran a apropiaciones duraderas... Es necesario, disminuir la carga de contenidos de los programas actuales.../e/ impulsar estrategias de enseñanza que vinculen los contenidos científicos con el saber cotidiano de los adolescentes" Rockwell (coord.), Mercado y Quiroz, p. 19.

<sup>48</sup> Mucho se ha hablado institucionalmente de la necesidad de combatir el enciclopedismo en la secundaria, esto se ha hecho, como ya se señaló, desde antes de su creación como tal, hasta el presente. De manera recurrente los diferentes planes de estudio se refieren a la necesidad de combatirlo, aunque, de manera contradictoria lo refuerzan en la propuesta curricular, aceptándolo de facto.

<sup>49</sup> Al integrarse a la educación básica, la secundaria debería contemplarse como parte de un ciclo integral tendiente a dotar al educando de los conocimientos y habilidades necesarios a éste. No obstante, la presencia de tradiciones influyen para la permanencia de un currículum sobrecargado que no difiere en mucho del que se planteaba en 1923, época en que formaba parte de la preparatoria y en donde se debatía el peso que debería contener lo propedéutico y lo terminal del ciclo.

<sup>50</sup> Gimeno, Sacristán (1996), p. 49.

Asimismo, al paso del tiempo se han consolidado cuerpos docentes por "especialización", que pugnan por ganar espacios curriculares en tanto éstos se traducen en plazas nuevas y/o más horas para estos docentes. Así, es común que frente a los cambios en el currículo, las diferentes academias de profesores enarboleden argumentos sobre la importancia de "su" materia para la formación de los alumnos y la necesidad de aumentar las horas de la misma. La reducción o ajuste de materias se convierte entonces en un problema laboral y político sujeto a negociaciones, pues afecta de manera particular los intereses y estabilidad en el trabajo de los maestros<sup>51</sup>.

Podríamos decir que la identidad de la secundaria, se debate todavía hoy en día, entre ser un nivel básico o uno que proporcione conocimientos tanto para la continuación de estudios superiores como para el acceso al mundo del trabajo, que arrastra tradiciones curriculares que se confrontan con la intencionalidad de darle un nuevo enfoque y finalidad, que enfrenta problemas laborales para ajustar su plan de estudios, que en síntesis, no logra aún marcar un perfil propio en torno a su definición curricular en la que prevalece la idea de enciclopedismo. Sigue siendo un espacio, que se asume como un lugar para la formación propedéutica y terminal, y ambos aspectos los cubre muy deficientemente.

#### **D) De algunas tradiciones en la educación secundaria**

He hablado en los apartados anteriores de la finalidad dual de la secundaria y del currículo sobrecargado en que se concreta. Éstas constituyen por sí mismas configuraciones sociales que se expresan tanto en enunciados como en acciones y son el sedimento de tradiciones que tienen un fuerte peso en la secundaria.

---

<sup>51</sup> Veamos el caso de la última reforma. En ella se decidió la reducción de horas de tecnologías (de seis a tres), pues se cuestionaba la utilidad de haberles dedicado tanto tiempo. La respuesta de los maestros fue de inconformidad que expresaron realizando mítines y manifestaciones en las oficinas de la SEP. Ante ello, las autoridades echaron marcha atrás y mantuvieron un año más las seis horas de tecnologías mientras se hacían los ajustes necesarios. Para 1993, año en que estuvieron terminados totalmente tanto el nuevo plan como los programas, se volvió a reducirlos, aunque proponiendo un programa de actividades para los docentes con el fin de no afectar sus intereses laborales.

Con este antecedente analizaré el proceso de construcción de otros rasgos particulares de la secundaria que al mismo tiempo han venido constituyéndose en elementos de identidad y tradición del nivel, que conservan peso hoy en día en las escuelas e influyen en su organización y gestión escolares.

### **La disciplina**

Como ya hemos visto, la separación de la secundaria de la escuela preparatoria, estuvo marcada por decisiones políticas que basadas en el postulado de "popularización de la enseñanza" propiciaron el control de ésta por la SEP. Pero además del interés ya señalado de quitarle áreas de influencia a la universidad, la medida también pretendía controlar las inquietudes estudiantiles que por diversos motivos se expresaban en el seno de la universidad y sobre todo de la preparatoria, cuyo alumnado mayoritario lo constituía su primer nivel. Según reportes de la prensa de 1922 "Vasconcelos pensaba incluso, en nombrar para la ENP un director egresado del Colegio Militar, con el objeto de meter en cintura a los preparatorianos y hacerles cumplir con su deber"<sup>52</sup>. Es decir, la ENP tenía fama de ser un plantel indisciplinado y el nombramiento del primer rector de la era vasconcelista (Lombardo Toledano), profundizó tal fama, pues haciendo gala de ideas innovadoras para la época, promovió la participación estudiantil en la administración de la escuela, e incluso se negó a acatar órdenes de expulsión de estudiantes dictadas por el mismo secretario de educación, lo que ocasionó su cese en funciones por órdenes de la SEP. Como resultado de tal destitución se originó una violenta huelga estudiantil que fue reprimida con expulsiones de estudiantes y catedráticos y cuyo colofón fue la primera separación de niveles en secundaria y preparatoria, que incluso operaron desde entonces (1923) en edificios separados, y la posterior separación de la secundaria de la férula de la ENP.

---

<sup>52</sup> Meneses (1986) p: 401

Con estos antecedentes, la secundaria nació en 1925 con la idea de "promover el orden", y las medidas disciplinarias se convirtieron en uno de los ejes de su funcionamiento, así se estableció que: "Ningún joven ingresaría a la secundaria, si antes no contraía el compromiso, aceptado por los padres o tutores, de cumplir con sus deberes...se establecieron ciertas providencias, como **presentar un frente único ante los estudiantes**; la supresión de alumnos irregulares; el perfeccionamiento de métodos de registro para poder informar a los padres de familia; la intensificación del trabajo escolar con tareas fuera de las horas lectivas; el fomento de actividades extracurriculares y, como último recurso, la expulsión"<sup>53</sup>. Asimismo, en la Asamblea General de estudio de Problemas de educación Secundaria, celebrada en 1930, sus conclusiones hablan de la conexión que debe existir entre primaria y secundaria en tres aspectos: programas, métodos y **control social de los alumnos**.

El énfasis en la disciplina se fortaleció con la introducción de uno de los conceptos identitarios del nivel: el de ser escuela para los adolescentes, en boga por aquel entonces en Estados Unidos, que aunque era pertinente para otros ámbitos estaba poco relacionado con la realidad mexicana en ese momento, pues implicaba la asunción de trabajar con sujetos en etapa de cambio, "seres incompletos y dependientes"<sup>54</sup> a los que

---

<sup>53</sup> Ibid (1986) p: 482. Aunque tales medidas iban encaminadas a controlar al estudiantado, esto no fue tan inmediato. Así, en 1930 Aarón Sáenz, secretario de educación en ese momento envió una carta a los directores de secundaria "... con el mensaje de que la SEP se preocupaba por las secundarias, y pedía a aquellos que procedieran enérgicamente para encauzar los impulsos de los jóvenes. Al mismo tiempo solicitaba sugerencias para remediar el problema /de indisciplina/ que se manifestaba en las secundarias" Meneses (1986) p:571.

<sup>54</sup> Everhart (1993) señala que: "Es casi como si hubiera una colonia de genes en los niños, presentes ya desde el nacimiento pero recesivos hasta los 12 años, como cápsulas *contac* de tiempo retardado, lenta pero inexorablemente activas en la corriente sanguínea, que producen una conducta errática, hiperactiva y deseosa de aprobación de sus iguales, que clasificamos como típica de grupo de edad" (p: 382). Este autor cuestiona el concepto de adolescencia al asignarle el papel de una "invención" social, vinculada a la prolongada dependencia de los hijos a la familia en virtud de la cancelación de espacios en el mundo del trabajo y en donde "la dependencia prolongada de los hijos a la familia no sólo se tornó más posible, sino también más funcional" (ídem p: 383). Con ello ubica el concepto de adolescencia como un fenómeno paralelo al desarrollo económico de los países y la imposibilidad que éstos tenían de ofertar opciones laborales a la juventud. "Esa es la razón por la que los adolescentes fueron en esencia declarados "excedente" y convertidos en seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos, tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización" (p. 348). Es decir, que la adolescencia, basándose en cambios biológicos incuestionables, se convirtió en creación social vinculada a necesidades sociales y laborales: se era adolescente, es decir dependiente, en tanto no había cabida ocupacional para los jóvenes de esta edad y se ignoraba tal cualidad cuando su mano de obra era indispensable al desarrollo del país.



había que inculcar valores, hábitos y actitudes para su transición al mundo de los adultos, en un ámbito en el que se requería que estos sujetos fueran productivos a corto plazo<sup>55</sup>.

Encontramos entonces, para el caso de México, una contradicción entre la realidad socioeconómica del país que requería a corto plazo de mano de obra escolarizada para la producción (aspecto que había sido uno de los argumentos para combatir una educación "elitista") y un concepto de adolescencia bajo el cual se definía la secundaria, producto de otras realidades sociales, que connotaba dependencia y postergación para el mundo del trabajo. Pero esta contradicción se obvia en ese momento ante la necesidad de disciplinar a la juventud a través de la educación.

Adolescencia, entendida como etapa de cambios y contradicciones, va de la mano de la concepción disciplinaria que se implanta desde el principio para la secundaria y que permanece vigente -con diversos matices- a través del reglamento general para escuelas secundarias y los particulares de cada plantel. Hoy en día los alumnos y sus padres, al momento de su inscripción deben firmar un reglamento en el que se comprometen a cumplir la normatividad del plantel, constituida por una buena cantidad de obligaciones del alumno entre las que destaca la de "mantener una conducta correcta, ordenada, decorosa y respetuosa dentro y fuera de la escuela"; asimismo se llevan registros diversos para controlar la conducta de los alumnos y se aplican diferentes tipos de sanciones a la "mala conducta"<sup>56</sup>. Si bien la disciplina es inherente a todos los niveles escolares, en secundaria toma un cariz más agudo, pues adquiere una rigidización mayor en virtud de que los sujetos a los que se aplica son adolescentes.

---

<sup>55</sup> Para 1932 se reconocía que un buen número de los estudiantes que pasaban por la secundaria no lograban concluirla, por tanto " se debía organizar el plan de estudios de manera tal que presentara diversas salidas en cada una de sus etapas y permitiera que el alumno que abandonara la escuela, al concluir cualquiera de los tres años de secundaria, llevara unidades completas de conocimientos que le fueran útiles", Meneses, (1986) p: 606.

<sup>56</sup> Hablaré de sus expresiones en las escuelas actuales en otro capítulo.

## La evaluación del aprendizaje

Al crearse la secundaria, los programas que se elaboraron contenían de manera clara los objetivos que se pretendían alcanzar en cada materia, así como especificaciones puntuales sobre la distribución de los conocimientos a lo largo del año escolar, lo que facilitó las nuevas formas de evaluar que empezaron a gestarse. Nuevas formas porque los exámenes orales ante un jurado que eran característicos de la preparatoria se abandonaron, adoptándose en su lugar "cuestionarios de nuevo tipo cuyos reactivos se dividían en una serie de cuestiones básicas y críticas que podían resolverse en una hora, y que daban como resultado una revisión de la materia en un tiempo dado"<sup>57</sup>. Este fue el inicio de las "pruebas objetivas, comprensivas y concretas", a través de las que se intentaba que "las calificaciones fueran una medida, tan exacta como fuera posible, de los conocimientos, habilidades y objetivos logrados mediante cada una de las materias del programa"<sup>58</sup>.

La nueva forma de evaluación fue una manera de concretar "un concepto moderno" de la enseñanza, que era uno de los objetivos de la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria, celebrada en el D.F. en 1928; en ella se concluyó sobre las formas de estimar el aprovechamiento de los alumnos:

- " Los exámenes son indispensables y por consiguiente deben subsistir.
- Los cuestionarios para los exámenes deben ser objetivos.
- La escala de calificaciones debe tender a determinar de manera clara la situación de cada alumno dentro de su grupo"<sup>59</sup>.

También se daban algunas sugerencias para la aplicación de los exámenes, tales como periodos en que deberían realizarse, el tiempo de duración y la manera de obtener los promedios trimestrales y finales.

---

<sup>57</sup> Meneses (1986) p: 483.

<sup>58</sup> Ídem.

<sup>59</sup> Ibid, p: 489

El carácter científico de la medición de los conocimientos alcanzados por cada alumno a través de pruebas llamadas "objetivas", se fortaleció con la inclusión de la materia de psicotécnica en la Normal Superior, institución encargada de formar a los docentes de secundaria, en donde se enseñaba a los futuros maestros la técnica para su elaboración. Éstas se componen generalmente de respuestas de opción múltiple o a lo más, de respuestas cortas muy apegadas a los textos, que permiten una calificación rápida aunque con ello se fortalece la memorización.

Tales orientaciones, fueron marcando la importancia de este tipo de exámenes (cuestionarios) para la asignación de calificaciones. Los maestros eran los encargados de elaborarlos (individual o colectivamente en cada escuela) de acuerdo a los objetivos marcados en el programa. La evaluación por este medio se integró como parte de una de las tradiciones persistentes en el nivel y aunque desde los años 60 empezó a hablarse de una evaluación permanente (que considerara también el trabajo diario de cada alumno), el alto número de alumnos por maestro favorecieron la continuidad del examen como el parámetro de más peso para otorgar calificación.

Por ejemplo, en 1975 los programas estaban orientados a la consecución de objetivos conductuales tanto generales como específicos. Es decir, se esperaba que la enseñanza favoreciera determinadas conductas en los alumnos que los maestros irían registrando de manera permanente y a través de los cuales se les evaluaría. Si bien muchos maestros integraron a su trabajo parte de esta forma de evaluar, también continuaron privilegiando la prueba objetiva y el cuestionario como medio para verificar las conductas propuestas en los objetivos.

Los programas de 1993 no hacen ningún señalamiento ni propuesta en torno a la evaluación, dejándose de hecho al criterio de cada docente, el cual está influido tanto por las tradiciones como por sus condiciones de trabajo. Si bien la forma como esto se concreta en la práctica escolar la veremos con detenimiento en el capítulo sobre el papel de las calificaciones en la vida de la escuela, se puede decir de manera general que el examen objetivo continúa teniendo un fuerte peso en la evaluación de las materias

académicas en secundaria, con argumentos muy parecidos a los de la época en que se implantaron: proporcionan elementos para "medir" los conocimientos alcanzados por el alumno; se aplican colectivamente y en un lapso breve, además de facilitar la calificación del gran número de alumnos que el maestro tiene y sobre todo, permiten mostrar "objetivamente" a padres y autoridades el avance de cada alumno. El peso de este tipo de exámenes se ve favorecido por la exigencia de la SEP de que los maestros entreguen trimestral, bimensual o incluso mensualmente (las variaciones dependen de las disposiciones de la administración en turno) calificaciones de todos sus grupos.

### **Algunas formas organizativas**

Otras tradiciones que empezaron a gestarse con el nacimiento de la secundaria y que encontramos con algunas variantes en la actualidad, se refieren a cuestiones organizativas que se planearon para el desarrollo eficiente del trabajo. En primer lugar la clasificación de los alumnos con base en calificaciones y pruebas mentales cuyo "propósito era organizar los grupos de acuerdo con sus aptitudes", con el fin de organizarlos de la manera más homogénea posible. Las pruebas mentales, ponderadas en ese tiempo, servían como argumento para clasificar a los alumnos de acuerdo a sus capacidades y para explorar sus aptitudes vocacionales, e incluso se estandarizaron algunos tests de otros países para aplicarse en México: "...estas pruebas permitían ver quién tenía capacidad para la labor intelectual y quién no"<sup>60</sup>. Si bien la aplicación de pruebas de este tipo ya no es común, las calificaciones siguen funcionando como parámetros para clasificar a los alumnos primero en las escuelas y ya en éstas, en los distintos grupos. El examen de admisión, que en virtud de la obligatoriedad de la secundaria, parecería innecesario, sigue ocupando por tanto, un lugar importante en las tradiciones de este nivel.

---

<sup>60</sup> Meneses (1986) p: 603

De la etapa cardenista, surgieron una serie de medidas que -con reformulaciones- aparecen en la actualidad en la estructura organizativa de las escuelas: la organización de los profesores en las escuelas por colegios de acuerdo a su especialidad, antecedente de las academias de materia; la creación de un consejo consultivo "integrado por el director del plantel, tres profesores de planta, tres libres (de asignatura), con un alumno por cada grado escolar y un representante de las sociedades de padres de familia"<sup>61</sup>, que podría equipararse al actual Consejo Técnico; los consejos escolares como una forma de vincular a la escuela con la comunidad, idea que se revivió en el ANMEB y que en los hechos no ha podido concretarse en los planteles; y "un comité permanente de orientación vocacional, compuesto por un psiquiatra, un profesor especialista en psicología y los profesores /que/ se encarga de recoger y calificar los datos relativos a las habilidades e inclinaciones de los alumnos"<sup>62</sup>, aspecto que actualmente se ubica en lo que se denominan "servicios de apoyo", compuestos por orientadores (psicólogos), trabajo social y prefectura, a los que apoyan los maestros asesores de grupo.

#### **E) La formación de los maestros de secundaria**

Los maestros de secundaria a la fundación de ésta carecían de una formación específica. Apenas un año atrás (1924) se había creado la Normal Superior dependiente de la Universidad Nacional de México (UNM) 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 estos docentes, durante diez años la Universidad fue la encargada de formar a los maestros de educación media (entre la que se incluía a la secundaria) y superior, así como preparar a los directores e inspectores de escuelas primarias.

---

<sup>61</sup> Meneses (1988) p: 116

<sup>62</sup> Ibid, p: 117

Ducoing considera que el primer rompimiento entre la UNM y la SEP se dio muy tempranamente, en 1925 (apenas a un año de la creación de la Normal Superior dependiente de la Universidad) con la separación de los cursos de enseñanza secundaria del bachillerato universitario, y su administración en una dependencia controlada por la SEP (que aquí hemos llamado la creación de la secundaria); y que 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"<sup>63</sup>.

La SEP aspiraba a mantener el control en la formación de los maestros de secundaria como había obtenido el de los alumnos. Para ello, en 1929 Moisés Sáenz organizó unos cursos intensivos dirigidos a profesores foráneos de secundaria. Los cursos vacacionales organizados por la SEP para los maestros en servicio se reanudaron en 1934, con lo que en los hechos se canceló la formación de maestros de secundaria por la Universidad pues según 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"<sup>64</sup>.

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

---

<sup>63</sup> Ducoing (1990) *La pedagogía en la Universidad de México 1881-1954*, p: 222.

<sup>64</sup> Ibid.

"... 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" (p. 224).

Pero la SEP llevaba la delantera, en 1936 "el Consejo de Educación Superior y la Investigación Científica elaboró unos planes de estudio para el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria"<sup>65</sup>, que en ese mismo año cambiaría su nombre por el de Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria, a raíz de un acuerdo expedido por Cárdenas que autorizaba a la SEP a fundarlo. Este instituto funcionó hasta 1940, año en que fue sustituido por el Instituto Nacional del Magisterio de Segunda Enseñanza y que funcionó dos años. Es en 1942, que junto con la Ley Orgánica de la Educación Pública se crea la Escuela Normal Superior, dependiente de la SEP para preparar maestros que tenían como antecedente la normal básica, en las diversas materias de la secundaria. Su plan de estudios contaba con tres grupos de materias: las pedagógicas, las de la especialidad y las de cultura general. Esta escuela incluso preveía la formación de maestros de normal y técnicos de la educación que se especializarían en una rama de la pedagogía.

---

<sup>65</sup> Meneses (1988), p:292

En este proceso que culmina con la creación de la Normal Superior y que tuvo como objetivo el control estatal sobre la formación de licenciados abocados a la atención de la escuela secundaria y normal, la formación de directivos de primaria e inspectores fue cancelada como proyecto y la promoción a estos cargos fue desde entonces sustituida en los hechos por criterios laborales-sindicales, donde la acumulación de puntaje escalafonario y las relaciones político-sindicales eran determinantes para acceder al puesto, situación que prevalece hasta la actualidad.

Por otra parte, la fuerza que el sindicato de maestros, -fundado un año más tarde que la Normal Superior- fue adquiriendo, pronto se tradujo en una fuerte influencia de este organismo político entre otras cosas, en lo que a formación de maestros de secundaria se refería. La presencia del sindicato era evidente en la normal superior, tanto en la de la Ciudad de México como en las distintas instituciones de este tipo que se fueron creando posteriormente al interior de la República, pues el hecho de que los alumnos de normal superior fueran mayoritariamente maestros en servicio, hacía de estas escuelas un espacio privilegiado para extender las redes de control político de la dirigencia sindical. En 1975, año de la Reforma Educativa en secundaria, el sindicato hizo valer sus puntos de vista en los llamados "acuerdos de Chetumal", tanto en la presencia de las dos estructuras programáticas que se acordaron, como en los resolutivos relativos a la formación de maestros de secundaria, donde implícitamente se reconoce únicamente a la normal superior como responsable de esta función tanto a nivel licenciatura como de maestría y posgrado.

Los rasgos históricos en torno a la creación y consolidación de la secundaria, que de manera resumida he presentado tienen, desde este trabajo, la intencionalidad de mostrarla como una configuración social que sólo podemos explicar en el presente mirando a su pasado. Un nivel que ha buscado a lo largo de su devenir dotarse de una identidad y contenido propio, sin poder desprenderse totalmente de la exigencia social que le dio origen: ser un espacio de preparación dual. Su función y finalidad (el qué y para qué) han estado influidas en diversas etapas por esta premisa, ya sea que mire



hacia la preparatoria, que se fortalezca la idea de preparar para el trabajo o que se le considere más un ciclo básico estrechamente vinculado a la primaria; sigue manteniendo su enfoque comprensivo inicial (formación académica y técnica). Probablemente en esta situación ya no sea tan preponderante la necesidad social que le dio origen de utilizar de inmediato en el espacio laboral a sus egresados y la búsqueda de respuestas tendría que enfocarse a las oportunidades reales de continuar estudiando que tienen éstos. En cualquier caso, la secundaria parece asumir la obligación de brindar una educación completa cuyos contenidos permitan al estudiante "continuar su aprendizaje y...su incorporación productiva al mundo del trabajo"<sup>66</sup>. ¿Pero puede esto hacerse en las condiciones de un currículo sobrecargado y con tendencia a la especialización de cada una de las materias? Especialización y enciclopedismo son aspectos que se alimentan de tradiciones fuertemente arraigadas en el nivel y se expresan en la separación por academias y la defensa de los contenidos y los espacios curriculares como un todo alejado del resto. El conocimiento fragmentado que en estas condiciones reciben los alumnos no contribuye a su buena preparación en ninguno de los dos ámbitos señalados como finalidad de la secundaria.

Huellas del pasado las constituyen también muchas de sus formas organizativas y las concepciones que las guían como es la noción de disciplina y control de los estudiantes, los procedimientos para evaluar que fomentan la memorización, una idea de adolescencia que no corresponde ya a la de los niños que acceden a este nivel escolar, y algunos rasgos de la formación del magisterio.

---

<sup>66</sup> *Plan y Programas de estudio. Educación secundaria 1993*

## 2. LA SECUNDARIA EN LA ACTUALIDAD: PROBLEMAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.

"Las discontinuidades o rupturas entre los niveles de primaria y de secundaria representan también tradiciones de selección y jerarquización social; han sido brechas intencionadas en las que ejercer el filtrado de alumnos. En esos años intermedios se han desarrollado siempre estrategias ambiguas porque ese nivel, a medio camino de la enseñanza elemental (así se le ha denominado) y la enseñanza superior (así se le sigue llamando), se encuentra presionado por las tradiciones selectivas y de carácter más académico de los niveles más altos del sistema educativo, pidiéndosele también que prolongue el carácter de educación general no selectiva que tiene la educación primaria, lo que le presta un peculiar carácter polémico desde el punto de vista político y pedagógico" G. Sacristán<sup>67</sup>.

Producto de su historia social, la secundaria hoy en día enfrenta una serie de problemas para responder a las expectativas de formación y escolarización de la población: su recién decretada obligatoriedad, implica atender la cobertura en su totalidad; atraviesa también por una nueva reforma, que en el contexto de políticas educativas internacionales ha modificado su anterior estatus de educación media para colocarla como básica, con todas las implicaciones que esto conlleva en la orientación pedagógica del nivel; requiere atender a nuevas exigencias derivadas de su masificación; incidir en el mejoramiento de la calidad y la equidad educativas y, sobre todo adquirir una identidad acorde a las nuevas exigencias.

En este apartado se analizarán algunas de estas problemáticas, así como las medidas de política educativa que en el marco de la globalización, recientemente se han implementado para reformar (y transformar) la secundaria en nuestro país. El planteamiento que asumo es que la secundaria hoy en día se encuentra en un proceso de transición, que en palabras de Sacristán (1996) implica rupturas y acomodaciones; en

---

<sup>67</sup> Sacristán (1996) *La transición a la educación secundaria*, p:50.

este proceso la secundaria se debate entre nuevas exigencias y tradiciones arraigadas, ideas de renovación y añejos problemas no superados, condiciones todas que es necesario reconocer para evitar miradas triunfalistas que se quiebran ante la terca realidad.

### **A) La demanda creciente**

A poco más de setenta años de su creación como un nivel específico en el sistema educativo, la secundaria ha tenido una notable expansión. En términos numéricos, pasó de cuatro planteles ubicados en el Distrito Federal en 1925,<sup>68</sup> a 23 437 escuelas en todo el país para el ciclo escolar 1995-1996. En cuanto a población escolar atendida, ésta era de 3 860 alumnos en el año de su inicio y actualmente es de 4 687 335. Las plazas docentes también han crecido, y de 90 plazas iniciales, se ha llegado a 264 578<sup>69</sup>, las que se encuentran ubicadas mayoritariamente en la llamada secundaria general.

El crecimiento de la cobertura en el nivel se vincula a fenómenos sociales, económicos y políticos, que con distintos rasgos se presentan a nivel mundial. Pero es con los países de América Latina y el Caribe -que como México son considerados en vía de desarrollo- con los que podemos encontrar más similitudes que expliquen este proceso de expansión y sus consecuencias sociales y educativas.

Así, el objetivo de los gobiernos de la región por mejorar el acceso de la población a la educación primaria, iniciado en la década de los sesenta y que actualmente ha llegado a cumplirse casi en su totalidad, generó de manera paralela una demanda social para el ingreso al nivel educativo posterior, que Rama define como "una presión de los

---

<sup>68</sup> En este año, se crearon por decreto dos secundarias, que se agregaron a las dos ya existentes: una en la ENP y otra en la Normal, todas ellas en el D.F.

<sup>69</sup> Se habla de plazas y no de personas, pues por la organización administrativa del nivel propicia que un maestro ocupe varias plazas.

sectores medios por acceder a los beneficios educacionales; sin que ello se correspondiera a los requerimientos de desarrollo económico<sup>70</sup>. Es decir, el aumento de las tasas educativas de la primaria incidió en las de secundaria y esta última empezó a mostrar en los países de la región un crecimiento considerable a partir de los años setenta en toda Latinoamérica.

Junto a esto, un fenómeno económico de contracción del mercado de trabajo, que afecta de manera particular a los jóvenes, favoreció tanto la exigencia de aumento en la escolaridad requerida para el ingreso a los espacios laborales, como la creación de políticas gubernamentales que intentaban por una parte contener la presión por el empleo a través de la prolongación de la escolaridad obligatoria, y por otro subsanar con más años de educación las deficiencias formativas que fueron agudizándose en el nivel primario<sup>71</sup>.

En este contexto, la secundaria, nivel al que todavía a mediados de este siglo tenían acceso unos cuantos, que aunque en su proyecto original estuvo pensada para ampliar el nivel educativo de la mayoría de la población y que en la realidad se consideraba como un escalón necesario y selectivo en el camino de acceso a la educación superior, inició un proceso de masificación creciente.

Para el caso de México, la revisión sobre la historia de la secundaria nos habla de un constante incremento de matrícula, la que tan sólo en los primeros cuatro años ya se había quintuplicado y que fue extendiéndose paulatinamente a todos los estados de la República, aunque la expansión se dio de manera diferencial y en buena parte por la

---

<sup>70</sup> Rama (1971) p:9. En relación al planteamiento de este autor, Cariola (1991) señala que la presión social por más escolarización se inició en la Región aún cuando el acceso a la educación primaria era deficitario en muchos países, p: 5

<sup>71</sup> La cobertura de la educación primaria, problema que estaba en el centro de las preocupaciones de los gobiernos hasta la década de los setenta, empezó a cambiar de foco una vez que se constató que el crecimiento, dado en un contexto de crisis económica, fue aparejado de una pérdida en la calidad de la educación. Véase *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con Equidad*, CEPAL- UNESCO, 1992.

proliferación de escuelas secundarias particulares<sup>72</sup>. Más recientemente, encontramos que: "Entre 1970 y 1980, la matrícula de secundaria se incrementó a nivel nacional en 175.3%, lo que en términos absolutos significó atender a casi dos millones más de alumnos"<sup>73</sup>. Tal crecimiento fue diferencial por estados con una tendencia a incrementos mayores en aquellas entidades que habían venido mostrando más rezago en la atención del nivel. De 1980 a la fecha el crecimiento nacional de la matrícula en secundaria ha presentado variables, desde un lento aumento que casi podría equipararse con estancamiento en los primeros ocho años de la década de los ochenta, continuado por un ligero decremento hacia finales de esa misma década y principios de la siguiente, cuyo punto más álgido se dio en el año escolar 1991-1992; todo ello en el contexto de la crisis económica del país que generó una disminución del presupuesto destinado a la educación. A partir de esta fecha, el crecimiento ha sido más moderado pero constante, presentando variaciones a nivel nacional<sup>74</sup>, y se prevé que a principios del próximo siglo la secundaria atenderá a cinco y medio millones de alumnos<sup>75</sup>.

En México, la ampliación de matrícula en secundaria se ha dado en el marco de la diversificación de modalidades, de las cuales existen cuatro: la secundaria general, la técnica, la telesecundaria y la secundaria para trabajadores; éstas han tenido diferente desarrollo e importancia, dependiendo de la época, los costos que implica y la política educativa impulsada en cada periodo. Por ejemplo, si bien en el momento de creación de la secundaria existían ya escuelas de artes y oficios, además de que estaban presentes en el currículo de la secundaria general materias de carácter técnico, fue

---

<sup>72</sup> Al revisar las series históricas sobre las escuelas secundarias en México, destaca que las particulares incorporadas, fueron hasta el periodo de Luis Echeverría (1970-76) mayores en número, aunque siempre atendieron menos alumnos que las escuelas oficiales.

<sup>73</sup> Santos (1996,A), p: 114. Estos pasaron en este periodo de un millón 102 mil a 3 millones 583 mil.

<sup>74</sup> "Tan solo entre 1993-94 (ciclo escolar que marca el inicio de la obligatoriedad) la matrícula se incrementó a nivel nacional en 3.5% (mil 249 alumnos más). En este mismo periodo en Aguascalientes, Campeche, Oaxaca y Quintana Roo el crecimiento fue mayor al 7% y sólo en el Distrito Federal se registró una leve disminución del alumnado" (Ibid, p.115)

<sup>75</sup> Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, p: 32.

hasta 1958 que se introdujo la denominada secundaria técnica como un sistema específico que al mismo tiempo que brindaba una educación científica y humanística, preparaba en un área tecnológica determinada con miras a capacitar al alumno para incorporarse al sector productivo; es decir, la enseñanza de oficios que venía de tiempo atrás se modernizó en esta etapa con la introducción de tecnologías<sup>76</sup> y a la secundaria técnica se le asignó de manera más clara la función de cubrir simultáneamente funciones de carácter propedéutico y terminal. Esta modalidad cobró mayor impulso a partir del sexenio de Echeverría (70-76-)<sup>77</sup> que se expresó en el incremento de escuelas secundarias técnicas y la creación de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica. Estas escuelas<sup>78</sup>, además de cubrir el plan de estudios de la modalidad general agregan al currículo un mayor número de horas de taller.

La telesecundaria por su parte, surge hacia finales de la década de los sesenta como una alternativa para las regiones rurales, pequeñas y aisladas en virtud de su potencial para llegar con menor costo a estos lugares y atender así la demanda educativa creciente. Esta modalidad tuvo en pocos años un gran crecimiento; Meneses refiere que: "Nació en 1968 con 6559 estudiantes a quienes atendían 301 maestros en ocho entidades del país: Estado de México y el Distrito Federal, Hidalgo, Morelos, Puebla, Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. En los 18 años desde sus comienzos, por cada alumno fundador surgió una telesecundaria, es decir, en 1988 funcionaban 6740 planteles en 24 entidades"<sup>79</sup>, cifra que aumentó a 11,373 en el año escolar 95-96. Actualmente se

---

<sup>76</sup> De Ibarrola y Gallart (1994) hablan de la "modernización", "dignificación o "jerarquización" de la enseñanza ancestral de oficios en los sistemas educativos de los países latinoamericanos, base de la creación de las escuelas técnicas de nivel medio. La modernización se introdujo también en secundarias generales, donde los "oficios" fueron cambiando de denominación, introduciéndose bajo el nombre de "talleres" y posteriormente como actividades tecnológicas.

<sup>77</sup> Si bien desde el cardenismo había cobrado fuerza la idea de darle a la secundaria un contenido ocupacional, presente, como ya hemos visto desde mucho tiempo atrás, en el periodo de Echeverría se destinaron más recursos y acciones de política específicas para la capacitación en el trabajo, lo que en secundaria se tradujo en un impulso especial a la modalidad técnica.

<sup>78</sup> Las secundarias técnicas presentan diversas modalidades: agropecuaria, forestal, pesquera, industrial, indígena y comercial y de servicios, siendo esta última la que concentra el mayor número de alumnos y escuelas.

<sup>79</sup> Meneses (1997) p: 306

le vislumbra como una de las estrategias más viables para extender la cobertura del nivel, aspecto importante en virtud de su reciente obligatoriedad<sup>80</sup>.

La secundaria para trabajadores es una modalidad que se oferta con horarios especiales para los mayores de 15 años que quieren cursar (o terminar) sus estudios de secundaria; nace casi a la par que la secundaria general y tuvo también un crecimiento constante aunque más lento que los otros sistemas mencionados. En 1927 encontramos un plantel de este tipo y 633 para 1986, aunque a partir de esta fecha, este servicio ha tenido una considerable disminución, tanto en planteles como en matrícula<sup>81</sup>.

Finalmente el modelo con el que se inició la secundaria y que ha sufrido diferentes modificaciones al paso del tiempo, es la secundaria general, de la que hice amplia referencia en el apartado anterior, por ser la modalidad en la que se realizó esta investigación. Es la más extendida y desde sus orígenes ha reivindicado su carácter académico para la preparación hacia estudios superiores, aunque incluye también elementos de enseñanza tecnológica, como una medida de "preparar para el mundo del trabajo".

La participación de las anteriores modalidades en la atención de la demanda es, como ya se señaló variada y se ha modificado substancialmente a partir de los años setenta. A mediados de esta década "la secundaria general y para trabajadores atendían en forma conjunta al 80.4% de la matrícula, las escuelas técnicas al 17.2% y la secundaria

---

<sup>80</sup> El PDE 1995-2000 señala sobre la telesecundaria que: "El avance en este campo es de particular importancia, dado el papel estratégico de la telesecundaria en la extensión de los servicios a pequeñas comunidades rurales... Esto significa que para el año 2000 se aumentará por lo menos en 50 por ciento el número actual de telesecundarias en el país, respecto de las existentes en el ciclo escolar 1994-1995" p: 51 y 89. Esta orientación tiene también una base financiera pues la telesecundaria además de ser una opción educativa para zonas aisladas, tiene la ventaja de un menor costo, que es, de acuerdo con CEPAL-UNESCO (1992) 43% inferior al de una escuela secundaria general y 60% menor al de una escuela secundaria técnica, p: 163. No obstante, esta modalidad ha sido también objeto de cuestionamientos, entre los que destaca que sus contenidos y prácticas no corresponden a las necesidades y a la cultura de los habitantes del campo y zonas aisladas (Guevara, 1992, Berlanga, 1996)

<sup>81</sup> En el año 1986, estos planteles atendían a 162 mil alumnos, para 1995-96 éstos eran poco menos de 72 mil alumnos y tan sólo se reportaban 447 escuelas de este tipo.

por televisión al 2.4%. En contraste, para 1994-95, las primeras (generales y de trabajadores) dan servicio al 58% de los alumnos<sup>82</sup>, las diversas modalidades de enseñanza técnica al 28% y la telesecundaria al 14%<sup>83</sup>. Como puede verse es la telesecundaria la que más ha crecido, seguida de la técnica, mientras la secundaria de trabajadores y general tienden a disminuir; no obstante esta última sigue concentrando a la mayoría de estudiantes del nivel.

Aún antes de ser considerado un nivel obligatorio, los índices de absorción de egresados de primaria para secundaria eran altos. En 1988 se hablaba de un 83% y para el año escolar 95-96 de un 87%,<sup>84</sup> no obstante estos datos, se reconoce que el filtro mayor del sistema educativo sigue ubicándose en la primaria, cuyo índice de eficiencia terminal era en 1995-1996, de acuerdo a cifras oficiales del 66.3%<sup>85</sup>, es decir que sólo dos tercios de los alumnos que se inscriben a la primaria la concluyen. Además este promedio nacional no está exento de asimetrías que desfavorecen a los estados y regiones más pobres, por lo que encontramos que en estados como Chiapas, Oaxaca y Guerrero la eficiencia terminal en primaria es de 33% , 41% y 50% respectivamente, y si cada uno de estos estados se examina por regiones y/o municipios, las desigualdades se acentúan.

---

<sup>82</sup> De éste, el 1.96% corresponde a la secundaria para trabajadores.

<sup>83</sup> Santos(1996 A) p:116.

<sup>84</sup> De acuerdo a la SEP, "Este comportamiento obedece a diversas causas, entre las que destacan un mejor desempeño escolar en la primaria, que necesariamente se reflejan en índices de eficiencia terminal más elevados, la incorporación de la secundaria al ciclo de educación obligatoria y los esfuerzos por incrementar la cobertura en especial, el desarrollo de la telesecundaria" *Informe de labores 1995-96*, p.9

<sup>85</sup> Datos del PDE 1995-2000, p: 33. Hago énfasis en lo oficial de las cifras, pues estas suelen estar matizadas. Por ejemplo, en el ciclo escolar 93-94 se reconocía que el índice de eficiencia terminal era de 61%, lo que implica que en dos años se logró un avance de 5.3%, que parecería a simple vista demasiado alto. Por otro lado, estas cifras se manejan con dos parámetros: el método tradicional "Que se obtiene dividiendo la egresión del ciclo de referencia entre la matrícula de primer grado de 5 ciclos antes" y el método ajustado, propuesto en el PDE 1995-2000 que consiste en "dividir la egresión del ciclo de referencia entre el nuevo ingreso a primer grado de cinco ciclos antes" (SEP. Informe de labores 1995-96, Anexo estadístico). El método ajustado, al dejar fuera de su cálculo a los reprobados de primer grado (el de mayor frecuencia de reprobación), aumenta considerablemente el porcentaje de egreso, p.ej. el ya mencionado de 63.6 hecho con el método tradicional se eleva a 77.5% con el ajustado. Los datos que he considerado aquí refieren al primer método de cálculo.



Retomando la lógica de los índices nacionales y considerando que el de eficiencia terminal en secundaria se ubicaba para 1995-96 en 76.7 %, puede concluirse que de cada cien niños que ingresan a la primaria, 44 terminarán su educación básica obligatoria -que incluye también a la secundaria- nueve años después<sup>86</sup>. Es decir, que si bien han existido grandes avances en términos de acceso y expansión de oportunidades, el problema de la cobertura, pero sobre todo el de la retención no están resueltos.

## **B) Implicaciones sociales del proceso de masificación de la secundaria**

Si bien como resultado de la pirámide educativa y de las asimetrías regionales, para el nivel de secundaria en México no puede hablarse todavía de una total masificación, su crecimiento sustantivo ha tenido similares efectos educativos y sociales a los que se desarrollaron paralelamente a este fenómeno en la educación primaria, cuyo reconocimiento a nivel regional ha implicado cambios en las políticas educativas de los distintos países. Es decir, en la secundaria se reflejan de manera particular muchos de los problemas atingentes al nivel anterior como es el deterioro de la calidad educativa, la inequidad en la educación impartida, la ineficiencia, la falta de contenidos de aprendizaje significativos y el bajo aprovechamiento, entre los más señalados.

Las posibilidades reales de acceso al nivel y la desigual distribución del servicio, son un aspecto aún irresuelto<sup>87</sup>, dada la ampliación de la demanda y las dificultades para cubrirla. Si bien la secundaria se ha extendido de zonas urbanas -lugares donde se concentraba preponderantemente hasta los años setenta- hacia las áreas rurales (en buena parte por la diversificación de su oferta, sobre todo de la telesecundaria), todavía

---

<sup>86</sup> Considerando los datos oficiales, de una cohorte de 100 niños, egresan de primaria seis años más tarde 66. De estos la secundaria absorbe el 87%, lo que equivale a 58 niños, de los cuales 44 egresarán de la secundaria tres años más tarde. Algunos investigadores consideran sin embargo, que los datos oficiales están manipulados y hacen sus propios cálculos que son más radicales: "De acuerdo con los datos del Censo General de Población y Vivienda, un seguimiento generacional nos indica que de cada 100 niños que inician educación primaria 57 la terminan, 49 inician secundaria y la terminan 37" Imaz, et. al, 1996, p: 24

<sup>87</sup> El mismo PDE habla de que la cobertura total en secundaria se cumplirá más allá del año 2010.

se registran fuertes desigualdades entre las distintas entidades federativas. Estados como Chiapas, Guanajuato, Michoacán, Oaxaca y Puebla presentan índices de absorción por debajo de la media nacional de 87.0% (79.5, 75.8, 76.3, 78.3 y 79.0% respectivamente), frente a estados con índices cercanos al 100% e incluso superiores, como Baja California Sur (97.4), Nuevo León (96.6), Sonora (96.7) y el Distrito Federal (104.7)<sup>88</sup>. Pero además de las diferencias cuantitativas, están las cualitativas que afectan de manera particular a los sectores más desfavorecidos de la población, para quienes aunado a las dificultades de acceso por la lejanía de los planteles, la secundaria implica costos en libros, uniformes y traslados que no están en condiciones de absorber. Tal vez por esto Ezpeleta y Weiss (1994) encontraron en un estudio realizado en comunidades rurales y aisladas<sup>89</sup> que la secundaria tenía una "débil presencia" que se vinculaba al aislamiento de los poblados, las aspiraciones laborales y la posibilidad de enfrentar los gastos que esta escolarización implica. Se cruzan así las expectativas de la población sobre los beneficios que una mayor educación brindará, la escasa oferta educativa existente y la precaria situación económica. Pero seguramente, y aunque esto no está documentado para secundaria, influye también la desigualdad en la calidad del servicio, que ha estudiado Schmelkes (1993) para primaria, y en donde concluye que "el sistema educativo, en su operación cotidiana, está proporcionando -tanto en términos cuantitativos como cualitativos- insumos diferenciados a los diferentes contextos"<sup>90</sup>

Vinculada a la inequidad, está la calidad del servicio, que como tal carece de referencias investigativas en secundaria. En su lugar hay indicios en torno a las deficiencias que muestran los egresados que presentan examen de admisión para el siguiente nivel educativo y en donde la mayoría obtiene una calificación reprobatoria.

---

<sup>88</sup> Datos del Informe de Labores 1995-96, SEP.

<sup>89</sup> *Evaluación cualitativa del impacto del PARE*, estudio desarrollado en 9 escuelas primarias en comunidades de Oaxaca y Guerrero.

<sup>90</sup> Schmelkes, Silvia, et al. (1993) *La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla* p:135. En una de sus conclusiones donde se imbrica la inequidad con la calidad se dice: "La situación polar es tal que el sexto grado (de primaria) de las zonas rurales y marginales equivale, en resultados de aprendizaje al menos, al cuarto grado en las escuelas de la zona urbana de clase media" p:34.

Así, Guevara (1992) habla de promedios de 3.1 (escala del 1 al 10) en el examen para preparatoria de la UNAM durante el decenio 1975-1986 y de 4.6 en el examen de admisión al mismo nivel educativo en la Universidad de Nuevo León en 1989. Más recientemente y con la creación del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), cuyos objetivos son "diseñar, elaborar, aplicar y calificar exámenes indicativos de alcance nacional para los niveles medio superior y superior del país"<sup>91</sup>, los resultados no han sido mejores, pues arrojan un promedio nacional de 43.7<sup>92</sup>. Los bajos promedios obtenidos por los egresados de secundaria en exámenes de admisión a instituciones de nivel medio y de los que se tiene noticia cíclicamente (generalmente acompañados de manifestaciones de inconformidad), han dado pie a que se hable de que "el nivel de educación secundaria público y privado tiene deficiencias enormes y las calificaciones que ahí se dan, no reflejan la preparación de los alumnos"<sup>93</sup>. El valor de los certificados que la secundaria otorga, parece desmentirse frente a exámenes externos, lo que ha puesto en tela de juicio la calidad de la educación recibida por los jóvenes en las escuelas de este nivel<sup>94</sup>.

Si bien un examen solo refleja un aspecto particular del "aprovechamiento" a partir del cual no necesariamente se expresa la calidad de la educación otorgada, pues ésta se vincula a un proceso organizativo más complejo, los datos conocidos, que recién empiezan a sistematizarse con la creación del CENEVAL parecieran ser la punta de

---

<sup>91</sup> Hernández (1996), p: 175. El CENEVAL se creó en 1994 y realizó un periodo de aplicación de exámenes a alumnos de tercer grado de secundaria en el año escolar 1994.95, cuyos resultados le permitieron afinar el examen único para bachillerato, que al año siguiente aplicaría para ubicar en planteles de educación media a los aspirantes a cursarla en el D.F. y zona metropolitana

<sup>92</sup> Aunque hay que señalar que desde el mismo CENEVAL se plantea que "La escala del 0 al 10 que todos conocemos en la educación básica no tiene sentido /en este examen/ pues está diseñado para que el promedio de la población se mantenga alrededor del 50% de aciertos...Por tanto, en sentido estricto, en este examen no se aprueba o se reprueba" Ibid, p:178.

<sup>93</sup> Esto lo dijo, a propósito de los resultados obtenidos por en CENEVAL en un primer examen y cuyo promedio fue 4.1, José Sarukhán, entonces rector de la UNAM (La Jornada, 22 de agosto, 1995).

<sup>94</sup> Cuestionando la diferencia entre ambas calificaciones, José Joaquín Blanco habla de la desautorización que en los hechos se hace de los certificados que la SEP expide, a los que cataloga de "bilímbiques educativos". (La Jornada, 22 de agosto de 1996)

iceberg de un problema de fondo poco analizado en sus causas. En todo caso podemos decir que al igual que en la primaria, para la secundaria se presenta también el efecto inversamente proporcional entre aumento de la matrícula y calidad de la oferta educativa, reconocido en diferentes diagnósticos regionales y nacionales <sup>95</sup>.

Otro efecto social de la masificación se refiere al sentido y valor que la secundaria tiene. Inicialmente planteada como un puente necesario para la educación superior, ahora mira más a la primaria, es un apéndice de ella, aunque contradictoriamente sigue conservando prácticas selectivas y académicas que corresponderían a niveles más altos del sistema educativo, o a los momentos en que ésta era una opción para minorías selectas. Cursar la secundaria no implica ya la posibilidad de ingresar con una mayor capacitación al espacio laboral ni tampoco garantiza la posibilidad de continuar estudios superiores por las restricciones que éstos presentan para el ingreso. Los maestros se quejan de la falta de interés de los alumnos por el estudio, y tal vez habría que pensar hasta que punto la apatía es reflejo de la falta de sentido que el nivel tiene para ellos, pues en los hechos se ha constituido en una ampliación de la primaria, sólo que con una estructura organizativa más rígida. A ello hay que agregar el descenso en el status profesional de los maestros de este nivel, producto de un doble proceso generado por la masificación: sus condiciones de trabajo fueron deteriorándose paulatinamente, debiendo atender una gran cantidad de alumnos en instalaciones cada vez más precarias y, al mismo tiempo, con la exigencia de licenciatura para todos los docentes de educación básica, los docentes de secundaria perdieron la condición de "catedráticos" y el prestigio social que durante un buen tiempo significó trabajar en este nivel.

---

<sup>95</sup> CEPAL-UNESCO (1992), OCDE (1991), PME (1989).

### C) La educación secundaria cuestionada

Pese a su creciente importancia en el sistema educativo, la educación secundaria, en comparación con otros niveles, ha sido poco abordada por la investigación educativa en México<sup>96</sup>, aunque los trabajos existentes coinciden en señalarla como un espacio conflictivo por su estructura, tradiciones y prácticas, o por su distancia entre sus objetivos formativos y sus resultados.

Un estudio realizado en 1983 cuyo interés era analizar la situación que hasta ese momento guardaba la educación secundaria mexicana con el fin de contribuir a planificar su futuro hasta el año 2000<sup>97</sup>, perfila algunos de sus problemas que fueron profundizándose al paso del tiempo. En esta investigación uno de los énfasis estaba puesto en analizar el impacto que en el ámbito socioeconómico tenía la educación secundaria, en tanto que entre sus objetivos vigentes en ese momento estaba la preparación para el trabajo. Se concluyó que la expansión de la secundaria que se dio como respuesta a la demanda social, tuvo efectos "en una disminución de las tasas de participación de los egresados de esta enseñanza en la población económicamente activa"<sup>98</sup> en tanto los requisitos para desempeñar algunas ocupaciones se aumentaron. Esto lleva a los autores a hablar de una "desvalorización de la escolaridad", que afecta particularmente a la secundaria, cuyos egresados o aspiran a niveles subsecuentes de escolaridad, se insertan en el sector informal de la economía (como medida de protección al desempleo) o permanecen fuera de la fuerza de trabajo y de la escolaridad. Es decir, las oportunidades para aprovechar la educación secundaria en forma productiva fueron disminuyendo como efecto de su masificación.

---

<sup>96</sup> Los resultados de dos Congresos Nacionales de Investigación Educativa, cuyo objetivo era dar cuenta de la desarrollada en el país hasta ese momento, nos permiten ver que en la década de los setenta hubo una primacía de investigaciones sobre educación superior, en tanto que en la siguiente década los estudios sobre la educación primaria tuvieron una presencia significativa. En este contexto la secundaria aparecía como un espacio poco investigado. Véanse los Estados del Conocimiento del Primer y Segundo Congresos realizados en 1981 y 1993 respectivamente.

<sup>97</sup> Muñoz Izquierdo (Director del proyecto) *Presente y Futuro de la educación secundaria* CEE-GEFE

<sup>98</sup> *Ibid*, p:20

Pero si uno de los objetivos sostenidos por la educación secundaria en ese momento que era tener efectos en el ámbito socioeconómico, no se había cumplido y por el contrario, parecía irse obturando cada vez más, los objetivos académicos no corrían mejor suerte:

"No se dispone de planes de estudio estructurados de forma tal, que contribuyan al logro de los objetivos generales propuestos para esta enseñanza. Los profesores reducen sus expectativas al proponerse lograr objetivos educacionales que corresponden a categorías de complejidad relativamente baja. Los alumnos, en consecuencia, obtienen rendimientos deficientes: estos se reducen, en los casos más frecuentes, a la memorización de conocimientos fragmentados, que no se relacionan con experiencias de los propios sujetos"<sup>99</sup>.

Para 1989, algunos de estos problemas se retomaban en el PME: se reconocía que la secundaria había mostrado una disminución de la matrícula en los últimos años derivada tanto de la crisis económica como de las limitaciones para ofrecer el servicio en localidades pequeñas y aisladas y la existencia de un porcentaje considerable de deserción y reprobación (de 9% y 26% respectivamente). También se cuestionaba de manera particular para la secundaria general, su capacidad como medio de movilidad social, pues la educación tecnológica que brindaba no favorecía la incorporación de los egresados a la vida productiva y por tanto se concluía que "la estructura académica vigente ha dejado de responder a las expectativas sociales de la población"<sup>100</sup>, empieza entonces a ponerse en tela de duda el carácter dual del currículo ofertado por la secundaria de tipo general, que había sido uno de sus aspectos fundantes.

Algunos diagnósticos desarrollados en este periodo<sup>101</sup> coincidían en señalar la desarticulación existente entre educación secundaria y empleo, aunque se reconocía como problemas de mayor envergadura el de su desigual distribución, el de su

---

<sup>99</sup> Ibid, p:23

<sup>100</sup> PME 1989-1994, p:38

<sup>101</sup> Guevara, 1992, Rockwell, et.al. 1989. Diagnósticos que fueron desarrollados en el marco de la Consulta Nacional sobre la Modernización de la Educación que se realizó como paso previo a la elaboración del PME.

estructura, tradiciones y prácticas escolares que tenían consecuencias en las serias deficiencias académicas mostradas por los egresados. Así, las desigualdades regionales en el servicio educativo aunado a los modelos tradicionales de enseñanza, la inadecuación entre contenidos y fases de desarrollo de los alumnos, los estilos de evaluación imperantes, la distribución del tiempo que resulta pequeño para el alto número de conocimientos que proponen los programas, se constituirían en factores que al combinarse provocaban una alta reprobación, simulación de aprendizajes y finalmente, una formación deficiente e irrelevante para los alumnos de este nivel educativo.

Por su parte, investigaciones de carácter cualitativo sobre la secundaria muestran cómo algunos de los problemas señalados anteriormente se expresan en la escuela. Cornejo (1988), en una investigación centrada en analizar las relaciones entre condiciones sociales y éxito escolar de los alumnos en una secundaria vespertina de la Ciudad de México concluye que:

"Los alumnos...aprendieron que la escuela no era necesariamente un lugar destinado al estudio, ya que ni la propia escuela estaba informada sobre el cumplimiento académico más allá de la entrega de tareas y resúmenes. Las capacidades hacia el estudio prácticamente quedaron iguales respecto a su educación previa, en tanto no se percibía con claridad el significado de una actividad académica que las incrementara. La desatención y falta de continuidad de las actividades en este medio escolar contribuyó a engrandecer las carencias en la educación de los alumnos... gran parte de lo que aprendieron quedó en manos de sus propios recursos y capacidades"<sup>102</sup>.

También en referencia a los alumnos, Guzmán (1988) analiza los efectos de las normas disciplinarias en la actitud y formación de los alumnos, encontrando que la importancia que en secundaria tiene la disciplina y su correlato, la sanción, puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de aspectos formativos importantes como la capacidad de decisión, la autonomía o la crítica.

---

<sup>102</sup> Cornejo (1988) *Estudiantes de una secundaria pública en Xoco, Ciudad de México: Género, condiciones sociales y éxito escolar*, p:226

Desde la etnografía también se ha estudiado la secundaria mexicana, y si bien en esta perspectiva metodológica se pone énfasis en la acción, producción y prácticas de los sujetos, al desarrollarse éstas en el marco de condiciones particulares, aparecen diversos problemas vinculados a la normatividad, estructura y tradiciones escolares que marcan la vida de la secundaria. Así, Quiroz<sup>103</sup> analiza entre otros aspectos: la distribución del tiempo, la reprobación, la evaluación y la apropiación de contenidos, aspectos todos en los que aparecen de manera recurrente obstáculos derivados de la normatividad y la estructura, que si bien los sujetos enfrentan con estrategias diversas, también llevan al autor a señalar la necesidad de una transformación en los planes de estudio, en las condiciones del trabajo docente y en las tradiciones de la escuela secundaria. Levinson<sup>104</sup>, con un enfoque antropológico analiza la construcción de una "cultura de la igualdad" por parte de los estudiantes de secundaria de una zona rural. Ésta se fundamenta en un discurso escolar muy difundido que si bien es contradictorio con las prácticas diarias, es retomado por los alumnos con un sentido propio, modificado de acuerdo a sus circunstancias y utilizado para enfrentarse a las condiciones materiales e ideológicas de la escuela.

También diversos artículos o ensayos<sup>105</sup>, coinciden en señalar que más allá del aspecto de la ampliación de su cobertura, la secundaria ha sido un ámbito muy abandonado tanto por las autoridades educativas que parecen ignorar lo que sucede realmente en las escuelas como por la investigación educativa que ha sido muy escasa y que recientemente empieza a desarrollar trabajos al respecto.

Lo que unifica a los trabajos aquí mencionados -ya sea que se trate de diagnósticos, artículos o investigación básica- es que en todos aparecen de manera recurrente

---

<sup>103</sup> Quiroz (1987, 1991, 1992, 1994 y 1995). Véase bibliografía citada.

<sup>104</sup> Levinson (1992, 1993, 1996) desarrolló una investigación etnográfica en un escuela secundaria rural mexicana, en la que analiza la cultura estudiantil. Véase bibliografía al final.

<sup>105</sup> Martín del Campo (1989) habla de los cambios sufridos en la figura del profesor de secundaria en los últimos veinte años; Rockwell y Quiroz (1990) analizan las implicaciones que los cambios generados por la modernización educativa tendrán en la escuela; Rodríguez y Mayorga (1992) también en el contexto de la modernización educativa plantean una crítica a la política educativa seguida para la secundaria.



cuestionamientos al funcionamiento de la escuela secundaria, a sus prácticas, concepciones que la sustentan, tradiciones que permanecen aún con reformulaciones, y orientaciones institucionales que la limitan. Asimismo, en todos ellos se percibe de manera implícita o explícita la necesidad de una transformación que al mismo tiempo que dé sentido a la educación secundaria, permita elevar su calidad. Seguramente que esto sólo puede hacerse a partir de un conocimiento más profundo del nivel, del que en México todavía se carece, aunque empieza a construirse.

Al respecto es interesante mencionar la experiencia chilena, donde en 1990 y después de reconocer que "a diferencia de lo que sucedía con los niveles primario y terciario del sistema educativo... los grandes cambios de la educación secundaria no habían sido analizados ni discutidos"<sup>106</sup>, se impulsó desde el Ministerio de Educación un programa tendiente a financiar investigaciones sobre el nivel medio con el propósito de tener un conocimiento adecuado que permitiera diseñar una política de renovación educativa para este nivel educativo. Es decir, se reconoce la necesidad de tener en la base un conocimiento que permita sustentar cualquier modificación, situación ausente actualmente en la secundaria mexicana.

#### **D) Del cambio en el sentido de la llamada educación secundaria**

Las transformaciones en los sistemas económicos, políticos y productivos que a nivel mundial se han venido dando en la actual etapa de modernidad denominada globalización<sup>107</sup>, han traído aparejadas modificaciones substanciales en la orientación y organización de los sistemas educativos de todos los países, que en mayor o menor medida se han plasmado en reformas generadas en el marco de políticas educativas globales. Si bien estas reformas presentan tendencias generales, sus variaciones

---

<sup>106</sup> Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación. Introducción a las trece investigaciones impulsadas.

<sup>107</sup> "La fase actual de la modernidad: la globalización /es un/ proceso que intensifica las relaciones de intercambio, de comercio, de mercados y de comunicación en el nivel mundial. Al tiempo que genera en todo el mundo una tendencia hacia la adaptación de modelos y estructuras sociales y económicas más o menos isomorfos" Noriega, (1996) p:14.

dependen tanto de las condiciones políticas de cada país como del peso de sus particulares tradiciones culturales.

Para el caso de América Latina, han tenido una gran influencia en la orientación de diversas reformas educativas, las recomendaciones de organismos financieros y educativos internacionales que priorizan a la educación básica y proponen entre otras cosas, que ésta constituya una escolarización más prolongada. Como resultado de tales políticas, se ha dado una reconversión de los sistemas educacionales, que Braslavsky considera una "refundación de los sistemas educativos nacionales"<sup>108</sup>. En este contexto, la definición de educación secundaria empieza a cambiar. Si bien de manera general la secundaria se concibe como "un conjunto de estudios que se sitúa entre la enseñanza primaria y la superior (de ahí su nombre de secundaria, intermedia, media, etcétera)"<sup>109</sup>, o el espacio "entre el egreso del ciclo primario y la incorporación a la vida activa o el ingreso en la enseñanza superior"<sup>110</sup> tales definiciones no son unívocas, en tanto la educación general considerada indispensable para todos los individuos, que era el campo de la primaria se ha extendido en número de años, llamándosele ahora educación básica e incluyendo en este rubro a la primera etapa de la educación secundaria<sup>111</sup>, que pasa así a constituirse de facto en una extensión de la formación dada en la primaria, e incluso ha ido elevándose paulatinamente al rango de obligatoria<sup>112</sup>. En esta condición, la definición de secundaria señalada anteriormente se

---

<sup>108</sup> Braslavsky (1995) señala como principal indicador de la intención refundacional de los sistemas educativos nacionales en América Latina, la promulgación de innovadoras leyes generales de educación y la adopción de amplios planes nacionales de reforma en la mayoría de países, que se generaron desde principios de los años noventa y que afectan particularmente al nivel medio, p: 91.

<sup>109</sup> *Revista Iberoamericana de Educación* (1995), Introducción, p: 9.

<sup>110</sup> *Informe Delors* (1997) p: 27.

<sup>111</sup> En términos generales, la educación secundaria o media comprende seis años de escolarización que en la mayoría de países se divide en un primer ciclo general y otro diversificado. En Europa se les llama secundaria elemental y secundaria superior, en América Latina es más común el nombre de educación media, aunque también se le denomina secundaria inferior y secundaria superior.

<sup>112</sup> Como se vio en el apartado anterior, el vínculo que la secundaria debía mantener con la educación primaria ha sido una preocupación constante en México y ya desde la Reforma de 1975 empezó a hablarse de la necesidad de fortalecer su vinculación y ubicarlas en un solo ciclo educativo: el de educación básica.

trasladada a su segundo nivel el cual cumple un papel específicamente formativo y de puente para la educación superior o la formación profesional técnica.

Derivado de estos cambios recientes, puede explicarse que hablar de educación secundaria, incluso refiriéndose sólo a los países de la región, implica hablar de sistemas educativos diversos que se encuentran en una etapa de transformación en torno a la organización y concepción del nivel. Por ello, los problemas educativos a que se hace referencia en distintos estudios regionales sobre la "secundaria" no son del todo simétricos, pues bajo nombres similares se habla de realidades y necesidades distintas. Para el caso de América Latina, podemos decir que en términos generales, la educación básica -que en la mayoría de los casos es obligatoria -, se encuentra en el rango de seis a nueve años de estudio, después de la cual sigue la llamada educación, media, bachillerato o todavía secundaria (la denominación varía), que abarca de dos a seis años, dependiendo de los que contemple la primaria. En total, la educación básica y la media o secundaria tienen una extensión de once o doce años de escolarización, como lo muestra el siguiente cuadro:

## AMÉRICA LATINA<sup>113</sup>

### NIVEL MEDIO DENOMINACIÓN Y LUGAR EN LA ESTRUCTURA DE ESTUDIOS

PAÍS	DENOMINACIÓN	LUGAR EN LA ESTRUCTURA
ARGENTINA	Nivel Polimodal	Tres años, después de una educación general básica de nueve años.
BOLIVIA	Educación Secundaria	Cuatro años organizados en dos ciclos, después de una educación primaria de ocho.
COLOMBIA	Educación Media	Dos años, después de una educación básica obligatoria de nueve años.
COSTA RICA	Ciclo de Educación Diversificada	Dos o tres años, después de una educación general básica, de nueve años obligatorios, que contiene un tercer ciclo diversificado en tres ramas.
CHILE	Educación Media	Cuatro años, después de la educación general básica obligatoria de ocho grados.
ECUADOR	Nivel Medio	Cinco años, después de una educación primaria de seis grados, organizados en dos ciclos: uno básico y uno diversificado.
MÉXICO <sup>114</sup>	Educación Media o Bachillerato	Tres años diversificados, después de una educación básica obligatoria de nueve, que comprende seis años de primaria y tres de secundaria.
PARAGUAY	Nivel Medio o Bachillerato	Seis años, después de una educación primaria de seis, organizada en dos ciclos. El primero es común de tres años, obligatorio; y el segundo también de tres, diversificado.
PERÚ	Educación Secundaria	Cinco años, después de una educación primaria de seis grados. Está organizada en dos ciclos: el primero de dos años, común y el segundo de tres años, diversificado. Es obligatoria.
REPÚBLICA DOMINICANA	Educación Media	Cuatro años, después de una educación primaria de ocho grados, organizada en dos ciclos.
URUGUAY	Ciclo Básico Único	Tres años, después de una educación primaria de seis grados; obligatorio.
	Bachillerato	Tres años, diversificado

Considerando la organización escolar de los países aquí contemplados, pueden hacerse las siguientes observaciones: se confirma la tendencia a la prolongación de la educación básica formativa, que incluye contenidos generales y es obligatoria<sup>115</sup>, a

<sup>113</sup> Cuadro tomado de Cecilia Braslavski, 1995, p: 97.

<sup>114</sup> Los datos sobre México fueron modificados para adaptarlos a la situación actual del sistema educativo, pues la autora consignaba la anterior división de educación media básica y superior.

<sup>115</sup> De los once países contemplados en el cuadro, cuatro de ellos tienen una educación básica de nueve años y de ocho años en otros tres.

partir de la cual, el siguiente nivel favorece una formación diversificada. Asimismo, en los países que todavía mantienen sólo seis años de educación básica (primaria), se aprecia una tendencia a postergar la diversificación, a través de dividir el ciclo medio o secundario, dándose en el primer nivel un conocimiento básico y común y diversificándolo en el segundo<sup>116</sup>.

Así, independientemente de la denominación que se le asigne, en los hechos podemos hablar que se tiende a una educación general básica obligatoria y común de nueve años, al igual que en la mayoría de los países europeos, en los que desde los años 60 se adoptó la idea de una secundaria elemental con contenidos generales, a fin de “no anticipar los futuros profesionales de los estudiantes”<sup>117</sup>. La educación media o bachillerato, se convierte entonces en el pasaje hacia estudios superiores profesionales o técnicos, que brinda una educación diversificada y cuyo acceso es selectivo.

La división entre educación básica (ahora ampliada) y educación media señala, por lo menos formalmente, una línea demarcatoria entre lo que corresponde a cada una: formación de competencias básicas en la primera y formación de competencias fundamentales en la segunda, aunque los contenidos de estas últimas están actualmente en debate<sup>118</sup>.

En estas condiciones, es entonces la educación media o el segundo ciclo de la educación secundaria, o la secundaria superior (pues como hemos visto las

---

<sup>116</sup> Este modelo correspondería al que se tenía en México antes de la ubicación de la secundaria en el nivel básico y que se denominaba educación media básica (3 años de secundaria) y educación media superior (3 años de bachillerato)

<sup>117</sup> McLean (1995) hace una amplia referencia a los países de la Unión Europea y la división de la secundaria en elemental y superior, señalando que: “En la mayor parte de los países industrializados el no diferenciar los contenidos se ha acordado hasta los 14 años. Algunos países han adelantado la barrera de la educación básica hasta los 16. Los 18 serán la línea divisoria universal en el futuro próximo” McLean, 1995,p:39.

<sup>118</sup> De acuerdo con Braslavsky (1995) la idea de orientar la educación media hacia la obtención de competencias fundamentales se está intentando en diversos países de la región por dos caminos: “lograr una simbiosis entre la cultura general y la cultura productiva... o proponer la apropiación de un paradigma correspondiente a un amplio campo del saber y el hacer” p:98

denominaciones varían) la que hereda los problemas no resueltos del contenido, orientación y función del nivel: el papel que debe tener en la educación de los jóvenes, es decir el tipo de competencias que es necesario fomentar; la posibilidad de definir ahí los futuros laborales y profesionales de los estudiantes; su papel en la preparación competitiva de alto nivel tecnológico; el impacto social y educativo resultante de la masificación de un nivel que hasta hace poco preparaba a las élites para la universidad y cuyo sentido se ha transformado; la heterogeneidad del alumnado producto de esta masificación que conlleva necesidades formativas también heterogéneas, el vínculo entre educación y trabajo; el significado y la utilidad para los jóvenes de esta experiencia educativa; la naturaleza y relevancia del saber comunicado; la calidad en la distribución del saber; la pertinencia de la homogeneidad y/o la diferenciación en el currículo; la diversificación de opciones y la definición de una identidad para este nivel educativo que todavía presenta una ausencia de sentido propio, entre los más señalados<sup>119</sup>.

Pero para el caso de México, y seguramente también para otros países que se encuentran en este proceso de transformación, muchos de estos problemas son también comunes al primer nivel de la secundaria, objeto de este estudio, que aunque transferido por efecto de las reformas a educación básica, conserva características de su tradición académica anterior como parte de la educación media, al mismo tiempo que enfrenta nuevas exigencias.

### **E) La secundaria hoy. Entre el cambio y la permanencia**

En México, la educación secundaria que consta de tres años después de los seis de primaria, empezó a considerarse parte de la educación básica en el Programa de

---

<sup>119</sup> Sobre estos aspectos reflexionan, debaten y proponen, diversos autores en torno a la "secundaria", refiriéndose con ello a su segundo ciclo (que en México llamamos bachillerato). Véase Cariola (1991, 1994), Cariola y Cox (1990), De Ibarrola y Gallart (1994), Marchesi (1995), Sacristán (1996), Braslavsky (1995), Hallak (1996), Edwards, et al (1995), De Ibarrola (1996)

Modernización Educativa 1988-1994 y como tal se habla de ella en el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa para la Educación Básica de 1992, aunque su oficialización con tal rango se dio en 1993 con la modificación al artículo tercero constitucional -donde además se incluyó su obligatoriedad-<sup>120</sup> y la posterior aprobación de la Nueva Ley General de Educación. Con ello, aunque seguía conservando su denominación como secundaria, se separaba de facto de la educación media -que hasta antes de ese momento se dividía en media básica (secundaria) y media superior (bachillerato)- con la aspiración de que junto a la primaria constituyera un "ciclo congruente y continuo de nueve grados"<sup>121</sup>. Asumir la secundaria como parte de la educación básica, también respondía a necesidades planteadas de tiempo atrás que señalaban la pertinencia de vincularla clara y orgánicamente con la primaria y acabar de esa manera con su indefinición como nivel educativo<sup>122</sup>.

En este contexto, desde la SEP se han definido una serie de medidas tendientes a dotar de sentido a la secundaria en el marco de la educación básica, que sin embargo se enfrenta a la presencia de una cultura escolar, que apunta a la diferenciación más que a la unificación con la primaria.

### El cambio que se espera. Políticas educativas para lograrlo

Para la consolidación de este ciclo de nueve grados, además de la legislación, se impulsó un trabajo tendiente a dar consistencia académica a tal objetivo. Como un primer paso se reformularon el plan y los programas de estudio con un enfoque que

<sup>120</sup> La obligatoriedad de la secundaria, propuesta de la que se había hablado durante el régimen de Lázaro Cárdenas, se retomó en 1976 al inicio del gobierno de López Portillo, medida que en ése entonces no prosperó.

<sup>121</sup> El PME refiere como uno de sus objetivos "articular los programas de preescolar primaria y secundaria a fin de conformar un modelo congruente y continuo que evite los traslapes y vacíos existentes "(p:42), pero ahora este objetivo parece asumirse como un hecho e incluso se afirma que "Ahora tenemos ya un ciclo continuo y congruente de nueve grados" (Fuentes, 1996 p: 55).

<sup>122</sup> Recuérdese que un debate permanente sobre la secundaria era el de su vínculo con la primaria y que incluso, en 1974, en el marco de la Asamblea Nacional sobre Educación Media, existía la propuesta de incorporarla a la educación básica.

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 programas se pone especial énfasis en el uso funcional de las Matemáticas y el Español, materias que incluso aumentan su número de horas en la estructura curricular y en general se propone un nuevo enfoque para trabajar en todas las materias, que en síntesis consiste en recuperar el saber de los alumnos como punto de partida y propiciar su participación en la construcción del conocimiento<sup>123</sup>. Las materias del plan de estudios se dividen en asignaturas y actividades<sup>124</sup>, aunque los esfuerzos para orientar el trabajo docente se han centrado en las primeras, mientras que para las actividades no se han formulado propuestas específicas, pese a que también han enfrentado cambios en contenidos y tiempo asignado.

Paralelamente empezó a trabajarse en un programa de renovación de materiales para la educación básica, que para secundaria consistió en la elaboración de libros para el maestro a fin de que éste pudiera conocer el nuevo enfoque y manejarlo en clase a través de distintas propuestas didácticas que se ofrecen como "alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas"<sup>125</sup>; y en una serie de cuadernillos también para el maestro, como apoyo en la planeación de los cursos "con fundamento en el enfoque vigente"<sup>126</sup> y que contienen diversas sugerencias en relación a la secuencia y organización de los contenidos programáticos de cada materia.

---

<sup>123</sup> El enfoque propuesto se define como constructivista (participación en la construcción del conocimiento) e inductivo (se parte de los saberes de los alumnos para llegar a niveles de abstracción y generalización). Véase Bonilla (1996).

<sup>124</sup> Las asignaturas son: Español, Matemáticas, Física, Química, Idioma extranjero, Historia, Geografía, Civismo y para el tercer año se introdujo Orientación, además de una optativa que incluya contenidos regionales. Las actividades por su parte son: Educación Física, Educación Artística y Tecnologías

<sup>125</sup> *Libro para el Maestro. Educación Secundaria* (1995). Presentación, p: 6

<sup>126</sup> SEP (1995) *Matemáticas. Secuencia y organización de contenidos, Educación Secundaria, Primero, Segundo y Tercero* p: 5.



Un tercer aspecto es el de la creación del 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 y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos de la educación básica"<sup>127</sup> . En este programa se ofertan, a través de los recientemente creados Centros para Maestros, una serie de cursos a los que el maestro se inscribe en función de sus preferencias y tiempo libre y trabaja en ellos por medio de "paquetes didácticos", consistentes tanto en lecturas como en una guía de estudio. Estos cursos promueven la actualización voluntaria y bajo una modalidad abierta en donde los Centros se constituyen en espacios de orientación, apoyo y/o asesoría, además de evaluar los avances de cada maestro y avalar la acreditación del curso, que además tiene valor para carrera magisterial.

De los esfuerzos institucionales para la reforma de la secundaria, destacan algunos aspectos interesantes y novedosos: En primer lugar el reconocimiento de que la secundaria ha sido un nivel 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"<sup>128</sup> . En tercer lugar, que aunque se sigue manteniendo el objetivo de que en la secundaria se den conocimientos que faciliten al estudiante incorporarse al mundo del trabajo, éste se ha matizado y en los hechos, se ha disminuido el énfasis puesto en la formación

---

<sup>127</sup> Documento de la Unidad de Normatividad y de Desarrollo, Actualización , Capacitación y Superación Profesional de la SEP.

<sup>128</sup> Fuentes (1996) p: 55.

tecnológica. Finalmente que 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; por ello los distintos materiales se presentan como sugerencias y se apela a la experiencia y creatividad de los docentes para hacer las modificaciones que consideren pertinentes. además de ofertar cursos para docentes sobre las materias específicas y su enseñanza<sup>129</sup>.

Sin embargo, la necesidad de implementar una reforma en un nivel educativo tan complejo y en buena parte desconocido ha llevado a que se privilegien las acciones inmediatas que corresponden al cómo operarla por sobre planteamientos de fondo que permitan delinear y compartir con los sujetos directamente involucrados el tipo de escuela que se quiere y para qué fines sociales<sup>130</sup>. También y de manera preponderante aparecen en los planes institucionales el desconocimiento de la especificidad de la secundaria, que permitiría interrogarse por ejemplo, sobre cómo responden a las nuevas exigencias programáticas sujetos especialistas en una materia de conocimiento que la han impartido durante mucho 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 (como lo veremos más adelante) Lo que parece imprescindible no sólo para impulsar, sino para consolidar proyectos institucionales es

---

<sup>129</sup> Las propuestas institucionales de actualización para los maestros de secundaria han sido escasas, se restringían a los cursos vacacionales que ofertaba el Instituto de Actualización para el Magisterio (Ahora Centro de Actualización para el Magisterio, que es diferente a los Centros arriba mencionados que se crearon recientemente) y a las reuniones de academia que durante algún tiempo se convocaron por el jefe de cada materia a nivel D.F. Estas últimas se suspendieron hace varios años sustituyéndolas por reuniones con jefes locales de materia, que se realizan de manera esporádica y que sirven para establecer acuerdos sobre la dosificación del programa o para transmitir algunas disposiciones administrativas por lo que, no son consideradas por los maestros como espacios de actualización. Tampoco los cursos obligatorios desarrollados en cada escuela a principios del año escolar que se empezaron a organizar a partir de la última modificación curricular eran aceptados como actualización, pues su objetivo era conocer de manera general la nueva propuesta y, de acuerdo a los maestros, estas reuniones tenían un alto grado de improvisación. Podemos entonces decir que la actual propuesta de actualización es más sistemática, aunque tiene la limitante de que su acceso recae en el tiempo libre que cada maestro tenga para tomar cursos.

<sup>130</sup> En ese sentido, Fernández Enguita (1990) 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*" P: 7

pensar en la particularidad de a quiénes van dirigidos y esto parece dejarse de lado bajo la consideración de que al promover un sólo ciclo básico, todos sus maestros son iguales y enfrentan las mismas condiciones.

### **Un proceso de transición**

Más allá de modificaciones legislativas o reformas educativas que, como lo ha mostrado la investigación educativa, entran de manera lenta al ámbito de las escuelas y sobre todo a sus prácticas, la secundaria dista de haberse amalgamado con la primaria de manera tan natural como lo supone la legislación, pues se encuentra todavía en una fase de indefinición, un terreno incierto a medio camino entre ambos niveles, donde comparte viejos problemas producto de su vinculación tradicional con el nivel medio, al tiempo que queda enfrentada a presiones de cambio derivadas de su nueva condición de educación básica en la que debe enfrentar nuevos problemas: romper los esquemas clásicos de sus programas enciclopédicos para poner énfasis en contenidos generales básicos; matizar el papel de las tecnologías en la formación de los alumnos en tanto esto deberá asumirlo el siguiente ciclo en su carácter diversificado; romper esquemas de carácter académico que se expresan en la "especialización del conocimiento" que se brinda a los alumnos y otorgar una educación integral de calidad a los jóvenes, muchos de los cuales tendrán en este ciclo su máxima escolarización. En ese sentido podemos hablar de la presencia de un proceso de transición en este nivel<sup>131</sup> en el que se cruzan tradiciones académicas, exigencias derivadas de nuevas orientaciones educativas, expectativas de los usuarios, demandas sociales y acomodaciones y/o rupturas entre culturas escolares de niveles educativos distintos.

---

<sup>131</sup> De acuerdo con Sacristán (1996, p: 13) "Las transiciones son fenómenos provocados por las rupturas existentes en los sistemas escolares", en donde las culturas escolares asumen condiciones peculiares, pues éstas no desaparecen con las reestructuraciones formales del sistema escolar y más bien tienden a reaparecer bajo nuevas modalidades al mismo tiempo que experimentan acomodados. Con el enfoque de choque de culturas pedagógicas, el autor hace un análisis sobre el proceso de transición que actualmente enfrenta la secundaria en España, donde los recientes cambios implican la prolongación de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años y una nueva organización de los anteriores niveles de escolaridad.

Transición implica una etapa de cambios dirigidos hacia un cierto fin, que para el caso de la secundaria parecería encaminarse hacia su definición en el sistema educativo, definición necesaria en tanto que, como hemos visto, la secundaria ha estado atravesada por ambigüedades producto de la amplia función social asignada. Pero transición también implica alteraciones en concepciones y prácticas históricamente construidas, que si bien no han permanecido estáticas pues se han modificado en diversos momentos como consecuencia de exigencias sociales y políticas específicas, tienen influencia en la posibilidad y orientación de los cambios. Transición entonces es un proceso donde se producen pérdidas y ganancias, tensiones y negociaciones, resistencias y acomodaciones, ruptura y reconstrucción. No es en todo caso un proceso terso y rápido, sobre todo a la luz de lo poco que se ha trabajado sobre el nivel tanto en el ámbito institucional como investigativo.

En esta etapa de transición la secundaria irá definiendo de manera paulatina su función y utilidad, con la participación de los sujetos que la constituyen y para ello es necesario considerar algunos aspectos que desde la política educativa debieran atenderse, así como la presencia de tradiciones que forman parte de la cultura escolar de este nivel<sup>132</sup>, de las que analizaremos algunas a lo largo de este trabajo.

Si bien la secundaria constituye ahora una continuidad con la primaria, mantiene tradiciones diferentes que refuerzan su carácter de valor diferencial. Una variedad de maestros especializados, un aumento de las materias que constituyen el mapa curricular en comparación con la primaria, reglas más estrictas para permanecer, la especificidad de su población adolescente y un examen de selección para acceder a ella<sup>133</sup>, constituyen algunos de los rasgos que marcan un ambiente escolar diferente a

---

<sup>132</sup> Al hablar de tradiciones retomo aquí la definición de Davini, para quien "Las tradiciones /son/ configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos", 1995, p:21.

<sup>133</sup> Hablo de examen de selección y no de admisión, pues en su condición de obligatoria, la educación secundaria debe brindarse a quien la solicite. En esas condiciones el examen que se aplica para el ingreso y que hasta hace dos décadas servía para definir la admisión o no del alumno al sistema, permanece ahora en carácter de selección de alumnos para los diversos planteles.

la primaria; aspectos todos que implicarían plantear formas diferentes de organización escolar y una nueva propuesta pedagógica<sup>134</sup> que permitieran responder a los cambios.

Por otra parte, el valor social de la secundaria, que ahora se trastoca, sigue de alguna manera presente en las concepciones de una buena parte de la población, pues en un país donde la mayoría tiene una escolaridad máxima de seis años (correspondientes a la primaria), pasar a la secundaria constituye un ascenso escolar importante. Las transformaciones institucionales centradas en aspectos curriculares, no han modificado para un amplio sector de la población (sobre todo aquél con pocas expectativas de una mayor escolarización) la jerarquización social de la secundaria como una etapa superior de la vida escolar. Por ello la definición del sentido educativo y social de este nivel, que todavía queda difuso, es uno de los aspectos impostergables.

Finalmente, y sin que considere que éstos son todos los problemas a enfrentar en la nueva situación en que se ha colocado a la secundaria, recupero lo planteado por Ibarrola, respecto a la nueva formación que hace falta construir para la secundaria: "En realidad falta responder a la incógnita sobre los elementos formativos integrales que deberá asegurar la nueva educación básica a las próximas generaciones para su desarrollo humano pleno como hombres y mujeres, para su desempeño como ciudadanos, como trabajadores, en el ámbito de un futuro que se prevé cargado de incertidumbre"<sup>135</sup>

Producto de su construcción histórica, inmersa actualmente en un proceso de transición, la escuela secundaria, las escuelas secundarias concretas tienen también una existencia propia. En ella encontramos presentes en su organización y concepciones que guían muchas de sus prácticas reminiscencias de su pasado tanto institucional como del plantel

---

<sup>134</sup> María de Ibarrola (1996) habla en extenso de la necesidad de esta nueva propuesta y plantea además una serie de aspectos que deben considerarse en esta etapa de cambios en la secundaria.

<sup>135</sup> Ibid, p: 21

específico. Encontramos también la presencia de las nuevas orientaciones institucionales que aspiran a transformarla, orientaciones que son filtradas por la experiencia de los sujetos y adaptadas a la situación particular. En el siguiente apartado veremos a las tres escuelas secundarias en las que se realizó el estudio, sus condiciones físicas y algunas de sus características propias, con el fin de mostrar el contexto particular en que los sujetos actúan y participan de la vida escolar.

### 3. LA (S) SECUNDARIA (S) DEL ESTUDIO

La primera decisión que debe tomar un investigador que quiere analizar la escuela es *qué* escuelas interesa estudiar y *cuáles criterios* utilizará para su selección, esto está vinculado estrechamente a las preguntas de investigación que quieren responderse. En mi caso, la selección de planteles donde realizar la investigación se dio, como ya señalé, guiada por el criterio de contar con escuelas que me permitieran contrastar distintos tipos de prácticas y sujetos involucrados en ellas. Para ello atendí a algunas categorías sociales construidas desde los usuarios y prestadores del servicio (padres, alumnos y maestros), que con base en su experiencia educativa, clasificaban a los planteles y les otorgaban prestigios diferenciales. Así, busqué escuelas que desde esta clasificación consideraban, como "buena", "regular" y "mala".<sup>136</sup>

La aproximación a varios de estos planteles, me enfrentó a dificultades que algunos etnógrafos ya han señalado: el papel que tiene la negociación inicial para entrar al campo (Hammersley, 1994), o que "En la decisión /para seleccionar/ también adquieren peso otras consideraciones menos teóricas pero necesarias, como son la posibilidad de acceso y aceptación"<sup>137</sup>. En mi caso, estas consideraciones más mundanas pero reales se expresaron en tres aspectos: el primero fue la decisión de constreñir mi universo de estudio a secundarias diurnas del Distrito Federal y buscar en ellas la contrastación que me hubiera gustado se diera con otras realidades regionales. Es decir, mi situación particular como investigadora de una institución, que debía atender al mismo tiempo exigencias relativas a este trabajo y negociar apoyos para desarrollar su investigación

---

<sup>136</sup> No asumo necesariamente tal clasificación social, pues ésta se funda en apreciaciones sobre lo que la escuela debe ser, imágenes que son compartidas por los sujetos, donde las tradiciones concretadas en normas son centrales. Por ejemplo, una buena escuela es, desde su punto de vista, aquella donde predomina la disciplina, que tiene autoridades rígidas, maestros que asisten y son exigentes, además de un fuerte control sobre la conducta y calificaciones de los alumnos.

<sup>137</sup> Rockwell (1987) p:10.

particular, incidieron en la determinación del recorte empírico, en tanto que la capital representaba en mi caso menos complicaciones de traslado, la posibilidad de atender al mismo tiempo otras obligaciones laborales y la eliminación de gastos que no podía solventar. El segundo aspecto fue el acceso a las escuelas; algunas que tenían una tradición como "buenas" en el D.F., fueron prácticamente inaccesibles, los directivos opusieron resistencia exigiéndome que presentara un oficio de la Dirección de Secundarias para permitirme entrar. Encontré que en estas secundarias el apego a la norma afecta de manera particular a los investigadores, pues cumplir con los requisitos exigidos, marca una entrada "institucional" que puede entorpecer el trabajo. Por ello, preferí buscar escuelas donde el ingreso fuera más negociado en términos personales: hablar con los directores para plantearles el sentido de mi investigación y, en caso de su aceptación, considerarla dentro de las opciones para definir el universo empírico del estudio; opté así por una "entrada" al trabajo de campo más personal y menos institucional. Dentro de estas limitantes, seguí conservando las categorías base de contrastación, que para el caso de la escuela "buena", se restringió a una escuela considerada prestigiosa en el rumbo.

El tercer aspecto donde la situación real que exige el trabajo de campo marcó limitaciones, fue en la permanencia. La investigación etnográfica exige la presencia prolongada del investigador en el lugar, no es un trabajo que puede delegarse en ayudantes "que recogen datos" pues la elaboración que el investigador hace está en estrecha relación a sus vivencias. Muchas de ellas no quedan en el registro ampliado, pero resurgen cuando se releen los registros y volvemos a ubicarnos en el momento de la entrevista o del evento particular del que fuimos de alguna manera partícipes; solo así empiezan a tomar sentido las palabras o acciones de los sujetos y podemos ir armando el rompecabezas teórico-analítico que constituye la base de este trabajo. Sumergirse en el lugar no es sólo una metáfora, implica estar físicamente y esto hizo que, por ser una investigación que realizaba individualmente, de las tres escuelas seleccionadas y en las que inicié el trabajo, escogiera una de ellas para realizar una estancia más prolongada,



dejando las otras dos sólo como referente, con lo que la contrastación no pudo darse tal y como la había planeado.

Por ello, la presentación de las tres escuelas que aquí hago, puede parecer un tanto desequilibrada, porque el trabajo de campo que realicé en ellas fue diferencial. No obstante, quise presentarlas en este apartado, en tanto que, para el análisis las seguí conservando como un referente importante, que me permitió hacer contrastes en algunos aspectos.

Por un compromiso de anonimato con las escuelas estudiadas y porque no quiero restringir mi estudio a "casos", pues prefiero definirlo como "en casos"<sup>138</sup>, no proporciono los números y nombres de las escuelas estudiadas. Me referiré a ellas como A (la "buena"), B (la "regular") y C (la "mala"). En esta última es donde desarrollé un trabajo de campo de mayor amplitud.

#### **A) Una escuela considerada "buena". La secundaria "A".**

Esta escuela fue construida en 1977, cuenta con dos turnos, de 15 grupos cada uno. El trabajo de campo lo realicé en el vespertino que cuenta con 550 alumnos<sup>139</sup> (lo que da un promedio de 37 alumnos por grupo) y 70 trabajadores incluyendo al personal docente, de apoyo y administrativo; entre el personal de apoyo, destaca la presencia de un médico escolar, que aunque sólo acude 12 horas semanales a la escuela, constituye un rasgo distintivo entre ésta y las otras dos escuelas observadas. Según reporte de la directora, el nivel socioeconómico de los alumnos oscila entre medio y bajo; la zona es densamente

---

<sup>138</sup> Estudio "de caso" refiere a una unidad analizada a profundidad, pero finalmente particular. El estudio "en caso(s)", por el contrario, compartiendo la profundidad del análisis busca en la singularidad lo que puede ser común a otras unidades del sistema analizado, en este caso "las secundarias". Acepto que lo que encontré en esta investigación no puede ser extendido a "todas" las secundarias del país, pero mi intencionalidad es que refleje a las secundarias diurnas del D.F. independientemente de las escuelas particulares estudiadas.

<sup>139</sup> Hay que destacar que siendo un turno vespertino tenga tal cantidad de alumnos, pues actualmente estos turnos tienden a desaparecer en muchas escuelas secundarias del D.F. Tal situación puede tal vez, atribuirse al prestigio académico del plantel.

poblada y tiene cuatro secundarias más en el rumbo, aunque ésta parece ser una de las más solicitadas. En el año en que inicié el trabajo de campo, la secundaria trabajaba por áreas con 2o y 3er grados, mientras que se empezaba a implantar la modalidad de asignaturas con los alumnos de 1er grado. De acuerdo a la información de la directora, la escuela participó activamente en el movimiento magisterial de 1989 y fue considerada por las autoridades superiores como un plantel problemático políticamente.

Se ubica dentro de una unidad habitacional del Infonavit al oriente de la ciudad. Hay algunos problemas derivados del lugar donde se encuentra: por el lado norte está situada sobre una avenida de ocho carriles de circulación y muy transitada, por lo que el ruido es permanente, además hay un paso peatonal sobre la avenida, que queda a tres metros de los salones, afectando de manera particular a varios de ellos. Por el lado poniente, la colindancia con edificios de la unidad habitacional, separados de la escuela apenas por una pequeña barda, origina falta de privacidad y es motivo permanente de distracción para los alumnos, pues desde los salones se observan las entradas a los edificios e incluso el interior de algunos departamentos.

Hay dos patios, uno de ellos, el más grande, es llamado "patio de honor", ahí se encuentra el asta bandera y es donde se realizan las ceremonias escolares; hay también ahí dos canchas de basquetbol. El patio más pequeño (o secundario) es una zona arbolada y con jardines, funge también como vestíbulo en tanto que aunque la escuela tiene dos accesos, el principal no es utilizado para la entrada y salida de alumnos, tal vez porque da a una avenida muy circulada, de manera que se utiliza para ello una puerta trasera (cercana al patio secundario). Ambas puertas permanecen cerradas y la que sirve de entrada tiene vigilancia constante de un intendente.

Si bien por su entorno la escuela presenta problemas de ruido y distracción, en general está muy bien equipada tanto en instalaciones como en materiales. Tiene cinco edificios, uno de ellos que se encuentra en el centro dividiendo ambos patios, alberga el área administrativa, la sala de maestros, la oficina de la sociedad de padres (cosa muy

novedosa y que no encontré en las otras escuelas), la dirección, dos oficinas para subdirección (matutina y vespertina), la contraloría, oficinas para trabajo social y orientación, la enfermería y la conserjería. Cuenta con quince salones de clase, distribuidos en dos edificios y sanitarios en las dos plantas. En uno de estos edificios de aulas se encuentra en la planta baja un salón de audiovisual y/o de usos múltiples y una amplia sala de música. En general los salones son amplios, bien iluminados con luz natural, aunque para las últimas clases del turno vespertino la luz artificial es insuficiente, de muros aparentes y con vidrios completos, algunos de ellos polarizados y todos inastillables (para evitar accidentes en caso de ruptura, afirma la directora). Los pizarrones y bancas se encuentran en buen estado.

Tiene laboratorio de computación, de ciencias naturales (física, química y biología), biblioteca y salas de taller (de artes plásticas, cerámica, taquimecanografía, dibujo técnico, electrónica y carpintería), todo esto distribuido en los otros dos edificios. Además de las áreas verdes (que son en realidad pequeños prados) hay macetas con plantas que cuelgan en los pasillos, lo que da un aspecto agradable. Los materiales con que está construida son sencillos y de fácil limpieza: muros de block de barro rojo, ventanas de cancelería de aluminio, block vidriado para los baños, pisos de concreto. La escuela está bien pintada y muy limpia.

Según algunos maestros fundadores la escuela se fue consolidando como prestigiosa por la influencia de su primer director, que duró como tal seis años y del que dicen "era recto, exigente... y hacía que trabajáramos al 100%", lo que llevó a la escuela a obtener el primer lugar en aprovechamiento en el D.F. durante tres años consecutivos; en el año en que se realizó el trabajo de campo, la directora reportaba un 65% de alumnos que habían aprobado todas sus materias, señalando que era la más alta en porcentaje de aprobación en la zona escolar.

El primer director amplió y construyó salones y otros locales para la escuela (dirección, sala de maestros y el salón de la sociedad de padres de familia) y dotó de equipo a la

escuela (horno para el taller de cerámica, alumbrado para los jardines, vidrios polarizados, entre otras cosas). Para ello recurrió al apoyo de los padres de familia y alumnos en la organización de rifas y otros eventos para recaudar fondos. Se cambió de escuela en 1982, pero dejó sentada una dinámica de trabajo que, con variantes, mantuvieron los directores subsecuentes; y aunque los maestros reconocen que ha sido menos exitosa, permite sostener la escuela en buenas condiciones: cada generación de alumnos de 3o, organiza rifas con cuyas ganancias compran algo para la escuela (videograbadoras, grabadoras, material para el taller de informática, etcétera). Asimismo cada año se realiza una campaña de acopio de periódico para obtener ingresos económicos por su venta para la escuela. También se potencia la participación de maestros y alumnos de los diferentes talleres para arreglos de la escuela; por ejemplo, el de electrónica se encarga de la reparación de instalaciones eléctricas, el de carpintería de construir y reparar algunos muebles. Así, construcción y mantenimiento recaen mayoritariamente en el trabajo colectivo y la aportación de alumnos y padres, guiados por la dirección y apoyados por los maestros, por ello afirman:

" Todo lo que está en la escuela, o al menos el 80% de lo que podemos observar ha sido posible con la ayuda de padres y alumnos... porque esta escuela cuando nos la entregaron era austera, sin luz, muebles, etcétera... el otro 20% ha sido apoyo de la SEP y la Delegación" (Ent. Pref. Esc. A)<sup>140</sup>

La escuela tiene normas disciplinarias que hacia los alumnos se expresan en su presentación (corte de pelo a los varones, prohibición de pintarse para las niñas), uniforme, asistencia, puntualidad, vigilancia constante y disciplina, y hacia los maestros en vigilancia por los prefectos del cumplimiento de sus horarios. Es difícil ver en horas de clase a los alumnos o maestros fuera del salón.

Desde la escuela se impulsan también eventos como pláticas a los padres de familia y a los alumnos, sobre temas considerados importantes como drogadicción, alcoholismo o

---

<sup>140</sup> Los códigos que aparecerán de aquí en adelante, corresponden a los del archivo del proyecto. En ellos se determina primero el tipo de interacción: Entrevista u observación; enseguida el sujeto entrevistado o el evento observado y finalmente la clave de la escuela.

medicina preventiva, en este caso es la trabajadora social la promotora y para ello utiliza los contactos que tiene con médicos y otros profesionistas en su otro trabajo, que es en un centro de salud. La directora reconoce que, pese al esfuerzo, los padres asisten poco a estas actividades por sus ocupaciones. Una actividad singular que encontré en esta escuela es el desarrollo de lo que denominan semana propedéutica; ésta refiere a que durante la primera semana de clases los alumnos de primer ingreso reciben pláticas de los distintos maestros sobre el funcionamiento y normas escolares, hacen recorridos por el plantel y se les explica el contenido y actividades de los distintos talleres que existen. La dirección lo denomina un "período de integración" de los nuevos alumnos a la escuela secundaria, a su funcionamiento y reglamentación.

La actual directora tiene tres años en la escuela, llegó a ella cuando se dividió la dirección en dos turnos y fue nombrada para el vespertino. Es una maestra con 23 años de servicio y directora por primera vez (antes fungía como subdirectora en otra secundaria) que considera deben darse las mejores condiciones de trabajo para el personal, además de fomentar "un clima de libertad, comunicación y apoyo para los compañeros".

Para la organización de las diversas actividades de la escuela, la dirección incluye al personal, alumnos y padres de familia. Los maestros participan en comisiones, que se distribuyen en asamblea general al inicio del año escolar: revisión de uniformes, aseo, puntualidad, ecología, escolta, banda de guerra, acción social, periódico mural, ceremonias cívicas, primeros auxilios, emergencias escolar y cooperativa :

"Cada compañero, por decisión propia se instala en la comisión que desea y con los compañeros que desea... hacen su plan de trabajo anual (para cada comisión) antes de que se inicien las labores escolares y lo presentan en asamblea para que se apruebe" (Entr. Dir. Esc. A)

Así, la participación en comisiones, actividad obligatoria para los maestros, contiene un margen de decisión individual. Lo mismo sucede con el nombramiento de asesores de grupo y jefes locales de academia.

Los alumnos participan sobre todo en actividades de apoyo para la organización y mantenimiento de la escuela: hay una comisión de alumnos encargados de vigilar los sanitarios, para evitar desorden en el uso de este servicio. Los comisionados llevan el control de los alumnos que van a los sanitarios, anotando el nombre, hora, grupo y quién concedió el permiso. La presencia de estos vigilantes es rotativa y se inicia al comienzo del año escolar con los alumnos de 3o que cubren esta comisión por orden de lista en todos los grupos, una hora cada uno. Durante el curso escolar a cada alumno le toca dos veces la vigilancia, por lo que la escuela asume la pérdida anual de dos horas de clase por alumno para atender este trabajo.

Los alumnos también fungen como apoyo en algunas comisiones de los maestros: ayudan a atender la venta de la cooperativa, a vigilar el aseo y la puntualidad, a elaborar el ornato de la escuela en eventos especiales, entre otras cosas. La otra parte de la inclusión de alumnos es la ya mencionada en torno a su participación en eventos para recaudar fondos: rifas, venta de periódico.

La participación de los padres de familia se da en torno a su asociación que se nombra cada año escolar y cuya actividad central es apoyar el mantenimiento de la escuela. Para ello solicitan de entrada una aportación económica a los padres (que en el año escolar 93-94 fue de 50 pesos) y elaboran también un plan anual con diversas actividades para conseguir recursos.

Si bien los directivos hablan de que en la escuela se trabaja siempre como "un equipo", la visión de algunos maestros difiere un tanto. Ellos reconocen que existe apoyo para su trabajo, que la dirección intenta brindarles condiciones para desarrollarlo, pero no parecen considerar la existencia del sentido colectivo que expresan las autoridades. Por ejemplo, la mayoría afirmaba que no sabían de los acuerdos tomados en el consejo técnico escolar, o incluso si éste tenía reuniones; hablaban más bien desde su caso particular y las formas también particulares que se daban para desarrollar de manera efectiva su labor.

## **B) La escuela "regular". La secundaria B.**

Esta secundaria se encuentra ubicada al oriente de la ciudad de México, en un terreno que aunque por un lado colinda con unidades habitacionales, también está rodeado por talleres del metro y una calle poco transitada, por lo que el plantel se encuentra un tanto aislado, incluso el director afirma que como las calles están cerradas y no hay comercios, hay gente del rumbo que no sabe que ahí existe esa secundaria. No obstante en el turno matutino (en el que se realizaron las observaciones) hay 580 alumnos divididos en 15 grupos, cinco de cada grado, con un promedio de 39 alumnos en cada uno. En el vespertino la población escolar es más baja, sólo hay diez grupos con menos de 30 alumnos cada uno, por lo que los maestros consideran que está en riesgo de desaparecer y fusionarse con el matutino, como ya está sucediendo en otras escuelas.

La escuela tiene 15 años de fundada y de ellos, catorce los ha cubierto el actual director, que es un maestro con 32 años de servicio y que trabaja además por la tarde en la preparatoria (con 15 horas) y en el Colegio de Bachilleres donde atiende un grupo.

Este plantel trabajó desde su creación por áreas y en el momento de iniciar el trabajo de campo estaba en la transición de cambio a asignaturas; los talleres que se imparten son: dibujo técnico, electricidad, estructuras metálicas, artes plásticas, taquimecanografía y corte y confección.

Los alumnos provienen de distintos rumbos del oriente de la ciudad e incluso de algunos puntos del Estado de México, como Chalco, Ciudad Nezahualcóyotl, Ciudad Azteca y Valle de Aragón. Las razones que el director da a esta procedencia variada es que los padres de muchos alumnos trabajan en el aeropuerto y llevan a sus hijos a esta escuela cercana a su lugar de trabajo, además de que es preferida por padres que por haber tenido hijos estudiando ahí, conocen y les gusta la forma de trabajar del plantel e inscriben a sus otros hijos, aunque les quede lejos. Así, la mayoría de alumnos no son del rumbo, pues éstos prefieren ir a otra secundaria cercana más prestigiosa. Los grupos de

primer año se integran por estaturas, formándolos y separándolos en bloques de cinco, procurando que haya un equilibrio entre hombres y mujeres, es decir no se toma en cuenta la calificación. Estos grupos permanecen como tales los tres años.

A la entrada de la escuela, encontramos del lado derecho un pequeño frontón y a la izquierda el cuarto del portero. Consta de cuatro edificios, en uno de ellos se encuentra la dirección, subdirección, el área secretarial, la sala de maestros, la oficina de orientación, la biblioteca, la oficina local de los profesores de educación física y el salón de música. Al fondo, del lado derecho, está el edificio de los salones, que es de tres pisos con cinco aulas cada uno. Del lado izquierdo y después de un patio donde se encuentra una cancha de basquetbol, hay un edificio de dos pisos, en cuya planta baja se encuentran los sanitarios para los alumnos y en la superior algunos talleres. El resto de talleres se ubica en otro edificio de una sola planta. En la parte norte del patio hay un espacio que está ocupado por bancas que necesitan reparación, este es un problema recurrente ya que según afirma el director "el mobiliario es endeble, no es acorde con la energía de los chamacos, lo arrastran y lo destruyen"; por esta razón a veces hay alumnos tomando clases de pie porque no alcanzan las bancas.

Aunque la escuela cuenta con escasos recursos para desarrollar su trabajo y para su mantenimiento, tiene algunos materiales como videocasetera, proyector de película fija, proyector de cuerpos opacos y de 8 mm, mapas, además de una biblioteca medianamente equipada, aunque al parecer estos materiales son poco utilizados por los maestros. El apoyo de la SEP es casi nulo; hay poco dinero adquirido a través de las cuotas de los padres para comprar materiales básicos, y si bien han intentado formar comités de solidaridad (para que la escuela sea incluida en un programa de la delegación), no ha habido mucha disposición de padres y maestros para ello. No obstante, cada fin de año se procura hacer arreglos al plantel: cambiar lámparas, vidrios, pintar la escuela y reparar mesabancos, están entre sus prioridades.



Hay cierta dificultad para realizar trabajo colectivo con el equipo docente: las reuniones de consejo técnico son irregulares y poco aceptadas por los maestros que consideran que sólo sirven para hacer acusaciones y "nadie quiere que lo investiguen"; las academias tampoco se reúnen con periodicidad, e incluso es difícil que algún maestro acepte ser jefe local, según el director porque "creen que al ocupar ese cargo deberán mandar a los demás compañeros.../ y no quieren hacerlo/ los profesores piensan que reunirse en academia es perder el tiempo".

En estas condiciones, la idea que se tiene de la escuela es que : "No es una de las mejores, pero tampoco de las peores" (Entr. Orien. Esc. B.), es decir que dentro de sus condiciones objetivas, el trabajo escolar marcha.

### **C) Un plantel con poco prestigio. La escuela C**

Asumir la categoría de "mala" para esta escuela, no haría cabal justicia al trabajo que ahí se desarrolla, observado durante más de dos años escolares, donde en condiciones difíciles los distintos participantes, aportan su esfuerzo en la labor escolar, con distintos niveles de compromiso.

En ese sentido es importante hablar, aunque sea brevemente de la historia de la escuela, pues esta aporta indicios que nos permiten comprender su situación actual y, de manera general, elementos que influyeron en la construcción del prestigio del plantel.

Esta escuela se encuentra ubicada en un antiguo pueblo de la periferia de la ciudad y en la delegación política de mayor densidad tanto de población en general, como escolar en el D.F. En el turno matutino (donde realicé el trabajo de campo) hay 700 alumnos distribuidos en 18 grupos, seis por cada grado. La mayoría de ellos proviene de lugares cercanos: el pueblo, que ahora se ha convertido en colonia y una unidad habitacional de trabajadores de bajos ingresos (trabajadores de limpia, policías, empleados públicos). La ocupación de los padres se ubica mayoritariamente en empleos de escaso salario o en el

sector informal: "Los padres son albañiles, obreros, o tienen algún otro oficio...no tenemos ningún padre profesionalista", dice una orientadora. Tanto las orientadoras como los maestros se quejan de que los padres descuiden a sus hijos y no los apoyen en el trabajo escolar, lo que según afirman es porque "ambos trabajan"<sup>141</sup> o porque son familias desintegradas. Asimismo dicen que los alumnos están mal alimentados: "Muchos llegan a la escuela sin desayunar y constantemente presentan dolor de cabeza o estómago", como no hay médico escolar son las orientadoras y la trabajadora social quienes atienden el pequeño botiquín que han formado con la cooperación de los alumnos y que es muy precario: "sólo tenemos aspirinas y alka seltzer". Otro motivo de queja de los docentes es la falta de material para trabajar: de gas para el taller de cocina, de herramientas para el resto de talleres, proyector y en general materiales didácticos mínimos como pizarrones en buen estado; a esto se aúna que los alumnos no pueden comprar todos los materiales escolares que se les solicitan, entre ellos libros de texto, "por sus condiciones económicas". El número de alumnos con el que trabajan, constituye otro motivo de disgusto, pues afirman que: "Los grupos son muy numerosos, esto causa mucha indisciplina y se pierde mucho el tiempo en llamarles la atención" (Entr. Ma. Esc. C). Si bien los maestros hablan de grupos de 45 alumnos, durante las observaciones pude percibir que estos eran mucho menores (máximo 36), lo que justificaban diciendo que "faltan mucho, o no entran a clase", situación que señalan como uno de los problemas recurrentes en la escuela.

Una placa colocada en el vestíbulo nos habla de la creación de la escuela: fue fundada en junio de 1971, con apoyo de la embajada de un país extranjero, del que lleva el nombre. Podríamos decir que a lo largo de estos 25 años, ha pasado por cuatro etapas distintas: los primeros dos años después de su fundación, son definidos como de mucho trabajo colectivo, impulsado por la directora. Dicen los maestros más antiguos que en este período, la escuela era muy solicitada "se hacían largas filas para poder inscribirse aquí", afirma una maestra fundadora, aunque también reconoce que entonces había

---

<sup>141</sup> La idea de que ambos padres trabajan, arraigada entre los maestros se contradice con los datos que en la escuela me proporcionaron y en donde un 80% de madres consignaban dedicarse al hogar.

mucha demanda escolar en la zona y pocas secundarias, ahora en cambio "Hay seis o siete secundarias cercanas y algunas tienen buen prestigio".

La segunda etapa se inicia con la segunda directora, que continúa como tal hasta ahora, pero que en el año escolar 1991-92, fecha en que se dividió la dirección por turnos, decidió quedarse en el vespertino. Con ella empieza una fase de decaimiento de la escuela: poco control de disciplina para los alumnos, sobre todo porque muchos maestros faltaban o no entraban a dar clase con la anuencia de la directora, delegación de las decisiones en un pequeño grupo de personas "de confianza" y poca gestión de la dirección para el mejoramiento de las instalaciones. Se genera así, un círculo vicioso que repercutió en el prestigio del plantel: la falta de trabajo y normas colectivas, permitía espacios para la indisciplina de los alumnos, lo que aunado a la influencia del contexto, generaba casos de pandillerismo, drogadicción y violencia que si bien eran más acentuados en el turno vespertino, su fama se hacía extensiva a "la escuela" en general. Esta situación influyó en el deterioro paulatino del mobiliario y las instalaciones de la escuela, que de por sí eran muy modestas, pues contaba de inicio con los insumos mínimos para su funcionamiento, al no tener mantenimiento, pasaron de mínimos a precarios. En estas condiciones, la escuela dejó de ser solicitada y su población se fue constituyendo con alumnos que no habían alcanzado lugar en otras escuelas cercanas; por esta circunstancia los maestros consideran que se trata de una escuela de "rechazados". Esta característica ha continuado hasta la actualidad, pues la oferta de lugares sigue siendo mayor que la demanda; incluso en el año escolar que más solicitudes tuvieron, éstas no llegaron ni a la mitad del cupo<sup>142</sup>.

---

<sup>142</sup> Según datos proporcionados por la orientadora, fue en el año escolar 93-94 cuando recibieron más solicitudes de ingreso: 215. Sin embargo, la escuela tiene cupo para 480 alumnos de primer año en los dos turnos, por lo que en esta ocasión señalada como "la mejor", más de la mitad de alumnos fueron enviados de otras escuelas, donde no habían sido aceptados.

A ello se agrega el bajo promedio que los alumnos enviados a esta escuela obtienen en el examen de admisión para secundaria, información que proporciona el SAID<sup>143</sup> y, que según la oficina de orientación, se ubica en el rango más bajo de calificación<sup>144</sup>; esto, que es también conocido por los maestros, favorece la idea de que los alumnos tienen deficiencias de origen. En cuanto al aprovechamiento escolar existe una reprobación del 30% en matemáticas y de más del 20% en Español, física y química e inglés. Contradictoriamente, no hay muchos alumnos que reprobren el año y esto está relacionado a dos causas: la primera es que en secundaria se consideran reprobados en el año aquellos alumnos que tienen cuatro a más materias reprobadas. Muchos de ellos las tienen al terminar el año, pero existen los exámenes extraordinarios que se aplican antes de la inscripción, con lo que los alumnos pueden librar el requisito de pasar alguna(s) materia(s) para inscribirse en el siguiente grado; por este motivo, si bien no hay una alta reprobación formal, sí existe un buen número de alumnos que adeudan materias. La segunda causa está relacionada a las formas de operar de esta escuela, donde las orientadoras detectan a los alumnos en riesgo de reprobar el año, es decir, a los que llevan varias materias reprobadas y si esto se vincula a una mala conducta (lo que casi siempre sucede), hablan con los padres para convencerlos de que se los lleven de la escuela. Algunos de estos alumnos regresan el siguiente año escolar, pero la mayoría no lo hace, tal vez porque se inscriben en otro plantel o tal vez porque abandonan sus estudios.

Es en estas condiciones que conocí la escuela, mostrando las secuelas de su etapa de decaimiento y entrando a la tercera de ellas impulsada por un director que llegó a

---

<sup>143</sup> El SAID es el Sistema Automático de Inscripción y Distribución, organismo creado hace varios años, que se encarga de calificar los exámenes de admisión y distribuir a los alumnos en las distintas escuelas, dando inscripción a todos, aunque no necesariamente en el plantel de preferencia. Con esto cada escuela dejó de decidir sobre el alumnado que recibía, pues el SAID envía la relación de alumnos que deben ser inscritos en cada plantel, así como los promedios de calificación que obtuvieron en el examen.

<sup>144</sup> La oficina de orientación me mostró los promedios que en el examen de admisión habían obtenido los alumnos que fueron enviados de otras escuelas para completar el cupo de ésta. En ellos se encontraban los rangos en que se ubicaban los alumnos en cuestiones tales como "Aptitud para el aprendizaje", "Aptitud verbal, Matemática, para el razonamiento abstracto", entre otras. La mayoría de alumnos estaban ubicados en el menor rango, habían obtenido de 0 a 30 reactivos de un total de 90, lo que fortalecía la idea de que la escuela tenía de entrada malos alumnos.

hacerse cargo del turno matutino en 1992. Estaba visiblemente deteriorada y mostraba grandes carencias: la biblioteca clausurada; falta de material para talleres y laboratorios; mobiliario viejo e insuficiente, mal aseada, sin vidrios, focos, con las paredes rayadas y en general sin materiales adecuados de trabajo. Es una escuela de tres edificios, uno de ellos, de dos plantas destinado a oficinas administrativas, en donde el turno matutino ocupa la planta baja<sup>145</sup>. Ahí se encuentra el área secretarial y en el fondo un salón adaptado como dirección que comparten el director y la subdirectora y que al mismo tiempo funciona como bodega donde guardan algunos materiales que el director ha ido consiguiendo. En el otro extremo de esta misma planta hay una sala que antes fue la biblioteca y en donde se han instalado las oficinas de orientación y trabajo social, la sala de juntas de profesores y la cooperativa escolar.

Otro edificio es el de los salones, de tres pisos y planta baja. En cada piso hay seis salones de muros de concreto y piso de cemento con estrado para el maestro. En casi todos, las bancas son insuficientes para el número de alumnos y, de las existentes, a la mayoría les faltan paletas, por lo que aquellos que alcanzaron lugar deben trabajar sobre sus rodillas. En este período, los salones no tenían vidrios, debido a que la anterior directora, viendo que los alumnos los rompían continuamente, había mandado poner en su lugar láminas; el nuevo director, en cambio, decidió quitarlas porque oscurecían los salones y a "él le gusta la luz del sol". No obstante, transcurrieron meses para poder conseguir el apoyo para instalar nuevamente los vidrios, y durante ellos, los salones estaban prácticamente a la intemperie, se anegaban en tiempo de lluvia y eran fríos en invierno.

En cada piso del edificio de aulas hay dos sanitarios, pero están clausurados desde 1985, "pues la escuela sufrió daños en su estructura con el temblor y al reforzarla la rigidizaron por el lado de los baños" (Ent. Dir), por ello, de manera "provisional" se

---

<sup>145</sup> Cuando se nombró un director por turno, la directora que hasta ese momento lo era de ambos turnos, escogió el vespertino y se adecuó de las instalaciones para oficinas administrativas que se encontraban en la planta alta. El director tuvo entonces que adaptar el espacio de la planta baja que le dejaron y acomodar ahí su dirección, la subdirección, trabajo social, orientación, la cooperativa y a las secretarías. Por este motivo, da la impresión de amontonamiento

construyeron en la planta baja dos sanitarios que son insuficientes para el número de alumnos; existe una sola escalera ubicada del lado izquierdo que, de acuerdo con informaciones de los alumnos, está colocada sobre la cisterna, lo que hace que sea riesgosa. En la planta baja de este mismo edificio está la biblioteca que permanece siempre cerrada, "No se ha intentado abrirla porque casi no hay libros", dice el bibliotecario, y los pocos que hay están guardados en cajas y muy maltratados porque los ratones los dañaron; ahí se hacen en ocasiones las juntas con los maestros y también se guarda la computadora que recientemente envió la SEP; junto a la biblioteca están los talleres de cocina y carpintería.

El tercer edificio de una planta alberga el laboratorio de Ciencias Naturales y el resto de los talleres (electricidad, dibujo y electrónica ), hay también un salón grande donde se guardan sillas viejas y otros materiales para su reparación, que permanece siempre cerrado con candado. Cuenta con dos patios, el principal frente a los salones -que es donde se realizan las ceremonias escolares- tiene una cancha de basquetbol y una de volibol, atrás de los salones y frente al edificio de talleres hay un patio más chico donde los alumnos van a jugar frontón.

La pintura del plantel estaba muy deteriorada y además, de distintos colores, pues se cubrieron así algunas pintas hechas por los muchachos; también se elevaron todas las bardas de la escuela, en algunas partes con tabiques y en otras con mallas de alambre ya rotas; también la reja de entrada estaba parchada con láminas de fibra de vidrio o de metal, todo ello en un intento de cerrar al máximo la escuela, que los alumnos burlaban abriendo nuevos hoyos. Todo esto contribuía a dar al plantel una imagen de abigarramiento y composturas a medias.

Durante los dos años escolares en que realicé trabajo de campo en distintos periodos, puede ver los esfuerzos del director en turno (con el que se inicia lo que llamo la tercera etapa del plantel) por mejorar el aspecto de la escuela. Era un maestro con 23 años de servicio, había estado comisionado un tiempo en la sección 10 del sindicato y de ahí salió

nombrado como director para una escuela de la Delegación Gustavo A. Madero y posteriormente lo enviaron a esta escuela, que considera "un reto". Logró finalmente con la cooperación de los padres comprar los vidrios, con lo que los salones cambiaron radicalmente de aspecto, pues anteriormente eran muy oscuros. A través de gestiones con la asociación de padres de familia consiguió que la escuela fuera considerada en el programa "Escuela Digna", y así la Delegación proporcionó pintura para el edificio y la compostura de los baños de los alumnos que estaban clausurados de tiempo atrás. También y a partir de presiones que hizo junto con los padres y maestros en la Delegación, consiguió 400 bancas, un televisor, un aparato de sonido, una videocasetera y una banda de guerra para la escuela. La organización de kermesses, con apoyo de padres y maestros, arrojó ganancias para comprar una fotocopiadora y también consiguió la instalación de un teléfono.

Los maestros, escépticos al principio, fueron contagiándose paulatinamente del entusiasmo del director, pues éste procuraba incorporarlos a su proyecto y, en la medida de lo posible, proporcionarles los materiales que necesitaban. Si bien esto no era total, pues las grandes necesidades de la escuela hacían que los maestros continuaran quejándose de sus condiciones y dificultades de trabajo, el cambio estaba en las actitudes: se sentían al menos escuchados. El espíritu de grupo era importante para este director y para fortalecerlo organizó a través de las academias, convivios y desayunos semanales a la hora del descanso para que los maestros tuvieran al menos este momento de acercamiento, intentando con ellos limar las asperezas que por motivos de militancia sindical se daban en la escuela<sup>146</sup> y eliminar el descontento ante algunas medidas de control que implementó tales como la vigilancia de los prefectos para que los maestros permanecieran en el salón o el reloj checador para evitar retardos del personal. Padres, maestros y alumnos hablaban de la diferencia entre "antes y ahora", para destacar los cambios:

---

<sup>146</sup> La escuela había participado activamente en el movimiento magisterial de 1989. La mayoría de los maestros se identificaban con la corriente "democrática" de la sección sindical, aunque había otros, entre los que se contaba el director que eran parte de los "institucionales". Esto creaba fricciones que el director intentó paliar con el criterio de que lo que los unificaba era el trabajo de la escuela.

"Antes todos los alumnos andaban fuera de los salones... con el nuevo director se ha tratado de dar un orden y para que salgan del salón se les debe dar un vale" (Entr. Orient. Esc.C.)

"La escuela tiene un largo historial de desprestigio, una fama negra. Cuando yo me cambié aquí me decían que en esta escuela asaltaban... ha cambiado, pero todavía hay muchas fallas... yo a mis hijos no los inscribiría aquí" (Entr. Ma. Bio. Esc. C.)

"Antes todos hablábamos mal de esta escuela, yo lloré cuando supe que me había tocado... pero ha mejorado, ahora ya hasta van a hacer otra escalera para temblores" (Entr. alum. Esc.C.).

"La escuela ha mejorado... antes así como ahora que es el descanso, se veía todo el tiempo, no había clases o los alumnos no entraban... el director ha puesto orden" (Entr. Pref. Esc. C.)

El director se mostraba orgulloso de su esfuerzo: "La escuela va para arriba", comentaba, y con ello incluía tanto lo hecho como los nuevos proyectos: construir una bodega, un local para la cooperativa, una escalera de emergencia, comprar pizarrones y tapar los baches del patio.

Si bien el ambiente había cambiado, había atisbos de descontento: la directora de la tarde no cuidaba las mejoras y de los vidrios nuevos muchos ya estaban rotos, paredes rayadas, bancas destruidas y otros desperfectos que los maestros atribuían a "las bandas" de alumnos del turno vespertino, que continuaban haciendo de las suyas por la falta de control de esta directora; además, si bien las discrepancias entre maestros por posturas políticas se habían aminorado, ahora hablaban de "grupos de preferencia de parte de la dirección o la subdirección", aunque hay que señalar que ambas situaciones (diferencias entre directores de cada turno y preferencias a ciertos maestros), son comunes con diversos matices en casi todas las escuelas.

Sin embargo, el director sólo estuvo en la escuela dos años escolares, fue enviado a otra secundaria vespertina que, según su información, estaban a punto de cerrar por lo que la sección sindical le pidió que fuera a rescatarla. En su lugar llegó otro director con ideas



muy diferentes: se aislaba en la dirección sin mantener contacto con maestros y alumnos, apoyaba o no a los maestros dependiendo de la posición sindical de éstos, cerró las puertas a los padres de familia y canceló las reuniones semanales (almuerzos) de los maestros, entre otras cosas. La escuela entró así a su cuarta etapa; en ella los maestros se dividieron en función de su simpatías con el director, algunos decían que lo que habían conseguido se había venido abajo, agregando "que esta escuela nunca va a cambiar". Muchas de las mejoras fueron deteriorándose al paso del tiempo, tanto por la destrucción que de ellas hacían los alumnos, como porque su mantenimiento no era la prioridad del nuevo director. Vidrios rotos, escasez de mobiliario para alumnos y maestros, leyendas en las paredes, fotocopiadora descompuesta, teléfono cancelado y falta de material, aspectos que nunca habían desaparecido del todo, cobraron más presencia. No obstante, la escuela no regresó a la etapa de "mala fama", por lo menos en el turno matutino, se puede decir que se mantiene como muchas otras secundarias con carencias materiales y desniveles en el trabajo que dependen del compromiso que cada maestro asume frente a él.

## CAPÍTULO II

### LOS SUJETOS Y SUS SABERES

"¿Qué significa en la vida cotidiana saber algo? Significa que el particular se apropia de las opiniones (doxa) presentes, incorpora en ellas su propia experiencia, y adquiere así la capacidad de llevar a cabo los heterogéneos tipos de acciones cotidianas". A. Heller<sup>1</sup>

La escuela, con sus rasgos comunes como institución educativa y las particularidades de cada plantel es el lugar de reunión y comunicación entre los diversos sujetos que la integran; aquí se arman las relaciones que influyen en la organización escolar, en la experiencia educativa que cada uno vive, en sus prácticas y, en general, en muchos otros aspectos de la vida de la escuela. Ser maestro, director o alumno en una escuela secundaria implica asumir funciones, responsabilidades y actividades diferentes definidas tanto por la normatividad como por las características y reglas propias de cada plantel. Para su desempeño armónico, los distintos integrantes de la vida escolar requieren apropiarse de saberes específicos que les permitan desenvolverse en este ámbito sin demasiados conflictos. Hablo aquí de la presencia de un saber implícito en las prácticas específicas de los distintos sujetos que participan de la vida escolar y que se construye a partir de las vivencias cotidianas y en el trabajo diario, que está matizado por la experiencia y la historia propia de cada sujeto, así como por los distintos momentos históricos de la institución que han dejado huellas en la conformación actual de ésta; se trata de "un conocimiento no formulado, no sistematizado ni explicitado pero no por ello ausente"<sup>2</sup>. Es un conocimiento sobre la

---

<sup>1</sup> Heller (1977) p: 347.

<sup>2</sup> Elbaz (1980) *The teacher's Practical Knowledge. Report of a Case Study*, citado en E. Rockwell y R. Mercado "La práctica docente y la formación de maestros". En: *La Escuela, lugar del trabajo docente*, 1986, p: 68.

realidad particular del establecimiento y de su marco normativo y cultural, necesario para desarrollar determinadas prácticas que, para el caso de los maestros se ha denominado como "saberes docentes"<sup>3</sup> y que podríamos llamar también "saberes estudiantiles" para el caso de los alumnos.

Heller lo llama saber cotidiano<sup>4</sup> y con ello se refiere a "la suma de los conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en su ambiente"<sup>5</sup> para esta autora, se trata de un saber eminentemente práctico cuyo contenido y extensión varía según la época y el estrato social al que pertenecen los sujetos. Llevando esto al plano de la escuela, se deduce que los saberes cotidianos de los docentes son necesariamente diferentes a los de los alumnos en tanto ambos tienen exigencias distintas en el espacio escolar, pero incluso dentro de la categoría "docentes" los saberes tienen variantes dependiendo de si se es maestro de grupo o se tiene un cargo directivo. Así, enseñar y educar a los alumnos exige saberes y prácticas específicas distintas a las de dirigir y organizar. Pero también se tienen puntos de confluencia: una normatividad escolar general, una historia de la institución que tiene peso en las tradiciones y prácticas que se conservan, una historia particular de cada plantel y condiciones específicas de la integración escolar concreta, entre otros, son aspectos que se comparten y que van configurando algunos saberes que son necesarios para todos los sujetos; p.ej. el concepto de disciplina con su carga histórica expresada en el presente y recreado de manera particular en cada escuela, si bien tiene connotaciones distintas desde cada agrupación, implica también saberes

---

<sup>3</sup> R, Mercado (1991), Rockwell y Mercado (1986)

<sup>4</sup> La autora diferencia el saber cotidiano de otros saberes como el científico, por su carácter de utilidad práctica para moverse con efectividad en la vida cotidiana. Señala que si bien algunos elementos del saber científico se asimilan a la estructura del saber cotidiano, este último tiene un carácter eminentemente práctico: "Nosotros decimos a nuestros hijos que deben beber limonada porque contiene mucha vitamina C. Con esta aserción expresamos un saber científico.../pero esto/ no es el tema de una investigación científica, sino un saber tomado de la ciencia, que es importante para organizar la dieta de los niños, es decir, para una actividad absolutamente práctica" Heller (1977) *Sociología de la vida cotidiana* p: 322

<sup>5</sup> Ibid, p: 317

comunes, entre los que se encuentran el conocimiento de las reglas generales que deben cumplirse y las sanciones derivadas de su violación.

Los saberes cotidianos inevitablemente se encuentran vinculados a las condiciones materiales de trabajo que cada sujeto enfrenta, que para los maestros son sus condiciones laborales y para los alumnos las exigencias contenidas en la normatividad en torno a su desempeño, así, para los maestros de secundaria la distribución del tiempo de clases, la materia que imparten, el número de grupos y alumnos que atienden, la cantidad de escuelas en que tienen distribuidas sus horas de nombramiento, entre otras cosas, requieren del manejo de conocimientos específicos para desarrollar su trabajo que aplican a sus prácticas. En este mismo sentido, los alumnos deben aprender saberes relativos al manejo de sus calificaciones, a las sanciones disciplinarias del plantel y a las exigencias y requerimientos académicos de cada uno de sus maestros; mientras que los directivos aprenden a adecuar la organización de la escuela de acuerdo a las condiciones de su personal y a las exigencias de las autoridades y padres de familia; por ello en el uso que los sujetos particulares hacen de estos saberes está presente su experiencia adquirida en su vida laboral y escolar. En suma, los saberes contienen elementos provenientes de los diferentes momentos históricos de la institución en general, de las condiciones particulares de cada escuela, de las condiciones específicas de trabajo de cada agrupamiento en que se insertan los distintos sujetos escolares, y de los intereses e historia propia de cada uno.

El concepto de apropiación (Heller,1977) que refiere al aprendizaje que el hombre particular requiere hacer de los sistemas de usos y expectativas de las instituciones en las que participa, confiere una importancia social a los saberes cotidianos que rebasa el ámbito escolar, pues la apropiación de éstos permite al sujeto por una parte conservarse como tal en su mundo inmediato (reproducirse como particular) al mismo tiempo que contribuye a la construcción de este mundo en sus relaciones básicas

(reproducción social)<sup>6</sup>. Así, la apropiación de los saberes escolares y su utilización en las diferentes prácticas de los sujetos son la base que sustenta el funcionamiento de no solo de cada escuela particular, sino también del sistema escolar en general.

En la apropiación que hacen los distintos sujetos de los saberes necesarios para moverse en una institución (en este caso la escolar), que Heller denomina como "grupo concreto"<sup>7</sup>, también influyen aquellos que corresponden a otras integraciones sociales o grupos en las que los sujetos participan (la familia, el barrio, las amistades, el partido político, el grupo religioso, entre algunos posibles). Ello puede explicar las reiteradas afirmaciones que los maestros hacen -a manera de queja las más de las veces- del peso que tiene el ámbito familiar o el círculo de amistades en las actitudes de los alumnos; o para el caso de los mismos docentes, la influencia del ámbito sindical en su trabajo. La intersección entre saberes provenientes de distintos ámbitos que confluyen en una institución escolar que a su vez exige otros específicos, nos remite a la existencia de elementos culturales diversos que se cruzan, se amalgaman, se superponen, se negocian y en donde también, algunos se sobreponen.

En este capítulo, el interés está puesto en mostrar la complejidad que contienen los saberes de los que se apropian para desarrollar sus prácticas cotidianas, los distintos sujetos participantes de la vida escolar; complejidad que, como se ha señalado, se relaciona con: una historia institucional (general y particular), las condiciones de trabajo de los sujetos, sus experiencias provenientes de otros ámbitos culturales y las exigencias particulares del establecimiento. Veremos bajo esta óptica los significados

---

<sup>6</sup> Heller señala que el papel que juega la apropiación en la reproducción del hombre particular y de su mundo inmediato (el "pequeño mundo"), repercute también a la sociedad en su conjunto (el "gran mundo"), aunque de manera indirecta. El concepto de reproducción en este caso alude a conformación, a la acción de los sujetos que va gestando desde la vida cotidiana los cambios sociales.

<sup>7</sup> En la vida cotidiana "Los sistemas de exigencias sociales aparecen cada vez más mediados por grupos concretos, por unidades en donde imperan las relaciones *face-to-face*, que son las determinantes, o lo que es lo mismo por unidades en las que estos sistemas de exigencias están representados inmediatamente por hombres (hombres conocidos) y por relaciones humanas (estructuradas)" Heller, p:69. Por esta razón la autora considera al grupo inmediato como el factor primario en la formación de la vida cotidiana del particular, pues es ahí donde el sujeto se apropia de la socialidad.

que en condiciones particulares tiene el ser maestro, directivo y alumno y los saberes que en cada una de estas agrupaciones van construyendo y apropiándose.

## **1. SER MAESTRO DE SECUNDARIA. CONDICIONES LABORALES Y SABERES DEL OFICIO.**

“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<sup>8</sup>

El maestro, uno de los sujetos centrales en el proceso educativo, ha sido para la investigación educativa un tema importante de estudio<sup>9</sup>. Durante los años sesenta una tendencia importante fue estudiar la "efectividad del docente", postura que ubicándose en un paradigma cuantitativo, consideraba la actividad de los maestros como una respuesta unilineal a los fines educativos, por lo que su interés se centraba en medir las conductas o cualidades de maestro que en función de esos fines repercutieran en el rendimiento de los alumnos<sup>10</sup>. Para finales de la década de los setenta, el impulso de la investigación cualitativa, tanto sociológica como etnográfica, apoyada en nuevos paradigmas teóricos amplió la visión de los estudios sobre el maestro al analizar su práctica docente, entendida ésta como la actividad que el maestro desarrolla en contextos específicos, que si bien incluyen la enseñanza también la trascienden y la complejizan<sup>11</sup>. Considerando la importancia de esta categoría, la noción de práctica

---

<sup>8</sup> Rockwell (1985) p: 9

<sup>9</sup> Una excelente recopilación sobre los estudios referidos a práctica docente es la de Rockwell 1987 (A) que abarca trabajos desarrollados hasta mediados de la década de los ochenta. Para el caso de la investigación sobre el maestro en México de 1980 a 1992, véase el capítulo de "Docentes de educación básica y normal" (Calvo, et.al, 1996).

<sup>10</sup> Son representantes de esta corriente Flanders (1963) y Travers (1973)

<sup>11</sup> En México es pionera de esta postura Rockwell, con sus trabajos desarrollados en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV.

docente fue enriqueciéndose con conceptos que incluían en el análisis del maestro aspectos relativos a su condición como trabajador y como sujeto que se desenvuelve en condiciones laborales e institucionales específicas, cuya presencia influye en su práctica docente y confiere sentidos diversos a su actividad. Coincidiendo con esta última posición, considero sin embargo que la heterogeneidad del magisterio, y sus múltiples variables (de género, generacional, de nivel en que trabaja e incluso de región geográfica) vuelve imposible el seguir hablando de "los maestros" en general sin considerar también estas especificidades que influyen en su trabajo. Con esa idea a la base, mi interés en este apartado está puesto en recuperar las particularidades de ser docente de secundaria general en el Distrito Federal en la actualidad.

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 (SEP) reconoce explícitamente la importancia de su papel en la posibilidad de transformación de la educación<sup>12</sup>, aunque implícitamente parece no reconocerse la especificidad que influye en el trabajo de los maestros de niveles educativos distintos, aunque éstos correspondan a la educación básica. Por ello una primera pregunta que intenta responder este apartado es ¿Quiénes son los maestros de secundaria?<sup>13</sup>, pregunta central en mi investigación en donde los sujetos que participan de la vida escolar y la construyen tienen un papel importante, y porque además de que los estudios referentes a secundaria son aún muy escasos en México, pocos se han centrado en el sujeto docente de este nivel<sup>14</sup>. En el marco de la ubicación de la secundaria como parte de la

---

<sup>12</sup> "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 solo 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.

<sup>13</sup> Por supuesto, me estoy refiriendo a los maestros de secundaria diurna general en el D.F., espacio que constituye mi objeto de estudio. Dejo así fuera a los maestros de telesecundaria y secundaria técnica que, por las modalidades de estos servicios, seguramente presentan algunas condiciones distintas a las que aquí se analizarán.

<sup>14</sup> El estado del conocimiento de la investigación educativa referido los docentes de nivel básico y normal (Calvo, Romero y Sandoval, 1996) y el de Procesos de enseñanza y prácticas escolares Rueda (1995) permiten confirmar las aseveraciones anteriores. En ellos se puede ver la expansión que en México tuvieron los estudios sobre el maestro en la década de 1982-1992 y la presencia mayoritaria de trabajos referidos a los docentes de primaria.

educación básica, el desconocimiento existente sobre sus maestros ha motivado que en las nuevas propuestas de política educativa a las que hemos hecho referencia en apartados anteriores, se les equipare equivocadamente con los de primaria y se diseñen una serie de propuestas que en muchas ocasiones, tienen poca relación con la especificidad laboral e incluso con la formación profesional de estos maestros.

Trabajar como maestro en secundaria presenta características propias que aquí se analizarán con la intencionalidad de mostrar cómo las particulares condiciones del nivel, el peso de la historia específica de conformación de este sector docente y la experiencia particular de los sujetos, influyen en el trabajo y concepciones de estos maestros, al mismo tiempo que propician determinados saberes necesarios para desempeñarse como docente en secundaria.

La intención es dar cuenta de los sujetos que se encargan de la educación secundaria, las condiciones laborales, culturales y materiales en que desarrollan su trabajo, sus expectativas y concepciones sobre su trabajo, el peso de su formación previa en ellas, los saberes de los que se han ido apropiando y las estrategias que utilizan para desenvolverse y enfrentar las exigencias profesionales y administrativas de este nivel educativo; elementos todos que permitirán explicar las prácticas de estos sujetos al interior de la escuela que analizaré más adelante.

#### **A) Perfil profesional del maestro de secundaria. La heterogeneidad como característica**

Aun cuando la palabra maestro conlleve la imagen de un sujeto homogéneo, cuya principal actividad es la enseñanza, existe una gran heterogeneidad en la manera como esta actividad se desempeña, que como ya he señalado es producto de 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 vinculada entre otras cosas, a la división de actividades que por la organización de la escuela corresponde realizar a cada maestro. La división se da de inicio, de manera formal, con la existencia de cuatro grandes bloques entre el personal docente: los maestros de materias académicas, los maestros de actividades de desarrollo, entre los que por su número destacan los de tecnológicas<sup>15</sup>, el personal de apoyo educativo y los directivos<sup>16</sup>. Cada uno de ellos desarrolla actividades específicas 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 producto de su formación profesional, que además de ubicarlos en diferentes actividades, va construyendo imágenes diferenciadas sobre el "status" que al interior de la escuela tiene cada grupo de docentes. El ser maestro de secundaria en general, pero al mismo tiempo un tipo determinado de maestro por su formación o actividad que desempeña, va generando identidades (en el sentido de identificación) magisteriales diversas al interior de la misma escuela, situación que como veremos, repercute en las relaciones, organización del trabajo, condiciones laborales y aislamiento del equipo docente.

---

<sup>15</sup> De acuerdo con la división marcada en el plan de estudios 1993, las materias se dividen en asignaturas académicas y actividades de desarrollo. En estas últimas se ubican Expresión y Apreciación Artísticas (antes Música), Educación Física y Educación Tecnológica. Véase Plan de estudios 1993 en Anexo 3.

<sup>16</sup> En este apartado hablamos de los dos primeros: los maestros de materias académicas y los de tecnológicas. Hago esta división porque es la que en los hechos se da en las escuelas, puesto que los maestros de Música y Educación Física generalmente se agrupan con los del resto de asignaturas académicas. Los directivos serán abordados más adelante en este mismo capítulo, mientras que sobre el personal de apoyo se incluirá el análisis de algunas de sus prácticas en el apartado de organización escolar.

## Los maestros de taller, un grupo apartado

Los maestros de Actividades tecnológicas, conocidos como "loş de Taller", constituyen un grupo aparte que en general convive poco con el resto de maestros. Son sin embargo, en muchas ocasiones, un sólido apoyo para el mantenimiento de la escuela, pues se encargan a solicitud de la dirección, de algunas reparaciones al plantel relacionadas con su especialidad, del mantenimiento de su taller 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 su autoaislamiento como grupo.

Su formación es variada: egresados de la ENAMACTI (Escuela Nacional de Maestros de Actividades Tecnológicas e Industriales, creada en 1964 y clausurada en 1985<sup>17</sup>), de las diferentes variantes de Escuelas Técnicas<sup>18</sup>, artesanos con dominio de su oficio pero sin ninguna preparación profesional específica, e incluso algunos con licenciatura (es el caso de arquitectos, egresados de la Normal Superior cuando en ella se impartían algunas especialidades técnicas, o los que han cursado la Licenciatura en Docencia Tecnológica<sup>19</sup>). Tal diversidad es producto de las concepciones que sobre la formación de estos maestros ha ido privilegiando la institución en diferentes épocas.

---

<sup>17</sup> Noriega (1992) señala que el cierre de esta escuela respondió a las políticas de racionalización que para detener el crecimiento del sistema de normales aplicó la SEP desde principios de los años ochenta. Así, " con un decreto publicado en el Diario Oficial el 13 de febrero de 1985, la ENAMACTI quedó transformada en un Centro de Actualización Permanente, cuyo objetivo era actualizar en materia académico-pedagógica al magisterio adscrito a la Dirección General de Educación Técnica Industrial" (p: 75).

<sup>18</sup> Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y de Servicios (CETIS), Centro de Estudios Tecnológicos Mexicano Alemán (CETMA, que surge a partir de un convenio México-Alemania y que actualmente es un CETIS, aunque conserva su nombre original), Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CEBETIS), y más recientemente de los CONALEP, entre otros.

<sup>19</sup> Licenciatura que se creó en 1984 para "profesionalizar" a los docentes del nivel tecnológico y cuyo plan y programas son muy similares a los de las licenciaturas de preescolar y primaria creadas ese mismo año.

La Normal Superior preparó en 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 que cubrían algunos de los talleres existentes en secundaria en ese entonces. En los años sesenta los talleres se diversificaron debido a la importancia curricular que la SEP les confirió, basada en la concepción de fortalecer en el nivel la "preparación para el trabajo"; por ello el número de tecnologías ofertadas se aumentó y también el número de horas semanales asignadas a ellas en el mapa curricular (6 horas). Al ampliarse los talleres como producto de esta orientación se creó la ENAMACTI, institución perteneciente al sistema de normales, cuyos estudios eran equivalentes a los de normal básica (cuatro años después de la secundaria), que sería la encargada de preparar maestros para las nuevas actividades tecnológicas consideradas importantes (estructuras metálicas, electricidad, electrónica, industria del vestido, actividades secretariales, entre otras) y a cuyos egresados se les daba una plaza de base en secundaria. No obstante, mientras estos docentes egresaban en número suficiente para cubrir las necesidades curriculares, se echó mano de artesanos o profesionistas medios para atender las clases de taller en secundaria (carpinteros, herreros, electricistas, secretarias), 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 posteriormente con egresados de normal tecnológica que habían cursado ésta después de la secundaria.

Con la clausura de la ENAMACTI 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. Para 1985, en el marco de elevar a nivel licenciatura la carrera de maestro, la entonces Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio creó una Licenciatura en Docencia Tecnológica con un mapa curricular muy similar al de las otras

licenciaturas normalistas, para atender en ella a profesores en servicio encargados de impartir materias tecnológicas tanto en secundarias como en Centros de Capacitación para el Trabajo<sup>20</sup>.

Como producto de este proceso, encontramos ahora un abanico de preparaciones profesionales entre los maestros de tecnológicas que cubren la diversidad de talleres que fueron creándose bajo de la orientación antes señalada de "preparar para el trabajo" y de la cual son representativos los de las secundarias observadas: 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 están en la deficiente infraestructura con que cuentan para desarrollar su actividad, en las tradiciones de trabajo que estos maestros han desarrollado y en 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, aunque considera necesario revisar la pertinencia de las actividades tecnológicas, en los hechos (e incluso en algunos de sus planteamientos) ha mantenido una indefinición respecto al papel que juegan en la formación de los alumnos de este nivel educativo. Bajo el criterio de que "no han producido los resultados esperados", en el año escolar 92-93 se decidió reducir a la mitad el tiempo destinado a talleres (de 6 horas a 3) lo que ocasionó la

---

<sup>20</sup> Esta licenciatura dirigida a maestros de Tecnológicas en servicio tiene una duración de cuatro años y se imparte en dos modalidades: escolarizada y semiescolarizada. Ha tenido sin embargo, poca demanda, pues los profesores carecen de apoyos institucionales para cursarla (no se les libera su tiempo laboral). Además es requisito para ingresar a ella tener estudios de bachillerato o equivalente (recordemos que hay una buena cantidad de maestros empíricos) y, para aquellos que no tienen una formación normalista, cursar previamente la "nivelación pedagógica" lo que agrega a la licenciatura tres años más. Muchos docentes no pueden sostener un esfuerzo de siete años de estudio para ser licenciados, esfuerzo que además no se compensa institucionalmente. Véase Sandoval López (1991)

inconformidad de estos docentes que ante lo que consideraron una amenaza a su estabilidad laboral realizaron una serie de movilizaciones (mitines, plantones) cuyo resultado fue la revocación temporal de esta disposición. En el siguiente año lectivo (93-94), ya puesta en marcha la reforma al plan de estudios de secundaria, 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 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”<sup>21</sup>

La formación de estos docentes y su participación en la evaluación anunciada con la que se llenaría el tiempo de clases que de facto se les quitaba no se dio, por lo que en las escuelas se tuvieron que hacer adaptaciones internas que permitieran a los maestros de tecnológicas trabajar frente a grupo todas sus horas contratadas con el fin de no afectar su situación laboral. Así, los talleres que generalmente se constituían por la mitad de alumnos de un grupo, se volvieron a dividir para que los maestros trabajaran con la mitad de 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 docentes de materias académicas que consideran injusto que mientras ellos tienen grupos de cuarenta alumnos, los de tecnológicas trabajen ahora solo con diez:

“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 tienen grupos bien chiquitos... Ellos están felices de la vida, mientras que los maestros de académicas tenemos hasta 15 grupos y muy saturados” (Ent. Ma. Civ. Esc. A).

---

<sup>21</sup> *Plan y Programas de Estudio 1993*. Educación Secundaria, p:14.

Si bien lo anterior agrava las tensiones ya existentes entre los docentes 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 qué actitud tomar en torno al papel de las tecnologías en la escuela secundaria: ¿suprimirlas? ¿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 a 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, se les han disminuido su horas de enseñanza y reciben las críticas veladas del resto de maestros que consideran que tienen una situación de privilegio. Estas circunstancias fortalecen la preexistente separación que por motivo de la preparación profesional de este grupo se da con los otros docentes de la escuela.

### **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 a los de taller. Si nos remontáramos veinticinco años atrás, el perfil profesional de los maestros de materias académicas en secundaria sería muy previsiblemente el siguiente: maestro de educación primaria con estudios posteriores en la normal superior<sup>22</sup> 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

---

<sup>22</sup> Dado que mi estudio se centra en los maestros de secundaria del D.F, mi referencia a su escuela de formación es la Escuela Normal Superior de México (ENSM), a la que ingresaban muchos maestros de primaria y preescolar que en ese momento no tenían el nivel de licenciatura. La ENSM funcionaba en cursos ordinarios donde asistían los maestros del D.F. y Estado de México y en cursos intensivos de verano destinados a maestros de otros estados de la República.

carrera se extendía a cinco años en lugar de cuatro. Había también maestros que se apartaban de este perfil profesional, sobre todo en el caso de algunas materias como civismo o biología donde se podía encontrar licenciados o médicos impartíendolas, pero eran casos aislados. La ventaja de estudiar en la Escuela Normal Superior de México (ENSM), era la seguridad de obtener una plaza de base vitalicia al terminar los estudios (que de acuerdo a la época variaba en la cantidad de horas: en los años 60 era de 12, a mediados de los 70 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 estatuto profesional que no tenían los de primaria, significaba ser “catedrático”, ganar casi el doble de 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 de la ENSM tenían posibilidades de trabajar en escuelas de educación normal). 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 normal básica que aspiraban a seguirse preparando, pues la universidad estuvo vedada durante años para éstos -a excepción de la Facultad de Filosofía y Letras- y el título de normal básica fue reconocido como bachillerato hasta mediados 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”. (Entr. Ma. Mat.. Esc. 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<sup>23</sup>. Asimismo, 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 sindical<sup>24</sup> se cristalizaba en el dominio que este último mantenía sobre el doctorado en pedagogía que en 1959 se creó en la ENSM, 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, etcétera", de ello se concluía que al grado 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 ENSM para quedar en puestos directivos que posteriormente podrían capitalizarse en un control político-sindical desde las escuelas<sup>25</sup>. La Normal Superior 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 para los maestros de primaria y porque además estudiar en la Normal Superior de México implicaba tener una plaza segura como docente de secundaria en su estado de residencia.

No obstante, la escuela normal superior y por consiguiente la formación de maestros de secundaria, no estuvo en sus inicios vinculada al normalismo, su origen fue como escuela de la universidad en 1924, destinada a formar maestros de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. Sin embargo, la SEP aspiraba a rescatar de la

---

<sup>23</sup> Véanse las Resoluciones de Chetumal, 1974.

<sup>24</sup> 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 Martín del Campo (1994).

<sup>25</sup> La participación del 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.



influencia de la universidad la formación de los maestros, sobre todo después de que ésta obtuvo su autonomía, y emprendió acciones para tomar en sus manos la formación de los maestros de secundaria, creando de manera paulatina varias instancias encargadas de ello que culminaron con la creación de una nueva normal superior, dependiente ya de la SEP, en 1942. Así, con base en visiones políticas distintas, los mundos universitario y normalista dejaron paulatinamente de tener puntos de contacto en lo que a formación de maestros se refiere. La SEP la tomó en sus manos y la de maestro de escuela secundaria pública pasó a ser "profesión de Estado" como ya lo era la de maestro de primaria<sup>26</sup>.

La normal superior se constituyó en pocos años en la escuela de "élite" del magisterio, filtro para el ingreso a un nivel superior de docencia y aspiración profesional (la más de la veces no concretada) de muchos maestros de primaria<sup>27</sup>. Sus egresados tenían el reconocimiento de una preparación profesional superior, eran "catedráticos" con un mejor pago y un amplio reconocimiento social. En estas condiciones la demanda a la ENSM era amplia y su acceso limitado y selecto: se aplicaba un examen de admisión para el ingreso cuyo resultado era inapelable, la oferta estaba restringida a un grupo por especialización, y además se daban solamente clases en el turno vespertino.

Pero la presión sobre la casi única alternativa de formación del magisterio que constituía la ENSM, fue transformando al paso de los años la concepción elitista de ésta; en ello incidió el movimiento estudiantil de 1968, que si bien tuvo repercusiones

---

<sup>26</sup> Arnaut (1996) sostiene que el magisterio de primaria pasó de ser una profesión casi libre a una profesión controlada oficialmente "por el Estado" desde la época del porfiriato. Este control se inició a nivel municipal para llegar paulatinamente al nivel federal y en ello jugó un papel importante el concepto de normalismo. Asumo que un proceso similar se gestó en torno a los maestros de secundaria, aunque de manera más tardía

<sup>27</sup> Un estudio de la Fundación SNTE (Ibarrola, et. al, 1997) muestra entre otras cosas, el máximo grado de estudios alcanzado por el magisterio del D.F. hasta 1996. Se encontró que pese a lo que los autores llaman "la enorme inquietud de el profesorado por actualizarse", el 50.8% tiene únicamente estudios de normal básica y el resto se divide entre la licenciatura de la UPN, la normal superior y otros estudios universitarios. Una segunda división se refiere a los tienen estudios completos o incompletos de tales licenciaturas. En virtud del año en que se realizó esta investigación, otras instituciones de educación superior aparecen ocupando un papel importante en las preferencias de superación de los docentes, aunque hay que considerar que este panorama era totalmente distinto veinte años atrás donde casi la única opción de estudios superiores para los maestros de normal básica era la ENS.

especiales en los cursos intensivos, también originó que en los ordinarios se instituyera en 1972 un turno matutino para dar cabida a la amplia demanda magisterial sobre esta escuela. Además, las características de su alumnado (maestros en servicio del D.F en cursos ordinarios y de todos los estados de la República en los intensivos) hicieron de esta escuela una caja de resonancia de los problemas político- laborales del sector magisterial disidente agrupado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) desde 1979 y, al mismo tiempo la politización de estos trabajadores repercutió en la exigencia de una mayor participación del alumnado en la organización académica de la ENS y en la reforma a planes y programas<sup>28</sup>. Para 1983, la SEP puso fin a lo que consideraba un "exceso de politización" de esta escuela<sup>29</sup> con una medida drástica: se desconcentraron los cursos intensivos en cuatro sedes (Aguascalientes, Sonora, Querétaro y Veracruz) y se dispersaron en varios locales de la Cd. de México los cursos ordinarios, con el argumento "formal" de que el edificio donde se concentraban estaba enclavado sobre una falla geológica. Mientras los maestros y los alumnos "problemáticos" estaban aislados, se abrió una normal superior más controlada (en personal y alumnado), en un edificio distinto y con un nuevo plan de estudios<sup>30</sup>. La apertura de esta normal superior (que era la misma por su nombre, pero distinta por su política) coincidió con la elevación a nivel licenciatura de la normal básica, situación que en pocos años repercutió en una disminución de la demanda a la ENS, pues como señala una maestra:

"Cuando a la normal (básica) se le aumentaron años de estudio ¿Quién iba a querer después entrar a la normal superior?" (Entr. Ma. Esc. A).

---

<sup>28</sup> Una visión amplia del proceso de lucha de la ENS, se encuentra en Martín del Campo (1989).

<sup>29</sup> "Desde 1976 en adelante se hizo más evidente que tanto la SEP como Vanguardia Revolucionaria perdían el control de la escuela de manera acelerada... Por lo anterior es fácil afirmar que las razones por las que la SEP canceló por vía autoritaria el proceso de la ENSM no son estrictamente académicas sino políticas" Ibid, pp: 77 y 78

<sup>30</sup> Pese a que en secundaria desde 1974 estaba vigente un plan de estudios por áreas, la normal superior seguía preparando a sus alumnos por asignaturas. En la misma y a la vez nueva ENSM, se instituyó un nuevo plan de estudios que formaría a los futuros docentes de secundarias por áreas, situación que continúa hasta la fecha aunque el plan de secundaria volvió a asignaturas desde 1993.

La lógica de esta maestra refiere a que la normal superior dejó de ser el camino más socorrido del magisterio para tener una licenciatura, pues ésta se obtenía ya en los estudios para maestro de primaria o preescolar. Aunque para los maestros en servicio con una formación de normal básica, la oferta para cursar una licenciatura se había ampliado años atrás, primero con la creación de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar que en 1975 ofreció la Dirección de Mejoramiento Profesional y que posteriormente tomó en sus manos la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); y al mismo tiempo con el reconocimiento -en el plan de estudios de 1975- de los estudios de normal como bachillerato, con lo que los egresados de normal básica podían optar por estudiar en cualquier institución de educación superior. Por la suma de todas estas circunstancias, la composición del alumnado de la ENSM fue cambiando paulatinamente:

"Actualmente muy pocos alumnos de la normal superior son maestros de primaria o preescolar, tenemos alrededor de un 85% de bachilleres y el resto son normalistas. Pero los bachilleres que llegan no son de prepa o de vocacionales, sino que en su mayoría son de escuelas tecnológicas, CETAS o CEBETIS, que no fueron aceptados en la universidad o el poli. A partir de 1984 la población escolar disminuyó sensiblemente, ahora (año escolar 96-97) ha aumentado, pero tenemos una gran deserción ya que después del primer año abandonan la escuela porque presentan examen de ingreso a otras instituciones y si son aceptados se van". (Mo. ENSM, intervención en Foro de Instituciones Formadoras de Docentes)

Este proceso se refleja en el perfil profesional actual de los maestros que atienden materias académicas en las secundarias del D.F. En las tres escuelas que componen el estudio hay alrededor de un 70%<sup>31</sup> que no son normalistas, predominando entre éstos los universitarios, aunque por supuesto no son aquellos formados en la normal superior dependiente de la universidad, sino profesionistas egresados de distintas carreras de esta dependencia, las más de las veces no titulados o con créditos incompletos de licenciatura, que han encontrado en la docencia en secundaria un espacio laboral. Veamos a manera de ejemplo el caso de la escuela C:

---

<sup>31</sup> La sección X del SNTE reporta un 80% de maestros de secundarias no normalistas en el D.F. La SEP, no proporciona esta información.

Total de Maestros de Materias Académicas: 32  
Universitarios: 14  
Politécnicos: 5  
Egresados de Institutos de Idiomas: 2  
Egresados de Escuelas de Música: 3  
Antropólogo: 1  
Normal Superior: 7

---

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 las últimas dos décadas y media ha habido una recomposición del perfil profesional de los maestros encargados de impartir educación secundaria. No son los normalistas de carrera, formados bajo una fuerte concepción didáctica y tampoco corresponden al perfil planeado en la época en que la Normal Superior estaba bajo la férula de la Universidad y que daba un peso especial a la pedagogía. Podemos hablar entonces de la creciente 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 educador? Éstas son preguntas necesarias para pensar quiénes son ahora los maestros de secundaria.

## **B) Sobre las condiciones de trabajo**

### **“Fueron llegando mientras nosotros nos íbamos yendo”. Las difíciles condiciones de ser maestro en secundaria.**

Como hemos visto, la de maestro de secundaria es una profesión que ha sufrido fuertes cambios en relativamente pocos años. Pero éstos no se dieron únicamente en su formación, sino también en su status académico y económico que sufrió una drástica caída a la que se agregó el deterioro a sus condiciones de trabajo: "Ser profesor de secundaria significaba hasta la década de los sesenta recibir la insignia de catedrático, lo

que establecía una diferencia con el profesor de primaria, dándole un rango aristocrático a su trabajo<sup>32</sup>. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de Normal Superior, cursados después de la Normal Básica) y la especialización en una materia de conocimiento, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria que se expresaba en más prestigio y más sueldo.

En la década de los sesenta y todavía a principios de la siguiente el salario de maestro de secundaria llegó a ser casi el doble que el de su homólogo de primaria; no obstante, las autoridades educativas implementaron una política tendiente a "reducir la brecha salarial" entre niveles laborales. Esto afectó 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 pobre. Al deterioro salarial se agregan las difíciles condiciones de trabajo que padecen los maestros de secundaria: una alta proporción de interinatos, la fragmentación de horas de trabajo en varias escuelas, la búsqueda constante por aumentar horas como una estrategia para ganar más con el consiguiente aumento de grupos y alumnos que atender. El número de alumnos con el que se trabaja en secundarias, aunado a las condiciones anteriormente descritas contribuyó también a que este espacio perdiera atractivo para los maestros normalistas de carrera<sup>33</sup>, 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<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Martín del Campo (1990) p: 20

<sup>33</sup> Por "normalistas de carrera" me refiero a los que cursaron la normal básica y posteriormente normal superior, como una escala más de la profesión magisterial.

<sup>34</sup> 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 y menos alumnos para el maestro que la imparte. Un docente de secundaria 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).

De manera paralela, con la expansión de la matrícula en secundarias y la consecuente construcción de más planteles, los edificios escolares fueron perdiendo (o limitando) muchas de las características que apoyaban el trabajo de sus maestros (laboratorios equipados, sala de proyección, biblioteca, talleres con equipo y material suficiente y adecuado, gimnasio, 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 con el abatimiento de los títulos académicos, dado en las últimas décadas y la exigencia de licenciatura para la carrera de maestro de primaria y preescolar, la docencia en secundaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó durante algún tiempo.

Para los egresados de normal primaria o preescolar es innecesario ahora acudir a la normal superior para adquirir una licenciatura que 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 un alto número de alumnos adolescentes. Paralelamente, la disminución de la matrícula de la normal superior de la que hemos hablado, contribuyó también a la contratación de egresados de otras escuelas de educación superior para cubrir la demanda, con el único requisito de contar con el 100% de créditos o un poco menos. Así, los espacios que antes ocupaban los normalistas en la docencia de materias académicas en secundaria, paulatinamente se fueron llenando con otros profesionistas.

Los viejos maestros normalistas (con más de veinte años de servicio) que trabajan en secundaria, coinciden en señalar que la presencia de "los universitarios" (denominación que aplican a todo aquél que no sea normalista) 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 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..." (Entr. Ma. Esc. 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 la docencia en secundaria que se concreta en una disminución drástica al salario aunada a condiciones laborales muy desfavorables y la emigración -o no ocupación- de este espacio por parte de los normalistas.

### **La fragmentación y el aislamiento**

El trabajo del maestro se desarrolla preponderantemente al interior del aula, sin que esto nos lleve a considerar que su actividad se constriñe únicamente a la enseñanza<sup>35</sup>. En el salón de clase el docente organiza su trabajo, hace ajustes al programa de acuerdo a criterios propios surgidos de su experiencia y, en general, toma decisiones sobre múltiples aspectos de su actividad profesional; la posibilidad de que el maestro decida en el salón de clase se fortalece ante la escasa vigilancia de los directivos sobre el trabajo en el aula que, al parecer, responde a un código no escrito que se cumple en

---

<sup>35</sup> C. Aguilar (1986 y 1995) estudió, para el caso de México, las múltiples actividades que además de la enseñanza desarrollan los maestros y que constituyen el sostén de la existencia material y social de la escuela.

casi todas las escuelas<sup>36</sup>. Por ello se ha hablado de que el trabajo docente tiene componentes de individualidad y de relativo aislamiento. El aislamiento del trabajo docente y sus consecuencias, ha sido objeto de análisis de diversos autores que, con las particularidades de contextos distintos, han señalado la influencia que la organización escolar tiene para favorecer la separación física entre colegas y limitar sus intercambios profesionales, que se dan -por esta circunstancia-, en espacios más informales (Lortie, 1975); o el papel que juega el "aula cerrada" que si bien individualiza el trabajo del maestro, se constituye también en una forma de protección a la autonomía profesional del docente (Descombe, 1980).

Por supuesto que esto tiene matices, pues en el trabajo diario, los maestros encuentran espacios de intercambio y relación, que rompen parcialmente tal separación. No obstante, el trabajo docente de secundaria, a diferencia de los otros niveles de la educación básica presenta características particulares que contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente y en ocasiones al aislamiento. En primer lugar la especialización del cuerpo docente que va más allá de maestros de actividades de desarrollo y de materias académicas, pues al interior de estos dos grupos, la tendencia es a separarse por especialidad. Esta tendencia se apoya en un esquema organizativo existente en todas las escuelas: las academias de especialidad, que son agrupamientos de maestros que imparten la misma materia. Las reuniones de academia se dan entonces a partir de esta organización: la de matemáticas, español, idiomas, etcétera, donde se tratan aspectos inherentes a la materia específica, aunque por regla general, tales reuniones no son para abordar problemas de enseñanza de la misma, sino para llegar a acuerdos que permitan a los maestros marchar en una misma dirección: elegir los textos que van a solicitar a los alumnos, o dosificar el programa. Por esta razón, las reuniones de academia a su vez se subdividen por el grado atendido: los maestros de matemáticas de tercero, o los de español de segundo y esta

---

<sup>36</sup> Algunas investigaciones etnográficas en México (Aguilar 1986, Sandoval 1985, Carvajal 1988 Luna 1994), han encontrado esta situación que tiende a permitir la iniciativa de los docentes y por ende puede apoyar su trabajo. Los directivos exigen en cambio la entrega oportuna de la documentación oficial como una forma de comprobar la actividad de los maestros en el grupo.



situación se multiplica para todas las materias que componen el mapa curricular y sus diferentes grados. También se elige a principio de cada año escolar un coordinador por cada academia, que es quien asume la representación de todos los maestros de esta materia en las reuniones de Consejo Técnico, que a diferencia de los otros niveles de la educación básica son de representación delegada y no plenarias. Así, con el aval institucional, el vínculo entre maestros que podría fortalecerse a través de reuniones de trabajo conjunto, se da en secundaria de manera fragmentada. Hay otras circunstancias para que esto suceda: en primer lugar el número de maestros de la escuela que generalmente rebasa la media centena y las particularidades de cada materia.

Junto a estas razones de carácter estructural, la especialización tiene otra vertiente que coadyuva a la segmentación y es la formación de origen en donde la matriz normalista o universitaria juega un papel importante para la agrupación selectiva al interior de las academias o de las academias por grado. Suele encontrarse que los maestros que componen las diversas academias se identifican con los colegas egresados de una institución similar y los grupos de trabajo y de amistad se nuclean en torno a esta circunstancia.

También intervienen -a veces de manera preponderante- para las agrupaciones, la calificación interna que en todas las escuelas se hace por los mismos maestros del trabajo de cada uno: los responsables, los de más antigüedad, los que tienen prestigio como buenos docentes, o los que presentan características contrarias a éstas, conforman grupos cuya afinidad es su actitud frente al trabajo. De igual manera cobran especial peso las posiciones político sindicales o la cercanía o no con los directivos.

A ello se agregan las condiciones de contratación de los maestros de secundaria, pues muchos tienen sus horas distribuidas en diferentes escuelas y por lo tanto asisten únicamente a cubrir sus clases sin participar en las reuniones del cuerpo docente. La diversidad de horarios, además de obturar la posibilidad de tener espacios de discusión

colectiva del trabajo, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y/ o de éstos y el pequeño grupo de maestros que tienen tiempo completo en la escuela.

Pero además la contratación por horas de los maestros, los obliga a cumplir todas frente a grupo, sin que formalmente se contemplen tiempos para la planeación, la 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 a grupo y otros que tienen algunas horas liberadas como "servicio" y en donde, 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 grupos cuyo maestro está ausente.

Con base en estas condiciones, los maestros consideran que cumplir con su trabajo es atender 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, la que en cierta forma favorece la atomización del equipo docente, el trabajo individual y fomenta el aislamiento de los maestros.

### **Su propio espacio. El aislamiento de los maestros de Taller**

Casi siempre los encuentra uno en "su taller", dando clase, compartiendo con otros compañeros de tecnológicas durante el descanso, o reparando su herramienta en las horas de servicio. Hacen de los talleres su propio espacio y esto contribuye a que el resto de maestros consideren que se autosegregan.

La preocupación constante de todos los maestros de tecnológicas es la falta de material con que cuentan para desarrollar su trabajo y el deterioro de las instalaciones, situación que con variantes se presenta en todas las escuelas observadas, aún en aquella que tiene mejores condiciones. No obstante, pudo observarse que muchos de estos maestros se sienten responsables de mejorar las instalaciones donde trabajan y lo hacen a partir de la colaboración de los alumnos y de su esfuerzo personal, en ocasiones contando con el apoyo de la dirección, aunque esto no siempre sucede. En todo caso, es notorio que estos maestros utilizan sus conocimientos "prácticos" para mejorar su espacio de trabajo: componen bancas, reparan algunos instrumentos de su taller para hacerlos funcionar, pintan el salón, y en fin, aprovechan sus habilidades para mejorar "su" taller y en muchas ocasiones también los ponen al servicio de la escuela en general. Estas actividades las realizan tanto en sus horas de servicio como en su tiempo libre.

Mantener su espacio en condiciones apropiadas para trabajar implica, en la mayoría de ocasiones entablar acuerdos con el maestro que lo utiliza en el otro turno:

"Pintamos el taller y arreglamos las mesas de trabajo que estaban muy rayadas y deterioradas, pero tuvimos el problema de que componíamos y al otro día estaba destruido... hablamos con el maestro de la tarde, pues ya que le estábamos dejando todo bien, tenía que cooperar... Y sí, nos apoyó, ahora ya hasta nos reclama cuando le dejamos basura" (Entr. Mos. Elect. Esc. C)

El esfuerzo y tiempo dedicados a estas actividades no son considerados por los maestros que las realizan como algo especial, pues señalan que con ello "cumplen su trabajo nada más" y en virtud de que éste -a diferencia de los maestros de materias académicas- se desarrolla siempre en un mismo lugar (el taller), integran de manera natural el mantenimiento de "su espacio" como parte de sus responsabilidades, lo que en cierta medida libera de esta preocupación a los directivos del plantel. Es común en la escuela oír referencias al "Taller de maestro Fulanito", dando con ello un sentido de pertenencia a este lugar y una diferenciación respecto a si el maestro se preocupa por

éste o no, es decir si lo mantiene adecuadamente o lo descuida; todo ello influye en las preferencias que los alumnos manifiestan a la hora de elegir un taller.<sup>37</sup>

Conseguir material, es un problema que no siempre está en manos de los maestros resolver, aunque también buscan formas de cumplir su trabajo adaptándose a las condiciones de la escuela; por ejemplo, una maestra de cocina que cada fin de año pinta el taller junto con sus alumnas y que intenta mantenerlo en buenas condiciones, decía que por falta de gas se encontraba cocinando sólo alimentos en frío: "Las estufas y los hornos no funcionan y no puedo dejar de trabajar por eso"; o el caso de dos maestros de dibujo técnico que comparten el mismo taller a la misma hora, situación que han resuelto juntando sus grupos (que son de 25 alumnos cada uno) y dando de manera alternada la clase.

Las herramientas que se deterioran o se pierden dificulta el trabajo de enseñanza con los alumnos que tienen largos tiempos muertos esperando utilizar las que sí funcionan, a esto se aúna el constante incumplimiento de los alumnos con su material individual. Pero todos éstos son, a los ojos del resto del personal "sus" problemas, pues consideran que los de tecnológicas se apartan de ellos:

"Los de taller no participan en los convivios con nosotros, están muy separados realmente, como que creen que los podemos opacar los de académicas, porque muchos de ellos son maestros que no tienen mucha preparación... entonces como que se segregan, pero creyéndose mucho ¿eh? no creas que se hacen menos... se creen más".( Entr. Ma. C.N. Esc. C).

La escasa preparación profesional que los maestros de materias académicas asignan a los de taller, si bien contribuye a su separación, es compensada por éstos al reivindicar la utilidad que tienen los conocimientos "prácticos" que les corresponde impartir, tanto

---

<sup>37</sup> Los alumnos de primer año, después de una serie de pláticas y prácticas sobre las diversas tecnologías de la escuela, deben elegir la que cursarán durante toda la secundaria. Hay talleres que tienen una mayor preferencia del alumnado, y esto está en consonancia al prestigio que cada actividad haya construido en la escuela, prestigio que a su vez se relaciona con el maestro que la imparte y con las condiciones en que se encuentra cada taller. Finalmente el criterio de distribución "equitativa" (relacionado a que todos los talleres deben tener el mismo número de alumnos) propicia que muchos alumnos se queden en una actividad tecnológica que no era la de su preferencia

en la formación de los alumnos como en el mantenimiento de la escuela. Sobre lo primero, afirman que los alumnos difícilmente cursarán una carrera profesional y por lo tanto los conocimientos técnicos que adquieran en la secundaria serán la base sólida de capacitación para entrar al mundo del trabajo.

**C) “No nos toman en cuenta... a pesar de que somos la mayoría”. Sobre las condiciones laborales de los maestros de secundaria.**

Si bien en el trabajo cotidiano de la escuela, los maestros de materias académicas 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 Normal Superior cuentan automáticamente con plaza de base, mientras que los que provienen de otras instituciones 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 equivale a una licencia para ausentarse de su plaza sin sueldo, por tiempo indefinido y conservando los derechos sobre ella<sup>38</sup>. La consecuencia más notoria de esta medida (en virtud del abandono de los normalistas del nivel secundaria referido anteriormente) es la existencia de una gran cantidad de interinatos para cubrir estas vacantes, que son ocupados por los no normalistas.

---

<sup>38</sup> 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, llamado “acuerdo de basificación”, que sintéticamente, consistía en emplazar a los maestros que tuvieran licencia por 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”.

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 (7) tenían plaza de base<sup>39</sup>:

- 1.- Plaza de 22 horas
- 2.- Plaza de 24 horas
- 3.- Dos plazas: 19 y 2 hrs. Total: 21 hrs.
- 4.- Dos plazas: 12 y 2 hrs. Total: 14 hrs.
- 5.- Plaza de 22 horas
- 6.- Dos plazas: 19 y 2 hrs. Total: 21 hrs.
- 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
- Solo plaza de base: 3 (ninguna de ellas llega a las 19 hrs.).

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 hrs.

---

<sup>39</sup> 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 reflejan una situación laboral muy extendida en el nivel.

- 2.- Total de horas: 36. Plazas de base de 3, 1, 3 y 3 horas. Dos plazas de interinato con 14 y 12 hrs.
- 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 hrs. Plaza de interinato de 3 hrs.
- 5.- Total de horas 31. Plaza de base de 25 hrs. Dos interinatos de 3 hrs. Hay que destacar que este maestro trabaja en secundaria 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 aspirar a ingresar a ella se requiere tener plaza de al menos 19 horas, preferentemente de base, aunque también pueden participar quienes cubren un interinato "sin propietario"<sup>40</sup>. 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 carrera magisterial, lo que ha generado malestar en los maestros:

"...¿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". (Entr. Ma. Biología, Esc. C.)

Si bien las restricciones para ingresar a 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

---

<sup>40</sup> Esta situación que parece extraña, era explicada por un director 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.

maestros de secundaria en el D.F., han ingresado a Carrera Magisterial 9,418<sup>41</sup>. En las escuelas estudiadas, los maestros que en el año escolar 93-94 habían accedido a carrera magisterial eran: Esc. A: 12; Esc. B: 10; Esc. C: 7 (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 esta 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 dámosla por lo mismo" (Ma. Español. Esc. A).

**D) "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 ambos?

Las de los "maestros profesionistas", (que denomino "nuevos sujetos docentes"), 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 C la menor antigüedad de estos maestros, es de tres años y la más alta de treinta. La mayoría oscila entre diez y quince años en el servicio. 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 -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

---

<sup>41</sup> Datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación en el D.F., diciembre de 1995.



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 aspiración 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 era notorio 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 en referencias 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..." (Ma. C.N., Universitaria, Obs. Cursos de actualización, Esc. 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?...sí, yo también estuve en la Universidad". (Ma. Quim., Obs. junta con padres de familia para firma de boletas. Esc. C).

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 quince, pero en el sistema educativo es de veinte. 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 algunos llegan a afirmar que permanecen porque "no hay a donde

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 aquéllos 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 que consideran cercanos políticamente. Muchos maestros no están dispuestos a aceptar las reglas que el sindicato les impone, por lo que deciden seguir frente a 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 social de su profesión.

**E) "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 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 ésos 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. (Ent. Ma. Física. Esc. 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 éstas a través de algunas experiencias profesionales de dos maestras con trayectoria de formación distinta:

Una de ellas, egresada primero de Normal Básica y posteriormente de Normal Superior con especialidad en Civismo y 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 (pertenece a una familia de maestros) el magisterio fue el camino que tomó sin cuestionar, aunque reconoce que ella quería ser universitaria. Al salir de la normal deseaba seguir estudiando y como no tenía preparatoria decidió ingresar a la Normal Superior; en su elección influyeron el 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" (Ent. Ma. Civ. Esc. A.)

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 que en el caso de secundaria suele estar 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..." (Ent. Ma. Civ. Esc. A.)

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 en Biología, no está titulada y su ingreso a la docencia en secundaria se dio, según narra, "por palancas", pues cuando estaba a punto de concluir la carrera, una supervisora de secundarias que era su amiga la propuso para cubrir un interinato como ayudante de laboratorio:

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

Para esta maestra ganarse el respeto de los alumnos es necesario para poder trabajar y esto se logra cuando se domina el tema y se sabe cómo transmitirlo, así puede imponer reglas con base en el trabajo que los alumnos puedan 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 esas ideas ha ido construyendo estrategias que le permiten trabajar bien con los grupos y muchas de ellas han sido producto de la experiencia porque afirma que para ser buen maestro "La experiencia, la escuela de la calle te enseña mucho".

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 como 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 ambas reconocen que para ser buen maestro en secundaria, más que la formación de origen influye la experiencia, la disposición para enseñar, el gusto por su actividad y sobre todo el carácter que permite "controlar al grupo". El control del grupo pareciera ser el referente privilegiado para considerar a un docente bueno o malo, pues ponen ejemplos de otros colegas (normalistas o no) que aunque "le echan muchas ganas, se los comen los alumnos". Es necesario señalar también que "el control del grupo", es vivido de diferentes maneras por cada maestro y que para el caso de las dos maestras referidas, no tiene la connotación de disciplinar a los alumnos, negándolos como sujetos activos, sino el de crear reglas que incorporando los intereses y expectativas de éstos, permitan un buen ambiente para el trabajo académico<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Imaz (1995 y 1996) señala que el silencio y el orden que el maestro logra establecer en el grupo es entendida como la "capacidad de control" y que éste tiene efectos negativos en la formación de los alumnos, pues pone énfasis en las formas y no en los contenidos. Si bien esto puede suceder, para el caso de secundaria hay que considerar la tensión permanente que entre maestro y alumnos se genera en el salón de clase y que para los docentes es primordial establecer un ambiente donde sea posible desarrollar el trabajo. Esto pasa precisamente por la incorporación de los intereses y expectativas de los alumnos en las reglas establecidas.

Así, son más las similitudes que en el trayecto de "dominar el oficio" tienen las dos maestras de referencia, entre las que se encuentran una preparación previa sobre cómo enseñar que para la primera 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 el ejercicio de la docencia; en él se amalgaman su formación profesional, sus experiencias personales sobre lo que es ser maestro, las prioridades de la escuela particular, el conocimiento de los alumnos, y la influencia de los docentes viejos.

En su trabajo como docentes de secundaria ambas han aprendido e incorporado saberes fundamentales para su trabajo con adolescentes, que forman parte de la cultura de este nivel: el control del grupo, la disciplina y el respeto, que si bien son importantes para los maestros de todos los niveles educativos, en secundaria tienen un peso especial por la permanente inquietud de los alumnos. Ser una buena maestra pasa por construir estrategias que les permitan dominar tales aspectos y las estrategias se van afinando con la experiencia. Pero en éstas no está presente sólo una idea de autoritarismo, son más bien recursos para obtener resultados en su trabajo en los que incluyen necesariamente el conocimiento de quiénes son sus alumnos, lo que pueden exigirles y cómo es posible que lo hagan. Diseñar actividades para ellos "porque el trabajo es necesario para que haya disciplina", poner normas susceptibles de ser cumplidas ("saber cuando estirar y cuándo aflojar" que implica considerar y conocer al otro), aprender a transmitir el conocimiento (para que sea comprensible a esos alumnos) son prácticas donde se materializa el saber "controlar al grupo".

Otro saber propio del nivel es que todas estas estrategias se fundan en el "dominio del conocimiento", base indispensable para ser un buen maestro en secundaria y que les ha permitido construir su prestigio frente a los alumnos como maestras "exigentes pero buenas"; aquí se mezcla lo adquirido en su formación profesional, su experiencia frente

a grupo, sus concepciones sobre la importancia de su trabajo y su interés por desarrollarse profesionalmente. Así, las estrategias y el dominio del conocimiento a transmitir parecen ser más importantes incluso que la formación previa, se adquieren con la experiencia y están vinculadas al contexto particular del trabajo docente en secundaria y a la motivación individual del docente.

Encontramos entonces que las diferencias por la formación de origen, tienen repercusiones en condiciones laborales distintas y en las relaciones que se arman entre el equipo docente, pero que en el trabajo frente a grupo se diluyen frente a cómo cada sujeto carga de contenido su actividad profesional, decisión que si bien se encuentra enmarcada en exigencias y tradiciones escolares está influida por el sujeto particular.

### **Saber profesional y saber afectivo**

Sobre el trabajo docente Rockwell señala que "Ser maestro, sobrevivir durante años al trabajo en el aula, requiere mucho más que el conocimiento de teoría pedagógica y contenidos escolares. Implica siempre una cantidad de conocimientos más sutiles, generados en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con lo intelectual en el trabajo docente"<sup>43</sup>. Los distintos recursos observados que los maestros de secundaria ponen en juego en el desarrollo de su actividad, nos hablan de los saberes que se han apropiado en distintos ámbitos; primero en el de su formación profesional, que los ubica como especialistas en una materia de conocimiento, campo elegido (la mayoría de las veces) con base en sus intereses intelectuales. Su sentido de pertenencia y orgullo profesional, se manifiesta en su trabajo docente al poner en primer plano la importancia de su materia en la formación de los alumnos, idea que se fortalece en los programas sobrecargados de información. Si bien algunos maestros fueron formados para la enseñanza de una especialidad y otros en la especialidad misma, es notoria en todos su identificación más que con la docencia con un área de conocimiento particular, es decir, más que maestros de matemáticas o historia, se

---

<sup>43</sup> Rockwell, E. (1986), p: 14.

consideran matemáticos o historiadores cuyo papel en la enseñanza es transmitir su saber profesional especializado<sup>44</sup>. El dominio de un campo de conocimiento particular que constituye un orgullo profesional, además de prestigio, les da identidad al interior de la escuela e incluso un cierto status, pues no es lo mismo ser maestro de taller que de alguna materia académica; e incluso entre éstas últimas algunas gozan de más reconocimiento vinculado al nivel de dificultad del conocimiento que implican. Pero todos, independientemente de la materia que impartan hablan del valor que tienen los conocimientos de su materia en la formación de los alumnos: las matemáticas son fundamentales, y lo mismo la física, química, biología o español, ya sea para trabajar o para ingresar al bachillerato; como también las tecnologías cobran relevancia sobre todo -dicen- en el marco del 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.

En segundo lugar y ya como maestros de escuela, su saber profesional previo se vincula con saberes relacionados con la competencia técnica para la enseñanza de su materia, adquiridos al paso del tiempo en el ejercicio docente, éstos les permiten dosificar el conocimiento, hacer modificaciones o adaptaciones a los programas, detectar los temas que presentan más dificultad y diseñar actividades para facilitar su aprendizaje. En la escuela C. por ejemplo, a pesar de las carencias, muchos maestros se las ingeniaban para diversificar sus actividades y lograr con ello una mejor comprensión de los temas: llevaban películas o filminas relacionadas con la unidad programática que trataban, aunque esto implicara movilizar muchos recursos personales y de sus alumnos: obscurecer el salón, pedir prestada de alguna casa de los niños la videocasetera o conseguir un proyector, pedir al resto de maestros del grupo dar su clase en otro espacio puesto que era imposible estar cambiando cada hora de salón.

---

<sup>44</sup> Algunas implicaciones de la preponderancia del saber especializado son analizadas por Quiroz (1987)



"En la escuela no hay nada...ahora pude conseguir que me prestaran el proyector de Ciencias Naturales, pero el año pasado tuve que traer el mío... además tengo que pedir prestado un salón porque en la escuela no hay sala de proyecciones...pero me gusta traer materiales para hacer menos árida la clase" (Entr. Ma. Hist. Esc. C.)

Son variados los recursos de los que muchos maestros echan mano para lograr que los alumnos comprendan los temas, hacer esquemas, síntesis, llevar fotocopias, adaptar el programa al ritmo del grupo y a sus criterios sobre la importancia de ciertos conocimientos, entre otros. En estos recursos encontramos presentes los intereses intelectuales y políticos de cada uno que se materializan en el desarrollo de las actividades que privilegian con base en las particularidades de su materia: ponen obras de teatro, algunas de ellas escritas por los mismos alumnos, o de poesía coral; también arman grupos musicales, llevan a sus alumnos a los museos o les sugieren (y la mayoría de las veces exigen) ir a ciertas exposiciones o películas como parte complementaria del curso. Una maestra de Español que mostró siempre inclinación por la lectura narra que éste era un aspecto que privilegiaba por sobre los otros en la formación de sus alumnos, aunque ello implicara no seguir puntualmente el programa escolar:

"Primero les contaba la historia y luego llevaba el libro y les iba leyendo capítulos y los comentábamos. Cuando yo quería volver al programa ellos estaban tan interesados que querían seguir leyendo...entonces compraban el libro...y sí, puedo decir que formé muchos alumnos lectores" (Entr. Ma. Esp. Esc. B).

La maestra dice que aunque nunca tuvo problemas por no llevar la secuencia lineal del programa, prefirió hablar con el director para decirle como trabajaba, porque "eso de lexemas y gramemas como que no es muy útil y yo me preocupo porque mis alumnos escriban, lean y hablen, porque yo he visto personas que cuando van a hablar tiemblan y yo no quiero que mis alumnos tengan miedo de hablar". Para otros maestros, que los alumnos investiguen por su cuenta y expongan los temas con base en este trabajo, es una forma de apoyarlos en su formación: "Que lean, critiquen y puedan dar su punto de vista es para mí lo más importante", dice una maestra de historia que agrega que para

ella es fundamental que sus alumnos se superen para que "puedan mejorar a la sociedad". Otra maestra de Civismo señala que pedía a sus alumnos leyeran periódicos "sobre todo las noticias políticas...porque deben estar enterados de lo que sucede en su país". Hay que señalar que estas tres maestras tenían una participación político-sindical ubicada en el campo "democrático" y que en parte materializaban sus ideas políticas en la formación de sus alumnos, pues incentivarlos a leer, hablar, criticar y estar al tanto de los acontecimientos políticos, era para ellas su contribución social al cambio. Aparece aquí el cruce entre los saberes adquiridos en otras integraciones sociales (en este caso la participación política) y los saberes profesionales de especialización en una materia que caracteriza a los docentes en secundaria, y en este cruce su referencia son los alumnos.

La historia personal de los maestros tiene un papel importante en los aspectos que privilegian en la formación de sus alumnos, se amalgama con su saber profesional y con una preocupación por sus estudiantes cargada de contenido afectivo. Como señala la cita al inicio de este inciso, un componente esencial en el trabajo de todo maestro es la afectividad ya que el trato cercano con seres humanos implica necesariamente sentimientos y emociones. Pude percibir que entre los maestros que se consideraban a sí mismos como "buenos docentes", además del valor intrínseco de su saber profesional, aparecían sus alumnos y la preocupación por su formación como el otro importante incentivo de su trabajo; tal vez influía el medio socioeconómico bajo de éstos y las apreciaciones sobre sus necesidades para que los maestros se sintieran comprometidos con su superación pero también y de manera preponderante la relación afectiva que iban construyendo con ellos:

"Hay que darles cariño, porque les falta mucho...Los papás los mandan a la escuela y se deshacen de ellos...Hay que apapacharlos, decirles que van bien"  
(Ma. Hist. Esc. B)

"Yo intentaba darles confianza, aunque me entregaran una insignificancia de trabajo les decía: Oye, pero que bien, que bárbaro, de veras que nunca, en

tantos años de trabajo me habían entregado una cosa tan bonita, está chiquita, pero está muy bien...por eso a mí no me fallaban" (Ma. Esp. Esc. B)

Confianza, cariño, apoyo para construir su autoestima, eran los aspectos que estos maestros consideraban hacían falta a sus alumnos y que con estilos diferentes buscaban consolidar en su trabajo diario con ellos; las estrategias en su aplicación variaban dependiendo de cada maestro e incluso de cada alumno, en ocasiones era el regaño y una mayor exigencia la forma de concretar el apoyo que consideran necesario; a veces la comprensión o una mezcla de ambos. Lo que destaca es que en la secundaria el componente afectivo se manifiesta casi siempre vinculado a una finalidad formativa en la cual la disciplina, el respeto y el cumplimiento en el trabajo son los ejes; Pues como señala un maestro: "Entender al adolescente no es justificarlo, ni dejar de actuar frente a él. Es la posibilidad de que nuestras acciones actuales tengan un significado para su vida futura"<sup>45</sup>. Pero el que el maestro pueda desplegar sus criterios sobre la formación del alumno, implica que éste lo reconozca como una autoridad, por lo que el trinomio afecto-autoridad-formación implica un esfuerzo de cada docente:

Un buen maestro es alguien que debería ganarse el respeto de sus alumnos, conocer bien tu materia, tener continuidad en tu trabajo, faltar lo menos posible y demostrar delante de ellos que eres una persona responsable...¿cómo lo haces, pues cumpliendo, que los alumnos vean que hay seriedad en lo que estás haciendo" (Entr. Ma. Biol. Esc. C.)

Encontramos entonces en muchos docentes de secundaria una mezcla entre saber profesional, construcción de recursos para transmitirlo y la presencia de un saber afectivo con un contenido de autoridad; componentes necesarios para ser un buen maestro, que se fortalecen en la práctica misma y donde el compromiso y concepciones individuales son preponderantes.

---

<sup>45</sup> Valencia, Jorge (1996)

Hablo de lo individual de las concepciones y los compromisos derivados de éstas como preponderantes, porque en la escuela misma difícilmente se generan las condiciones para un buen trabajo docente; no son sólo las carencias que cada maestro debe enfrentar, sino las exigencias administrativas que raramente ponen énfasis en el buen trabajo y que en ocasiones incluso lo dificultan, aunado a la falta de incentivos para el reconocimiento de su labor (recuérdese las particularidades de carrera magisterial en el nivel). Muchos maestros reconocen que hay colegas que "no cumplen", "no les interesan los alumnos" o que "dan su tema sin importarles si los niños entienden o no". Las condiciones laborales y de trabajo, el relativo aislamiento del trabajo en el aula, la ausencia de un trabajo escolar más colectivo y los nulos apoyos académicos, facilitan que el desarrollo del trabajo docente y su calidad sea una opción personal de cada maestro en donde la preocupación por sus alumnos adquiere un papel central.

### **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. Durante el tiempo del trabajo de campo pudo observarse la promoción de algunos cursos, de los cuales el único que les llegó a interesar fue el de computación, al que podían asistir únicamente si conseguían el permiso de la dirección para faltar a clases o haciendo uso de días económicos. Algunos no lo consiguieron, a otros no les interesaba dejar sus grupos o gastar sus días económicos y para muchos el horario era incompatible con su trabajo en otras escuelas. Los que la SEP promovía a principio de año escolar en el marco de los cambios a plan y programas y que eran obligatorios para todos, no los consideraban actualización sino "información sobre el nuevo sistema de enseñanza" sobre los cuales había críticas por lo que llamaban improvisación y mala preparación de los asesores. En estas condiciones, los maestros buscaban sus propios caminos para actualizarse y éstos generalmente eran ofertas de otras instituciones: en la UNAM, la UAM, el INAH, la escuela de Teatro del INBA, entre otras, con temas vinculados a

sus intereses profesionales. A estas actividades asistían por iniciativa propia, en su tiempo libre, asumiendo su costo y considerando que a diferencia de los ofertados institucionalmente, sí tenían utilidad. La búsqueda individual de cursos en ámbitos ajenos a la institución en que trabajan parece ser una práctica bastante extendida entre los docentes de secundaria, tal vez motivada por su sentido de profesionista 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"<sup>46</sup>. Les preocupaba en cambio, la erogación económica que tales ofertas implicaban y que en ocasiones los hacía desistir de ellas y también que no se los tomaban en cuenta para carrera magisterial, aunque esto último tenía menos peso.

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", dicen los maestros), revisar 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 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 trabajo 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

---

<sup>46</sup> P.ej. de quince maestros de la escuela C, diez habían tomado recientemente cursos en otras instituciones, mientras el resto no había asistido a ninguna actividad de ese tipo. Todos sin embargo habían tomado a los cursos obligatorios de la SEP al inicio de año escolar y pensaban que no habían sido buenos.

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" (Mo. Mat. 35 años de serv. Esc. C.).

En este apartado he intentado analizar algunas especificidades del trabajo docente en secundaria, con el interés puesto en buscar al sujeto y el contexto en que se mueve en el ejercicio de su labor, es decir, mirarlo como un trabajador inmerso en una institución que impone reglas, límites y condiciones particulares a su actuación. Pero al mismo tiempo como un ser humano que pone en juego en su ejercicio profesional algunos recursos apropiados en distintos ámbitos de su vida y en donde sus intereses y expectativas influyen en el sentido de sus prácticas.

Es posible afirmar que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro y por lo tanto un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes, un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo, derivado de la masificación del nivel. Todas estas condiciones se dan en el contexto de una organización institucional que apuntala la fragmentación del cuerpo docente en las escuelas, como es el caso de los nombramientos en distintos planteles y el agrupamiento por especialidades que dificultan un trabajo colectivo. Pero además y como producto de la historia institucional en secundaria, la heterogeneidad de este magisterio es más acentuada que en los otros niveles, característica que como hemos visto, coadyuva a su fragmentación: la especialidad profesional, de entrada favorece distintas apreciaciones internas sobre el rango que tiene cada una, y más recientemente, la aparición mayoritaria de un nuevo sujeto educador con características distintas a las que tradicionalmente signaban a los

maestros de secundaria (y al cual la institución parece no considerar), son aspectos que abonan a la atomización del cuerpo docente. Maestros-técnicos, maestros-maestros y maestros-profesionistas conviviendo en una misma escuela, enfrentando problemas similares al lado de su particularidad, aislados en grupos ya sea por factores organizacionales o identitarios, constituyen el abanico múltiple de aquello que en secundaria se unifica aparentemente con la denominación de maestro.

Junto a la fragmentación y tal vez con base en ella, se encuentra también como rasgo distintivo el aislamiento del trabajo docente en secundaria que propicia que cada sujeto resuelva desde lo individual tanto su situación laboral como su trabajo académico. En secundaria buscar estabilidad en el empleo o aumentar horas como una manera de mejorar el salario son opciones personales, como también lo son la responsabilidad o apatía en el trabajo, el acercamiento a los alumnos o el ignorarlos, el construir un buen prestigio o ser un docente más. Sin apoyos institucionales ni materiales ni académicos cada maestro carga de contenido su trabajo dependiendo de sus intereses profesionales, de sus concepciones respecto a la importancia de su trabajo y del vínculo afectivo que construye con sus alumnos. En estas condiciones suele asumir responsabilidades que resuelve de manera individual: actualizarse, conseguir material, preparar su clase, apoyar a sus alumnos, aunque también puede optar por cumplir al mínimo indispensable.

La opción que cada sujeto tome implica la apropiación de saberes específicos para moverse en el ámbito escolar, pero también se encuentran algunos de carácter general, entre los que destacan la importancia del control del grupo, el uso particular en la docencia del saber especializado que todos poseen, la relevancia del dominio del conocimiento en su relación con los alumnos y los conceptos de disciplina y respeto que son los ejes de su trabajo.

Resulta indispensable destacar también que los maestros de secundaria, independientemente de su formación de origen se asumen más como profesionistas

especializados que como docentes de una especialización, rasgo que debería ser considerado en el diseño de programas de actualización que actualmente empiezan a ser impulsados institucionalmente. En el magisterio de secundaria existe una autoimágen profesional que pese a la desvalorización social de su trabajo persiste como un asidero imaginario del valor de su labor profesional. Esta autoimágen influye en su selección de opciones de actualización



## 2. DIRECTORES DE ESCUELA SECUNDARIA Y GESTIÓN ESCOLAR

En el tejido de relaciones existente en la escuela secundaria que impacta en la definición del trabajo escolar, su organización y orientación, los directores juegan un papel importante. Las concepciones y contenidos que ponen en juego en la gestión de su escuela, influyen en muchos de los procesos escolares que le dan perfil a cada plantel.

Hablar de la centralidad del director de escuela no es un nuevo planteamiento; tal característica y sus repercusiones ha sido analizada por diversos investigadores educativos. Su influencia en la micropolítica escolar permite a Ball<sup>47</sup> caracterizarlo como el personaje central que define las actividades de la escuela, dentro del marco de las limitaciones impuestas por el contexto particular en que se mueve. Para este autor, el director ejerce el liderazgo en un ámbito no exento de conflictos y para ello requiere del apoyo de aquellos a quienes dirige.

En algunos estudios sobre la vida cotidiana de la escuela en México<sup>48</sup>, aunque no enfocados específicamente al papel de los directivos, éstos aparecen como personajes importantes en la definición de la organización, las relaciones y las actividades escolares. Así encontramos el análisis de los procesos de negociación que se generan entre padres y director para lograr el mantenimiento de la escuela y los saberes e intereses que ambos ponen en juego (Mercado,1985); el papel de los directivos en la definición del trabajo de los maestros y en la existencia social y material de la escuela (Aguilar,1987), o la influencia de directores y supervisores en la vida sindical y laboral de los maestros (Sandoval,1986).

---

<sup>47</sup> Ball Stephen (1989) *La micropolítica de la escuela*.

<sup>48</sup> Véase el informe final del proyecto de investigación *La práctica docente en la escuela y su contexto institucional y social*, desarrollado en el DIE de 1979 a 1987 y coordinado por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta. En varios de los productos de esta investigación resalta el papel que juegan los directivos en el ámbito escolar.



En los estudios aquí mencionados, aparecen elementos comunes: Los directivos son sujetos investidos de autoridad que ejercen a través del tamiz de su experiencia, concepciones y estilos personales. No obstante, la escuela es un colectivo que requiere de la acción conjunta, por lo que los directivos intentan mantener el equilibrio entre el necesario control para el funcionamiento de la escuela y los intereses del resto del equipo. Es decir, en el desempeño de la dirección hay componentes de autoridad, control y dominio, junto con el convencimiento, la negociación y el cultivo de relaciones.

Retomando estas características que con matices encontramos en el desarrollo del trabajo de todos los directores, para el caso de los de secundaria destaca un aspecto específico del nivel: el de su centralidad, producto de la débil presencia de un equipo docente que pueda involucrarse en proyectos escolares comunes. Así, la figura del director, de suyo importante por la función de autoridad reconocida institucionalmente, se acrecienta en secundaria.

En este apartado, veremos algunos de los componentes del trabajo de los directores de secundaria, destacando la importancia que este personaje tiene en la gestión y organización de la escuela, los saberes de los que hace uso para ello y la influencia de estos saberes en la toma de decisiones para el funcionamiento de cada plantel .

### **A) ¿Gestión escolar o gestión pedagógica?**

Frente a los problemas de calidad educativa en el nivel básico, diversas propuestas de política educativa, tanto nacional como internacional, ponen hoy en el centro del debate - y de las propuestas- a la escuela singular<sup>49</sup>, que empieza a concebirse como "el lugar" privilegiado para lograr verdaderos cambios en educación. El concepto de gestión - derivado de la organización empresarial, cuyos contenidos centrales son la cooperación,

---

<sup>49</sup> Véase *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, donde se señala que "Para elevar la calidad de la educación pública es necesario que las escuelas tengan un marco de gestión que permita un equilibrio adecuado de márgenes de autonomía..."(p.43). Asimismo algunas propuestas de CEPAL-UNESCO, en particular el documento *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, donde se plantea como una medida importante la autonomía de las unidades educativas y el desarrollo de proyectos desde las escuelas.

el trabajo en equipo, la realización personal mediante la satisfacción profesional y la autonomía para tomar decisiones<sup>50</sup> - aparece hoy en día en las políticas educativas como una alternativa organizativa para ser aplicada en la escuela. En ella se destaca la importancia de la acción colectiva de los distintos actores escolares en la administración local y en la creación de proyectos específicos, como componente importante para mejorar la calidad del servicio educativo.

Así, la gestión en la escuela forma parte de la preocupación de los planeadores de la educación y de los investigadores educativos, aunque en los distintos lenguajes propios de la formación, la misma palabra presenta distinta connotación. El punto de vista administrativo favorece una visión de gestión escolar con énfasis en lo organizativo (la organización de la escuela a través de fines comunes), suponiendo la coherencia de metas y la ausencia de conflictos entre los integrantes de la comunidad educativa. Por tanto, tienen peso preponderante los mandos de dirección inmediatos en la escuela, es decir aquéllos a los que les corresponde la tarea de coordinar: directores, subdirectores y supervisores y aunque se reconoce la importancia del trabajo en equipo<sup>51</sup>, prevalece en el fondo la idea de privilegiar la función de las autoridades escolares en esta tarea, en virtud de reconocerlos como "agentes de cambio claves para la transformación escolar"<sup>52</sup>, dado el papel de organización que desempeñan.

Por su parte, diversos investigadores educativos señalan la necesidad de vincular lo organizativo con lo pedagógico, contraponiéndose al abordaje independiente de ambos aspectos que tradicionalmente se ha empleado desde los ámbitos de la planeación y que ha demostrado su ineficacia para incidir sobre la calidad de la educación que cada escuela brinda. En este sentido manejan el término de gestión pedagógica como un concepto que engloba tanto la organización de la escuela, como la acción educativa:

---

<sup>50</sup> Véase *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*" CEPAL-UNESCO, p.116.

<sup>51</sup> "El buen funcionamiento de la escuela se basa en la disciplina y el trabajo en equipo que suma la experiencia de todos: maestros, directivos y supervisores". *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p.43.

<sup>52</sup> *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, p: 44

"La gestión pedagógica de los planteles escolares es el enclave fundamental de los procesos de transformación. Constituye el principal espacio que se debe transformar pues es el "locus" de la interacción con los alumnos... Para que esto tenga lugar, deben producirse las necesarias transformaciones sistemáticas de la gestión política y pedagógica para reubicar en este contexto la capacidad de iniciativa de cada establecimiento"<sup>53</sup>.

La gestión pedagógica incorpora en esta visión desde aspectos políticos y estructurales (Tedesco, Namo de Mello, 1992) hasta la cultura colectiva de la escuela y su accionar cotidiano que incluye lo administrativo, lo pedagógico y lo particular de los sujetos que en ella intervienen (Gimeno Sacristán y Ezpeleta, 1992).

La tendencia es plantear una nueva forma de organización escolar donde exista una redefinición de papeles. En ella el de los directivos está vinculada al liderazgo pedagógico y a la consolidación del equipo escolar, reconociendo que existe una imbricación entre los aspectos administrativos y pedagógicos sobre la que se debe trabajar de manera paralela, pues ambos se apoyan. Esta es una perspectiva innovadora que reconoce el valor de las actividades que cada sujeto desarrolla en la escuela, en su articulación a un fin común: mejorar la calidad de la educación que se imparte en cada escuela.

Entre ambas posturas, las autoridades educativas han privilegiado la primera: poner énfasis en la transformación de los directivos, considerando que ello traerá en cascada los cambios necesarios en el resto de participantes de la escuela. Así, a partir de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) una de las políticas de la SEP ha estado encaminada a modificar lo que se considera una "concepción burocrática de los puestos directivos", para recobrar (o instaurar) el liderazgo académico de éstos. Para tal fin se han desarrollado programas específicos encaminados a la actualización de directores y supervisores<sup>54</sup> cuya finalidad es potenciar

---

<sup>53</sup> Ezpeleta y Furlán, 1992, p. 17.

<sup>54</sup> Esta idea se continúa en el actual Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 donde se señala: "Por la importancia de las funciones directivas y de supervisión, la formación de personal de este tipo se promoverá de manera decidida... Es indispensable que directores y supervisores cuenten con recursos de actualización, tanto en lo referente a su propia superación profesional, como en lo relativo a los medios disponibles para orientar y apoyar a los maestros frente a grupo". P. 44 y 45

su papel en una nueva forma de gestión escolar. Los cursos a directivos han proliferado<sup>55</sup> con la lógica de que la actualización de estos mandos basta para lograr un trabajo efectivo en el equipo escolar y revertir el énfasis en aspectos administrativos que actualmente impera en su actuación; a las actividades que realizan cotidianamente para el funcionamiento de su escuela, los directivos enfrentan ahora una exigencia más: asistir a cursos obligatorios.

No obstante, esta política supone que el cambio puede producirse desde el individuo, dejando al margen el contexto en que desarrolla su actividad y sin modificar estructuras básicas que limitan la posibilidad de una organización diferente en las escuelas. Si bien un concepto que signa el trabajo de los directivos es el de gestión, importa analizar el contexto escolar en que la realizan y las exigencias y limitaciones derivadas de él, para comprender tanto los contenidos como los sentidos de su gestión.

## **B) ¿Quiénes son los directivos de escuela secundaria?**

Aunque en términos generales el papel directivo en las escuelas o zonas escolares tiene rasgos comunes, existen especificidades por cargo y por nivel. Es decir, directores, subdirectores y supervisores teniendo un puesto de carácter "directivo", asumen responsabilidades distintas, por lo que un análisis de sus funciones amerita considerar tales diferencias; de la misma manera el nivel educativo atendido (preescolar, primaria o secundaria) presenta particularidades en el ejercicio del cargo y en la manera de asumir los diversos papeles de la función directiva.

---

<sup>55</sup> En el marco de la federalización educativa, algunos estados han diseñado sus propios programas educativos, donde se contemplan de manera especial estrategias dirigidas a la gestión en las escuelas y donde la formación de directivos a través de cursos es el mecanismo privilegiado. Un caso documentado es el de Aguascalientes, donde se creó un programa dirigido a supervisores de primaria con el fin de "transformar e innovar el trabajo del supervisor". Véase Zorrilla, 1995.

En secundaria los cargos de dirección más cercanos a la escuela son: supervisor, director y subdirector<sup>56</sup>. Existe además otro nivel de jefatura más vinculado a asesoría pedagógica constituido por los jefes de enseñanza (o de clase, como le llaman muchos maestros), que son una presencia actual de los "coordinadores de materia" que se instauraron en los inicios de la secundaria. Todavía en la década de los sesenta había uno por materia en el D. F., y ante el crecimiento de escuelas se han aumentado; no obstante, su presencia en los planteles es muy esporádica<sup>57</sup>. El supervisor, por su parte, también tiene poca presencia en la escuela secundaria (a diferencia de lo que sucede en primaria), su contacto permanente es con los directores, con los que periódicamente se reúne y a través de los cuales transmite diferentes disposiciones a los maestros, pero realiza pocas visitas a las escuelas<sup>58</sup>. La ausencia de los supervisores es entendida por los maestros como "natural", en algunos casos porque consideran que llegan al puesto después de muchos años de servicio, lo que conlleva cansancio y disminución de facultades para realizar el trabajo; en otros casos los maestros piensan que el ámbito de trabajo de los supervisores es en un nivel diferente a la escuela, pues son requeridos constantemente por el jefe de sector o por la dirección de educación: "Su trabajo es de relaciones con las autoridades superiores...para las escuelas tiene a los directores" (Ent. Mo. Mat. Esc.A).

Son entonces dos figuras investidas de autoridad las que coordinan el trabajo cotidiano en los planteles escolares: director y subdirector<sup>59</sup>. El peso de cada uno varía

---

<sup>56</sup> La secundaria es el único nivel de los que componen la educación básica, que contempla de manera formal la figura de subdirector. Preescolar y primaria pueden tener maestros que fungen como secretarios o adjuntos, comisionados para apoyar el trabajo de los directores o supervisores, pero no existe el cargo de subdirector.

<sup>57</sup> Como ya señalé en el trabajo de campo realizado, fue posible constatar la ausencia casi total de los jefes de enseñanza en las escuelas.

<sup>58</sup> Esta situación fue detectada durante el trabajo de campo realizado en las tres escuelas que componen el estudio. Los directores asistían semanalmente a reuniones en la inspección y a través de ellos los maestros recibían la información de la supervisora (en los tres casos eran mujeres). En dos escuelas no vi nunca a las supervisoras y en la tercera ésta asistió a un evento especial acompañando al Director de Educación de la Delegación (USEI). El trato directo con los maestros era mínimo, según reportan ellos mismos.

<sup>59</sup> Este apartado se centrará en el director, por su nivel de importancia en la gestión de la escuela, haciendo referencia al subdirector de manera tangencial.

dependiendo de particularidades y estilos del director que es la autoridad máxima en la escuela: en ocasiones éste se impone y relega al subdirector a un papel oscuro. En otras, el subdirector es la figura enérgica que enfrenta los problemas que surgen con maestros, alumnos y padres, mientras que el director es la figura comprensiva o evasiva. En cualquier caso se reconoce la jerarquía y los maestros aceptan al director como la principal autoridad en la escuela<sup>60</sup>.

Los directores de escuela secundaria, a diferencia de la mayoría de maestros que dirigen, tienen formación normalista<sup>61</sup> y han trabajado en el sistema educativo (y específicamente en el nivel de secundaria) un promedio de 18 años antes de llegar al cargo. También han pasado por los diferentes peldaños necesarios para el ascenso en este nivel: obtener plaza de base de 25 horas (o de tiempo completo) para llegar a la subdirección -paso previo y necesario para la dirección- y de ahí concursar por ella, éste es el camino obligatorio.

El cargo se obtiene por dictamen escalafonario y una vez alcanzado es vitalicio, aunque es posible afirmar que al igual que en el resto del sistema de educación básica, en secundarias prevalecen criterios burocráticos (donde la antigüedad tiene gran peso) y/o clientelares para el nombramiento de directivos, que se superponen al perfil profesional y los requisitos académicos necesarios para desempeñar tal función. Especial peso tiene en la obtención de una dirección en secundaria (o de una subdirección que es el primer ascenso formal) el apoyo de la dirigencia sindical (que varía su denominación de acuerdo a la época y a la situación de cada sección: vanguardistas, institucionales o democráticos)<sup>62</sup>. Éste intentó vestirse durante una época (décadas de los 60 y 70) con

---

<sup>60</sup> Ante la poca presencia de las otras figuras de autoridad en secundaria, podríamos decir que el director constituye lo que Ball llama la "autoridad admitida".

<sup>61</sup> Como ya se señaló, de acuerdo a datos de la sección sindical, se reconoce en las escuelas secundarias diurnas en el D.F. alrededor del 80% del personal docente tiene una formación no normalista, situación que contrasta con la de los directores quienes son en un 100% de origen normalista.

<sup>62</sup> En dos de las tres secundarias estudiadas, los directores habían estado comisionados en el sindicato previo a su nombramiento directivo. Al término de su comisión, obtuvieron la dirección con el apoyo sindical que tiene un fuerte peso en la Comisión Mixta de Escalafón, instancia que determina los nombramientos. El SNTE influye en la designación de ascensos con base en un esquema que amalgama derechos laborales y lealtades políticas. En esta



ropaje académico; así el doctorado de la normal superior (cuyo ingreso era muy controlado por la dirigencia sindical en turno) fue la antesala del ascenso a puestos directivos en secundaria pues los puntos escalafonarios que redituaba cursarlo (sin titularse) eran la base casi segura para alcanzar la promoción a una subdirección o dirección.

Actualmente el apoyo externo ya sea sindical o de la institución, de acuerdo con los maestros, continúa siendo el requisito para lograr ascensos, sobre todo porque el primer paso es tener una plaza de base de 25 horas:

"El maestro X... (quien tenía una fuerte participación sindical y en ese momento trabajaba en la dirección de personal de secundarias) es quien me animó para que yo pidiera mis 25 horas, porque yo me había quedado con 22...Me dijo: mete tus papeles, y sí...me dieron las 25 horas...Después fui a verlo y me dijo: ¿Quieres ser subdirectora?...No, no me gusta, déjame pensarlo...No, tienes que decidir ya, ahorita hay un lugar...Y así es como acepté ser subdirectora....aunque a veces me arrepiento" (Ent.Sub. Esc. C).

Los requisitos para el ascenso explican en parte por qué son los normalistas quienes llegan a los puestos directivos: pueden acceder más fácilmente a las plazas de base con el número de horas necesarias para ello, además de moverse con más conocimiento en el mundo de relaciones que suponen las promociones.

Años de servicio, experiencia como maestro de secundaria, ascenso a subdirector, primero comisionado y después dictaminado, relaciones sindicales para promoverse y formación normalista, constituyen en síntesis el perfil actual de los directivos de escuela secundaria.

---

mezcla particular, los directivos son al mismo tiempo representantes de la autoridad y sindicalizados "especiales", que influyen de manera importante en el control político sindical de los maestros bajo su mando. El cargo es una vez llegado a él, vitalicio y no está sujeto a ninguna calificación de peso por parte de los subordinados o de los receptores del servicio. Es interesante mencionar que la visión político-laboral para otorgar ascensos no se ha modificado ni siquiera en las secciones sindicales consideradas democráticas.

### **C) El prestigio de la escuela y su vínculo con el director**

Por prestigio de la escuela hablamos de una categoría social construida tanto por los maestros como por los usuarios (alumnos y padres de familia). En esta visión se privilegia fundamentalmente a la disciplina, la asistencia del personal, el cumplimiento de los alumnos - de acuerdo a las normas de la escuela- , el porcentaje de aprobación y el grado de compromiso que los padres asumen frente a la escuela<sup>63</sup>. Abarca también cuestiones materiales como instalaciones con que se cuenta, equipo didáctico y mantenimiento del plantel. Un contenido importante del prestigio, sobre todo desde el punto de vista de los maestros, es el de la demanda, es decir el número de alumnos que la solicitan, pues consideran que esto permite seleccionar los mejores alumnos, o, por el contrario, cubrir la matrícula con alumnos rechazados de otras escuelas, que por esta condición tienen algún grado de deficiencia<sup>64</sup>. El que una escuela sea muy solicitada o no, contribuye también a la creación de su buen o mal prestigio.

Para el caso de la escuela secundaria, es posible afirmar que cada plantel tiene en su historia una influencia (a veces decisiva) de un director -o de varios- que se refleja en su perfil, prioridades, tradiciones y formas específicas de organización que contribuyen a la creación de su prestigio. En ocasiones quien imprimió el sello particular - que define al plantel- es el fundador , a veces el de mayor duración en la escuela (ambos aspectos suelen coincidir), o aquél que a pesar de tener una estancia breve dejó una huella profunda. También encontramos los efectos de la falta de directividad en escuelas que han tenido cambios constantes de directivos, o que teniendo un único director, sus

---

<sup>63</sup> En este caso no hablo de un compromiso homogéneo de todos los padres de familia de la escuela. Por lo general es la asociación de padres la que asume un trabajo más fuerte, en coordinación con el director. No obstante, en la escuela se espera que todos los padres participen tanto económicamente como apoyando a sus hijos en el cumplimiento de las reglas y trabajos escolares. Los padres, por su parte, responden a tales demandas dependiendo de su apreciación sobre el trabajo de la escuela.

<sup>64</sup> Encontré que esta consideración tiene un peso particular en la manera en que los maestros conciben a sus alumnos y en el rendimiento que esperan de ellos. En la escuela considerada "mala", pensaban que estaban trabajando con rechazados que tenían menos capacidad de aprendizaje y que por lo tanto que su trabajo era menos productivo.

prioridades están alejadas de la concepción generalizada de lo que constituye una buena escuela.

Prestigio es producto de la historia de la escuela y la historia de cada una está estrechamente vinculada a sus directivos (sobre todo el director), esta parece ser la tónica que marca la diferencia entre las consideradas "buenas" o "malas" escuelas secundarias.

Entender la influencia del director (o directivos) en la definición del prestigio de cada plantel tiene que ver con algunas particularidades laborales en este nivel ya señaladas: la mayoría de maestros tienen sus horas distribuidas en varias escuelas y carecen de tiempo para establecer compromisos distintos al de la docencia. Por tanto, los espacios de discusión de todo el personal, para definir proyectos escolares, son prácticamente inexistentes y se reducen a la reunión de algunos que tienen el tiempo laboral suficiente para hacerlo. Ante el tiempo limitado, las formas empleadas por muchos maestros para resolver su relación con los directivos es a través de la representación delegada (en el secretario general de la delegación sindical, en el jefe de academia, etcétera). El director se convierte así, en el articulador de los diferentes sectores de la escuela (autoridades, padres y maestros) y en el gran tomador de decisiones que, ante la ausencia de un colectivo, generalmente no se discuten.

Otro elemento que explica el peso de los directores es lo que llamaré " el sentido de propiedad de la escuela", derivado de que hasta muy recientemente el director dirigía los dos turnos del plantel, tenía a su cargo más de 100 personas (entre personal docente, administrativo y técnico), dos subdirectores (uno por cada turno), conocía perfectamente las necesidades y problemas de "su" escuela y en general era determinante en el rumbo que ésta tomaba. En esas condiciones, se puede afirmar que cada escuela secundaria era "propiedad" del director que tenía, y al mismo tiempo que éste la orientaba de acuerdo a sus criterios.

Recientemente, tal situación se matizó al nombrarse un director por turno<sup>65</sup>. Algunos directores señalan que fue una "conquista sindical", ya que el tiempo que dedicaban a la escuela no se correspondía con el pago que recibían, además de que al ampliarse las plazas pudieron acceder al puesto más maestros que lo solicitaban y "tenían derecho"; otros dicen que esto les permite tener ahora un turno libre que pueden dedicar a la atención de "cuestiones administrativas", tales como gestiones en la SEP o en la inspección, aspectos que antes atendían en el tiempo en que deberían estar en la escuela:

*"/anteriormente/ El director debía estar en la escuela y hacer trámites...esto llevaba a descuidar un turno.../ahora/ puedo en la mañana atender lo administrativo y estar en la escuela todo mi turno /laboral/" (Ent. Dir .Esc. A. Vesp.)*

No obstante, se pueden percibir velados reproches vinculados a las diferentes concepciones que cada director tiene sobre el trabajo de la escuela, ya que ahora deben compartir espacios y responsabilidades sobre el mantenimiento y conservación del plantel, lo que implica conciliar criterios que en ocasiones son dispares<sup>66</sup>.

Si bien la pertenencia total del plantel para un director se ha modificado, sus huellas se encuentran en cada escuela cuya historia particular está ligada al director (o directores) que ha tenido. Dos escuelas del estudio reflejan de manera singular este fenómeno:

---

<sup>65</sup> En el año escolar 1991-92 la SEP determinó nombrar un director por turno (como en el resto de escuelas del nivel básico). Esto duplicó el número de plazas de directivos en beneficio de los aspirantes, pero al mismo tiempo creó ciertos problemas al interior de las escuelas, que se habían convertido en cotos de poder de algunos directores.

<sup>66</sup> Ahora es común encontrar discrepancias sobre el uso y conservación de los espacios y materiales de la escuela en cada uno de sus turnos, situación que antes no se presentaba de manera tan aguda.

La escuela A, considerada por los usuarios como "buena escuela", conserva la impronta de su director fundador al que los maestros recuerdan como "un ejemplo " y quien impulsó desde la construcción de una serie de instalaciones para mejorarla hasta un estilo de trabajo que actualmente se conserva en lo esencial . La historia que reseñan los fundadores gira en torno al trabajo del director, así dicen que en 1977, fecha de inicio del plantel, el director encontró muy pequeños los salones y decidió tirar las paredes para ampliarlos:

"Él fue quien primero empezó a tirar paredes, no por ser director se iba a quedar con los brazos cruzados...así fue como empezó a ponemos a trabajar" (Ent.Pref. Esc. A)

Esto fue el inicio de otras acciones en torno a la ampliación del plantel, su mejora y su mantenimiento, pues el director pensaba que la escuela debía contar con las condiciones y el material necesario que permitieran a maestros y alumnos "trabajar bien".

Al mismo tiempo, el carácter enérgico del director (que un prefecto compara medio en broma con el de un militar) permitió definir reglas estrictas de trabajo: cada hora los prefectos debían checar que tanto maestros como alumnos estuvieran en el salón, los trabajadores de intendencia tenían al plantel en perfecto estado de limpieza e incluso realizaban funciones extra de jardinería y mantenimiento, se implantó un control de la asistencia, disciplina, puntualidad, uniforme y cumplimiento académico de los alumnos, así como un control hacia el trabajo de los maestros. Al parecer esto era aceptado porque el director ponía la muestra de dedicación al trabajo, tanto en tiempo como en actividades en que se involucraba, y porque al mismo tiempo muchos se sentían parte de este esfuerzo. Esto último es especialmente importante, el director construyó un sentido de colectividad en torno a su proyecto de escuela y con acciones concretas logró interesar a los demás en él. Entre éstas destacan las mejoras materiales y la información y comunicación permanente a los maestros y padres de familia de los proyectos que el director tenía para la escuela que favorecieron una actitud de trabajo común y consolidaron el buen prestigio del plantel.

"Esta escuela llegó a ser por tres años consecutivos la número uno en el DF", señalan con orgullo los maestros, al mismo tiempo que reconocen el papel de impulsor del primer director en ello. La forma de trabajo construida por este director se conserva en lo fundamental aunque los sucesores le hayan dado sus propios matices.

El otro caso lo constituye la secundaria considerada "mala". En comparación con la anterior, sus instalaciones físicas se encuentran muy deterioradas, los maestros faltan con frecuencia, el índice de reprobación es alto, los docentes hablan de la existencia de bandas de alumnos (sobre todo en el turno vespertino) que destruyen de inmediato las mejoras que logran hacerse y el cupo se cubre mayoritariamente con alumnos rechazados de las escuelas cercanas. Los maestros reportan como problemas principales la inasistencia de los alumnos, que aprovechando la escasa vigilancia faltan a determinadas clases o a toda la jornada, el desinterés que éstos manifiestan en el estudio y la ausencia de materiales para trabajar.

La escuela fue creada en 1971 y la que podemos considerar su directora fundadora<sup>67</sup> lo fue de los dos turnos hasta 1992 y a partir de ahí se mantiene como tal sólo en el vespertino. Los maestros afirman que "le falta autoridad", pues delega el trabajo en gente que le es cercana (que en este caso es intendencia y contraloría), lo que se lee como "falta de articulación de la escuela" cuyas consecuencias son la indisciplina de los alumnos y la destrucción constante del plantel. En esas condiciones la escuela fue creando "mala fama", es decir una idea compartida respecto a las dificultades para transitar en ella ya fuera como maestro o como alumno, pues se hablaba de problemas de drogadicción y alcoholismo, de bandas y pleitos entre ellas, de amenazas a los maestros y de alta reprobación, entre otros.

Con la llegada de un nuevo director tal situación se atenuó, por lo menos en el turno matutino. Éste sabía de antemano que enfrentaba "un reto" (expresión que utilizó en varias ocasiones), por lo que su estrategia consistió en mantener una estrecha

---

<sup>67</sup> Digo "casi", porque llegó dos años después de creada la escuela.

comunicación con el personal y los padres de familia, tener una actitud de apertura ante los problemas de los maestros y alumnos y mejorar en lo posible, la infraestructura de la escuela. Sus concepciones sobre su labor como director estaban influenciadas por su experiencia de veinte años como maestro de grupo y por su trayectoria sindical, (estuvo varios años comisionado en la sección 10 del SNTE que agrupa a los maestros de postprimarias). Al llegar a esta escuela considerada "disidente" por su fuerte participación en el movimiento magisterial, el director trató de unificar criterios respecto a un proyecto común: mejorar la escuela, haciendo a un lado las diferentes posturas políticas, e incluso apoyando a los maestros en sus demandas laborales. En un principio escépticos, tanto el personal como los padres de familia empezaron paulatinamente a involucrarse en las nuevas tareas que el director proyectaba. Durante los dos años escolares de su gestión, el clima en la escuela empezó a modificarse y casi todos coincidían en afirmar que "la escuela está cambiando".

Sin embargo, al cambio de este director, el sucesor impuso algunas reglas contrarias a las que se habían establecido: cerró las puertas a los padres de familia, no continuó las obras de mejora al plantel, espació las juntas de trabajo del personal y obstaculizó la comunicación tanto de los maestros con él como de los maestros entre sí. Con desánimo ante tal situación, algunos maestros y miembros de la sociedad de padres coinciden en que: "Lo que habíamos logrado.../el nuevo director/ lo echó abajo... así, esta escuela nunca va a mejorar".

#### **D) El director como medio para conseguir infraestructura**

Como hemos visto, mejorar las condiciones de la escuela constituye un aspecto importante en el trabajo de un director que trata de prestigiar su centro de trabajo. Ello requiere un esfuerzo adicional, en virtud de que la SEP se encarga de la construcción y dota de los materiales de trabajo básicos a cada escuela únicamente cuando se funda. Se puede decir que las autoridades educativas sientan las bases para que cada plantel funcione en sus inicios y posteriormente su apoyo se limita al pago del personal y a

proporcionar algunos materiales indispensables. Las mejoras adicionales y el mantenimiento corren a cargo de los recursos que cada escuela pueda allegarse y en ello al director le corresponde un papel central. Una directora lo planteaba de la siguiente manera:

"La SEP nos proporciona materiales básicos: papel, escobas, recogedores, jerga, lápices y plumas... Este año, de acuerdo al catálogo que recibimos /nuestra ayuda tuvo un costo/ de mil veintiocho pesos...Es poquito, ¿Qué se puede comprar con ese dinero?...Una escuela tiene más necesidades...Pero además la SEP nos pide un informe de cuales son nuestras necesidades... y después nos exigen un informe de lo que hicimos nosotros para resolver esas necesidades". (Ent. Dir. Esc. A)

Es decir, la SEP induce en los hechos, a que cada escuela busque la manera de atender sus necesidades con sus propias estrategias. Esto recae en el director y cada uno lo hace -o no- echando mano de sus contactos, experiencia y habilidades. Así, mantener y mejorar la escuela es una tarea que consume buena parte del tiempo de los directores que desean que su plantel mejore.

Entre las estrategias para allegarse recursos por medio de los usuarios están: rifas, kermesses, cuotas o trabajos especiales y algunos donativos en especie. Todo ello requiere de un trabajo de equipo, y sobre todo del convencimiento de la importancia de tales actividades para el beneficio de la escuela.

Para ello, en primer lugar los directores se apoyan en la asociación de padres de familia, órgano cuya función principal es impulsar tales empresas, pero también es indispensable la ayuda de los maestros para obtener el apoyo del resto de la comunidad e incluso para aportar trabajo y tiempo. En la escuela A, las instalaciones se ampliaron con el producto obtenido por estas actividades, mientras que en la C, los recursos se invirtieron en reparaciones. En ambos casos ver avances concretos en la escuela era el incentivo para la cooperación de padres y maestros.



Otra vía es el apoyo externo, fundado en las relaciones políticas que cada director tiene, o en la construcción de los puentes necesarios para obtenerlo. Las delegaciones del D.F. brindan alguna ayuda, sobre todo a partir de la instauración del programa llamado Escuela Digna, pero ésta requiere ser negociada por los directores o incluso ganada a través de la presión. Un director narraba su experiencia para lograr que la Delegación apoyara las necesidades de la escuela:

"Hicimos muchos oficios e íbamos a la Delegación, pero no obteníamos respuesta...entonces tuvimos que hacer un mitin, me llevé a los padres y a los maestros, yo pensaba que no iban a aguantar, que se iban a ir, pero ahí estuvieron todo el tiempo. En la Delegación nos decían que ellos no nos podían atender, nos querían mandar a otra parte... al final y por la presión nos respondieron, nos dieron bancas, banda de guerra, un aparato de sonido, un televisor y una videocasetera".(Ent.Dir.Esc. C)

En este caso el director, cuyo proyecto estaba centrado en reparar una escuela en pésimas condiciones, sabía que el aporte económico de los padres para lograrlo sería insuficiente, tanto por la magnitud del gasto como por las limitaciones económicas de éstos. Por ello optó por la vía de la solicitud a las autoridades delegacionales y, al no obtener respuesta, a la presión. El director reconoce que la ayuda de la delegación tuvo tintes políticos, pues la escuela debió asistir a un acto de entrega organizado por Pronasol, que en realidad era un apoyo al delegado, pero para él lo importante es lo que lograron colectivamente en beneficio de la escuela.

Cultivar el vínculo político establecido en un primer momento con presión, permitió a esta escuela ser incluida en el programa de la delegación política que proporcionó posteriormente la reparación de sanitarios (que estaban clausurados desde el temblor de 1985) y la pintura de la escuela. Asimismo, este director hizo uso de otras relaciones políticas, que previamente había construido para lograr apoyos diversos, tales como

comisiones especiales o basificación de algunos maestros." Porque yo estuve antes en la Sección 10 y ahí establecí contactos<sup>68</sup>.

Si bien allegarse recursos para el mantenimiento de la escuela es un trabajo permanente de todos los directores de escuelas públicas de nivel básico, en secundarias este trabajo es particularmente importante tanto por el deterioro que los adolescentes hacen del plantel, como porque el trabajo en secundaria requiere de material especial para laboratorios, talleres, educación física y en general otros específicos para el resto de materias (filminas, proyector, videocasetera, etc.). Las condiciones de la escuela influyen en el trabajo que en ella se desarrolla y brindan al exterior una imagen que contribuye a su prestigio. Los directores lo saben y por ello dedican buena parte de su tiempo al trabajo interno y externo necesario para conseguir infraestructura, actividad que formalmente no está reconocida entre sus funciones y para la que hacen uso de sus saberes y relaciones obtenidos en otros ámbitos.

### **E) Tejiendo las redes de relaciones en la escuela**

Ball señala que: "Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida... la escuela se convierte en la expresión de su autoridad"<sup>69</sup>. Si bien las condiciones y responsabilidades del director de secundaria permiten en lo general acordar con tal afirmación, ésta se relativiza en virtud de que necesariamente debe articular diversos intereses para alcanzar el funcionamiento armónico de la escuela.

No es una imagen de dictador aislado la que concuerda totalmente con el directivo de secundaria, pues generalmente existe en ellos la intención de formar un equipo cercano, para lo que echa mano de diversas posibilidades: en primer lugar el subdirector (a), personaje más cercano investido de autoridad y que es al mismo tiempo su subordinado;

---

<sup>68</sup> Un caso especial en esta escuela es el de un maestro de matemáticas afectado por una enfermedad que le impedía trabajar frente a grupo y al que el director consiguió a través del sindicato que se le asignara como responsable de la biblioteca.

<sup>69</sup> Ball (1989) op.cit. p: 91.

también suelen ser los maestros que tienen más horas en el plantel, los de mayor prestigio y antigüedad (que a veces coinciden con los de más horas), los cercanos a sus ideas, los que coinciden con su posición político-sindical, etcétera. Es decir, a pesar de que el director tendría posibilidades de ser autocrático, trata de mantener un equilibrio entre los diversos intereses que se expresan en torno a la escuela. Mantener el equilibrio se complica para el director de secundaria por lo numeroso del personal a su cargo (más de 50 personas) y la heterogeneidad del mismo, ya que a los sectores docentes de los que hemos hablado se agrega el llamado personal de apoyo, el administrativo y el de intendencia. Cada uno tiene exigencias específicas, además de no ser homogéneos, pues a su interior se forman grupos discrepantes entre sí.

En estas condiciones y ante la fragmentación del cuerpo docente ya mencionado, los directores suelen vincularse a los líderes de estas agrupaciones, para a través de ellos obtener el apoyo del colectivo a sus proyectos y evitar potenciales conflictos. Es común que mantengan una continua comunicación con el secretario general de la delegación sindical, con los jefes de materia, con el coordinador de prefectos, con el servicio de orientación y con el presidente de la asociación de padres de familia.

Por regla general su principal apoyo para el trato con el resto de los maestros es el (la) subdirector(a). Los casos comunes los atiende éste(a) y son los referidos a la disciplina de los alumnos, la asistencia y cumplimiento de los maestros, la exigencia de la documentación y los requerimientos de los padres de familia. El director interviene en los casos más difíciles y/o importantes y sobre todo participa en la consolidación o construcción de relaciones hacia el exterior. En la posibilidad de intervención del subdirector en los aspectos de la escuela influyen los criterios que cada director privilegia sobre su actuación; así en la escuela A. la directora limitaba el trabajo del subdirector por considerar que tenía puntos de vista distintos a los de ella:

"Yo prefiero el tratamiento directo en los problemas que se presentan en la escuela... en ocasiones a través de la subdirección, aunque es un poquito difícil y a veces no me animo a darle mucha libertad de solución, porque la verdad no

sé cuál es su trayectoria de trabajador. Sé que es una gente muy preparada, pero en la escuela cuenta mucho la experiencia y la preparación que se lleva... Yo soy maestra de carrera, con 23 años de servicio frente a grupo y veo las cosas de diferente manera que el maestro... no sé, no tengo idea, pero a veces me da la impresión que ha estado siempre en un escritorio, y desde el escritorio no se ve igual el trabajo de un profesor... y por eso no lo dejo mucho. El se queja, se queja mucho que no le permito, pero creo que es un poquito difícil... El día que él trate un asunto va a ser muy diferente a como yo lo trato. Entonces en este sentido tiendo a controlar las decisiones, en ese aspecto he sido muy centralista" (Entr. Dir. Esc. A).

Si bien este subdirector tenía una formación normalista al igual que la directora, el peso de no haber tenido una trayectoria sostenida "frente a grupo", lo hacía poco confiable a los ojos de ésta. Pero además contaba la disposición de la directora de involucrarse en todos los problemas de la escuela por mínimos que pudieran parecer y además que el subdirector parecía mostrar más independencia en su actuación de la que correspondía a su nivel de segunda autoridad.

En la escuela C en cambio, el director dejaba en manos de la subdirectora la aplicación de la "mano dura", tanto con el personal docente como con los alumnos y padres, mientras que él aparecía como conciliador. La división del trabajo aquí se daba de la siguiente manera: el director se encargaba de las relaciones con la sociedad de padres, los maestros que tenían alguna representatividad y las autoridades tanto educativas como políticas; con todos mantenía un trato amable y a través de ello lograba su cooperación para la escuela, pues tenía el objetivo de "levantarla"; la subdirectora en cambio, era la encargada de las sanciones: hacer reportes a los maestros, llamarles la atención, vigilar que entraran a dar clase, imponer correctivos a los alumnos que le canalizaban los maestros o prefectos y en general, enfrentar (y tratar de solucionar) los problemas antes de que llegaran al director, lo que hacía con el criterio de que por su puesto "le debía lealtad". Maestros y alumnos decían que preferían tratar con el director porque era "más comprensivo", fama que a éste parecía agradecerle e incluso cultivaba, aunque fuera en detrimento de su principal colaboradora. Finalmente era un trabajo de equipo donde a la subdirectora le tocaba imponer la energía necesaria en la escuela, y

desarrollar el trabajo más difícil y menos agradable, mientras que el director era el encargado de cultivar las relaciones externas y limar las asperezas al interior.

El de subdirector pareciera ser el pasaje donde se hacen los méritos necesarios para el ascenso a director a partir de ayudarlo a su jefe inmediato a construir las condiciones para la buena marcha de la escuela, aunque esto implique a veces aceptar colocarse en un papel oscuro o ser considerado intransigente. El subdirector es en todo caso, un elemento indispensable para la dirección, colaborador en el tejido de las relaciones necesarias para el funcionamiento de la escuela, aunque los mismos maestros reconocen que ""Ser subdirector es mucho trabajo...y el que acapara la atención es el director".

### **El manejo de las relaciones con el personal docente**

Los directores saben por experiencia que los maestros son especialmente sensibles frente a algunas de sus facultades que están estrechamente vinculadas con su situación laboral, tales como la distribución de horarios, la asignación de horas de servicio y los reportes por inasistencia o retardo, por lo tanto, tratan de compartir en la medida de lo posible esta responsabilidad, o dejar claros ante ellos los motivos de sus decisiones. En dos de las escuelas observadas, los directores mostraban al secretario general, antes que a los maestros, la distribución de horarios que cada año escolar elaboraban y aceptaban las sugerencias de modificaciones que éste les hacía. Ante las inconformidades que generalmente surgían por horas "ahorcadas" o tiempos no solicitados, el aval del representante sindical era importante.

Las horas de servicio, al no estar formalmente reglamentadas y funcionar bajo la discrecional orientación de otorgarse "de acuerdo a las necesidades de la escuela", se prestan para que los maestros hablen de "favoritismos" en su asignación y también suelen constituirse en motivo de conflictos. Un maestro que trabajaba tiempo completo (42 horas) en la misma escuela en sus dos turnos señalaba

"En la mañana tengo cero horas de servicio y tres en el vespertino... pero las horas de servicio son variables. Aquí hay compañeras que tienen veintiún horas de nombramiento, catorce son con grupo y ocho de servicio" (Entr. Mo. Mat. Esc. C)

De esas maestras se decía eran las "consentidas del director" y que por ese motivo las favorecía. La visión de éstas era distinta, pues afirmaban que debido a la cantidad de horas libres, se les asignaban muchas comisiones:

"Soy asesora de grupo, tengo el periódico mural, soy enlace con la sociedad de padres de familia y la sociedad de alumnos, encargada de computación, de uniformes y de un programa de farmacodependencia... y todavía dicen que soy consentida" (Entr. Ma. CN. Esc. C).

Si bien la inclinación por favorecer a ciertos maestros llega a darse, por regla general los directores intentan distribuir las horas de servicio equitativamente, o asignar comisiones para justificar ese tiempo. En general, tienden a evitar conflictos derivados de su facultad de distribuir el tiempo de su personal, aunque no en todos los casos lo logren.

La intencionalidad de lograr un buen funcionamiento del plantel presente en casi todos los directores influye para que traten de evitar suspicacias sobre favoritismos o manejos indebidos y la transparencia de los criterios que guían sus acciones es importante. Un ejemplo claro lo constituye la cooperativa escolar cuya creación y vigilancia compete al director y que representa una posibilidad de obtención de ingresos para solventar algunos gastos de la escuela. Por ello, el que éste nombre unilateralmente a un maestro para atenderla (decisión que puede tomar de acuerdo a sus funciones), se presta a que se hable de malos manejos de los recursos entre el director y los maestros afines a él, cosa que en efecto, llega a darse en algunas escuelas. Por ello, los directores interesados en que en su plantel se construyan buenas relaciones, tratan en la medida de lo posible de mostrar que no tienen injerencia en el manejo de la cooperativa. En la escuela C, el director dejaba en manos de los maestros la decisión de nombrar al encargado y le pedía que informara públicamente de las cuentas "a los

ojos de todo el mundo" decía; con la llegada de un nuevo director a la escuela tal situación cambió, éste nombró un maestro cercano a él como encargado, que pasaba mucho tiempo en la cooperativa y en la dirección, lo que suscitaba suspicacia y molestia entre los maestros no allegados al director, quienes además de criticar la inasistencia del maestro a sus grupos, sospechaban del uso que se daba a los recursos obtenidos en la cooperativa, con lo que la división en la escuela se ahondó.

Los reportes (por retardos o inasistencias) constituyen por lo general un evento conflictivo, pues afectan el salario de los docentes o su calificación para carrera magisterial. La estrategia de los directivos ante tal eventualidad es hacer llamadas al cumplimiento o incluso negociar con los representantes de los maestros en los casos recurrentes o colectivos que se presentan. En una reunión de maestros en una de las escuelas observadas, el director señalaba que la escuela estaba siendo "especialmente vigilada" por la autoridad administrativa:

"Miren maestros, están sobre nosotros... yo quisiera que por favor, sin disculpas ni nada lleguen temprano... de lo contrario voy a tener que reportar... y yo quisiera que no me hicieran tomar esta medida, porque son compañeros ustedes y yo no quiero hacerlo... pero me están obligando..."(Obs. J. .Mos. Esc. C.)

Otro evento observado, nos permite ver la negociación del director frente al incumplimiento de los maestros, cuyo trasfondo es mantener la armonía de la escuela. Éste se dio a raíz de que al inicio del año escolar tanto el director como la subdirectora debieron asistir a un curso de actualización sobre los nuevos programas que posteriormente transmitieron a los maestros. Durante su ausencia el director dejó como "encargados de la escuela" a dos profesores con la misión de vigilar que el resto de compañeros asistieran y elaboraran por academia el programa anual de actividades. Al regreso de los directivos, y mientras daban el curso a los maestros, éstos empezaron a mostrar inquietud pues encontraron marcas en sus tarjetas de asistencia. El director sugirió que los que habían fungido como responsables de la escuela en su ausencia hablaran con la subdirectora, que era la encargada de revisar las tarjetas y resolvieran el

problema entre ellos. No obstante, todos los maestros se organizaron y fueron a reclamarle airadamente a la subdirectora porque "los estaba reportando". El director entonces, tocó el tema durante la sesión del curso:

"La subdirectora revisó las tarjetas y encontró algunas irregularidades que marcó... es parte de su trabajo, hay periodos de información de asistencia que debemos entregar... yo tengo un acuerdo que quiero respetar con la delegación sindical, de no mandar reportes si antes no se ha entregado una copia al interesado, para saber si la falta está justificada o se canjea por días económicos... debe aclararse siempre, ese fue el acuerdo...

La semana que estuvimos en el curso de directivos nos ha dado guerra, ¿qué sucedió cuando estuvimos en el curso? No lo sabemos porque no ha habido un informe de esos días... Hay que aclarar, porque esa bolita puede convertirse en bolota... Me enteré a mediados de la semana, cuando empezaron a preguntar por qué les estaban haciendo anotaciones en sus tarjetas... le pregunte al maestro (dice el nombre de uno de los maestros encargados) y me respondió: "Es que hacíamos la tarea en la casa". Entendí yo que durante esa semana se iban antes o no venían y hablé con el representante sindical, él me confirmó que hacían el trabajo en casa... Lo acepto porque no es congruente encargar la escuela a alguien y luego desautorizar lo que hace...no se angustien, la responsabilidad la asumo yo... ese período queda amparado porque tuve un acuerdo con la delegación sindical" (Obs.Curso Esc. C).

De este evento podemos destacar varios aspectos que refieren a las concepciones del director en cuanto a la manera de construir las relaciones en la escuela. En primer lugar la idea de que las responsabilidades en el plantel son compartidas, es decir busca que los maestros se involucren en ellas y no duda para delegar responsabilidades. En algún momento lo dijo de manera explícita cuando al hacer referencia al curso de directores comentó a los maestros que:

"Algunos directores sufren cuando abandonan su escuela y por eso se quejaron con el director de secundarias (cuando asistió al curso) alegando que los tenían reunidos y no sabían lo que los maestros estarían haciendo en su ausencia...No es mi caso, yo tengo plena confianza de que mi escuela funciona bien sin mí...Aquí formamos una comunidad en la que todos controlamos la escuela". (Obs.Curso.Esc. C).



Al nombrar responsables del plantel en su ausencia, el director materializa su concepción de la escuela como proyecto compartido y al presentarse un problema por esta situación pide a la subdirectora que lo atienda. Esto también es parte de la forma de operar de este director que siempre procuró ser un factor de equilibrio en las situaciones conflictivas. En este caso es la subdirectora la que aplica la sanción del reporte y a él le corresponde el papel de mediador. En la mediación pone en juego su experiencia laboral y sindical; sobre la primera hay que señalar que él afirmaba que en su trayectoria como maestro le tocó trabajar con directores rígidos y de esto aprendió que tal actitud no es buena para dirigir una escuela. Pero además estuvo varios años comisionado en el sindicato en la cartera de conciliación sindical donde le correspondía dirimir en los conflictos de las escuelas, de ahí concluía que lo mejor era resolverlos hablando entre las partes para evitar que crecieran. En este caso particular, el director habla primero con el maestro "encargado", después con el secretario general de la delegación sindical y finalmente con todo el personal, y sin cuestionar el incumplimiento de los maestros, adopta una actitud conciliadora: "la responsabilidad la asumo yo". Con esto contiene la actitud de agresividad que los maestros habían mostrado con la subdirectora, además de fortalecer la idea entre los maestros de que "es una persona muy comprensiva".

En la articulación de relaciones con el personal docente, el director construye su imagen al mismo tiempo que marca la tendencia de las relaciones en la escuela. La más común es buscar la unidad y evitar conflictos, aunque la fragmentación del cuerpo docente vuelve difícil sobre todo la primera. Por su capacidad de decisión en aspectos laborales importantes para los docentes, el director se convierte en una referencia necesaria en la conformación de grupos que a veces se muestran antagónicos. En la escuela siempre se encuentra el grupo de los cercanos a los directivos, su gente de más confianza en los que puede delegar algunas responsabilidades y otorgar ciertas facilidades y también los que se oponen a lo que consideran un trato desigual. También influye la posición sindical en el mayor o menor acercamiento con los directivos, aspecto que permite a los maestros conseguir o no algunas concesiones que facilitan la vida laboral. Los problemas de relación en las escuelas derivados de posturas

sindicales diferentes se agudizaron sobre todo a raíz del movimiento magisterial de 1989, primero en la historia del sindicato en que los maestros de secundaria participaron y del cual uno de sus resultados fue el tener una representación sindical "democrática" en las escuelas, que en ocasiones entra en conflicto con la posición política de los directivos. No obstante, la mayoría de los directores de las escuelas observadas intentaban evitar confrontaciones derivadas de una posición sindical contraria a la suya e incluso manifestaban apertura para que todas las posturas se expresaran. Así, en la controversia que se generó sobre carrera magisterial, en donde los llamados democráticos pugnaban por no participar en ella, mientras los institucionales la avalaban, permitieron que gente de las dos corrientes tuviera reuniones plenarias con el personal para que "conociendo todos los puntos de vista tomen libremente su decisión".

Por supuesto que no todos los directivos ponían en el centro las relaciones armónicas del personal haciendo al margen posiciones sindicales. El nuevo director de la escuela C era, de acuerdo a los maestros, intransigente con quien no estaba de acuerdo con él, se rodeó de un grupo de maestros cercanos e intentó con ellos ganar la delegación sindical. Si bien esto último no lo logró, su posición fue ahondando divisiones entre el personal de la escuela, pues favorecía de manera ostensible a algunos docentes simpatizantes de su postura política. Un suceso puede mostrar cómo esto impactaba en las relaciones de la escuela; se trata del caso del "maestro del año", incentivo creado en el marco de la modernización educativa, con el objetivo de premiar el trabajo de los mejores maestros durante un año escolar, dándoles como reconocimiento una medalla y un diploma. Cada escuela debe decidir con base en una evaluación del trabajo de sus maestros a quién corresponde la distinción. En la escuela C se perfilaba para ello una maestra que estuvo participando en calidad de coordinadora en todos los eventos promovidos desde la escuela y la SEP:

"Primero hubo una campaña para atraer alumnos a esta escuela y organizamos diversas actividades para que los niños de las primarias cercanas vieran el trabajo, hicimos exposición de los talleres, una muestra teatral y otras cosas. Yo

estaba coordinando... después vino una participación en un concurso de ortografía, después poesía coral, después una obra de teatro, después el día de la madre y yo organicé el festival... después dos eventos que ni nos correspondían, pero la escuela era sede; que entrega de premios a las mejores escoltas... y que hay que organizar, poner, adornar, que los distintivos, que esto y lo otro. Y yo en todo esto me metí en el tiempo aparte de mis clases, porque tenía cuatro horas ahorcadas y todo el día me la pasaba aquí. Pero además la escuela nunca me proporcionó nada, yo conseguía todo con los alumnos o de mi bolsillo... Trabajé muchísimo ¿y para qué? para que el premio al maestro del año se lo dieran a una compañera que no lo merecía, pero que tenía el apoyo del director... Esta maestra no atiende sus grupos porque siempre está en la cooperativa, pero es impulsada por el director... En la junta de consejo técnico donde se decidió el premio nos mayoritaron, entró gente que no tenía por qué estar ahí pero que son incondicionales del director... No se tomó en cuenta mi trabajo y yo sí me sentí mal. Después unos compañeros me hicieron un convivio aquí diciéndome que ellos no aceptaban que esa maestra fuera la del año y que a mí me reconocían mi trabajo" (Entr. Ma. Esp. Esc. C).

En este evento podemos ver que más allá del premio, que no tiene repercusiones en lo económico, lo que tanto esta maestra como sus compañeros cuestionan es el favoritismo que el director muestra hacia su gente, al margen de si trabaja o no, y cómo estas actitudes socavan la posibilidad de unión de la escuela y finalmente, repercuten en las relaciones al interior de la escuela.

### **El director y la relación con otros sectores**

El vínculo del director con los padres de familia se da sobre todo con su asociación. Las funciones de ésta son centralmente obtener recursos económicos y hacer gestiones para el mejoramiento de la escuela. Es la asociación de padres de familia, mediadora hacia el resto de este sector, quien se encarga de recabar la cuota "voluntaria" anual entre los alumnos, organizar eventos para allegarse recursos, hacer gestiones en la delegación para obtener diversos apoyos, e incluso promover la ayuda de los otros padres para realizar trabajos de mantenimiento en la escuela. Todo esto lo hace en coordinación con el director en una relación donde se negocian los intereses de ambos en torno a la

escuela<sup>70</sup>. El director pone en juego su propia visión sobre las prioridades del plantel que a veces se contraponen a las de los padres, por lo que debe lograr el convencimiento de éstos. Los padres por su parte, están vigilantes de que los ofrecimientos se cumplan pues consideran que las mejoras materiales a la escuela benefician a sus hijos. El que la asociación de padres participe en los proyectos del plantel, depende de las valoraciones que tenga sobre el trabajo de la escuela y sobre el trabajo del mismo director.

Las negociaciones de los directivos se hacen también con otros actores de la escuela, en una de ellas para conseguir que los intendentes hicieran algunos trabajos "extra" (tales como jardinería, colocación de vidrios o limpieza a fondo), el director convino en darles más días económicos.

Un director sintetizaba de la siguiente manera su concepción sobre la manera de llevar las relaciones en la escuela:

"Es difícil, porque el directivo tiene todos los problemas que atender, el alumnado, padres de familia y el personal... pero yo creo que una de las bases para un directivo que esté tratando de llevar bien su escuela es el respeto y buen trato al personal, atenderlo en su problemática y procurar actuar con el ejemplo... puede haber directivos que desatiendan sus funciones y eso necesariamente lo ve el resto del personal y descuidan también el cumplimiento de sus labores...si el directivo empieza por cumplir, creo que es un buen ejemplo para la comunidad escolar" (Ent.Dir. Esc .C)

El acercamiento a algunas de las acciones del director vinculadas a la gestión de la escuela, nos muestran tanto la centralidad de este personaje para la vida y el prestigio de la escuela, como el esfuerzo que implica atender los múltiples requerimientos que la centralización conlleva. Si asumiéramos que hay una separación tajante entre gestión administrativa y pedagógica, tendríamos que reconocer que el trabajo del director se

---

<sup>70</sup> Ruth Mercado ha analizado esta negociación que se da entre los diversos sectores que componen la escuela: "Autoridades y padres, divididos a su vez por distintos intereses y valoraciones, definen los cauces y las decisiones que atañen a la operación de las escuelas mediante procesos de alianza, de confrontaciones y de luchas". Mercado (1995) p.58.

ubica en la primera. No obstante, los lazos que él tiende, las relaciones que construye, las asperezas que lima, los beneficios materiales para la escuela que consigue, tendencialmente apoyan el trabajo académico que es el central en la escuela. No es en ningún caso el "asesor pedagógico" de los maestros al que la SEP aspira porque ni las tradiciones magisteriales ni la dimensión de las actividades que debe realizar se lo permiten; no construye un "nuevo proyecto escolar colectivo", porque aunque generalmente intenta armarse de un equipo, éste es reducido por las mismas condiciones laborales que imperan en secundarias. Su actividad se centra en construir lo que desde su concepción, son las mejores condiciones para que la escuela funcione bien.

Las concepciones de los directores están vinculadas a su experiencia, donde se mezclan sus vivencias de docentes, de sindicalistas y de diversas tradiciones magisteriales y escolares. En ellas ha construido saberes necesarios para el desempeño de su oficio y de ellas también se derivan prácticas específicas expresadas en cada escuela en su organización, normas disciplinarias para alumnos y personal, dinámicas de trabajo escolar y la manera particular de armar las relaciones con los diversos sujetos de la escuela.

### 3. LOS ESTUDIANTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

"La vida escolar no es sólo un sistema de reglas y regulaciones unitario, monolítico y riguroso, sino un terreno cultural caracterizado por diferentes y variados grados de acomodación, impugnación y resistencia" Mc. Laren<sup>71</sup>

En este apartado se analizará la manera como los estudiantes viven su estancia en la escuela secundaria, asumen o se enfrentan a la normatividad de la institución, se apropian de las reglas necesarias para sobrevivir en ella, participan desde los límites que tiene su papel de alumnos en la construcción de la vida escolar, y en este contexto adquieren un conocimiento sobre la realidad escolar que usan para moverse en este ambiente.

La acción de los estudiantes en la escuela está mediada por dos características: las concepciones institucionales sobre el papel que les corresponde desempeñar, que se traducen en reglas a cumplir, y las vivencias culturales que han adquirido en otras integraciones sociales en las que participan, entre las que sobresalen la familia y el barrio (y dentro de éste el grupo de amistades), elementos desde donde valoran su escolaridad y que también influyen en sus expectativas hacia la escuela. En el análisis de su vida en la escuela considero dos aspectos: el papel que desde la institución se les confiere donde incluyo las condiciones que intentan normarlo; y las concepciones, significados y saberes que como sujetos ponen en juego, tanto para manejar estas normas, como para crear otras propias que influyen en la dinámica escolar.

---

<sup>71</sup> Mc. Laren, Peter. (1984) *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación México*, p: 217.

## **A) La mirada a la escuela y sus estudiantes desde el punto de vista cultural.**

El enfoque antropológico en el estudio de la escuela desarrollado en otros países, ha puesto en el centro a la cultura escolar, considerando la existencia de diferentes significados y concepciones entre los grupos que ahí confluyen y donde el sector estudiantil cobra relevancia<sup>72</sup>. En consonancia con la realidad sociocultural que enfrenta la escuela en estos ámbitos, el análisis de las relaciones conflictivas en el espacio escolar ha signado muchos de los estudios etnográficos que diversos investigadores han realizado y en donde los estudiantes son vistos como portadores de una cultura propia que se enfrenta con la que la escuela propugna. El concepto de "conflicto cultural",<sup>73</sup> que permitió ver desde otra óptica la participación de los estudiantes en la escuela, es el más representativo de esta posición que sostiene la separación de ambas y su convergencia en el choque.

Una variante de este esquema es el de "resistencia cultural", donde se imbrican los saberes culturales de origen de los estudiantes, con las condiciones generadas en la misma escuela; es decir, se prioriza la interculturalidad, aunque se sigue concibiendo lo conflictivo de la relación en función de los parámetros escolares rígidos, cuyo resultado es la resistencia. Un estudio clásico en esta línea es el de Willis<sup>74</sup>, que analiza las formas culturales de oposición de muchachos de clase obrera frente a la escuela. Sus hallazgos son impactantes, porque encuentra en estos procesos culturales, además de contenidos de identidad y afirmación, un sentido de perpetuación de las condiciones de sometimiento que llama "autocondena": "Sin embargo, esta /condena/ se experimenta,

---

<sup>72</sup> Me refiero a estudios desarrollados en EUA e Inglaterra donde los problemas de estudiantes provenientes de minorías étnicas que se expresan en las escuelas ha implicado el análisis de las adaptaciones socioculturales de éstos (Montero 1994, Trueba 1988) o el de procesos de resistencia a la cultura dominante representada por la escuela (Willis, 1977, Everhart, 1993). En México en cambio, los alumnos son un área de investigación poco abordada, como lo consigna el Estado del Conocimiento sobre el tema donde se considera que ésta "no se ha constituido como un campo de estudio por derecho propio" (Carvajal et.al, 1996, p: 27)

<sup>73</sup> Según este modelo "Dados los contrastes entre las culturas de grupos étnicos y la cultura representada por la escuela, se generan situaciones de incomunicación entre maestros y alumnos que, finalmente producen el fracaso escolar" (Rockwell, 1992,p.7). En su planteamiento, esta autora cuestiona tal posición.

<sup>74</sup> Willis Paul (1977) *Aprendiendo a trabajar: Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*

paradójicamente, como un verdadero aprendizaje, como afirmación y apropiación e incluso como una forma de resistencia"<sup>75</sup>.

Otro trabajo ejemplificativo en esta línea es el de Everhart<sup>76</sup>, quien en su análisis sobre la construcción de estrategias de resistencia por parte de los estudiantes, habla del enfrentamiento de dos tipos de conocimiento: el "reificado", transmitido por la escuela, que sirve para apuntalar el sostenimiento del sistema social y el "regenerativo" que se construye desde los estudiantes como una forma de oposición y que es diferente al que la escuela pretende transmitir, lo que da pie a que hable del mundo de los estudiantes<sup>77</sup>. No obstante el autor arriba a conclusiones similares a las de Willis, al reconocer los límites que el conocimiento regenerativo tiene, pues más que una cultura de liberación, es una fuerza productiva de reproducción cultural.

Si bien la intencionalidad de los investigadores que asumen la postura teórica, de conflicto o resistencia cultural para analizar la acción de los estudiantes en la escuela, es encontrar alternativas que reivindiquen a las clases sometidas a las que la escuela parece no considerar, y en ese sentido buscan los contenidos de transformación que sus acciones contestatarias contienen, sus resultados nos llevan a constatar la marginalidad de sus acciones. También parecen ubicarse en un ámbito de denuncia sobre la negatividad de la escuela y por lo tanto en un callejón sin salida para plantear perspectivas, pues nos colocan en un círculo vicioso: resistencia estudiantil = mundos separados = perpetuación del sometimiento. Al mirar la escuela como la portadora de una cultura dominante, se minimizan procesos diferentes a los de resistencia en el tránsito de los estudiantes por la escuela, como son los de adaptación, apropiación o acomodación, así como los diversos sentidos que la vida escolar tiene para ellos. Asimismo se

---

<sup>75</sup> Ibid, p: 14

<sup>76</sup> Everhart (1994) "Leer, escribir y resistir".

<sup>77</sup> Everhart (1993) señala que el conocimiento "reificado" es el que privilegia la institución y se materializa en objetivos, programas, formas de trabajo y concepciones sobre la formación de los educandos; y el conocimiento "regenerativo" es el construido por los alumnos en sus redes particulares de relación y que está cargado de significados propios. El planteamiento del autor es que si bien ambos conocimientos conviven en la escuela y se complementan mutuamente, al tener como sedimento perspectivas culturales y condiciones estructurales distintas conllevan una separación.



considera a los maestros como transmisores acrílicos de la cultura escolar, borrando los matices que como sujetos imprimen a su acción de formadores.

Lesko (1992) señala que muchos estudios sobre alumnos adolescentes que mezclan conceptos de la psicología del desarrollo y de la antropología cultural, están marcados por tres discursos que aparecen como "verdades incuestionables" y que obturan una visión diferente a la de "oposición" de los alumnos frente a la escuela; estos son: la dualidad adolescente-adulto, los cambios biológicos de la pubertad y la natural orientación hacia sus iguales, que devienen en una mirada homogénea que masifica a los sujetos. Ante ello, plantea "hacer una construcción cultural de estos aspectos para contribuir a un conocimiento crítico que sea responsable de los sujetos y que permita múltiples perspectivas y voces"<sup>78</sup>.

En este sentido, el concepto que utilizo para analizar la participación de los alumnos de secundaria como sujetos es el de apropiación y saberes, que parte de la actividad del sujeto frente a su mundo inmediato, en el cual requiere "aprender a usar las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas, para conservarse en el modo necesario y posible... en un mundo constituido"<sup>79</sup>. La escuela secundaria, con su historia, tradiciones, cultura y formas históricas y particulares de organización es el mundo constituido en el que los estudiantes necesitan reformular muchos de sus saberes adquiridos en su tránsito por la primaria y adaptar otros, en suma, requieren apropiarse de los sistemas de usos de este espacio para conservarse como alumnos. En este proceso construyen estrategias cuyo sentido en ocasiones puede ser la resistencia, en otras la aceptación o la acomodación; es en todo caso un proceso dinámico donde se construyen "modelos de comportamiento paralelos y alternativos"<sup>80</sup> cuya característica es la heterogeneidad.

---

<sup>78</sup> Lesko, Nancy (1992) "Sujetos de la ciencia: El concepto de los adolescentes como el "otro" en la investigación etnográfica", p: 329.

<sup>79</sup> Heller (1977) p: 21

<sup>80</sup> Ibid, p: 23

## **B) La escuela y sus concepciones sobre los estudiantes**

En la escuela secundaria, los alumnos son considerados declarativamente sujetos centrales del esfuerzo educativo, y es bajo esta consideración que se estructuran todas las actividades,<sup>81</sup> así, maestros, directivos y padres de familia se refieren a la importancia de sus acciones en beneficio de los alumnos. No obstante, en la organización escolar y las prácticas que devienen de ella, se les ubica en un papel subordinado: menores de edad bajo la conducción de los adultos que deciden por ellos en lo referente al conocimiento que requieren y a las normas pertinentes para su formación. En términos generales podríamos decir que esto es producto de un proceso histórico que fue marcando concepciones en relación a los objetivos de este nivel escolar y de las características de sus alumnos. Estas concepciones permanecen como el sedimento sobre el cual se generan prácticas y normas específicas en el presente y que marcan la orientación de la escuela secundaria. Aquí me referiré a dos de ellas: el enciclopedismo y el "discurso sobre la adolescencia"<sup>82</sup>.

### **El enciclopedismo**

Como ya señalé en un capítulo anterior, en México los planes de estudio en secundaria han mantenido históricamente una constante: tienen un número excesivo de materias que se traduce en una acumulación de conocimientos. Se espera que los alumnos asimilen una gran cantidad de información de cada una de las materias que, por otra parte, raras veces se relacionan entre sí<sup>83</sup>.

---

<sup>81</sup> Véanse los objetivos de los nuevos planes de estudio para la escuela secundaria.

<sup>82</sup> Levinson (1992 A y 1993) maneja como una categoría que desde los maestros justifica las características negativas para el aprendizaje de los alumnos el "discurso de la adolescencia".

El problema de fondo se encuentra en la indefinición que ha signado los objetivos de la educación secundaria: nace como un nivel al que muy pocos tienen acceso y además vinculado a la educación superior: "antesala de la universidad". Muy pronto intenta dársele una identidad que hasta la fecha no se ha consolidado del todo; se le ha concebido en distintos momentos como propedéutica y terminal; como espacio de formación para el mundo del trabajo y, recientemente, como continuación de la educación primaria, aunque, seguramente por los niveles de escolaridad a los que puede acceder la mayoría de la población, persiste el objetivo de "facilitar la incorporación productiva y flexible /de los estudiantes/ al mundo del trabajo"<sup>84</sup>.

Por ello en secundaria, los alumnos se encuentran con la exigencia de responder a once o doce maestros distintos, que consideran que "su materia" es muy importante en su formación, especialistas<sup>85</sup> que se reivindicán como tales al profundizar en los contenidos y dejar trabajos y tareas sin considerar que al mismo tiempo otros diez maestros piden lo mismo a los alumnos.

Quiroz (1991), al estudiar la vida cotidiana en la escuela secundaria, ha encontrado que esta situación genera obstáculos para la apropiación del conocimiento académico, pues existe un nivel de significación de los contenidos muy diferente entre quien los transmite y quien los recibe. Así, en la transmisión de conocimientos se generan lógicas distintas entre los alumnos y los docentes; en los primeros, existe una escisión entre lo que la escuela les proporciona y sus requerimientos e intereses; por lo tanto cumplen de manera

---

<sup>83</sup> Si bien desde la definición curricular, las diversas materias se interrelacionan, en la práctica ésta llega a darse de manera aislada, por lo que por regla general cada materia constituye un todo aislado del resto. Quiroz (1991 y 1992) ha analizado las repercusiones de esta situación bajo la categoría de conocimientos "no significativos" para el alumno.

<sup>84</sup> SEP, *Plan y Programas de Estudio 1993. Secundaria*, p: 12

<sup>85</sup> La especialización de los maestros de secundaria, se origina en su formación en la Normal Superior, donde se profundiza en una materia. En las últimas dos décadas, esta característica se ha acentuado por la presencia de los "maestros profesionistas" de los que se habló anteriormente.

formal en la escuela sin vincular el conocimiento formal con la utilidad para su vida cotidiana. Los maestros, anclados en su "conocimiento especializado"<sup>36</sup>, intentan transmitirlo a sujetos que, por situaciones obvias de su formación, no pueden ser especialistas de cada área de conocimiento.

En la vida diaria de la escuela, esto se traduce en exigencias que los alumnos intentan cumplir de la mejor manera posible; no obstante los maestros se quejan de la falta de interés de éstos: "no estudian", "no trabajan", "no traen el material o el libro", "están mal preparados"; responsabilidad que descargan en los padres de familia, pues consideran que los alumnos "son irresponsables". Desde este punto de vista, los alumnos son dejados de lado en los problemas de aprendizaje que les competen, aunque de manera contradictoria, es recurrente escuchar de los maestros que su papel es fomentar actitudes de responsabilidad en los estudiantes y por regla general tratan de hacerlo en la medida de sus posibilidades. De ahí la importancia de las exigencias en el trabajo, que encuentran su principal obstáculo en la multiplicación de éstas que se genera ante la falta de un trabajo colegiado entre los docentes de secundaria.

### **El discurso sobre la adolescencia**

El carácter de la secundaria como "escuela para los adolescentes" postulado en México por Moisés Sáenz que es el sello de identificación con el que nace este nivel y una noción de adolescencia, planteada en términos biológicos y psicológicos, que generaliza la imagen del estudiante al margen de su contexto social y cultural específico, ha marcado una concepción en torno a la relación con los alumnos y se ha materializado en la construcción de normas que deben observar. En tanto categoría social construida históricamente, este concepto de adolescencia y sus efectos en las prácticas escolares ha sido cuestionado por su carácter de representación descontextualizada de su

---

<sup>36</sup> El conocimiento profesional, el ser experto en una materia, constituye, como ya se señaló, una identidad que funciona como defensa frente a sus precarias condiciones de trabajo y el descenso de status profesional que el trabajo docente de secundaria ha experimentado en los últimos 25 años.

condición histórica y situacional, no exenta de un fuerte contenido ideológico<sup>87</sup>, que sin embargo constituye uno de los núcleos duros de la identidad del nivel. El ingreso a la secundaria marca un cambio en los saberes de los que los alumnos se habían apropiado en su paso antecedente por la escuela primaria; aquí inician otros aprendizajes como el tener que responder a maestros distintos y a sus exigencias variadas; atender a demandas de las que nunca antes se habían preocupado como el control de sus calificaciones y enfrentarse a un discurso nuevo muy arraigado en la cultura escolar y en la visión de los docentes en el que, por considerársele un sujeto en etapa de conflictividad y cambio, se le cataloga de "irresponsable", se sobrevalora la norma y se le imponen restricciones:

"Mientras el adolescente no pueda formarse una imagen de sí mismo, no podemos considerarlo en verdad un ser autorresponsable, dado que no sabe quién es y no sabe de qué modo hacerle frente a la responsabilidad de ser él mismo. No quiero decir que no deban exigírsele actitudes de responsabilidad a un adolescente, quiero decir que es necesario prever que será con frecuencia irresponsable y éste es uno de los niveles que explican por qué...En la generación de un adulto responsable, la normatividad escolar tiene una clara obligación, la previsibilidad. Si el adolescente no sabe quién es, debe por lo menos saber lo que se espera de él"<sup>88</sup>

---

<sup>87</sup> Algunos autores se han referido a este concepto de adolescencia que permea buena parte de las actividades de la secundaria. Levinson (1992) plantea que el discurso sobre la adolescencia, apropiado por los maestros, justifica la idea de que los alumnos poseen características negativas para el aprendizaje en virtud de la etapa biológica por la que atraviesan, lo que "puede sugerir algunas razones del fracaso del aparato escolar". Everhart (1993) por su parte, al referirse a la noción de adolescencia que impera en las escuelas secundarias señala que la conceptualización de adolescente, tal como se maneja en la actualidad: "un estadio particular del desarrollo humano que requiere atención especializada", es producto de un desarrollo histórico vinculado a situaciones políticas y económicas, donde los jóvenes se convirtieron en mano de obra excedente y seres dependientes y pasivos que, para hacerse adultos tenían que mantenerse ligados al Estado por medio de una mayor escolarización" (p.384). Es entonces más una construcción ideológica y política sustentada en un discurso psicológico y pedagógico que no es ya congruente con las necesidades actuales de la escuela. Lesko (1992), critica los estereotipos que desde la biología y la psicología se han construido sobre los adolescentes, en tanto que su resultado ha sido negarlos como sujetos culturales. Bourdieu (1990) al referirse a los estereotipos sobre la juventud dice que "Hablar de los jóvenes como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye una manipulación evidente" (p: 165). Otros estudiosos de las culturas juveniles, se oponen también a la a la tendencia simplista de etiquetar a los jóvenes como un todo homogéneo (Reguillo, Valenzuela, 1997)

<sup>88</sup> Valencia, Jorge (1996) "Quiénes son los estudiantes de secundaria" p:233. Este artículo, de un maestro de secundaria, es sumamente interesante para comprender la visión que los profesores comprometidos con su trabajo, tienen de sus alumnos.

Por ello en la secundaria, la norma dirigida de manera especial a los estudiantes, aparece como un elemento regulador de la trama organizativa y de las relaciones personales. Si bien las normas existen para todos los actores de la vida escolar, en el caso de los alumnos, tienen el agregado de acarrear sanciones que son formalmente incuestionables; por ejemplo, para fomentar la puntualidad, se impide la asistencia a la primera clase a los alumnos que llegan con retardo, y aunque hayan llegado a las 7.30 (hora en que comienzan las clases), son sancionados, pues su deber es estar por lo menos cinco minutos antes; de igual manera no pueden entrar a clases si no traen credencial. Estos alumnos permanecen en el patio o en una sala de la escuela la primera hora en el caso de los retardados y todo el día los sin credencial; de tal manera que fomentar el hábito de la puntualidad y el cumplimiento de una norma escolar (llevar diariamente la credencial) parece más importante que su formación académica.

Desde el principio, los estudiantes tienen conocimiento de la existencia de un reglamento escolar, que deben firmar en el momento de su inscripción, al igual que su padre o tutor y donde ambos se comprometen a cumplirlo. Este reglamento está basado en uno general para todas las secundarias, pero cada escuela le hace las adaptaciones que considera necesarias. El reglamento es en realidad una larga relación de las obligaciones de los alumnos, que van desde los horarios que deben cumplir, la forma de proceder cuando faltan a clases, pasando por el arreglo personal ("corte de pelo casquete regular, peinado convencional", para los varones; y para las niñas la prohibición de "usar cosméticos o peinados estrafalarios") y las sanciones a las que se harán acreedores en caso de "mala conducta". Las palabras "correcta, ordenada, decorosa y respetuosa", aparecen para nombrar el comportamiento que se espera de los alumnos hacia los adultos de la escuela. Un pequeño apartado habla de los derechos que tienen, aunque en realidad parecieran más bien obligaciones con otra redacción. Así, por ejemplo son derechos de los alumnos: "Elegir respetuosamente las peticiones ante maestros o autoridades, individualmente o por medio de representantes", o "Conocer e informarse de las disposiciones superiores para su debido cumplimiento".

No obstante, si bien los alumnos leen el reglamento al momento de ingresar a la escuela y lo vuelven a firmar cada año consecutivo, muy pocos lo conocen en realidad; es más bien la experiencia o la información de otros alumnos y el trato con los maestros y demás autoridades de la escuela, los que les hace tener idea de las reglas que deben cumplir y cómo operar con ellas. Y es que en la vida diaria de la escuela, las reglas y las sanciones a su violación, no son constantes, varían dependiendo del sujeto que las aplique (no es la misma sanción la que otorga un prefecto que un subdirector o director), dependen también de la imagen que se tenga del alumno y de la reincidencia en la falta. En ocasiones la sanción por violación a la misma norma es diferente, se minimiza o amplifica según el criterio de quién la aplica o de a quién se le aplica, sus variaciones dependen del contexto en que se da la acción, de quien la haga y de la persona a quien le corresponde tratar cada caso, sus criterios, su carácter, su experiencia, e incluso su vínculo afectivo con el alumno en cuestión:

Llevé a un alumno que encontré rompiendo una banca a la dirección, pero la subdirectora no está... en estos casos la sub si funciona porque es más enérgica...Dejé al alumno con el director, pero él es muy tolerante y el muchacho prometió portarse bien y ya no pasó nada. Yo pienso que el alumno debería reparar por lo menos tres bancas para que escarmentara" ( Entr. Mo. Mat. Esc. C.)

Para controlar la conducta de los adolescentes, la escuela crea mecanismos específicos, como son las "carpetas de reporte conductual"<sup>89</sup> o los "cuadernos de asesoría"<sup>90</sup> por grupo, con los que se intenta mantener un seguimiento de la actuación de cada alumno. Pero además de que los reportes que en ellos se consignan son poco claros, también están regidos por la variabilidad o discrecionalidad de quienes tienen acceso a ellos. El aprendizaje que los alumnos van construyendo ante tal situación es que la norma es cambiante; por experiencias propias o de sus compañeros aprenden a manejarse de manera diferente frente a cada autoridad según perciban que es tolerante o exigente; la

---

<sup>89</sup> Estas se manejaban en la escuela C y hablaré de su uso en el apartado de organización escolar.

<sup>90</sup> El cuaderno de asesoría es un instrumento más completo utilizado en la escuela A, es uno por alumno donde se van consignando faltas, reportes, justificantes y calificaciones.

catalogación de los adultos en la escuela y sus reacciones, son saberes que circulan entre los alumnos.

Otra vertiente del discurso sobre la adolescencia es el de justificar con él la falta de interés de los alumnos frente al trabajo académico; así la reprobación es producto de la flojera, la falta de material se equipara a descuido (ambas características propias del adolescente) y la mala conducta a desatención de los padres en la educación de sus hijos, que por su edad deben ser más vigilados. Dentro de este discurso, la condición de adolescente es representada en la escuela a través de los siguientes rasgos:

- Irresponsabilidad, incumplimiento
- Falta de interés en el estudio, apatía
- Tendencia a violar las normas
- Sentido gregario

A estos estereotipos generales se agregan los particulares de la población escolar del plantel, que en la escuela C referían a pertenencia a familias desintegradas, problemas familiares recurrentes, trabajo juvenil o participación en bandas del barrio. En esta escuela incluso los maestros hablaban de cómo las bandas se formaban y actuaban al interior del plantel:

En la tarde hay más bandas, en la mañana tenemos una, la de "los chilacos"...Tienen sus reglas para ingresar, una de ellas es romper tres bancas o tres vidrios...el alumno se compromete a romper tres bancas y dice cuáles y al día siguiente amanecen rotas, entonces la banda sabe que cumplió su palabra y puede pertenecer a ella... o romper vidrios, se suben a un salón que esté vacío cuando no hay vigilancia, rompen rápidamente los vidrios y salen corriendo...Cuando los otros alumnos suben a ver qué pasó se confunden con ellos" (Entr. Mo. Mat. Esc. C.)

Y aunque también reconocen que la mayoría de alumnos no forma parte de estos agrupamientos, y que en el turno matutino "no hay banda gruesa" como las de la tarde,



Y aunque también reconocen que la mayoría de alumnos no forma parte de estos agrupamientos, y que en el turno matutino "no hay banda gruesa" como las de la tarde, consideran que sí influyen en el ambiente de la escuela y en su deterioro, por lo que las medidas disciplinarias se justifican.

Con estas ideas como trasfondo, cada maestro enfrenta la relación con sus alumnos adolescentes, aplicando para ello criterios derivados de su experiencia y saberes adquiridos en su trabajo docente; algunos privilegian el rigor, otros el acercamiento a ellos y otros deciden ignorarlos con el fin de no desgastarse. Cualquiera que sea el caso también encontramos que este discurso se matiza en muchos casos por la existencia de un componente afectivo en la relación maestro-alumno ("ellos se acercan, te platican sus problemas"), acompañado de exigencias que los docentes consideran necesarias en la formación de los adolescentes.

No obstante, es necesario reconocer que el discurso homogéneo sobre la adolescencia y la normatividad que de él se deriva, es ineficaz para atender la problemática de los alumnos y sus inquietudes. Es decir, se habla de la adolescencia negándola al mismo tiempo en sus expresiones particulares derivadas del contexto social del que provienen los estudiantes. Las bandas, la destrucción de la escuela, la "apatía" de los alumnos por el estudio, son aspectos que se catalogan como expresiones de su edad conflictiva y la falta de atención paterna, a los que la escuela responde fortaleciendo sus medidas disciplinarias y generalizándolas, aunque se trate de púberes con distintas características: los alumnos de primero están más próximos a la infancia que los de tercero, por ejemplo. La generalización también obtura la posibilidad de que la escuela considere los elementos culturales del contexto social de sus estudiantes que vinculados a su condición de jóvenes imprimen especificidades a su conducta, y pueda incorporarlos en la organización escolar con miras a apoyar efectivamente el proceso educativo de éstos; aunque hay que reconocer que algunos maestros intentan hacerlo.

### **C) Los saberes de los estudiantes**

Por lo menos han pasado ya seis años en una institución educativa, la primaria, de tal manera que los alumnos conocen las reglas generales que deben normar su actuación en una escuela; además tienen antecedentes por familiares o amigos de lo que implica "entrar a la secundaria"<sup>91</sup> y muchas veces de los rasgos característicos de la que les tocó y también de algunos de sus maestros. De cualquier manera, el paso a la secundaria representa un cambio brusco para los estudiantes, que en palabras de Gimeno (1996) es un proceso de transición que tiene como características un cambio de ambiente "una especie de fenómeno de paso entre culturas de niveles escolares distintos", que implica ruptura y la existencia de momentos críticos de perplejidad, inquietud, zozobra; significa también enfrentar nuevos retos que exigen "transformaciones y procesos de adaptación personal"<sup>92</sup>; en este paso entre culturas escolares, los alumnos se van apropiando paulatinamente de los saberes necesarios para desenvolverse en su nuevo ambiente y construyendo recursos con base en éstos para responder a las nuevas exigencias.

#### **El sentido de identidad: la escuela y el grupo**

En el proceso de nuevos aprendizajes escolares el irse identificando con el plantel que les tocó y sus normas es un aspecto que en dos de las escuelas observadas, los alumnos resolvían solos, es decir a partir de su estancia en la escuela y su trato con las distintas autoridades (prefectos, maestros, orientadores) iban captando poco a poco los elementos constitutivos de la organización escolar particular y sus exigencias. En la escuela A en cambio, durante la primera semana del ciclo escolar se organizaba para los alumnos de nuevo ingreso una jornada llamada "semana propedéutica", donde se le explicaba el funcionamiento del plantel, su reglamentación y normas generales, además de familiarizarlos con las instalaciones y con algunos maestros, con el objetivo explícito de que "se integraran a la escuela". Esto implicaba una planeación previa que incluía

---

<sup>91</sup> La secundaria, aunque ubicada ahora como educación básica, sigue considerándose por alumnos y padres un espacio de educación superior, en tanto sus prácticas, exigencias y organización difieren totalmente de la primaria.

<sup>92</sup> Gimeno Sacristán (1996) *La transición a la educación secundaria*, pp: 17 y 73

calendarizar las actividades de esa semana por horas y la preparación de diversos materiales para que los maestros trabajaran con los alumnos los temas marcados.

Las actividades incluían a) Sobre la escuela: conocer la historia de esta escuela, su himno, funciones que corresponden al personal del plantel, recorrido por las instalaciones y presentación de maestros; b) Del alumno: reglamento escolar, deberes cívicos, puntualidad y asistencia, reportes y sanciones, comisiones de grupo, sociedad de alumnos y derechos del alumno y c) De las materias: información sobre tecnologías, formas de evaluación y finalidad de cada materia<sup>93</sup>. A través de distintas actividades se presentaba al alumno una panorámica de la escuela, pero sobre todo de lo que la escuela esperaba de él; siendo un plantel prestigioso y muy solicitado importaba que éste se sintiera parte del prestigio y de la distinción de formar parte del mismo y que además continuara el prestigio con su cumplimiento. Era una forma de iniciarlo en un sentido de identidad colectiva que implicaba el cumplimiento de normas hasta ese momento ajenas a él; en ese sentido buena parte de los planteamientos giraban en torno a la distinción que implicaba ser alumno de esta escuela donde muchos aspirantes no habían quedado:

"Permitanme felicitarlos, ustedes son los escogidos y eso es muy importante. Lo importante no es quedarse sino resistir, ésta es una carrera de resistencia, aquí el que resista saldrá. Esta es apenas su primera oportunidad para demostrar lo mucho que valen" (Obs. Sem. Prop. Esc. A.)

"¿Cómo se seleccionó a los alumnos para ingresar a esta secundaria?...Como en todas las demás escuelas, pero ésta no admite a todos los que solicitan ingresar. Ustedes podrán pensar que fue una medida elitista...pero deben estar convencidos que están aquí por su capacidad, porque alcanzaron un promedio superior a los que no pudieron entrar, en base a esa capacidad que tienen, nosotros trabajaremos con ustedes" (Obs. Sem. Prop. Esc. A.).

Dar a los alumnos la sensación de ser los elegidos entre muchos otros, permite también pedirles sostener ese esfuerzo, cumplir, ser dignos de permanecer, lo que de entrada los enfrenta con el conocimiento de las normas propias del nuevo nivel al que accedieron, y

---

<sup>93</sup> La organización de temáticas la hago con base en la calendarización de las actividades de la semana propedéutica de esta escuela que se encuentra en el anexo 4.

las específicas de un plantel especial. La "carpeta de asesoría" es también un nuevo aprendizaje en este contexto, representa el control que esta escuela ejercerá sobre cada uno de ellos; es una libreta de pastas duras que a cada alumno se le pide llevar y que durante la semana propedéutica se convierte en el eje del trabajo; en ella se pega la credencial y el reglamento, se consigna el horario de clase, se escribe el nombre de cada uno de sus maestros, le ponen carátula, la ilustran, la numeran y ponen márgenes. Es un expediente personal ambulante y obligatorio donde se consignará todo lo referente al alumno (reportes, faltas, justificantes, aportaciones económicas) que en esta semana deben preparar para poner en funcionamiento para el año escolar.

Durante este periodo, los alumnos reciben discursos en dos sentidos: la buena fama del plantel ("tenemos una banda de guerra que le ha dado reconocimiento a la escuela", "la escuela tiene el mejor aprovechamiento de la zona", "es una escuela que cuenta con muy buenas instalaciones"); y sus deberes como alumnos (puntualidad, disciplina, asistencia, orden, "porque todo tiene que ver con el aprovechamiento"). Miran también una buena organización: la ceremonia de inauguración dándoles la bienvenida con la banda de guerra escolar, con asistencia de los padres y de un representante de la SEP y la presentación de todos los maestros por la directora; el cumplimiento de las actividades establecidas en el horario de esta semana; la distribución de las comisiones que les tocan como grupo (ceremonia, vigilancia escalonada de baños y cooperativa) y la ceremonia de clausura con una obra de teatro preparada por alumnos de los grados superiores. Reciben también un trato distinto, ahora se les dice "señor" o "señorita" en lugar del "niños" al que estaban acostumbrados, palabras que llevan la connotación de ser mayores y de estar en un nivel educativo diferente. Es ese ambiente escuchan múltiples consejos: "organicen su horario de trabajo...échenle ganas...el éxito es de ustedes...no dejen que se les junte el trabajo...no se hagan acreedores a su primer reporte". Integrarse a la escuela, conocerla, tener orgullo de pertenencia son aspectos que van jugando en la identificación del alumno con su plantel. Cuando hablan de esta escuela los alumnos de los tres grados, generalmente se refieren a ella como "una buena escuela", y aunque también algunos

llegan a quejarse del exceso de rigor para ciertos aspectos, sobre todo los que se refieren a su aspecto personal, defienden el plantel del que forman parte.

El ingreso de los alumnos de la escuela C, es un poco diferente, son los maestros los que en sus primeras clases van señalándoles las normas particulares para cada materia; las orientadoras suelen acudir a los grupos para informarles de la organización general de la escuela, pero por sus condiciones de trabajo no lo hacen en todos. También son distintas las condiciones físicas: faltan bancas, muchas de éstas no tienen paleta para escribir, los pizarrones están en mal estado, entre otras carencias, situación que contribuye a confirmar la mala fama del plantel del que los alumnos de recién ingreso tienen noticias; por otra parte, ingresar a esta escuela no era la aspiración de muchos que fueron enviados ahí ante la falta de cupo en el plantel solicitado. No obstante y al paso del tiempo también se apropian de un sentido de pertenencia de su plantel; se identifican como parte de esta escuela y asumen con ello su prestigio, que incluso, consideran una exageración:

"Antes todos hablábamos mal de esta escuela, yo lloré cuando supe que me había tocado...pero ha mejorado, ahora ya hasta van a hacer otra escalera para temblores" (Entr. Alumn. Esc. C).

Hablan también de que muchos de sus maestros son buenos y de que se tienen programadas una serie de mejoras a sus instalaciones; también dicen que les gustaría que se "acabara con la mala fama" y al mismo tiempo señalan cosas que quisieran que cambiaran; entre ellas aspectos materiales como tener buenas bancas o mejorar la limpieza de salones y sanitarios.

Otro ámbito de identidad es el grupo, en cuya construcción influye la organización escolar y las percepciones que los maestros van formando de cada uno. Los criterios para la integración de los grupos varían en cada una de las escuelas estudiadas: edad, azar, calificaciones, o una mezcla de ellos, pero una constante es que se conservan como tales durante los tres años de la educación secundaria. Los grupos van adquiriendo así, una

fama que los marca como colectivo y dependiendo de la tendencia dominante (que no siempre es la mayoritaria) se catalogan como buenos o malos, flojos o cumplidos, disciplinados o indisciplinados. Esta clasificación se relaciona con los grados de resistencia o acomodación que el grupo presenta a las reglas y que se traduce necesariamente en mejores o peores calificaciones; aunque también influye el "examen diagnóstico" que cada maestro aplica a principio del año, que por regla general arroja malos resultados.

Si bien los grupos no son homogéneos, los estudiantes encuentran en ellos un espacio de identificación; así, participan de la buena o mala fama de éste mostrando orgullo de ella (cualquiera que ésta sea), compiten con los otros grupos del mismo grado en las gráficas de aprovechamiento que periódicamente se ponen en la escuela y adquieren saberes propios de un código interno entre los que destaca el no delatar a sus compañeros aunque no compartan totalmente su conducta. También en el grupo existen jerarquías internas que se basan en la conducta o aprovechamiento de cada uno de sus integrantes: los buenos alumnos, los malos e indisciplinados, los que forman parte de alguna banda, etcétera; esta clasificación interna funciona como una certificación para aceptar las sanciones o distinciones a sus miembros. Por ejemplo, en cada grupo se nombra un jefe que si bien representa formalmente a sus compañeros y a sus intereses, en realidad funge como apoyo del asesor para informarle de las desviaciones a la conducta de sus compañeros; el jefe de grupo puede ser cambiado si no responde a las expectativas del asesor, cosa que los alumnos aceptan, pues dentro de la catalogación que hacen implícitamente al interior del grupo, consideran natural que sea uno de los "mejores" el representante puesto que en los hechos éste lo es no del grupo, sino del asesor y por ende de las normas escolares.

También el grado funciona como un elemento de identificación vinculado a la conducta y al aprovechamiento, los maestros señalan que los alumnos de primero recién están aprendiendo las reglas, por lo que su conducta es mejor, aunque sus calificaciones generalmente bajan al principio en relación con las que llevaban en primaria puesto que

el nuevo sistema les causa confusión; los de tercero cuidan su conducta y calificaciones ya que está en juego su certificado y carta de buena conducta; los de segundo en cambio son los que presentan más problemas en ambos aspectos, conocen los límites de los reportes o han aprendido a evadirlos y además saben que tienen posibilidad y tiempo para recuperar las materias reprobadas. Estas apreciaciones de los maestros sobre la diferencia entre grados, parece corroborarse en los promedios de la escuela y las hojas de reportes.

### **Algunos significados de la escuela para los estudiantes**<sup>94</sup>

Pese a la idea muy generalizada entre los maestros de la falta de interés de los alumnos por el estudio, puede decirse que para ellos la escuela constituye tanto un espacio de superación personal como de encuentro con amistades y que ambas cosas son valoradas como las razones principales por las que encuentran gusto de su estancia en la secundaria.

Para muchos, llegar a este nivel educativo ha representado un esfuerzo y además su permanencia significa un costo económico para sus padres. Los significados que construyen sobre su paso por la secundaria expresan las valoraciones culturales de su entorno: la escuela es la posibilidad de trascender el nivel de vida que actualmente tienen; estudiar la secundaria es el camino de la superación, el requisito para estudiar una carrera, conseguir un empleo o, como afirman muchos de ellos "ser alguien en la vida". Esta última frase es recurrente en las entrevistas, expresa la valoración que tienen de la educación, constituye el discurso paterno apropiado que los insta a superarse para ser algo diferente a sus padres. En ese sentido, la escuela secundaria es para ellos un valor en sí mismo, es el paso necesario para remontar su marginalidad y obtener el documento que les permita continuar su escolaridad para ser "alguien", no el sujeto

---

<sup>94</sup> Las referencias de aquí en adelante corresponden sólo a la escuela C.

anónimo, no el trabajador de segunda, no el obrero o el vendedor ambulante. "Alguien" es el profesionalista, el que sabe, el que estudió la secundaria para continuar sus estudios, aunque estos sean sólo los de una "carrera corta", o el que por sus estudios puede conseguir un buen trabajo. Para los estudiantes la escuela es un espacio que les permitirá trascender su nivel actual de vida y en consecuencia es vista no como el presente, sino como el paso necesario al futuro: es útil como el requisito para entrar a la preparatoria y llegar a ser profesionalista, porque se requiere para estudiar una carrera técnica, o para conseguir un trabajo mejor que el de sus padres.

Con estos significados y frente a las exigencias de la escuela, que en el grado límite de incumplimiento puede llegar a expulsarlos, construyen estrategias específicas. Así, los préstamos de materiales, libros, y uniformes de educación física, es la salida que los estudiantes encuentran para cumplir formalmente con la exigencia de los maestros frente a las limitaciones económicas de sus padres que les impiden comprar todos los materiales que se les piden. El préstamo de tareas, o el hacerlas durante algunas clases cuya dinámica lo permite, es una estrategia para cumplir en las distintas materias, también saben que es necesario cubrir ciertos requisitos de forma para alcanzar una buena calificación como la presentación, limpieza, ilustraciones o dar respuestas apegadas al texto. Con todo ello los alumnos se van apropiando de un concepto de aprobación social poco relacionado con los contenidos programáticos<sup>95</sup>.

Esto se fortalece ante la carga de trabajos acumulados por cada materia, pues la mayoría de maestros además de dejar tarea, exige la elaboración de trabajos individuales o por equipos. Es decir, la escuela, ignorando el contexto particular, considera que el alumno lo es de tiempo completo y que además cuenta con las condiciones económicas para cumplir con lo que se le pide. Sin embargo, esto no es totalmente así; algunos alumnos trabajan por la tarde y la mayoría dedica su tiempo libre a sus amistades ("a la banda", dicen ellos), aspecto que forma parte de la cultura juvenil y del barrio de donde provienen,

---

<sup>95</sup> Quiroz ha denominado a la forma de proceder en la evaluación que impera en la secundaria un "obstáculo para la apropiación del conocimiento"



cuya consideración está totalmente fuera de las concepciones escolares. El trabajo, las amistades fuera de la escuela y la influencia de las industrias culturales que influyen en los estudiantes (televisión, videojuegos) y que ocupan una buena parte de su tiempo libre, son vistos como interferencia para el cumplimiento escolar y cuestionados por los maestros.

Por ello, y como para estos alumnos es importante permanecer en la escuela, buscan la manera de no reprobar por cualquier vía. Así cumplen de manera discriminada, respondiendo de manera diferenciada a cada maestro según lo cataloguen de exigente o "barco". Las calificaciones, expresión concreta de la evaluación, son manejadas por los alumnos, no como producto de su aprendizaje, sino como el número que necesitan para aprobar.

El otro significado importante que los alumnos confieren a la escuela es el de las relaciones con sus pares. En una pregunta hecha en diversas entrevistas respecto a lo que les gustaba de la escuela, era constante la referencia a los amigos, aunque generalmente aclaraban que esta no debería interferir con el estudio:

"Por supuesto, lo que me gusta de la escuela es estar con los amigos, echar cotoreo, pero eso sí, cada quien cumpliendo con sus deberes en la escuela..."(Entr. Ao.1o)

"Me gusta la convivencia entre compañeros y aprender cosas nuevas, que aunque en ocasiones se nos hace aburrido permanecer 50 minutos sentados, estamos conscientes que es por nuestro bien".(Entr. Ao. 3o )

"En realidad no me gusta nada, lo único es estar con mis compañeros"(Entr. Ao. 2o)

Las relaciones entre pares no son siempre armónicas, muchas veces contienen un alto grado de agresividad, al que los alumnos deben adaptarse, ignorar o enfrentar; en tanto los estudiantes no son homogéneos, existen diversos puntos de vista sobre las actitudes

extremas de algunos de sus compañeros, aunque por regla general también existe un cierto grado de complicidad. Veamos un evento que lo muestra:

"Es la hora del descanso y me paro cerca del barandal para completar mis notas de la observación. Los alumnos están en el patio y en los pasillos, algunos también en los salones. Esto no es usual, pues los prefectos generalmente los bajan para que el área de salones quede vacía. No obstante, como es la firma de boletas, algunos padres todavía están en los salones o pasillos platicando con maestros o con sus hijos, lo que impide el control en el acceso a la escalera que regularmente se hace. Estoy al final del pasillo del piso correspondiente a los segundos años, muy cerca del último salón. Hay alumnos de este grupo dentro y fuera del aula. Al fondo del pasillo cuatro niñas y dos niños platican con un lenguaje donde predominan las groserías. Aunque no alcanzo a distinguir todo lo que dicen noto que se mueven mucho, se empujan, se pegan en la cabeza, ríen a carcajadas. Uno de ellos se dirige al salón, abre la puerta salón y les dice a los que están adentro: "A ver, esos hijos de la..." Después llama a su compañero (como para mostrarle algo), pero van todos, incluyendo las niñas. Se paran frente a la puerta abierta, se ríen, señalan, cuchichean. Un alumno que está adentro les cierra la puerta del salón. Los seis de afuera entonces ponen una varilla en unas argollas que sirven para candado, con esto encierran a los que están dentro. Hay aire de travesura. Los alumnos que quedaron encerrados empiezan a tocar la puerta y piden que la abran. Una de las niñas les dice "Está cerrado con candado..."

El hecho de que estén encerrados unos compañeros llama la atención a otros del grupo que están también en el pasillo, se asoman por unos agujeros que tiene la puerta para ver, hacen bromas. En el resto de la escuela el descanso sigue, han puesto música por los altavoces, en la cooperativa el maestro encargado está vendiendo, otros maestros se encuentran reunidos cerca de la dirección, los prefectos platican, nadie se da cuenta de lo que estos alumnos están haciendo.

Frente a la puerta del salón cerrado hay ya un gran barullo, todos quieren asomarse a ver y los de dentro golpean para que les abran. Una niña alta y gordita que está parada cerca de mí con sus amigas dice: "Yo sí voy abrir": Parece enojada, como que piensa que ya se les pasó la mano. Abre y salen varios alumnos y alumnas riéndose. Noto que el salón está muy oscuro. La niña que abrió y sus amigas se paran en la puerta y comentan algo entre ellas, hay gesto de reprobación. Me acerco a ellas y les pregunto qué pasó. La gordita me dice: "Están jugando unos muchachos... se llevan muy pesado", otra agrega: "Estaban caldeando". Me asomo y veo que hay un grupito de niños al fondo, el salón es oscuro porque sólo tiene una hilera de vidrios en la parte alta de la pared lateral. Las niñas que abrieron se van y una de ellas le dice a otra que quería entrar: "Vente, ella se lo buscó..."

Unas niñas se paran cerca de mí. Les pregunto que pasó, pues en el fondo del salón veo que una niña está sentada tapándose la cara.

E: "¿Está llorando?"

Las dos niñas: "Noo" (tono de ¿cómo crees?). Luego agregan como con burla: "Ora está enojada..."

Dos niños salen del salón y pasan cerca de mí, uno de ellos le dice al otro señalándome y riéndose: "Nos agarró en la movida..."

En este evento puede verse que ante lo que se considera una transgresión mayor a las normas, hay diversas reacciones de los alumnos: desde los que encierran a sus compañeros para que sigan con sus juegos sexuales, los que divertidos quieren ver lo que pasa, hasta los que se molestan por la situación. En cualquier caso, ninguno llama a la autoridad, aunque implícitamente sancionen la conducta de su compañera que se presta para esos juegos; también es notorio que estando un adulto presente observando y anotando (es mi caso) ninguno se cohibe, lo que implica que distinguen entre los adultos que sí tienen autoridad y por ende pueden sancionarlos y los que aunque "los agarren en la movida" no tienen derecho a intervenir en sus espacios. El ambiente de agresividad (pegarse, decirse groserías, empujarse) que se dio en este evento entre los alumnos que estaban afuera y que querían ver lo que pasaba en el salón, era respondido con bromas y risas por la mayoría, y parecía una forma de relación acostumbrada. Ningún adulto con autoridad en la escuela se dio cuenta, y como éste hay muchos otros eventos en los que participan los estudiantes en sus ratos libres y aún en clase, que pasan desapercibidos por ellos.

En las entrevistas, algunos alumnos se quejaban de que ciertos compañeros "eran muy pesados" y tal vez por ello no consideraban necesariamente las exigencias escolares como arbitrarias (aunque pudieran estar en contra de algunas de ellas), las veían más bien como parte de las reglas necesarias para regular la convivencia; incluso decían que en ocasiones deberían ser más estrictas. Esta apreciación coincide con algunos autores; así Guzmán (1988), en un estudio sobre la disciplina escolar en secundaria, encontró que la mayoría de alumnos tiene una actitud de aceptación formal de las reglas disciplinarias al valorarlas como justas y cumplirlas y de algo similar habla Zubillaga (1996). No obstante, la manera de asumir la norma influye en las relaciones y valoraciones que se

construyen entre los alumnos y sirven para catalogarlos: los que aceptan todas las reglas, los que se oponen a ellas y los que las aceptan o no dependiendo de las circunstancias.

### **Las exigencias de los estudiantes**

Los alumnos también tienen exigencias vinculadas a sus expectativas sobre lo que la escuela debe ofrecerles y es en el grupo donde las manifiestan, aún con toda la heterogeneidad que éste tiene. La primera de ellas es el trabajo del maestro, pues si ellos van a la escuela a aprender, consideran que el maestro debe enseñar. En contradicción con lo que piensan muchos maestros, los estudiantes afirman que no les gusta estar en clase sin "hacer nada", califican el trabajo de sus maestros: "algunos no enseñan porque les gusta, sino porque lo tienen que hacer" e incluso sus actitudes: "entra tarde o falta muchas veces y le gusta perder el tiempo para no dar clase". Aceptan la actitud exigente de los maestros siempre y cuando los consideren eficientes y trabajadores y se oponen a las exigencias que les hacen aquellos poco comprometidos con su trabajo. Es decir se va creando una actitud de reciprocidad, que depende de su percepción sobre el trabajo de cada maestro.

En una junta con padres de familia pude observar cómo los alumnos contradecían a un maestro que se quejaba de la falta de cumplimiento del grupo, poniendo de manifiesto que él tampoco cumplía:

La reunión era con los padres de familia, para informarles de las calificaciones de sus hijos. Los alumnos también están presentes, parados alrededor del salón. El maestro de geografía se queja de que todo el grupo salió reprobado en su materia, regaña de manera muy fuerte al mismo tiempo a los padres y a los alumnos; empieza a enumerar todas las cosas que les ha pedido y en las que no le han cumplido. Un alumno levanta entonces la mano y de manera un poco retadora, aunque al parecer no muy decidido le dice: Maestro, ¿por qué no nos calificó con cuaderno? (se refiere a que el maestro sólo consideró el examen para poner la calificación sin incluir otros aspectos como había sido el acuerdo).

El maestro, descontrolado dice que él nunca califica el cuaderno y el mismo alumno pregunta: ¿Y por qué a los de (otro grupo) sí se los calificó? El maestro niega, todos los alumnos empiezan desde el anonimato a apoyar a su compañero,

hay murmullos. Tiene que intervenir la asesora para decir que los alumnos buscan una justificación y que los maestros tienen mucho trabajo y en ocasiones no pueden revisar todos los trabajos. (Obs. Junta.Pad. Esc. C.)

En este caso, a pesar de la imagen de exigente que el maestro quiere imponer a los alumnos y que se refleja en la calificación; éstos se rebelan, (en la medida de sus posibilidades) frente a lo que consideran una arbitrariedad: si él había acordado con el grupo considerar varios aspectos para la calificación y no lo hizo, tampoco debe evidenciarlos frente a sus padres y adjetivarlos de flojos o irresponsables. Con ello, los alumnos parecen decir que si hay reglas para ellos también debe haberlas para el maestro, si él los califica, ellos también lo hacen.

Los alumnos no son sólo objeto de la reglamentación por parte de la escuela y los maestros, ellos también construyen reglas que aplican a los maestros. Los docentes expertos dicen que una de sus estrategias para controlar el grupo es "ponerles desde el principio reglas claras y cumplirlas". Esta máxima es aplicada también por el grupo de estudiantes, que a principio del año ponen a prueba la resistencia de los maestros para controlarlos. Por regla general son los novatos el blanco propicio: les hacen bromas pesadas, se salen de la clase, hablan e ignoran sus órdenes. Esto dura hasta que perciben qué clase de maestro es y si cumple o no con sus expectativas de superación.

La actitud diferencial de los alumnos con los docentes pudo verse en uno de los problemas que la escuela consideraba más fuerte<sup>96</sup>: la inasistencia de los alumnos a clases. En ocasiones era de todo el día pues se ponían de acuerdo para no entrar, pero lo más común era faltar a determinadas clases y aprovechando que por regla general algunos grupos no tenían maestro, se confundían entre ellos. Los maestros se quejaban de las inasistencias frecuentes, pero también era visible que con ciertos maestros siempre entraban todos los alumnos y esto no era debido sólo a que el docente fuera

---

<sup>96</sup> Como ya señalé estoy hablando de la escuela C.

muy exigente, sino que los estudiantes asumían que junto a la exigencia mostraba interés y compromiso en su trabajo.

De lo aquí expuesto podemos resumir algunas cuestiones. La escuela secundaria ha construido históricamente una serie de concepciones que tienden a regular la actividad de los estudiantes. Entre ellas podemos encontrar las normas institucionales con énfasis en la conducta escolarmente sancionada, que tienen su base en el "discurso sobre la adolescencia" y la organización de los contenidos con sus formas específicas de transmisión, cuyas prácticas consideran todavía el nivel como espacio de especialización de conocimientos. Estas concepciones se expresan en la estructura organizativa de la secundaria, donde los estudiantes son relegados del "mundo de los adultos" que intenta regular y decidir sobre esta estructura. No obstante, los alumnos como sujetos se apropian en diversos grados de la normatividad e influyen sobre ella, construyen así un conocimiento sobre lo escolar donde están presentes diversos elementos culturales adquiridos tanto en la escuela como en su ámbito inmediato, sus expectativas educativas y su sentido de pertenencia al plantel. Existe entonces una interinfluencia entre los intereses de la escuela y los de los alumnos que se negocia día a día.

## CAPÍTULO III

### RELACIONES: LA DINÁMICA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

"La vida cotidiana abarca una gran diversidad de actividades mediante las cuales maestros, alumnos y padres le dan existencia a la escuela dentro del horizonte cultural que circunscribe cada localidad". E. Rockwell<sup>1</sup>

Los sujetos que participan en la escuela secundaria, con los saberes apropiados en el ejercicio de la actividad que a cada uno le corresponde desempeñar, se encuentran en múltiples espacios derivados tanto de la organización institucional general, como la de cada plantel particular: clases, concursos escolares, premios diversos, ceremonias, festejos, reuniones de evaluación del trabajo, juntas con padres de familia, convivios, exposiciones, encuentros informales, etcétera. Todos estos eventos, desarrollados algunos diariamente y otros en ciertos periodos, constituyen la vida cotidiana de la escuela en la que el particular se *objetiva* de diversas maneras y en donde al tiempo que con su participación forma ese mundo, se forma también a sí mismo<sup>2</sup>.

La escuela como espacio público es un mundo de relaciones entre sujetos que si bien formalmente tienen distinta jerarquía<sup>3</sup>, se interinfluyen en sus acciones. Los maestros deben considerar en su trabajo las demandas de sus alumnos, de los directivos, de los

---

<sup>1</sup> Rockwell (1995) *La escuela cotidiana*, p: 7

<sup>2</sup> Heller (1977), p:24. Si bien la autora en obras posteriores matiza la importancia de la vida cotidiana al plantear que las actividades heterogéneas que en su seno se desarrollan tienen un objetivo pragmático e inmediatista y que "jamás vienen referidas de modo inmediato a la praxis humana total", con lo que le confiere un carácter alienado; sigue manteniendo la posición de que no hay sociedad que pueda existir sin la reproducción del particular que se efectúa en la vida cotidiana y que además señala que aceptar que la alienación de la vida cotidiana es definitiva, significaría renunciar a la teoría de la revolución. Véase Heller (1982)

<sup>3</sup> Heller señala que los contactos cotidianos se dan siempre mediados por jerarquías derivadas de la división del trabajo, pero también estos contactos se dan entre hombres concretos y no entre roles, p: 359- 360..

padres e incluso de sus propios colegas y, de la misma forma, cada uno de los integrantes de la escuela considera en su accionar al resto en mayor o menor medida<sup>4</sup>. Por ello, la normatividad que define funciones precisas para cada uno de los integrantes de la comunidad escolar, sufre adaptaciones, ajustes y modificaciones en la práctica de cada plantel.

También la escuela es el contexto donde confluyen distintos elementos culturales: de los docentes, de los alumnos, de los padres de familia y de la comunidad, apropiados tanto en la escuela como fuera de ella. La articulación de estos variados elementos en la interrelación cotidiana, origina una dinámica cultural en el espacio escolar que entiendo como la interacción de elementos culturales diversos y a veces encontrados, que los sujetos ponen en juego en las diversas actividades en las que participan en un contexto escolar que a su vez tiene una cultura específica expresada en tradiciones y prácticas<sup>5</sup>. Esta dinámica permite comprender la resistencia, la negociación, la apropiación o las adaptaciones de estos sujetos a las normas establecidas y analizar los significados que sus acciones tienen, la direccionalidad que le imprimen a las actividades escolares y sus sentidos formativos.

La dinámica cultural en la escuela por expresarse en las prácticas y relaciones de los sujetos, nos habla de una escuela en constante movimiento y construcción. En este capítulo se analizará la participación de los sujetos en la construcción cotidiana de la escuela, su dinámica y los aprendizajes que sobre lo escolar van forjando en este proceso; para ello elegí para su análisis tres aspectos de la vida escolar fuertemente

---

<sup>4</sup> Luna (1994), en una investigación etnográfica desarrollada en la escuela primaria muestra cómo los alumnos constituyen una referencia necesaria para la organización del trabajo docente en el aula. Talavera (1992), con el mismo abordaje metodológico, analiza la importancia de la interinfluencia entre los maestros para la construcción de "recursos docentes", en tanto que Galván (1995) muestra el grado de influencia que los padres tienen en la organización del trabajo escolar y del aula. En general, en muchos trabajos etnográficos podemos encontrar cómo la interacción de los sujetos y sus relaciones influyen en la organización de la vida escolar.

<sup>5</sup> La cultura y su dinámica en la escuela ha sido analizada desde diversas posturas teóricas. En este caso y como ya señalé, me adscribo a aquella que destaca el papel del sujeto y su accionar bajo condiciones institucionales particulares. Esta posición apuesta más a la heterogeneidad y complejidad que producen en la escuela la relación de esquemas culturales múltiples, que a la existencia de una cultura escolar homogénea. Véase E. Rockwell (1992).



marcados por la normatividad y las tradiciones culturales del nivel: la organización de la escuela, el trabajo en el aula y las calificaciones; momentos analíticos que nos permiten ver la participación de los sujetos en la construcción de la escuela real, la experiencia y recursos apropiados en y sobre lo escolar puestos en juego, los significados que están a la base de sus acciones y también algunos de los sentidos formativos de esta relación.

## **1.- LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR: LAS NORMAS Y LOS SUJETOS.**

Aquí vamos a hablar de la escuela, de la escuela cotidiana y de cómo las normas y disposiciones oficiales influyen en la vida de ésta, en su organización y actividades posibles; pero también de la manera en que los sujetos con sus concepciones, relaciones, saberes y experiencia puestas en juego en su actividad diaria, trastocan, reformulan o adaptan la normatividad general dan -en virtud de sus condiciones específicas- características propias a la organización de cada plantel, donde se amalgaman las disposiciones oficiales con los intereses y visiones propias de los diversos sujetos que componen la realidad escolar.

### **La organización formal**

En la secundaria, a diferencia de los otros niveles que integran la educación básica, existe una estructura organizativa más compleja que señala el contenido y la finalidad de las actividades que se asignan a cada una de las distintas agrupaciones que la integran<sup>6</sup>. Se trata de una organización piramidal a cuyo vértice se encuentra la dirección de la escuela y en su base los alumnos que. -oficialmente- están sujetos a todos los controles; desde el más alto de la jerarquía (dirección), pasando por todos los intermedios (subdirección, personal docente, personal de asistencia educativa y servicios administrativos).

---

<sup>6</sup> Véase el organigrama y el diagrama de puestos de escuela de educación secundaria en el anexo 2 (Cuadros 1 y 2)

En la definición formal de actividades<sup>7</sup> y como se vio en un apartado anterior, es el director quien concentra muchas de las que tienen que ver con la organización escolar, lo que facilita que sus prioridades y criterios sean preponderantes en cada escuela. A él corresponde planear, organizar y evaluar las actividades académicas, de asistencia educativa, administrativa y de intendencia; informar de las disposiciones de la autoridad educativa y vigilar su cumplimiento; establecer las políticas de operación "para el logro de los objetivos del plantel"; vigilar el cumplimiento del plan, programas de estudio y reglamento de la escuela; realizar las gestiones necesarias ante organismos o autoridades para dotar a la escuela de recursos materiales; hacer un presupuesto de ingresos a presentar a las autoridades correspondientes y comprobar los gastos; "propiciar un ambiente agradable de trabajo"; lograr la participación de la comunidad escolar en las tareas de la escuela; programar las reuniones de las academias locales y supervisarlas; impulsar la constitución de la cooperativa escolar y vigilar su funcionamiento; facilitar la realización de las supervisiones de carácter técnico-pedagógico; promover la realización de actividades culturales; autorizar la documentación oficial; cuidar los recursos del plantel y mantener informadas a las autoridades educativas del funcionamiento de la escuela. A ello hay que agregar que es el director el que propone la remoción o designación del personal docente de acuerdo a las "necesidades del servicio". Esta última frase, común en la escuela, también justifica que el director asigne horas de servicio a los maestros o las retire, función no contemplada oficialmente pero que se da en los hechos, y asimismo para definir la utilización de este tiempo que va desde ser un apoyo al trabajo extraclase que todos los maestros tienen, hasta constituir un recurso de la escuela para cubrir grupos sin maestro.

Una mirada a las funciones "oficiales" de la dirección deja la impresión de que todo lo que compete a organización y funcionamiento de la escuela, recae en sus manos y con ello la responsabilidad de su marcha. Para el cumplimiento de tan amplias funciones, la

---

<sup>7</sup> Las funciones que se señalarán a continuación para cada uno de los sectores que integran el personal, son resumen de las que aparecen en el *Manual de organización de escuelas secundarias de la SEP*, que la Sección 10 del SNTE reprodujo en 1991.

dirección tiene como apoyo en primera instancia, a la subdirección, cargo que de manera formal y para todo el ciclo de educación básica, existe únicamente en secundarias. A la subdirección le corresponde cubrir de manera operativa y desde el contenido de "colaboración" muchas de las funciones que -formalmente- aparecen como responsabilidad del director. Así, su trabajo consiste en colaborar con la dirección en la planeación, organización y evaluación de las actividades escolares; apoyar en la elaboración del presupuesto del plantel y, en términos generales, ser coadyuvante o auxiliar de todas las actividades que competen al director. Tiene también actividades específicas que son: la organización del control escolar de los alumnos del plantel, y la vigilancia de la asistencia, puntualidad y cumplimiento del personal escolar, aunque de ellas se especifica que deberá informar a la dirección; también debe formular horarios para las actividades escolares (que en realidad es la distribución de horarios de los maestros, función que aunque formalmente corresponde al subdirector, el criterio de su jefe inmediato (el director) influye en el grado de decisión que éste puede ejercer sobre los horarios. El subdirector es entonces un intermediario operativo entre las actividades que se le asignan al director y su concreción en acciones y órdenes específicas. Como encargado de comunicar las disposiciones oficiales y ver que se cumplan, este personaje, segundo en la jerarquía, es generalmente quien tiene el contacto directo con la problemática inmediata de la escuela, con los maestros y alumnos en lo individual y con los diversos grupos que existen en el plantel, pero al mismo tiempo se encuentra acotado en sus posibilidades de acción y decisión por el criterio del director.

Siguiendo el orden de la jerarquización formal, los servicios docentes, de asistencia educativa y generales y administrativos se ubican en un mismo plano y dependen tanto de la dirección como de la subdirección. Los primeros abarcan a los profesores de todas las materias (incluyendo asignaturas y actividades) y tienen como funciones principales la impartición de clase de acuerdo al plan y programas de estudio, la atención a alumnos, la elaboración de un plan de trabajo, la información de las evaluaciones de los alumnos y el cumplimiento de las comisiones asignadas. Los servicios de asistencia educativa incluyen orientación, trabajo social y prefectura,

servicios que, de acuerdo al reglamento, se prestan "de manera integrada" y que sirven para apoyar el trabajo de los maestros y directivos por una parte y al alumnado por el otro. Los dos primeros, pero sobre todo orientación, se integran por personal especializado para "identificar las causas que afectan el aprovechamiento y el comportamiento de los alumnos y proponer las soluciones psicopedagógicas más convenientes"<sup>8</sup>. Más allá de que esto se haga o no, la identificación que tanto alumnos como maestros tienen de las funciones de este equipo es que en su vínculo con los casos de conducta y aprovechamiento, busca su resolución inmediata más que sus causas. Así, el prefecto vigila el orden, controla los grupos y reporta en orientación o trabajo social (en las escuelas observadas compartían la oficina) los casos de "mala conducta" que le parezcan pertinentes; mientras que las orientadoras o la trabajadora social hablan con los alumnos enviados por el prefecto o por otros maestros y mantienen un breve registro de esos casos en los cuadernos de "reporte conductual" que también comparten. Las actividades de orientación y trabajo social, similares en su papel de vigilantes de la conducta y aprovechamiento, también se bifurcan; a orientación corresponde sacar periódicamente el promedio de calificación de los grupos y hacer las gráficas correspondientes que colocan en lugares visibles para maestros, padres y estudiantes; detectar los alumnos que tienen el mejor promedio para que formen parte del cuadro de honor y aquellos con una alta reprobación, para hablar con sus padres, e informar a los maestros de la situación de cada grupo en las juntas de evaluación. Trabajo social organiza pláticas diversas, realiza visitas a las casas de algunos alumnos y hace gestiones para la obtención de becas a los alumnos de escasos recursos.

Finalmente los servicios generales y administrativos, se conforman por el personal propiamente administrativo (apoyo secretarial y contraloría) y el manual (auxiliar de intendencia, conserje, velador) que se encargan -los primeros- de llevar el registro de

---

<sup>8</sup> *Manual de organización de escuelas secundarias*, p:16.

calificaciones de los alumnos y trámites diversos, y el personal manual de mantener el aseo y la vigilancia de la escuela.

Hay dos órganos que se incluyen en el diagrama de la escuela secundaria: el consejo técnico y la cooperativa escolar. El primero aparece como apoyo a la dirección para planear, programar, evaluar y reorientar las actividades educativas de la escuela, al mismo tiempo que como el espacio donde la comunidad escolar puede proponer iniciativas de trabajo<sup>9</sup>. La cooperativa por su parte, tiene como fundamentación apoyar a través de "la asimilación teórica y experimentación práctica" el desarrollo del educando, en aspectos tales como solidaridad, ayuda mutua, cooperación y responsabilidad, igualdad, democracia, comunidad de esfuerzos y espíritu de iniciativa. Aunque la función no dicha -y preponderante- en las escuelas es que la cooperativa constituye una entrada económica para subsanar algunas de sus carencias<sup>10</sup> y que si bien los alumnos participan en la venta (y por supuesto en la compra), la responsabilidad de su conducción recae en algún maestro seleccionado por el director.

Existen otros cargos que el organigrama al que hemos venido aludiendo no hace referencia, pero que forman parte de la organización de todas las escuelas; éstos se señalan en el organigrama particular de una de las escuelas seleccionadas<sup>11</sup>. Aparecen aquí los asesores de grupo, que son docentes nombrados por el director (o subdirector) para atender de manera particular un grupo de entre aquéllos a los que dan clase. Los asesores son los encargados de dar seguimiento al aprovechamiento y conducta de su grupo, tratar con ellos los problemas que se presenten, mantener un trato directo con los padres de familia y en general, atender todo lo que se relacione con este grupo. Aparecen también el jefe local de materia y el coordinador de talleres,

---

<sup>9</sup> El Consejo Técnico escolar debe integrarse por el director (que es el presidente), el subdirector, orientador, asesores de grupo, jefes locales de clase, representantes de alumnos y representantes de padres de familia, aunque estos dos últimos nunca son invitados a participar.

<sup>10</sup> Esto sucede en todas las escuelas y aunque la cooperativa tiene un reglamento que norma el uso que puede darse a sus ingresos, la posibilidad de vender artículos al interior de las escuelas, ha permitido la existencia de la "cooperativa chica", así llamada porque sus ventas funcionan de manera paralela con la oficial y al no estar formalmente reglamentada, puede disponerse de sus ingresos para necesidades inmediatas de la escuela sin necesidad de trámites burocráticos.

<sup>11</sup> Véase organigrama de la escuela secundaria diurna A. Cuadro 3, Anexo 2.

representantes de estos maestros en las reuniones de consejo técnico y cuyo nombramiento pasa por antigüedad, horas de nombramiento en la escuela, o simplemente porque ante la ausencia o renuencia de otros designan "al que se deje". Los maestros también se encuentran representados en la delegación sindical que es una por escuela y que a partir de 1989, en la mayoría de secundarias diurnas del D. F. pasaron de ser controladas por la parte oficial del sindicato (llamada ahora "institucional"), a constituirse en delegaciones "democráticas", simpatizantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)<sup>12</sup>. Los padres tienen su representación en la asociación de padres de familia, constituida por un representante de cada grupo de donde se nombra la mesa directiva, que trabaja de manera conjunta con el director; mientras que los alumnos tienen un jefe por cada grupo, además de la sociedad de alumnos.

Lo anterior constituye de manera sintética la organización formal de toda escuela secundaria, sus funciones definidas y jerarquías establecidas que deberían permitir lograr el objetivo de este nivel<sup>13</sup> a través de un trabajo colectivo perfectamente delimitado en sus funciones. No obstante, la distribución formal de las actividades si

---

<sup>12</sup> Desde la fundación del SNTE en 1943, la Sección 10 que agrupa a los maestros de postprimarias en el D.F. (secundarias en todas sus modalidades, escuelas técnicas de nivel medio, normales y politécnico), nunca había participado de los distintos movimientos magisteriales que por salario y/o democracia se daban en otras secciones del sindicato. Esto tal vez se debía a la posición de "maestros de élite" que tuvieron los de este nivel por muchos años o al férreo control que, por diversos medios, la dirigencia sindical mantenía en estos niveles. En 1989, y a la luz de la crisis económica que puso el salario de los maestros de preescolar, primaria y secundaria en su nivel más bajo en décadas, las secundarias participaron por primera vez en el fuerte movimiento generado en el D.F. dirigido por la CNTE. El Comité Seccional de la Sección 10 muestra ahora la recomposición a que esta nueva fuerza obligó: la mitad de carteras las tienen los "democráticos" (por su presencia mayoritaria en secundarias generales) y el resto, más la secretaría general los llamados "institucionales" que conservan fuerza en secundarias técnicas, educación media técnica y politécnico.

<sup>13</sup> El objetivo marcado en el documento a que se ha venido haciendo referencia, que recoge planteamientos de 1981 dice: "promover el desarrollo integral del educando, para que emplee en forma óptima sus capacidades, en beneficio propio y en el de su comunidad y adquiera la formación que le permita continuar sus estudios del nivel inmediato superior, o incorporarse a la vida productiva". El de la reforma de 1993 es muy similar: "Contribuir a elevar la calidad de la educación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población joven del país y que sólo la escuela les puede ofrecer. Estos contenidos integran los conocimientos, habilidades y valores que permiten a los estudiantes continuar su aprendizaje con un alto grado de independencia dentro o fuera de la escuela y facilitan su incorporación productiva y flexible al mundo del trabajo" (Plan y Programas de estudio 1993, p: 12). Resulta interesante que siendo el alumno el centro de estos objetivos no aparezcan en el organigrama.

bien tiene influencia en su acotamiento, no las determina totalmente en su ejecución y tampoco determina necesariamente el trabajo colectivo que supone. Esto es más bien una hechura de los sujetos, su interpretación particular de la norma, su experiencia puesta en ejecución en el trabajo que les corresponde desempeñar y las condiciones específicas de cada escuela.

La forma como la organización escolar se despliega basada en la normatividad pero ajustada a la situación de cada escuela y a los criterios de los sujetos participantes la veremos a través de tres aspectos: los contenidos necesarios para articular un sentido de colectividad escolar, el seguimiento de los alumnos y las formas particulares de enfrentar las exigencias administrativas.

#### **A) Unidad educativa y sentido de colectividad en la organización de la escuela.**

Más allá de normas establecidas y funciones asignadas, es posible afirmar que el funcionamiento colectivo de la escuela secundaria que éstas suponen es difícil, sobre todo por las condiciones laborales del personal docente del que ya se habló anteriormente, que obstruyen la construcción de un proyecto escolar compartido. Esto es reconocido incluso por las autoridades educativas al señalar que: "La escuela secundaria en México, es la que menos unidad educativa tiene en comparación con todas las demás. La escuela primaria, por ejemplo, es mucho más una unidad factible de impulsarse, que tiene mayor coherencia interna, que presenta problemas localizables, lo mismo sucede en general con preescolar. En cambio, los maestros de la escuela secundaria en México no forman parte primordial de la comunidad académica de la escuela, sino que tienden a distribuir su tiempo, aunque trabajen en una sola disciplina en una pluralidad de planteles"<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Olac Fuentes M. Subsecretario de Educación Básica de la SEP. (1996) Intervención en el Seminario "La educación secundaria. Cambios y perspectivas", IEEPO, Oax, Versión estenográfica en el libro del mismo nombre, p: 58.

Esta situación objetiva favorece, como también ya se ha señalado, la concentración de decisiones en los sujetos que si permanecen en la escuela, los directivos y/o éstos y algún(os) grupo(s) de docentes. Pero la participación del resto y la existencia de algún nivel de unidad en torno a la escuela, es condición necesaria para su funcionamiento sobre todo si interesa mantener o mejorar la imagen del plantel y propiciar un trabajo escolar mínimamente satisfactorio. Por ello, dentro de sus condiciones particulares, desde la escuela se intenta optimizar el trabajo de cada uno de sus miembros, crear un sentido de colectividad en la medida de sus posibilidades y propiciar un buen ambiente de trabajo. La manera como esta organización interna se empalma con la formal la veremos en dos de las escuelas del estudio, la A, plantel con buen prestigio y la escuela C, en su "tercera etapa", que refiere al periodo en que ésta empezó a "levantarse".

En ellas, eran los directores los interesados en crear un espíritu de colectividad en la escuela, lo que los enfrentaba al reto de lograr que los múltiples sujetos bajo su responsabilidad, aún en el grado de atomización en que se encontraban, se identificaran con su proyecto particular de escuela (aunque fuera mínimamente). En este proceso jugaban varios componentes: el primero, mantener una comunicación constante con el personal para interesarlo y hacerlo partícipe de los planes del director, con lo que en los hechos éstos pasaban a constituirse en los planes "para la escuela" y por lo tanto los de la colectividad. Reuniones generales, de consejo técnico, de pequeños grupos, con la delegación sindical, con sujetos clave (líderes de grupo, maestros dispuestos a colaborar) o la información por escrito de los acuerdos para quienes no podían participar de estos eventos, constituían el tejido que los directivos requerían armar para socializar su proyecto y lograr que fuera aceptado como propio por los demás.

El segundo componente es que para que un plan individual pueda convertirse en colectivo, debe incluir aspectos que beneficien a todos los involucrados, por ello el mejoramiento de la infraestructura ocupaba un lugar preponderante, pues tener



mejores condiciones para el trabajo es importante para todo el personal, pero además este aspecto permitía incluir a los padres de familia bajo la lógica de que los beneficiados directos son los alumnos. Así, en las dos escuelas, el sentido de colectividad estaba fincado en una de ellas, en el interés por mejorarla y en la otra en mantener las mejoras que al paso del tiempo se habían logrado con el esfuerzo común. Ello implicaba un trabajo extra para todos: los maestros coordinando eventos diversos para recaudar fondos (kermesses, rifas); los padres de familia organizando y cooperando directamente para que éstos se efectuaran y los alumnos participando en otras actividades (juntar periódico para su venta, donando algo para la escuela, haciendo rifas propias, vendiendo boletos, etcétera).

El tercer componente para que la gente se involucre es el constatar que las promesas se van materializando y que existe un uso transparente de los recursos conseguidos:

Hicimos (en el año escolar 81-82) la rifa de dos automóviles Volkswagen Sedan austeros, una moto, una lavadora y ollas exprés. Con lo que se obtuvo de ganancia fue con lo que se compró el horno del taller de cerámica, escritorios, tenemos cristales polarizados, se puso el alumbrado en los jardines, se construyeron salones, se hizo sala de maestros y el salón para la asociación de padres... todo se hizo con ese dinero y otras cosas más que ahorita no recuerdo con detalle" (Entr. Pref. Esc. A.).

Esta escuela, en la que el proyecto de su director fundador se mantiene en lo esencial, muestra de manera clara cómo se fue construyendo, basado en la certificación de que el esfuerzo al que había sido convocada la comunidad se traducía en mejoras materiales, un sentido de comunidad que se expresa actualmente en el orgullo de sus integrantes por formar parte de este equipo y trabajar en "una buena escuela". Si bien no todos pueden participar en la misma medida, el hecho de trabajar en una escuela organizada -cuyos esfuerzos colectivos se dirigen actualmente a su mantenimiento y conservación, además de continuar con la ampliación, aunque más lentamente, de las

obras materiales (recientemente se construyó un taller de informática)- dan certeza de que el proyecto se cumple adecuadamente<sup>15</sup>.

En la tercera etapa de la escuela C, al director le fue difícil al principio, que los maestros creyeran en sus planes; incluso, el tiempo que tardó en poner los vidrios que sustituyeron las viejas láminas de las ventanas, tuvo críticas de algunos, que se quejaban que los salones eran fríos o entraba la lluvia y se anegaban, dudaban que fueran a instalarse los vidrios y aseguraban que si se ponían, los alumnos los iban a romper de inmediato; incluso en este periodo, una maestra se negó a dar clases en el salón en esas condiciones "Las daba en la biblioteca", señala. Pero al irse dando las mejoras de manera paulatina (bancas nuevas, vidrios, compostura de sanitarios), los maestros empezaron a participar de los planes y en las actividades necesarias para concretarlos.

Siendo la infraestructura de la escuela y los medios para conseguirla, un aspecto que destaca entre los esfuerzos por nuclear al personal, también es un recurso necesario el escucharlo, considerar sus opiniones y tomar, en el marco de las condiciones objetivas, decisiones grupales, donde la intencionalidad explícita es compartir responsabilidades en equipo:

El nombramiento de comisiones se hace en asamblea general, por decisión propia o por insistencia de algunos compañeros, todos aceptan la comisión que más les agrade. Se anotan las comisiones en el pizarrón y cada compañero se instala en la comisión que desea y con los compañeros que quiere... hacen su plan de trabajo y antes de que se inicien las labores, lo muestran a la asamblea para que lo apruebe" (Entr. Dir. Esc. A.)

En la escuela C, también el director solicitaba a los maestros sus preferencias para comisiones o para el grupo que le interesara asesorar, hablaba personalmente con

---

<sup>15</sup> En esta escuela narraron también un problema que se presentó en 88-89 cuando la directora en turno fue acusada por los padres de familia de mal manejo en los ingresos de la escuela y aunque esto no se comprobó fehacientemente, la directora tuvo que irse del plantel, lo mismo que varios de sus colaboradores. En la escuela C, en su cuarta etapa, había suspicacias de los maestros por el uso que el director y "su grupo" hacían de los recursos de la cooperativa escolar. En ambos casos puede verse la importancia que maestros y padres asignan al manejo transparente de los dineros obtenidos a través de su esfuerzo.

ellos y comentaba en juntas los problemas que se habían presentado para resolverlos conjuntamente, igualmente ponía a su consideración el uso que debía darse a algunos aparatos comprados con el dinero recaudado en diversos eventos, como la fotocopidora, medidas con las que intentaba fomentar en el personal un sentido de propiedad colectiva de los bienes de la escuela, dar la certeza de que el esfuerzo había rendido beneficios, crear un buen ambiente y propiciar mejores relaciones. Para esto último, este director instauró reuniones de carácter social un día a la semana durante el descanso, que ante la desaprobación de la asociación padres de familia por el tiempo extra que tomaban para hacerlos, explicaba de la siguiente manera:

Establecimos los convivios de los miércoles con el personal como una manera de acercamiento...Es un día a la semana y por sectores o especialización nos ofrecemos un convivio... lo iniciamos hace tres o cuatro semanas y ha dado resultado, se evitan las divisiones entre el personal... Pero no descuidamos clases, es durante el recreo escolar...Así, en lugar de que /el maestro/ ande solo con su tortita, nos reunimos a comer...Así está unida la escuela un día a la semana y platicamos, nos vemos como buenos compañeros... Esto se refleja en un buen rendimiento, para la educación de sus hijos" (Obs. J. P. Con Dir. y Subdir, Esc, C. ).

Los componentes antes señalados, tienden a la construcción de un sentido de colectividad basado por un lado en el mantenimiento y mejoras materiales de la escuela y por otro en facilitar la vida laboral del personal. Ambos pueden permitir mejores relaciones y satisfacción en el espacio de trabajo con probables repercusiones en lo educativo, aunque esta última relación no siempre es clara, porque la unidad de la escuela, no es necesariamente la unidad educativa, si entendemos por esto la conjunción de esfuerzos por mejorar la educación que cada escuela brinda y la elaboración de planes colectivos para lograrlo. Esto parece ser lo más difícil de lograr no sólo por las condiciones laborales de los docentes y la dificultad de tiempos para la discusión académica, sino también por un sentido de autosuficiencia para desarrollar su trabajo manifiesto en los maestros de secundaria que se complementa con una tradición de no interferencia en el trabajo de enseñanza que todos parecen respetar. Los directivos intervienen directamente sólo en casos críticos, mientras que los

docentes consideran la vigilancia sobre su actividad como una intromisión en su ámbito de competencia y una agresión a su capacidad profesional.

Así, el sentido de colectividad se expresa en lo educativo sólo de manera periférica: tener mejores condiciones materiales de trabajo, un buen trato y un ambiente agradable, permite que los maestros cumplan con menos reticencia ciertas normas que favorecen el trabajo, como no faltar, llegar temprano a clase, no salirse antes o aceptar la vigilancia de los prefectos. En la escuela A, precisamente por su carácter de buen plantel, la asistencia a clases por parte de maestros y alumnos es muy vigilada por los prefectos, que señalan que en ocasiones algunos docentes se molestan por los reportes de retardos o inasistencias que les hacen "porque nuestro trabajo es estar checando que cumplan... pero la mayoría entiende que no es algo personal sino para beneficio del trabajo" (Entr. Pref. Esc. A.). En este plantel, el control de la asistencia a clases de los alumnos también implica un trabajo colectivo: los maestros reportan diariamente a los prefectos las inasistencias registradas en sus grupos y no se permite que ningún alumno ande fuera del salón durante el tiempo de clase a menos que lleve consigo una tarjeta que es controlada por los maestros para permitirle salir al baño. Por su parte en la escuela C, los maestros y prefectos reconocían que antes de este director muchos maestros no entraban a dar clase y que ahora, sobre todo después de que se puso el reloj checador, están cumpliendo mejor. La inasistencia de los alumnos a determinadas materias constituye un problema que aunque se hicieron esfuerzos (aquí también se intentó poner en funcionamiento la tarjeta de salida) no han podido eliminar del todo; aunque el personal reconoce que se ha mejorado en comparación con años anteriores: " Antes parecía que todo el tiempo era descanso... los alumnos no entraban a clase" (Entr. Pref. Esc. C).

El sentido de colectividad también influye en un esfuerzo por consolidar las juntas académicas, de consejo técnico o de materias, reuniones destinadas a la planeación y discusión educativa, aunque por el escaso tiempo de que se dispone y la poca presencia de muchos maestros en la escuela, en éstas generalmente se tratan asuntos

administrativos u operativos que no inciden en una orientación educativa colectiva. Por ejemplo, de dos sesiones de consejo técnico de las que se pudo tener información del tema tratado, en una se habló de la conformación del grupo que evaluaría carrera magisterial y en la otra se informó sobre la nueva forma de calificar a los alumnos. Tal vez por ello, los maestros que no asisten a estas reuniones consideran que el consejo técnico es un apoyo al trabajo del director, pero no tiene utilidad para ellos. Las reuniones de academia en cambio, sí tocan temas específicos de las materias, aunque también en términos de acuerdos para agilizar el trabajo, tales como la distribución de a quién le corresponde elaborar los exámenes extraordinarios o la manera de dosificar el programa.

Los directores reconocen las dificultades que tienen los docentes por sus condiciones laborales para participar en este tipo de reuniones, por lo que implícitamente aceptan que la enseñanza y su problemática es algo que compete a los maestros, mientras que su papel es no ponerles trabas:

" Dentro de los apoyos /que la dirección da/ puede ser el trato cordial, amable, la forma de pedir las cosas. Para algunos compañeros puede ser una felicitación a fin de año, la calificación alta en sus fichas de trabajo y además darles facilidades...Creo que el clima de libertad que existe en la escuela es una forma de apoyar el trabajo de los compañeros... Se ha tratado que todos los compañeros tengan la libertad de hacer lo que piensan y consideren conveniente en el salón de clase." (Entr. Dir. Esc. A.)

En estas condiciones, los maestros intentan resolver de la mejor manera la parte de responsabilidad que les toca en la escuela, centrándose en su trabajo en el grupo. El cumplimiento del programa, el trato con los alumnos y la resolución de los problemas de enseñanza particulares, son sus preocupaciones centrales que resuelven generalmente por la vía individual. Algunos maestros señalan que toman cursos para superarse y ser mejores docentes, cursos que buscan por su lado y en ambientes que les son más familiares, como la universidad o los museos. También en ocasiones comparten algunas preocupaciones de enseñanza con sus compañeros; les piden que

Los servicios de asistencia educativa (orientación, trabajo social y prefectura) si bien tienen entre sus propósitos "coadyuvar en las labores docentes para alcanzar en forma óptima los objetivos de la educación secundaria" y "orientar a alumnado", tienden a convertirse en reguladores y sancionadores de la conducta de éste. Si bien, sobre todo los orientadores resaltan el contenido profesional de su trabajo, asignándole funciones más amplias que las de control, las peticiones de los maestros, basados en su experiencia sobre la utilidad del trabajo de éstos lo van cargando hacia la disciplina:

"Los orientadores están para apoyar a los muchachos, pero un problema es que algunos compañeros no entienden bien la labor de este departamento y les mandan frecuentemente muchachos para que los castiguen... y entonces los entretienen (a los orientadores), los entretienen en otras cosas, para regañar, para castigar, para reportar... Entonces su trabajo se ve obstaculizado porque los maestros les mandan alumnos no para que se les apoye o se les oriente, sino para la sanción. El orientador desde que va llegando el muchacho, ya sabe lo que debe de hacer, porque el maestro le dice (al alumno): ve a orientación para que te reporten y llamen a tu papá y ¡ya le tienen listo el trabajo al orientador!...Ellos se van viendo envueltos en esa forma de trabajo y no tienen más que apoyar al compañero en la forma en que se les está solicitando" (Entr. Dir. Esc. A)

Pero no sólo son los maestros, en ocasiones también los directivos exigen esta actitud de parte de los orientadores, pues los consideran sus colaboradores y por lo tanto portadores de sus criterios para la disciplina de los alumnos en la escuela. Los orientadores entonces se mueven para el desarrollo de su trabajo entre su propio sentido profesional y las funciones que la institución les marca, intentando al mismo tiempo responder a los requerimientos de la escuela particular. Pero además, pocos orientadores están preparados para atender específicamente los problemas escolares del alumnado, pues al igual que los docentes, la mayoría tiene una formación en psicología no necesariamente especializada en aspectos educativos<sup>16</sup>, de tal modo que

---

<sup>16</sup> La mayoría de los orientadores de las tres secundarias observadas eran psicólogos egresados de la UNAM y la experiencia profesional previa de algunos, nos muestra lo alejados que estaban de la problemática específicamente escolar: Uno había trabajado aplicando pruebas para selección de personal; otro en la PGJDF y uno más en reclusorios. También hay orientadores egresados de la Normal Superior en la especialidad de psicología, aunque en

apoyen algún tema que están viendo en su materia y que a los alumnos se les dificulta: "hablé con la maestra de español para que en la clase de ortografía les pidiera a los alumnos buscar en el diccionario términos que yo necesito para matemáticas"; todo esto se hace generalmente fuera de los espacios formalizados para ello, en los momentos en que les es posible como descansos o encuentros informales y con base en la apreciación que se tenga del docente elegido como interlocutor: "Tengo confianza para pedirselo, porque ella igual que yo, sí se preocupa por su materia", concluye el maestro cuya expresión referí anteriormente. Los maestros reconocen que algunos temas de distintas materias guardan relación entre sí, pero "lo que no hay es relación entre los maestros", por falta de tiempo u oportunidad para intercambiar opiniones, o porque existen celos profesionales, por lo que señalan que si bien esto llega a darse en algunos casos, en los hechos "el maestro trabaja solo".

Nos encontramos entonces con una doble situación: El trabajo colectivo escolar que está señalado en la norma debe irse construyendo de manera particular en cada escuela incluyendo en ello las condiciones objetivas de los sujetos participantes; puede así lograrse un sentido de colectividad para la escuela en general, que de manera tangencial puede incidir en lo educativo; aunque para el trabajo específicamente académico sigue prevaleciendo el sentido individual, lo que dificulta la consolidación de la escuela como unidad educativa.

## **B) El seguimiento de los alumnos**

Mantener un seguimiento del trabajo y actitudes de los alumnos en la escuela, cuestión importante en la secundaria dada la imposibilidad de tener un conocimiento estrecho de cada uno de sus más de seiscientos alumnos y el énfasis que pone en la disciplina, implica promover institucionalmente formas de organización específicamente dedicadas a ello. Estas son los servicios de asistencia educativa y los asesores de grupo, abocados específicamente al control de la conducta y el aprovechamiento de los alumnos, bajo el discurso de apoyo.

van aprendiendo en la práctica la manera de enfrentarlos profesionalmente. En el trabajo su guía es el programa de orientación, que adaptan a las exigencias particulares del plantel donde laboran y al nivel de libertad para organizar sus actividades que en éste les permiten. En esa mezcla, sus actividades se concentran en control de conducta, control de aprovechamiento, pláticas personales o colectivas con los padres e información sobre opciones educativas para los alumnos de tercer año, siendo preponderantes las dos primeras.

En las oficinas de orientación el trabajo parece centrarse en dos elementos: atender de acuerdo a los criterios de la escuela los casos de conducta y concentrar información de las calificaciones de cada período de evaluación, lo que les permite detectar los casos de alumnos con problemas y elaborar gráficas con promedios de aprovechamiento por grupo.

Para la conducta utilizan las llamadas "carpetas de control conductual"<sup>17</sup>, que son una por grupo y en donde se destina una hoja para cada alumno; en la parte superior de ésta se encuentra el nombre del alumno, su grupo, el nombre del padre o tutor y la ocupación de éste. Después dice "Reportes" y queda el resto de la hoja para que las orientadoras, el prefecto, la trabajadora social o los maestros vayan anotando sus reportes. Son notas breves del tipo "no trae material" o "mala conducta en clase de...", sin especificar las causas de la falta de material o en qué consistió la mala conducta. La mayoría de alumnos tiene pocos reportes y algunos tienen su hoja en blanco; pero hay otros (pocos) cuyos reportes llenan varias páginas. Veamos el de un alumno de 2o año con veinticinco reportes:

Nombre....

Madre: Obrera.

---

las escuelas del estudio no encontramos ninguno de éstos, lo que hace suponer que este espacio, al igual que en el de docencia han ido incorporándose profesionales no normalistas.

<sup>17</sup> Éstas se llevan en la escuela C. En tanto en la A llevaban la "carpeta de asesoría" que era un cuaderno por alumno donde además de cuestiones de conducta se consignaban faltas, justificantes, cooperaciones económicas "todo lo del alumno está ahí", decía el prefecto, agregando que había sido instaurada por el director fundador. También se lleva una hoja de reportes diarios de cada grupo.



Los reportes más comunes de este alumno eran: "jugando en el salón... riéndose en clase... mala conducta en la ceremonia... No trae libro... no entró a clase... platica en clase... se le suspendió dos clases por estar hablando a pesar de que se le había advertido que no lo hiciera". Este tipo de notas se repiten con fechas diferentes y al final hay un párrafo, escrito con letra escolar que dice: "Yo...(aquí el nombre del alumno) me comprometo a trabajar en la clase de historia", luego la firma del alumno y también la de su mamá.<sup>18</sup>

En estas carpetas encontramos expresadas por un lado la concepción de conducta que se tiene desde la escuela, y al mismo tiempo la forma en que, los sujetos encargados de encontrar sus causas y tratarlas profesionalmente, proceden frente a estos casos. La conducta que aquí se consigna es la que se considera indebida en la escuela y en la dualidad buena o mala conducta que se maneja en ésta, se deduce que un buen comportamiento implica no hablar, jugar o reírse en clase (y tampoco en las ceremonias), cumplir con los materiales escolares y entrar a todas las clases. El tratamiento que se sigue en los casos de violación a estos criterios es hablar con el alumno, posteriormente con el padre, madre o tutor, en caso de reincidencia obligarlo a firmar un compromiso de "buena conducta" en presencia del adulto responsable de él ante la escuela (padre, madre o tutor), con lo que al mismo tiempo el compromiso adquiere un carácter dual, y finalmente, y en caso de no haber cumplido con lo prometido, suspenderlo algunos días de la escuela. Una orientadora explica que :

"Antes, cuando llenaban la hoja de control (cuando el alumno tenía muchos reportes) ya no se les inscribía en la escuela el siguiente año...Ahora tenemos que hacerlo, pero se les hace firmar un compromiso" (Orient. 1, Esc. C)

Más que buscar las causas de la conducta del alumno con muchos reportes, se intenta lograr por convencimiento primero y presión después que modifique sus actitudes y se comporte de acuerdo a los requerimientos escolares. La mayoría de alumnos se quedan en el primer nivel, es decir, la plática con la orientadora, algunos llegan al

---

<sup>18</sup> Estas notas fueron sacadas de las carpetas de control de conducta de la Esc. C, donde me permitieron verlas. En la otra escuela no tuve acceso a estos documentos, aunque por lo narrado en entrevistas parecen ser similares.

citatorio de sus padres, momento en que de acuerdo a las orientadoras el alumno siente que va en serio y piensa "ahora sí me van a hacer algo"; finalmente en los casos considerados más graves, participan también el maestro asesor y los directivos (generalmente la subdirección), quienes determinan el camino a seguir para corregir la conducta del alumno. La más generalizada es presionar al padre para que esté al pendiente del trabajo y conducta de su hijo en la escuela; se le compromete a asistir periódicamente a la oficina de orientación para enterarse de los reportes y calificaciones de su hijo, medida que muchas veces pone fin al conflicto, aunque las mismas orientadoras reconocen que "siguen portándose mal". En los casos más graves se recurre a la suspensión parcial, que debe ser autorizada por los directivos, o a la suspensión definitiva que aunque formalmente no está contemplada, la utilización de diversas vías de presión hace que los padres la acepten:

"Recibimos a una niña de otra escuela y ella les traía pastillas para drogarse...tenía relaciones sexuales con dos niños del salón...Ahora por fortuna ya sacamos a los tres de la escuela. La mamá de la niña dijo que todo era mentira, pero que se llevaba a su hija para que no habláramos mal de ella, se hizo la ofendida y se la llevó. Para mí mejor, a los otros dos niños ya los coloqué en otra escuela y ahora el grupo está mejor" (Entr. Subdir. Esc. C).

Puede verse que en los casos detectados como más complicados existe un nivel de organización para su tratamiento que involucra a los servicios especializados (orientación) y a los niveles de autoridad (subdirección o dirección y asesor) quienes de común acuerdo toman determinaciones que incluso pueden transgredir la norma oficialmente establecida como la prohibición de expulsar alumnos, con la finalidad de evitar la contaminación del grupo.

Pero los casos más generalizados no son éstos, se refieren a faltas del tipo no traer tarea, platicar o jugar en clase, peleas entre alumnos, faltar a ciertas clases o "contestar mal" a algún maestro. Éstas son las registradas en las carpetas, registros que en realidad para la mayoría de estudiantes no tienen trascendencia, pues sólo su acumulación implica alguna sanción mayor. También es posible apreciar en las clases o

fuera de ellas, que los alumnos transgreden permanentemente la noción de buena conducta escolar de la que hemos hablado, y que las múltiples hojas en blanco que se encuentran en la carpeta de control conductual muestran que no hay registro de ello. Esto se debe a que el verdadero seguimiento de la conducta de los alumnos lo hacen en primera instancia otros sujetos que tienen más cercanía con ellos, los cuales aplican su criterio y experiencia en el tratamiento a los casos conflictivos "regulares", que no son siempre coincidentes con los de la escuela, pues en ellos incorporan el conocimiento que tienen del alumno, las condiciones en que se genera la "mala conducta" y su propio sentido de lo que implica ser autoridad. Son los maestros, los asesores y los prefectos quienes primero detectan las transgresiones a las normas escolares en que incurren algunos alumnos, y por regla general la última opción que toman es enviarlos a los servicios de orientación. Los casos los tratan primero internamente y con base en el conocimiento que tienen de la situación escolar, personal y familiar de cada estudiante determinan el tratamiento a seguir. Es común que los maestros o prefectos hablen con el alumno que consideran problemático en un plan de convencimiento no exento de requisitos a cumplir para evitar que sea canalizado a otras instancias. En particular los asesores están al pendiente del comportamiento de los integrantes de su grupo y de la problemática de sus alumnos; saben cuáles tienen problemas de conducta, pero también algunas de sus causas. Sin llevar un registro escrito, conocen sus problemas personales y por ello pueden explicarse de mejor manera la actitud de éstos; en ocasiones incluso los defienden cuando, sin su injerencia se les canaliza a la dirección para que sean sancionados:

Quieren suspender a...(aquí el nombre de una alumna) por haberse peleado, pero no estoy de acuerdo porque aunque es muy inquieta, es muy buena alumna. Además tiene problemas en su casa, su padrastro es alcohólico y ella ha aprendido a ser agresiva para defenderse (Ma. Asesora, Esc. C).

Actitudes similares pueden llegar a tener algunos orientadores, trabajo social e incluso los mismos directivos, dependiendo de su grado de acercamiento con los alumnos, el conocimiento más a fondo de sus problemas e inquietudes y su propia concepción del

apoyo que la escuela debe brindar a los estudiantes. Hablamos entonces de la existencia de filtros previos a los reportes, encarnados en sujetos que matizan o incluso trastocan el concepto disciplinario que la escuela impulsa en su normatividad interna.

En el seguimiento del aprovechamiento de los alumnos sucede algo similar; en muchas ocasiones las instancias encargadas de detectar los casos problema, al hacerlo de manera general, suelen perder los matices que sí detectan los maestros, sobre todo los que tienen más horas y grupos en la escuela o los asesores preocupados por sacar adelante a su grupo. Éstos saben por ejemplo, que un alumno está reprobando porque trabaja y no tiene tiempo para estudiar (“Trabaja por la noche en la central de abastos y llega a dormirse a las clases”), o porque falta de manera continua a la escuela, o porque tiene problemas familiares; la forma de atender esta situación es nuevamente el acercamiento a estos estudiantes, los consejos, o los emplazamientos a cumplir que les hacen con base en su autoridad.

Encontramos así, que en el seguimiento a los alumnos y el apoyo profesional que la escuela debería brindar conforme a la organización de funciones, participan muchos más personajes que los formalmente definidos; que éste se da en la relación cercana entre sujetos en la que el componente afectivo y el criterio de los que en primera instancia pueden definir la forma de proceder es fundamental; que en la cotidianidad de la organización escolar referida al control y aprovechamiento de los alumnos están presentes las concepciones y saberes de quienes tienen un trato más cercano con los alumnos para determinar el tipo de tratamiento en cada caso y finalmente, que aunque en la escuela se privilegie una noción de conducta y valoración del aprovechamiento, en los hechos coexisten varias nociones más o menos alejadas de ésta que son las que guían el verdadero seguimiento y el trato cotidiano de cada caso particular. Por ello, los registros formales presentan tantas carencias y sólo se echa mano sólo de ellos en casos extremos.

### **C) Cambios desde la escuela a las disposiciones administrativas. O la manera de enfrentar la modernización educativa**

También la organización de la escuela se adapta para responder de la mejor manera a las disposiciones administrativas generales y a los cambios derivados de políticas educativas institucionales que llegan a los planteles a través de disposiciones diversas. Éste fue el caso de las adaptaciones que tuvieron que hacerse con motivo del nuevo plan y programas para secundarias y que fue posible observar durante el trabajo de campo. Si bien éstos se conocieron en su totalidad en el año escolar 93-94, un año antes se aplicaron los programas por asignaturas para el primer grado, que habían sido elaborados en el marco de los llamados "programas emergentes para la reformulación de contenidos" que entraron en vigencia como una de las acciones iniciales del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). Todas las secundarias cambiaban así su antiguo plan de áreas por el de asignaturas<sup>19</sup> iniciándose esta transformación en el primer grado<sup>20</sup>. Las novedades del plan (del que en el año escolar 92-93 sólo se dio a conocer lo referente al primer grado) además del cambio a asignaturas, eran el aumento de una hora para español y matemáticas (que pasaban de cuatro a cinco horas semanales), la sustitución de la materia de música por una denominada apreciación y expresión artística, la reducción de tres horas de tecnologías (que de seis horas a la semana pasaron a tres) y la disminución del tiempo de clases seminario (se contemplaban treinta horas de clase a la semana vs. las treinta y cinco que se tenían), así como su distribución, pues se planteaba una duración de 50 minutos de clase por 10 de descanso entre cada una de ellas.

---

<sup>19</sup> Me refiero a las secundarias que trabajaban hasta ese momento por áreas y que constituían la mayoría, pues un pequeño porcentaje nunca había cambiado el sistema de asignaturas; no obstante también estas escuelas enfrentaron cambios en la distribución de horas por asignaturas.

<sup>20</sup> En realidad el proceso de cambio venía de tiempo atrás, cuando en 1990 y en concordancia con lo señalado en el PME, se aplicó la llamada "prueba operativa" en algunas secundarias del país. En ésta se probaban nuevos programas por asignaturas en algunas escuelas seleccionadas incluidas en un plan piloto, cuyos resultados permitirían adecuar la propuesta. La experiencia duró un solo año y fue sustituida por un nuevo modelo que nunca cristalizó. Los maestros sabían desde entonces que se avecinaban cambios en los programas, que se iniciaron en todas las escuelas en el año escolar 92-93 a raíz de la firma del ANMEB con los programas emergentes, cambios que se concretaron para todos los grados en el nuevo plan y programas de 1993.

El problema organizativo en las escuelas surgió de inmediato; los maestros de Música se sintieron desplazados pues el nuevo programa eliminaba esta materia colocando en su lugar otra cuyos contenidos se centraban en las artes plásticas, que hasta entonces había sido una tecnología. En la escuela C, incluso llegó un nuevo docente a cubrirla, con lo que de hecho el único maestro de música que cubría todos los grupos, quedaba sin materia de trabajo. Los maestros de tecnológicas, también veían disminuir sus horas de trabajo y con ello la dificultad de cubrir en el plantel de adscripción su tiempo contratado. Por lo que respecta a la distribución del tiempo, la modalidad de clases de cincuenta minutos y diez de descanso creaba problemas porque segundo y tercer grados continuaban con la asignación anterior (clases también de cincuenta minutos pero sin descanso entre cada una de ellas) lo que desfasaba el tiempo de los maestros que atendían estos grados y además algún(os) primero(s).

En términos generales los maestros se manifestaban inconformes con el cambio no tan sólo porque afectaba derechos laborales de algunos compañeros, o porque trastocaba la distribución de tiempos en la escuela, sino que a ello le agregaban que al no conocer íntegramente los programas de los años siguientes, les era difícil dosificar los contenidos, pues no sabían cuáles de ellos iban a profundizarse en los siguientes años.

En las escuelas observadas, la manera de resolver internamente los problemas que los cambios implicaban fue la siguiente: con el criterio de que no era posible mantener dos horarios distintos en la escuela, se eliminaron los diez minutos de descanso entre clases para los primeros años para homologarlos a los descansos generales (cinco minutos después de la segunda hora de clase y quince minutos después de la cuarta), con lo que por el hecho de tener treinta horas de clase frente a las treinta y cinco del resto, los primeros grados salían una hora antes que los demás. El problema de música también se atendió internamente dando a estos maestros la nueva materia y solicitándoles que hicieran ajustes mínimos para adaptarse a los nuevos contenidos. El caso de Tecnológicas sin embargo trascendía a la escuela, aunque se resolvió de manera general para ese año, por la presión que estos maestros hicieron en la

Dirección de Secundarias a través de mítines y manifestaciones, que llevó a que se revocara la disminución de horas para la materia.

De las adaptaciones que las escuelas tuvieron que hacer ese año, la SEP también aprendió; en el plan 93 incluyó treinta y cinco horas de clase para todos los grados, agregando en la programación para primero una materia de tres horas que no estaba contemplada en el programa emergente<sup>21</sup> (introducción a la física y química) y aumentando una hora a geografía y civismo; eliminó también los diez minutos de descanso entre clases ciñéndose a la distribución escolar anterior de un pequeño receso de cinco minutos y uno más grande de quince en toda la jornada; en los contenidos de los nuevos programas excluyó los referentes a la materia de apreciación y expresión artística<sup>22</sup>, con lo que en los hechos dejaba en libertad a estos maestros para darle el contenido que consideraran pertinente; también retomó el recorte de horas en tecnológicas, pero poniendo énfasis en que los derechos laborales de estos maestros no se afectarían, y que el tiempo disminuido a esta actividad serviría para la formación y participación de los docentes en la evaluación de las tecnologías; finalmente, dio a conocer el nuevo plan de estudios para los tres años de secundaria, aspecto que hasta ese momento ignoraban los maestros. Con todas estas modificaciones y aclaraciones, los ajustes organizativos que internamente se hicieron en las escuelas, se refirieron ya a la manera en que se distribuirían las horas clase de los maestros de tecnológicas, pues nunca se consolidaron las promesas de formación y participación en el proceso evaluativo. Correspondió nuevamente a cada escuela adaptar su organización para permitir que estos maestros cubrieran sus horas contratadas frente a grupo; así se dividieron los grupos de taller a los que anteriormente se les daban seis horas, para que los maestros pudieran trabajar tres horas con cada uno. Con ello el problema de ocupación de los maestros se resolvió, aunque ahora

---

<sup>21</sup> Las diferencias entre el programa emergente para el año 1992-93 y las del Nuevo plan de estudios para 1993-94 pueden verse en el Anexo 3.

<sup>22</sup> Los programas de estudio dados a conocer en este año escolar, sólo incluyen a las asignaturas académicas, mientras que las llamadas Actividades de desarrollo, han tenido que hacer los ajustes necesarios sin la guía del programa.

atienden grupos muy pequeños y deben adaptar programas pensados para seis horas semanales a tres.

Recapitulando: al hablar de las normas escolares es imprescindible referirse a las prácticas de los sujetos que son las que les dan sentido y en ocasiones un nuevo sentido; por ello, en la vida diaria de la escuela, la reglamentación es tan sólo un referente, se conoce por oralidad pues casi nunca se ha leído, se mantienen en parte por tradición y se viola (o adapta) por actualización. Hemos visto cómo el trabajo colectivo que supone la normatividad es una difícil construcción donde se juegan intereses y exigencias particulares y que se concreta sólo para algunos aspectos de la vida escolar que no están directamente relacionados con el trabajo académico. También que la división del trabajo en la escuela representada por equipos especializados formalmente sancionados en la división de funciones, es trastocada por los propios sujetos sobre todo en lo que se refiere a la relación con los alumnos, donde se presentan criterios divergentes para su trato. De la misma manera encontramos una escuela que frente a las exigencias institucionales de renovación educativa, adapta sus particularidades para continuar funcionando al mismo tiempo que integra parcialmente las nuevas exigencias. Todas estas adaptaciones a la normatividad nos hablan de la forma en que la organización escolar y las prácticas que devienen de ella se ajustan en el trabajo diario a la situación de cada escuela y a los criterios y condiciones de los sujetos participantes.



## 2. LOS ACUERDOS EN EL AULA. LA CLASE: RELACIONES, ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJES

"La primera lección que un niño tiene que aprender cuando llega a la escuela es que las lecciones no son lo que parecen. Luego tiene que olvidar esto y actuar como si lo fueran" . Jules Henry<sup>23</sup>

El trabajo en el aula es la actividad fundamental de la escuela. La clase, es decir, el espacio donde se encuentran los alumnos y el maestro durante cincuenta minutos en un salón, constituye algo más que la transmisión y aprendizaje de un contenido programático. Es también -y a veces preponderantemente- el lugar donde se ponen en juego múltiples estrategias de los sujetos, donde se construyen relaciones diversas, donde la experiencia escolar adquiere sentido en direcciones a veces muy distintas a la planeación institucional, donde los saberes de los sujetos se concretan en acciones, donde se negocia, se resiste, se adapta y, en donde, por todas estas razones se aprende algo, aunque no necesariamente este aprendizaje se refiera sólo a los contenidos del programa escolar ni sea competencia exclusiva de los estudiantes.

En la clase, lugar donde tanto alumnos como maestros pasan la mayor parte del tiempo escolar, las normas generales de la escuela toman contenidos distintos dependiendo de quién las aplique. La experiencia, prioridades y concepciones del maestro son fundamentales en la organización de lo que ahí se hace, pero también está la contraparte, los alumnos, sus expectativas e intereses y exigencias. Cada uno es referente necesario del otro y actúan en consonancia; los maestros generalmente piensan en los alumnos como grupo, aunque también van ubicándolos como personas individuales en función de su buen o mal comportamiento, de su rendimiento, e incluso del acercamiento afectivo que lleguen a tener con algunos. Los alumnos deben

---

<sup>23</sup> Henry Jules (1975) *La cultura contra el hombre* p: 265.

considerar al maestro, a cada maestro de los once o doce que tienen, con sus particularidades de carácter, sus exigencias y sus señales, además de a sus compañeros con los que conviven en el pequeño espacio del salón seis horas al día. La interdependencia entre los sujetos dota de sentido a la actividad del aula y permite la mutua inclusión de intereses y la negociación de ellos que devienen en acuerdos implícitos.

La clase es por todo ello, un contexto social dinámico particular dentro de la escuela. Para mostrar esta dinámica, analizo tres clases observadas<sup>24</sup> y finalmente refiero algunos elementos de las otras diecisiete que conformaron el universo de las observaciones que hice de estos eventos. Mi interés está puesto en destacar la importancia de las relaciones, los significados, las estrategias y los aprendizajes con sus diversos sentidos que esta experiencia escolar tiene para maestros y alumnos y al mismo tiempo mostrar cómo en el interjuego de intereses se van construyendo acuerdos entre los implicados que facilitan u obstaculizan el trabajo del aula.

#### **A) La clase: reglas y códigos compartidos**

La clase observada es de Español en un tercer año. La maestra tiene 19 años de servicio en esta escuela y es egresada de Letras Hispánicas en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; tiene fama de buena docente, reconocida como tal por alumnos y padres de familia, es decir exigente, pero concedora de su materia y preocupada por los alumnos. Ha trabajado siempre como docente en secundaria impartiendo esta materia y aunque en algún tiempo aspiró a ser maestra en el Colegio de Bachilleres, al no ser aceptada, fue tramitando más nombramientos en secundaria hasta llegar casi a tiempo completo.

---

<sup>24</sup> Las clases aquí consignadas son una síntesis del registro de observación ampliado elaborado con base en las notas tomadas durante el evento. Intenté en esta síntesis dar una visión global de los diferentes sucesos de cada clase.

La clase se inicia con el pase de lista, aspecto importante para controlar la asistencia que es un parámetro desde el que los maestros validan el interés de los alumnos.

Ma: "Saquen su cuaderno para la clase de ortografía". Sin decir más empieza a escribir en el pizarrón :

1.- En el \_\_\_\_\_ guisaremos.

cazo caso

2.- Los juegos de \_\_\_\_\_ son peligrosos.

azar asar

Pone cinco ejercicios de este tipo que los alumnos copian en sus cuadernos, aunque no les ha indicado explícitamente que lo hagan.

Ma: (después de un rato) "¿Terminaron de copiar?"

Los alumnos no contestan, pero se nota que no han terminado pues continúan escribiendo. La maestra espera un rato luego del cual empieza a dictar algunas palabras: "excéntrico... audaz... habilitar...canonjía.." hasta hacer un total de veinte.

El dictado es pausado. Los alumnos tienen dos plumas que intercambian al escribir, pues los números, los signos de puntuación y las mayúsculas van con rojo y el resto con negro.

Al terminar el dictado la maestra empieza a llamar a algunos alumnos de la lista que tiene en la mano y les pide que le lleven su cuaderno. Al mismo tiempo que va revisando cuadernos nombra a algunos alumnos para que resuelvan el ejercicio del pizarrón. Se genera así una interacción entre maestra y alumnos y entre éstos mismos. A ella le solicitan pasar a resolver algún ejercicio en particular y a los que pasan les corrigen si lo hicieron mal. Por ejemplo el alumno que resuelve el número 1 escribe caso y otro le grita "No, eso es como resolver un caso" La maestra los deja interactuar mientras sigue calificando cuadernos y sólo interviene para corregir si es necesario.

Al terminar, borra el ejercicio del pizarrón y empieza a escribir en él las palabras que antes había dictado, subrayando diez de ellas. Mientras la maestra escribe, los alumnos comparan con lo que ellos habían escrito y corrigen sus errores.

Sin dar indicaciones, la maestra continúa calificando cuadernos y después llama a los alumnos para regresárselos. Los muchachos mientras tanto consultan su diccionario.

Al terminar la revisión de cuadernos la maestra empieza a llamar por filas para calificar la tarea que revisa rápidamente, firma el trabajo de cada alumno y consigna en su lista el cumplimiento, mientras el resto del grupo sigue trabajando en relativo silencio, relativo porque se consultan entre sí. Pese a la actividad que la maestra realiza, parece estar al pendiente de lo que hace el grupo, pues de manera continua se dirige a algunos de ellos:

Ma: "Nancy, ¿ya terminaste?...". "Sánchez, tu tarea" (a un niño que no había pasado con los demás de su fila), "Durán, ¿no trajiste diccionario?...Apúrense que ahí voy".

De los que se quedan sentados de cada fila, (es decir, los que no llevaron tarea) algunos son llamados por la maestra para ver el avance de su trabajo en el cuaderno. Cuando han pasado todas las filas, la maestra dice:

"Bueno, creo que ya terminaron de buscar los significados... Qué es canonjía?

Muchos quieren participar, la maestra señala a uno.

Ao: "Canonjía... cargo que deja del canonjismo... prebenda del empleo productivo" (pronuncia con mucha dificultad canonjismo).

Ma: "¿Alguien tiene otra definición?"

Ao: "Cargo y empleo del sacerdote".

Ma: "Para que se lo expliquen mejor... es tener privilegios".

Sigue así preguntando definiciones de las palabras que buscaron en el diccionario, que sólo eran las diez que estaban subrayadas. Varios alumnos participan para una misma definición, incluso aunque no los señale la maestra y además se corrigen entre ellos. Esto le permite a la maestra detectar a los que no hablan y es a ellos a los que les pregunta de manera especial; uno de estos alumnos cuando es requerido para participar dice:

Ao: Benévolo... bueno (con indecisión y en voz muy baja).

La maestra le pide su cuaderno y se da cuenta que no hizo el trabajo, le dice: "Estás inventando" y le pone una anotación en su lista. El alumno sonríe apenado y se va a su banca.

Suena el timbre de fin de clase. La maestra dice a los alumnos: "Nos vemos mañana... traigan su libro"

Aos: "¿Vamos a leer?"

Ma: "Pero mucho... mucho"

Al salir de la clase le pregunto a la maestra cómo saben los alumnos la actividad a desarrollar.

Ma: "Ellos ya saben que un día nos toca ortografía, otro, precisamente mañana, es lectura, otro día vemos gramática y en el otro redacción... A principio de año les explico el modo de trabajar". (Obs. clase Esp. Esc. C)

En esta clase, las reglas previamente establecidas entre los participantes son el motor de la organización que le permiten a la maestra ahorrar tiempo al omitir instrucciones y a los alumnos saber la actividad que corresponde al día y lo que deben hacer en cada caso; copiar los ejercicios del pizarrón y resolverlos, o buscar en el diccionario sólo las palabras subrayadas sin que medie ninguna indicación. Otras actividades son reglas para todas las clases de esta maestra, independientemente del tema que toque; así, pedir el cuaderno implica que va a revisarlo, llamar por filas es para calificar la tarea, o participar con alguna respuesta funciona para ganarse algún punto. Las reglas contienen un código de comunicación conocido y aceptado por todos los participantes aunque a veces se

violan como en el caso del alumno que improvisó una respuesta sin haber hecho el trabajo, o los que no llevan la tarea, pero esto implica la sanción de una anotación en la libreta de la maestra que saben los alumnos, contará en su promedio.

Para que las reglas se cumplan la maestra está siempre con su libreta de calificaciones en la mano anotando marcas para cada alumno. Esa parece ser una actividad importante en su relación con ellos, revisa los cuadernos y los firma, pone marcas de participación para aquellos que le dan respuestas correctas de su búsqueda en el diccionario, anota la calidad de esa participación, a los que cumplieron con la tarea, a los que tienen su cuaderno completo; ello implica una habilidad para atender varias cosas a la vez: revisar rápidamente los trabajos, calificarlos, anotar y vigilar que el grupo esté trabajando. Implica también conocer a sus alumnos, no sólo por su nombre, sino también por su calidad de trabajo, aspecto complicado pues esta maestra atiende en sus diversos grupos cuatrocientos treinta alumnos a la semana.

En el desempeño de su trabajo, la maestra pone en juego diversos saberes. El primero es optimizar el corto tiempo que tiene la clase, pues en cincuenta minutos revisó treinta y cinco cuadernos y otras tantas tareas, además de calificar las intervenciones de más de veinte alumnos, lo que implica dedicar aproximadamente medio minuto para cada una de estas actividades, tiempo que se reduce porque además de ello pasó lista, escribió en el pizarrón, dictó, corrigió, explicó, interpeló a algunos alumnos, coordinó la participación y vigiló que trabajaran. Así podemos entender la lógica de no perder tiempo dando instrucciones para cada actividad en cada clase.

Pero también la maestra pone en juego un elemento constitutivo de la cultura escolar en secundaria: las calificaciones como un mecanismo para mantener el control del trabajo de los alumnos y lograr el cumplimiento de la normatividad en que funda su relación con ellos, pues afirma que para cumplir las reglas los alumnos "deben ver que en realidad se les está calificando". Para ello ha diseñado un formato adecuado que consiste en pegar en su libreta las listas de asistencia que le proporciona la dirección y hacerles un rayado

donde consigna los diferentes aspectos que considera importantes del trabajo de cada alumno: participación en clase, asistencia, tarea, cuaderno, libro, ortografía, lectura, redacción, gramática, conducta y examen mensual. "Con el promedio de todo esto saco la calificación del mes... es difícil, pero uno se da sus mañas, vas aprendiendo... para los alumnos es importante que vean que los tomas en cuenta y que vas anotando todas sus cosas... ven que hay seriedad... cada quien tiene su sistema". Así, la vorágine de las calificaciones tiene para esta maestra una vertiente más, concretar su concepción de lo que es ser una buena docente. En "su sistema" construido al paso del tiempo ella integra estas preocupaciones que la han prestigiado como buena maestra: pensar en los alumnos, individualizar su trato, tomar en cuenta sus particularidades, -aunque sea por el estrecho margen de tiempo y la gran cantidad de alumnos, a través de marcas en su lista- , cumplir con las reglas que estableció y cubrir el programa.

Los alumnos por su parte, ubicados jerárquicamente en un lugar de subordinación, manejan las reglas establecidas, sin que podamos afirmar si se las han apropiado o simplemente se acomodan a ellas como mecanismo de sobrevivencia. No son en todo caso reglas generales a todas las clases, pues corresponden únicamente a la de esta maestra, representante de una materia considerada "importante" en la secundaria, que cuenta además con un buen prestigio cultivado durante muchos años como docente en esta escuela. No cuestionan la validez de las reglas, lo que sí llegan a hacer es adaptarlas a sus condiciones o intentar evadirlas: copian de otros compañeros el significado de las palabras que debían buscar en un diccionario que no tienen; inventan respuestas para un trabajo que no hicieron, tratan de pasar desapercibidos cuando no cumplieron con la tarea. Pero también colaboran con las pautas diseñadas por la maestra, y contribuyen así a construir un buen ambiente de trabajo.

Puede percibirse en su accionar en clase una actitud bivalente, pues por un lado ayudan a los compañeros que no saben una respuesta o se equivocan en ella, pero al mismo tiempo lo hacen tratando de mostrar a la maestra su conocimiento, es decir intentando

destacar de manera personal pues saben que ella toma muy en cuenta su participación individual.

Responden también al código de comunicación preestablecido como guía de sus actividades: escribir las palabras que se dictan, cotejarlas y corregirlas cuando la maestra las pone posteriormente en el pizarrón y buscar en el diccionario únicamente las subrayadas, llevar la tarea cuando son llamados por filas; actividades que son desarrolladas siguiendo el código conocido que hace innecesarias las instrucciones y comprensibles los gestos, las frases cortas, lo que está escrito en el pizarrón y, sobre todo llena de significado la libreta de calificaciones de la maestra. Todo ello no es una simple respuesta a la autoridad, implica que estas medidas tienen un sentido para la organización del trabajo que comparten tanto la maestra como los alumnos.

## **B) Dominio del conocimiento y control del grupo**

Otra clase observada que nos da indicios sobre el papel que juega el dominio del conocimiento del maestro en la relación que entabla con sus alumnos, es la de Ciencias Naturales a un segundo grado, dictada por una maestra con dieciocho años de servicio y egresada de la carrera de Biología en la UNAM. Al igual que la anterior, ella también ha trabajado siempre en secundaria, aún desde antes de terminar la carrera, y no manifiesta deseos de abandonarla, pues busca tanto aumentar su horas como basificar las que ya tiene. Otra similitud es su prestigio como buena maestra, que ella adjudica a su "buena formación universitaria".

Quando la maestra entra los alumnos se ponen de pie para saludar; la primera actividad, es el pase de lista. Llegan tres alumnos retardados y le piden permiso para entrar.

Ma: "¿Dónde estaban?"

Aos: "En orientación"

La maestra extiende la mano y dice: "Papelito" (que le muestren la justificación de la orientadora), los alumnos no traen nada, sonríen y se van por el justificante.

El grupo está callado, la maestra con un tono serio les dice que van a continuar con el tema de sexualidad.

Ma: "Habíamos hablado de las emisiones nocturnas que presentan los jóvenes en la adolescencia..." Les explica de las preferencias sexuales que ya se tienen a esa edad que se expresan durante los sueños en fantasías. Lo hace poniendo ejemplos " Si yo sueño con Luis Miguel..."

Los alumnos están atentos, con su cuaderno abierto y listo para escribir en caso necesario. La maestra con tono firme les dice: "Dudas hasta aquí". Nadie dice nada.

Ma: Bueno, en lo que se refiere a reproducción masculina hasta aquí... Vamos a hablar ahora del aparato reproductor femenino".

Va al pizarrón y pone el título: Aparato Rep. Femenino. Sin voltear, empieza a explicar donde se ubica y las partes que lo componen; las enumera. Los alumnos copian todo tratando de hacerlo con buena letra y, al igual que en la clase anterior, a dos tintas (rojo para títulos, mayúsculas y signos de puntuación y negro el resto). Al terminar el listado se vuelve hacia los alumnos.

Ma: "Las mujeres tienen pubis que es todo lo que se localiza alrededor del aparato reproductor". Se señala el pubis y agrega que la formación física de hombres y mujeres es diferente. "Los hombres son más músculo... las mujeres más grasa... ¿Para qué necesitamos tener más grasa las mujeres?"

Los alumnos no contestan, algunos siguen escribiendo. Intentando hacerlos contestar, la maestra dice:

"¿Para que me vea bonita?" (recorriendo con sus manos la cadera) "¿para que me vean en la calle?" dice mientras camina moviendo de un lado a otro la cadera.

Los alumnos sonríen tímidamente, parece que les da pena hablar. Entonces la maestra inicia una explicación sobre las características sexuales secundarias.

Ma: "A ver, si yo me pongo un pants y el maestro (dice un nombre) también ¿ustedes nos confundirían?"

Explica que la acumulación de grasa es diferente y cumple una función. Los alumnos están interesados, algunos sonríen con los ejemplos; dos niñas platican, la maestra se dirige a ellas por sus nombres: "Díganme ¿para qué crecen los senos en las mujeres?" No contestan, bajan la cabeza como apenadas.

Ma: "¿Es para que me vea bonita?" haciendo un ademán de senos grandes mientras toca los suyos.

Ao: "No" (con voz muy baja)

La maestra volteo al lugar del niño que contestó y amablemente le pregunta "¿Para qué Rey David?"

Ao: Se pone de pie y con voz baja dice: "Porque de ahí le va a dar de comer al niño"

Ma: (asintiendo con la cabeza) "Son glándulas mamarias... ¿y siempre?"

No hay respuesta. La maestra se toca el seno y se lo aprieta. "¿Ahora me aprieto y me escurre leche?" Ya no espera la respuesta, les dice que eso sucede cuando la mujer está embarazada y cuando nace el niño... "Pero las diferencias



que se manifiestan desde la adolescencia tienen una finalidad... cada parte de nuestro cuerpo que se está transformando tiene una función específica... las mujeres se están preparando para la maternidad".

Se voltea al pizarrón y dibuja la matriz. Los alumnos empiezan a hablar entre ellos, algunos ríen bajo. Al darse cuenta de la inquietud del grupo la maestra deja de dibujar y les dice con tono muy serio:

Ma: "¿Qué pasó? ¿en qué quedamos?... Cuando yo dibujé el aparato reproductor masculino no nos relimos, acuérdense que dibujé el pene".

Los alumnos se callan momentáneamente, la maestra sigue dibujando el aparato femenino, nombrando cada una de las partes que va poniendo y hablando de la función de éstas, intercala algunas preguntas para los alumnos:

Ma: "Ovarios...¿cuántos son?" " Voltea y al ver a una niña riéndose le pregunta "Silvia, ¿cuántos testículos tiene el hombre?...". Ella agacha la cabeza y no contesta.

Ma: "¿Tres?... "

Un niño sentado atrás de la alumna le pega en el hombro para que conteste; Silvia se voltea enojada y le pega; varios alumnos se ríen. La maestra observa todo, se pone seria y les dice: "Si quieren aquí lo dejamos". Se calla y cruza los brazos. Los alumnos siguen inquietos, hablan y ríen.

Ma: "Bueno, yo no sigo..." El ruido empieza a disminuir, pero no cesa completamente.

Ma: "Sigo oyendo ruido....se acabó el asunto" (con voz muy fuerte y actitud seria).

Aquí sí se callan los alumnos, la maestra espera un rato mirando al grupo, cuando el silencio es total se voltea al pizarrón y continúa con el dibujo y las explicaciones. Habla del proceso de maduración del óvulo, su papel en la fertilidad femenina, el trayecto que sigue y el fenómeno de la menstruación cuando el óvulo no es fecundado. Todo ello lo explica a través del dibujo que va haciendo en el pizarrón con gises de colores; al parecer es un esquema que tiene muy dominado. Los alumnos hacen el mismo dibujo en sus cuadernos, utilizando también colores.

Ma: "Repetimos rápidamente todo esto..."

Vuelve a repetir todo el proceso apoyada en el esquema del pizarrón. Se empieza a oír ruido. La maestra dice enérgica: "Sht..." (tronando los dedos para llamar la atención). Los alumnos callan. En su nueva explicación va agregando algunas cosas, por ejemplo dice que el desprendimiento (del óvulo y el tejido de sangre que se había formado alrededor de la matriz) "a veces es doloroso...por eso vemos que a las mujeres les da cólico... para que comprendan a las mujeres".

Después del repaso, dice que van a seguir con las otras partes del aparato reproductor. Dibuja en el pizarrón una figura femenina, ubica en ella el aparato reproductor y a su lado hace otro esquema, donde va dibujando al mismo tiempo que explica su función, los labios mayores, menores, himen y clitoris.

La explicación es muy didáctica, con palabras sencillas e información interesante para los alumnos, donde intercala también sus propios puntos de vista, por ejemplo:

Ma: " Los labios menores se encuentran cerrados, si los abro ¿qué voy a ver?... (no espera respuesta) Una telita delgada que parece que estuviera rota... puede tener un sólo agujero o tres... (la dibuja aparte), se llama himen... esta telita es la que le va a dar a la mujer la calidad de virgen... al tener relaciones sexuales, con la penetración del pene se tiene sangrado..." Deja el dibujo y dice: "Pero aguas... vamos a aclarar las cosas... a veces no se rompe, porque es elástico y puede no romperse con la penetración... por eso, aquéllas de que el himen y el sangrado dicen cuándo una mujer es virgen es mentira... Son prejuicios... los hombres creen que debe romperse al tener la primera relación... algunos ya anduvieron con veinte viejas... ¡Ah, pero eso sí!, con la que me case... virgencita de Guadalupe... Por eso ustedes son gente preparada, para que no anden con prejuicios.../porque/ a veces uno es virgen y no tiene himen... y uno se pregunta ¿qué pasó? ¿cuándo lo perdí?... pues puede romperse con una calda, cuando eran pequeñas y ni se acuerdan... otras veces el agujero es grande de nacimiento... Recuerden que la virginidad no está dada por una telita... la virginidad está en nuestros pensamientos... algunas son vírgenes, pero les gusta ver revistas sexuales... la limpieza de nuestro pensamiento y corazón es la virginidad... Además el himen ya tiene agujeros ¿por qué?... porque tiene excreciones... ¡Imaginense, debe salir la orina y la menstruación y si no pudiera salir, ¿cómo estaríamos?..."(hace gestos de inflamación). Les explica que en algunas culturas como la musulmana valoran tanto el himen que "les cosen a las niñas en sus cinco sentidos los labios menores... imaginense que dolor... algunas se mueren por infecciones... por esta práctica".

Los alumnos se muestran muy interesados con las explicaciones, pues todas se dan en el mismo tenor: dibujo, explicación y puntos de vista de la maestra e información colaterales.

Suena el timbre, la maestra dice: "Colorín colorado... se acabó la clase... mañana continuamos y escriban lo dicho..."

Al salir de clase le digo que me gustó. Ella parece contenta, me dice que el tema interesa a los alumnos y que trata de explicarles de manera amena: "Tengo que ingeniármelas... ¿qué te pareció lo de Luis Miguel y la forma en que caminé?... Es para que no se cansen". (Obs, clase C.N. Esc. C.)

El dominio de los contenidos de enseñanza es para esta maestra fundamental en su trabajo; en entrevistas posteriores se refirió a que lo importante es saber lo que se va a enseñar, "pues el cómo enseñarlo lo aprendes por la experiencia". Entre sus aprendizajes del "cómo" destacan el lenguaje sencillo, ejemplos cercanos a los alumnos, material didáctico práctico y al alcance de las condiciones de la escuela

(gises de colores, dibujos hechos en el momento). También ha aprendido a manejar su imagen frente al grupo, y podemos verla pasar de una actitud exigente a una amistosa o incluso bromista.

En su relación con los alumnos encontramos articulados tres aspectos: conocimiento de su materia; saber transmitirlo y control del grupo. Sobre lo primero, era notorio que esta maestra no llevaba notas ni consultaba el libro, lo que implica una preparación previa de la clase y/o un dominio del contenido adquirido además de en su formación profesional en los años que lleva impartiendo la materia de Ciencias Naturales. En la transmisión del conocimiento hace uso de diversos elementos que podríamos considerar estrategias para lograr la comprensión del tema por parte de los alumnos y mantener su atención: poner ejemplos vinculados a la experiencia de éstos, como referirse a Luis Miguel para hablar de las fantasías sexuales, o preguntarle si confundirían a un maestro de la escuela con ella si se vistieran igual para dar pie a la explicación de las características sexuales secundarias; utilizar esquemas elaborados en el momento para apoyar tanto la exposición como el repaso; e ir introduciendo sus opiniones personales e información colateral sobre algunos aspectos: al hablar de que la menstruación puede ser dolorosa agrega "para que comprendan a las mujeres", o cuestiona la creencia muy extendida de que el himen intacto equivale a la virginidad femenina, dando además de razones científicas su punto de vista "la limpieza de nuestro pensamiento y corazón es la virginidad", criticando de paso el machismo: "Algunos han andado con veinte viejas, pero eso sí, con la que me case... Virgencita de Guadalupe".

Su preocupación es que los alumnos sigan su razonamiento y arriben a conclusiones correctas, a pesar de la poca participación que manifiestan. Esto puede verse en la interacción que sobre la función de las características sexuales secundarias se da en la clase: "¿Tengo senos para verme bonita?" y aunque los alumnos no quieren contestar y sólo uno se atreve tímidamente a responderle "Es para darle de comer al niño", ella lo retoma para hablar de las glándulas mamarias como una diferencia sexual secundaria

que se desarrolla desde la adolescencia como preparación para la maternidad, aunque los senos no produzcan leche todo el tiempo.

Lograr que los alumnos sigan su razonamiento implica mantener su atención, para ello hace uso de recursos que podríamos catalogar de actuación: caminar sensualmente o tocarse el cuerpo que, la misma maestra reconoce, sirven para evitar el cansancio y la desatención de éstos. A veces sus recursos se basan en la autoridad que representa como amenazar con interrumpir la clase si los alumnos no se callan: "Sigo oyendo ruido, se acabó el asunto"; ponerse seria y cruzarse de brazos hasta lograr el silencio total en el aula; adoptar una actitud enérgica o hacer preguntas especiales a los alumnos que nota distraídos y en cierta manera exhibirlos frente al grupo. También los estimula; cuando le contestan aunque sea de manera parcialmente correcta, adopta un tono amable, asiente con la cabeza y retoma la respuesta ampliándola; o destaca la importancia del saber alentándolos: "Ustedes son gente preparada".

Puede verse aquí que si bien el dominio del tema es fundamental, por sí mismo no basta; es necesario también lograr comunicarlo de manera adecuada, dosificarlo, propiciar el razonamiento sobre él, mantener la atención, controlar la dispersión de un grupo de adolescentes y estimularlos; todo esto puede sintetizarse en la última frase de la maestra: "Tengo que ingeniármelas".

Ingeniárselas, ha sido una actitud recurrente en su vida profesional cuyo trasfondo es tanto el interés por el aprendizaje de los alumnos como la valoración de su propio trabajo. No sólo se las ingenia para resolver cada clase, también al igual que la anterior maestra observada, piensa en el trabajo con el grupo para todo el año escolar y establece reglas que tienen como base el respeto y la disciplina: nadie entra a la clase después de ella sin tener justificación "oficial", los alumnos deben ponerse de pie y saludar cuando llega a la clase "si cuando llegas no te saludan, no hay respeto", también deben atender siempre sus indicaciones: "Al grupo lo obligas a entrar en una disciplina... entonces es el momento en que ellos se callan, en que se denota quién es

el maestro y quién es el alumno... y tú ya expones tu tema"; es decir hay un manejo de las jerarquías escolares y sus contenidos que está vinculado a la posibilidad de construir un buen ambiente de trabajo y desde su punto de vista, una transmisión del conocimiento más eficaz.

Los alumnos responden a las normas establecidas para esta clase: saludan de pie, aceptan que únicamente con justificante pueden entrar al salón después de la maestra, tienen su cuaderno listo para escribir, anotan lo escrito en el pizarrón bajo la modalidad de dos tintas, copian los dibujos y los iluminan e intentan poner atención. Esto último, en la clase observada, por momentos es difícil -tal vez porque el tema les provoca cierta inquietud y algunos términos de la maestra, la forma en que se mueve o se toca no son comunes en otras clases- sonríen, hablan en voz baja, agachan la cabeza, no contestan a las preguntas y en general se les nota evasivos. Su evasión la manifiestan con risas, bromas, murmullos y golpes, como en el momento en que la maestra se dirige a una alumna que estaba riéndose y le pregunta: "Cuántos testículos tiene el hombre?", la pregunta parece ser difícil, y probablemente la dificultad no esté en el desconocimiento sino en la pena de responder a esto frente a todo el grupo, pues calla y agacha la cabeza. Cuando su compañero de atrás le golpea el hombro y con burla le dice que conteste, se voltea a pegarle, sin importarle que la maestra esté viendo y que sus compañeros se rían de ella.

Pero también reconocen y aceptan la autoridad de la maestra, así los murmullos y risas que con diferente intensidad se habían manifestado durante la primera parte de la clase, cesan por completo cuando ésta los emplaza a callarse a riesgo de suspender el tema; es decir, cuando notan que se ha molestado por su actitud. Pero no es sólo el respeto a la autoridad la que influye en su actitud, pues la manera amena en que la maestra da la clase, los ejemplos que pone y los comentarios que hace en torno al tema son importantes para capturar su atención; se les nota interesados y aunque no se expresen con intervenciones o preguntas, parecen a gusto con la clase, con el tema y con la maestra.

La relación de los alumnos con la maestra, tiene como trasfondo dos historias cruzadas: la primera es la fama de exigente y buena docente que ha construido en su años de estancia en la escuela; fama que corre de generación en generación y se transmite por amigos, hermanos o vecinos que fueron sus alumnos. Así, de entrada los alumnos tienen antecedentes de las características de los maestros de la escuela, por lo menos de los más antiguos y éste es uno de estos casos. La segunda, que esta información se pone a prueba en cada clase a lo largo del año y con todos los maestros, pues probar su veracidad parece ser el signo de la interrelación entre docente y alumnos; así, pese a las características de la docente, aparecen intentos de transgredir las normas por parte de los alumnos, basados tal vez en la actitud amistosa o bromista que manifiesta la maestra por momentos. Sin embargo, para ella estas actitudes son estrategias que le permiten transmitir el conocimiento de una manera más accesible y que se complementan necesariamente con la disciplina y control del grupo, aspectos en los que no transige.

Si bien los límites de la exigencia docente intentan ser puestos a prueba por los alumnos, lo que genera pequeñas tensiones, también reconocen la característica de buena maestra que tiene al comentar: "Con ella trabajamos y aprendemos mucho".

### **C) Aprendiendo (y enseñando) a ser maestro**

La tercera clase que utilizo para analizar los contenidos de las relaciones y los significados que se construyen entre los sujetos participantes en este espacio, es el de una maestra de reciente incorporación al servicio. Es su primer año de trabajo y llegó a cubrir parte de las horas que tenía un viejo maestro de Matemáticas que era toda una institución en la escuela y que fue ascendido a subdirector en otro plantel. Ella es muy joven, recién egresada de la carrera de Ingeniería en Comunicación en el Politécnico y relata que cuando cursaba un seminario para titulación le ofrecieron este trabajo que piensa dejar pronto para dedicarse a su profesión, pues no le gusta ser maestra en secundaria.

La clase es a un tercer grado. La inicia escribiendo en el pizarrón "Triángulos y rectángulos" como título y abajo de él: 1.- Polígonos. Enseguida y apoyada en unas notas dicta: "Es la figura geométrica que está formada por tres o más ángulos o lados".

Ao: "¿Girados?", en tono de burla.

Algunos se ríen, en el salón hay mucho ruido, otros alumnos platican y no toman el dictado. La maestra repite tranquila: "lados". Su tono de voz es muy bajo y apacible, ni sonríe ni se enoja por la pregunta que es una evidente broma.

Dibuja un polígono en el pizarrón y explica que no tienen que ser geométricos pues basta con que tengan los ángulos "¿De acuerdo?"

Aos (varios): "Sííí..." (muy fuerte)

Ao: "Completamente de acuerdo".

Otro ao: "¿A poco?"

Los alumnos juegan, bromean, se ríen, avientan papeles. Uno lanza su pluma al frente, como dirigida a la maestra, luego se ríe y pasa a recogerla. Cuando está cerca de la maestra a él le avientan una regla que sí le pega.

La maestra ve todo pero no dice nada, se voltea al pizarrón, marca el lado, vértice y ángulo al polígono que había dibujado y va diciendo sus nombres con voz suave, muy baja.

Los alumnos copian en sus cuadernos, algunos le dicen: "Ya maestra" (que ya terminaron de copiar). La maestra empieza entonces a dictar, otros alumnos gritan: "¡Noo!" (que no han terminado). Espera un momento, luego empieza a dictar de sus notas:

Ma: "1.1. Polígonos regulares son aquéllos que tienen lados y ángulos congruentes respectivamen..."

Aos: (interrumpiéndola) "Congros...¿qué?"

Ma: "Congruentes"

Ao: "O sea...¿qué?"

Varios alumnos se ríen muy fuerte con la intervención de su compañero, la maestra no contesta y sigue dictando ahora sobre los polígonos irregulares: "Son aquéllos que no tienen congruentes sus lados y ángulos..."

Ao: "¿Que no tienen qué?"

Ma: (con paciencia) "Fíjense bien... éste (señala el dibujo del pizarrón) es un polígono irregular"... Explica que congruencia es ser iguales y muestra que en el polígono dibujado los lados y ángulos no son iguales "Es decir, no son congruentes...¿Están de acuerdo?"

No contestan, algunos están distraídos, otros platicando, un alumno se estira y bosteza ruidosamente, como haciendo notar que está aburrido.

La maestra dicta ahora la clasificación de los polígonos, parece que al escribir los alumnos se calman un poco, pero siguen habiendo los que interrumpen para preguntar sobre alguna palabra que, o no escucharon bien, o utilizan para bromear a la maestra. "¿Cómo?... ¿Qué dijo?... Se nota que algunos se molestan o confunden porque el ruido no les permite escuchar; éstos le preguntan en serio: "¿Dijo interiores?" o "¿Entonces, qué vamos a dibujar?". La

maestra no se inmuta, sigue dictando y después dibuja en el pizarrón varios polígonos y les pone una letra.

Ma: "A ver Rosales, en este caso ¿cuál sería el ángulo que tiene más de 180 grados?"

Rosales: "El C..." (gritando)

Ao: "El A contra el C" (risas)

Otro Ao: "El E" (también gritando)

A pesar de que la burla es evidente, como el último alumno acertó, la maestra afirma con la cabeza y empieza a explicar por qué y también cómo deben medir los ángulos.

Mientras ella explica, el barullo en el salón se incrementa; un alumno avienta su pluma al rincón donde está la basura amontonada (no hay bote), muchos platican, veo un niño que está sentado frente a la maestra que chupa ruidosamente una paleta y habla fuerte con su compañero de al lado haciendo ostensible su desinterés. Como en medio de tanto ruido la explicación no se escucha, un alumno le dice a la maestra: "Ya cállelos", pero es abucheadado por otros.

La maestra les pide que dibujen los polígonos del pizarrón y empieza a pasar lista. Nuevas bromas: contestan por los ausentes, a otros que sí están presentes les dicen: "¿y ese milagro que entraste?" Una muchacha hace voz anifiada cuando contesta "presente", otra se para en la banca al contestar. Cuando terminan de dibujar, el ruido aumenta: un alumno chifia fuerte (tonada de paseíllo de corrida de toros), otros se ponen de acuerdo para realizar un trabajo de equipo de otra clase, pero lo hacen desde su banca, gritando a los que están lejos: "¿vas a ir con nosotros a la embajada?" En realidad han sido como diez alumnos los que de manera permanente hacen bromas y ruido, pero contagian al resto del grupo que ante la pasividad de la maestra le entran al relajo parcialmente: se cambian de lugar para platicar, avientan papeles o hacen tarea de otra clase.

Al terminar de pasar lista, la maestra vuelve a dictar: "Defina si los siguientes son polígonos cóncavos o convexos..." Vuelven las bromas: "¿Pepina?" (por defina)... "¿Cavexos?" (por convexos).

La maestra, que está dibujando en el pizarrón algunos polígonos, parece molestarse al escuchar lo que dicen los alumnos y voltea a verlos muy seria, pero no dice nada. En ese momento un alumno avienta desde su lugar un block al rincón de basura. El block pasa muy cerca de la cara de la maestra que sigue sin decir nada. Un alumno sentado adelante se voltea molesto y les dice fuerte a sus compañeros: "Sht... cállense". Otra alumna también molesta dice: "Parecen niños chiquitos". A ella un niño le grita: "cállate babosa".

La maestra no interviene, se voltea al pizarrón para seguir dibujando los polígonos del ejercicio que pidió a los alumnos. Uno de ellos grita: "El primero es cómpago, el segundo conexo..."

Algunos terminan pronto y van con la maestra para que los califique, cuando regresan les van diciendo a los que no han terminado las respuestas correctas.



Así terminan rápido el ejercicio y se amontonan en el escritorio, la maestra les dice que le dejen el cuaderno y pasen a su lugar. Los califica rápido y va llamando a los alumnos para que recojan el suyo. Cuando pasa uno que ha dado mucha lata le dice: "Como siempre, estas mal". Cuando ha regresado todos los cuadernos les pregunta: "Alguna duda?"

Aos (algunos) "Nooo" (muy fuerte)

Ao: "No, yo no".

Ma: "Entonces nos vemos mañana".

Un alumno le dice: "Faltan diez minutos" (que el tiempo de clase no ha terminado), otros le gritan "Cállate" y se salen rápido .

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

En esta clase, las relaciones entre maestra y alumnos se dan en abierta contraposición a las normas escolares de "control de grupo, disciplina y respeto" consideradas la condición para dar un tema de conocimiento de manera adecuada, o de seguimiento puntual y control de las actividades de cada alumno que vimos en las anteriores clases. Ella inicia su aprendizaje como maestra sin haber tenido una formación previa al respecto. Su experiencia más cercana es la de su misma escolaridad, transcurrida en escuelas públicas muy distintas a la que hoy acude en calidad de maestra "Yo veo que esta escuela está muy mal", dice. Tal vez por su experiencia escolar o por su carácter, da un trato respetuoso a los alumnos, no les llama la atención ni les dice nada por su comportamiento, en cambio intenta dar su tema de clase de acuerdo a la preparación que lleva en sus notas tratando de hacerlos participar además de retomar esta participación aunque evidentemente contenga un alto contenido de broma que ella acepta con paciencia. También es notorio que ha aprendido cosas útiles para la clase: cuando los alumnos escriben o dibujan se calman un poco y entonces utiliza el dictado

y dibujo de figuras como recursos que le permiten continuar el tema y al mismo tiempo lograr, aunque sea mínimamente, el control y trabajo del grupo. Poner ejercicios en clase y revisarlos muestra también la apropiación por parte de esta maestra de reglas escolares que, por su recurrencia en casi todas las clases, son reconocidas y asumidas por los alumnos y por lo tanto responden a ellas, aunque con el toque particular de copiar las respuestas y amontonarse para la calificación que ellos consideran esta maestra puede soportar.

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

Podemos ver entonces, que en el proceso de aprendizaje en el que esta maestra se encuentra inmersa, se vinculan tanto la cultura escolar de la secundaria que los alumnos se han apropiado en sus ya casi tres años en ella, como su experiencia personal y la organización y condiciones propias del plantel. Pero también influye su carácter calmado y su juventud, que si bien parecen ser contraproducentes para controlar la disciplina dada su distancia con la imagen que los alumnos tienen de lo que debe exigir un maestro, han servido para que éstos se le acerquen fuera de clase más que a otros docentes. Es común verla en el descanso rodeada de alumnos, platicando con ellos en lugar de reunirse con sus colegas en la sala de juntas.

Pero ya en la clase, los alumnos parecen estar poniendo a prueba constantemente la resistencia de la maestra y su conocimiento de lo que como autoridad le corresponde

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

La participación del grupo no es homogénea, hay una porción que reta ostensiblemente a la maestra, se divierte con eso, compiten en ingenio y parecen querer quedar bien, ganar simpatías o tal vez aumentar su prestigio con el resto de sus compañeros; otros simplemente siguen la corriente y aprovechan la oportunidad para hacer cosas prohibidas en otras clases como cambiarse de lugar, comer, o hacer el trabajo de otra materia. Pero también hay quienes se ven molestos porque el ambiente no les permite entender el tema y saber lo que tienen que hacer, o porque les parece que algunos de sus compañeros sobrepasan por momentos los límites. Es decir, ante la ausencia de energía de la maestra se da un interjuego entre las distintas concepciones de los alumnos sobre el ambiente que debe establecerse en la clase. En ellas podemos ver algunos elementos culturales provenientes de su entorno familiar o social: la agresividad es un aspecto con el que muchos conviven cotidianamente, al igual que el maltrato a los débiles, la burla, la falta de respeto y la necesaria actitud de defensa

permanente. Si estos alumnos pueden imponer las reglas en la clase, imponen éstas. Pero hay otros cuyas concepciones son más cercanas a las normas escolares y aunque en ocasiones y frente a la oportunidad de hacerlo, se distraen y divierten, también se ponen límites que en mayor o menor medida sirven como contrapeso a los excesos de unos cuantos e incluso le dicen a la maestra que los calle.

Todos parecen pedirle a la maestra que haga uso de su autoridad, algunos llevándola a situaciones límite, inaceptables para muchos maestros. Otros pidiéndole abierta o veladamente que ponga reglas y que ella también las cumpla, como cuando le indican que la clase no ha terminado; pero no encuentran respuesta de ella y son frenados por sus compañeros. La maestra por su forma atípica de trabajo en la secundaria, enfrenta también la crítica de sus colegas, al mismo tiempo que la intención de éstos de enseñarle cómo debe ejercer su autoridad: el maestro que sale a regañar a los alumnos aunque no se dirige a ella, parece intentar mostrarle cómo debe tratarlos; o el prefecto que la encara porque no ha cubierto todo el tiempo de clase, ante la pasividad de la docente adopta con los alumnos la autoridad que ésta no asume. Son señales que la maestra recibe y que parecen indicarle las reglas necesarias para ser maestra en secundaria, aprendizaje en el que apenas se inicia.

#### **D) De las relaciones en la clase y sus sentidos**

Estas clases, tienen elementos similares con las otras observadas durante el trabajo de campo y seguramente, con muchas otras dictadas en escuelas secundarias distintas, pues comparten un esquema cultural común en todos los planteles escolares que adquiere matices particulares para el nivel de secundaria.

Las recurrencias tienen que ver con las características generales de toda clase escolar, construidas social e históricamente que permiten a todos los participantes asumir de entrada ciertas reglas típicas e inobjetables. Hay un maestro y un grupo; el primero posee autoridad institucional y conocimiento de la materia; el segundo debe obedecer

indicaciones y aprender un contenido; el primero regula las actividades e intervenciones y el segundo participa conforme a esta regulación. Es decir, existen jerarquías institucionales que definen lo que de acuerdo a ellas compete a cada quien; en la secundaria estas jerarquías llegan a expresarse incluso en el espacio físico con salones que tienen una tarima para elevar el lugar del maestro. Otra constante es el tiempo, su distribución y los significados que tiene para maestros y alumnos; los cincuenta minutos de clase que son marcados por un timbre, regulan las actividades que ahí se pueden desarrollar. El maestro debe organizar estos minutos de tal manera que alcancen para cubrir diversas actividades: pasar lista, calificar tareas, exponer el tema y organizar el trabajo del grupo. La condición de centralización del maestro lo hace responsable de la regulación de todas las actividades de un grupo que está constituido por múltiples sujetos que trabajan a ritmos disímboles y ello impone necesariamente contenidos distintos al tiempo de clase. Así, mientras el maestro actúa a un ritmo vertiginoso, los alumnos esperan: a que termine el trabajo el resto de sus compañeros (es decir, todo "el grupo"), a que los llamen para revisar su tarea o trabajo, a que los convoquen para dar una respuesta o a que el maestro defina la siguiente actividad, tiempo que generalmente ocupan para otras acciones, como hacer tareas de otras clases y sobre todo platicar con sus compañeros.

La presencia del programa escolar constituye otra recurrencia notoria en la secundaria, pues en toda clase se debe transmitir un conocimiento marcado por éste en tiempo y forma, al cual el maestro intenta apegarse y los alumnos seguirlo. Finalmente otra presencia constante son las evaluaciones escolares que desde el maestro se concretan en números que repercuten para la calificación y para los alumnos en la clasificación al interior del grupo, pues la clase como espacio de relaciones sociales, incluye tanto la certificación numérica institucional como la evaluación en el ámbito social inmediato.

Jerarquías institucionales, tiempos, contenidos temáticos y evaluaciones, son elementos que aparecen de manera constante en todas las clases observadas y forman parte de una cultura escolar construida históricamente. Pero dentro de este

marco compartido, encontramos la acción de los sujetos, donde su experiencia, saberes acumulados y elementos culturales propios, confieren sentidos y significados diversos en la dinámica propia de cada clase. Analicemos su presencia y los aprendizajes sociales que imprimen en los sujetos.

### **Jerarquía y contenido de autoridad**

Las jerarquías escolares cimentadas por esta cultura escolar, no son cuestionadas explícitamente, pues tanto el maestro como los alumnos se han apropiado de ellas o se han adaptado a ellas; lo que sí puede llegar a trastocarse es su contenido de autoridad al interior de la clase. Así, el maestro ubicado institucionalmente en una posición de mayor jerarquía debe ganarse la autoridad que la sustenta y además ganársela a través de su trabajo sostenido a lo largo del tiempo. Es éste el que le va creando un prestigio bueno o malo que es la carta de autoridad con la que se presenta de inicio al grupo.

Sin embargo, la historia del maestro en la escuela y el prestigio construido al paso del tiempo no bastan; es decir, aunque el maestro sea considerado "bueno" por generaciones anteriores, o demasiado permisivo, su capacidad es puesta a prueba día a día y sobre todo, aunque no exclusivamente, en las primeras clases del año escolar. Éste es un periodo de prueba y adaptación donde se establecen las reglas de autoridad que sustentan su jerarquía frente al grupo; así, cobran sentido las expresiones docentes de "Al principio pongo reglas", o "Al principio llego enérgica y dependiendo de cómo vea al grupo voy actuando". Pero las normas del principio no son inmutables ni aceptadas de una vez y para siempre por el grupo, existe en torno a ellas una permanente tensión que se desenvuelve entre las exigencias docentes para su cumplimiento y los intentos del grupo para su violación. El primero debe observarlas rigurosamente pues de su actuación consecuente y sostenida depende que el grupo lo tome en serio y que por ende se fortalezca su autoridad; si ha señalado que nadie entra al salón después de él sin justificante debe cumplirlo aunque se quede con pocos

alumnos; si dice que toda tarea o trabajo se califica, debe hacerlo ya sea en su tiempo libre o en el de clase, aunque esto le implique un esfuerzo extra; por el contrario, no cumplir con sus reglas o cambiarlas constantemente, va minando su autoridad a los ojos de los alumnos. Éstos generalmente buscan transgredirlas: piden nuevos plazos para entregar trabajos, no llevan el material solicitado, llegan tarde, se cambian del lugar asignado, hablan cuando no está permitido y en general, parecen poner a prueba de manera permanente el rigor y constancia del docente.

Las reglas no se fundan únicamente en la autoridad del maestro, como lo vimos en las tres clases mostradas anteriormente; vistas en detalle, constituyen acuerdos donde todos se involucran en mayor o menor medida porque permiten desarrollar en un mejor ambiente el trabajo del grupo, y cuando tales acuerdos no se asumen o no existen, no sólo es el maestro el que reclama, pues los mismos alumnos exigen que se cumplan o se establezcan.

En la construcción de estos acuerdos encontramos en secundaria una gran heterogeneidad vinculada a las concepciones de cada maestro sobre lo prioritario en su materia, en su trabajo docente y en el trato a los alumnos; pero dentro de la variedad hay regularidades: un contenido de autoridad que da vigencia a la jerarquía del maestro; una negociación permanente con el grupo de adolescentes; un sustento de los acuerdos con su propio cumplimiento: no faltar, planear la clase, llevar material, hacer la clase amena, preparar ejercicios adecuados, es decir hacer notorio a través de acciones consecuentes, su interés y compromiso con el trabajo. Implican también un conocimiento del grupo, de cada grupo de los que tiene, que permite ir adecuando las reglas: "Dependiendo de como el grupo me vaya respondiendo es como yo voy actuando... no actúo igual con todos".

Tampoco los alumnos actúan igual con todos los maestros pues aunque puedan reconocer la jerarquía formal, si carece de autoridad con los componentes antes señalados difícilmente se involucran en las normas que ésta marca y no se establecen

acuerdos válidos. Pero también ellos necesitan de los acuerdos para facilitar su vida estudiantil; el desorden, contra lo que pudiera pensarse por la forma en que muchos alumnos participan en él cuando es posible, lo consideran también una interferencia en su trabajo, se quejan fuera de clase de que con algunos maestros no aprenden porque "todos los niños hacen lo que quieren", es decir, los alumnos asumen la necesidad de que la clase debe tener un cierto orden para funcionar. Los acuerdos también sirven a los alumnos para organizar sus actividades en la clase y fuera de ella; saber de antemano lo que tienen que hacer en cada momento les permite cumplir de mejor manera y por el contrario, frente a la anomia se descontrolan, como lo muestran la clase de la maestra de español, donde el código de comunicación compartido permitía saber con certeza lo que correspondía hacer aún sin verbalizarlo, vs la clase de matemáticas, donde se confundían las bromas con las dudas genuinas: "Entonces ¿qué vamos a dibujar?". Permite también jerarquizar sus actividades pues saben a cuáles hay que ponerles más dedicación. Si se acordó calificar siempre las tareas y el maestro lo hace, tratan de cumplir en la medida de sus posibilidades; por el contrario si el maestro es irregular en esta actividad le reclaman: "El otro día sí traje tarea y usted no calificó", le dice un alumno a la maestra que lo regaña por no cumplir (Obs. Clas. Esc. B).

Por supuesto que en función de las jerarquías, los alumnos tienen un peso menor en la construcción de los acuerdos, pero no están al margen de ellos; aparecen en las consideraciones que los docentes hacen para "adecuar" su actuación en el grupo y en los reclamos estudiantiles cuando lo acordado (aunque haya sido en condición de subordinación) no se cumple.

### **Tiempo y contenidos escolares**

El tiempo es otro de los elementos que influyen en las relaciones y los significados de éstas en el salón de clase; es el maestro el encargado de su distribución y en ella influye tanto su estilo personal de hacer docencia como sus concepciones sobre la



importancia de ciertas actividades; pero los alumnos también le imprimen un ritmo al tiempo de clase, tanto por la velocidad de su trabajo como por los múltiples distractores que introducen. El maestro debe esperar a que terminen de copiar del pizarrón, hacer el ejercicio o tomar dictado para continuar, mientras los alumnos esperan la siguiente orden del maestro o a que termine de revisar los trabajos. Hay en ello una negociación implícita del uso del tiempo en donde el maestro apura y los alumnos retardan, aunque también puede verse lo contrario cuando éstos terminan pronto el trabajo y presionan al maestro para ser revisados y el docente no ha concluido la anterior actividad.

Para el maestro, la organización adecuada del tiempo tiene al menos tres significados: mantener el control del grupo a través de ir regulando sus actividades e involucrarlos en el trabajo; en esta regulación es importante mantener ocupados a los alumnos en los momentos en que no es posible atenderlos directamente, para lo que utiliza estrategias como las ya señaladas de realizar acciones paralelas, como calificar mientras el grupo resuelve algún ejercicio o dibuja un esquema. Un segundo significado es evitar tensiones que pueden presentarse cuando el grupo no tiene actividad, es decir tiene tiempo libre y, finalmente el tercer significado docente es cumplir con el programa escolar que está integrado por unidades temáticas que deben cubrirse en un tiempo determinado y cuyo avance suele ser sujeto a revisión por el jefe de clase, que cuando visita las escuelas supervisa el grado de avance programático. Si bien el cumplimiento del programa es vigilado institucionalmente, no adquiere para todos los docentes únicamente un contenido formal, pues he encontrado una preocupación legítima en muchos de ellos por cubrirlo en tanto lo relacionan al aprendizaje de los alumnos y a su propia responsabilidad en el trabajo:

Una maestra, que por motivos de enfermedad faltaba constantemente, les explica a los padres que está redoblando esfuerzos para que los alumnos no se atrasen "Y lo hemos logrado... vamos terminando ya la sexta unidad (de nueve) y las hemos trabajado completas, no nos hemos saltado ni una hoja" (Obs. J.P. 3o A. Esc. C)

Por estos tres motivos, planear actividades diversificadas es una actividad común para los docentes, e independientemente de las dificultades que enfrentan para ello (no tener acceso a la limitada infraestructura tecnológica con que cuenta la escuela, p. ej.), buscan alternativas que les permitan variar la actividad para evitar "que los alumnos se cansen"; algunas de ellas implican no sólo un esfuerzo extra, sino utilizar su tiempo libre. Así, aún cuando el trabajo de clase del maestro se desarrolle sólo en el salón, su preparación implica un tiempo no institucional y por lo tanto no considerado en las horas de contratación.

Para los alumnos el tiempo de clase es de adecuación a las expectativas y exigencias de cada maestro, que aunque tienen similitudes, varían dependiendo del docente. Algunos ponen especial énfasis en la limpieza del trabajo, por lo que hay que seguir las reglas de iluminar, ilustrar y poner a dos tintas lo escrito; otros a la participación en clase; otros más al cumplimiento de tareas. Conocer los matices de la distribución del tiempo de siete docentes al día y adecuarse a ellos va proporcionando una experiencia escolar que Quiroz define como "No integrada, ya que la división del tiempo institucional se plasma en su vida escolar como un rompecabezas de materias, maestros y actividades que no es fácil armar"<sup>25</sup>. Pero también el tiempo de clase es en buena parte dedicado a las relaciones entre pares, pues los tiempos muertos que los alumnos tienen por la centralización del docente, son utilizados para la comunicación entre ellos, ya sea verbalmente o por escrito. Son múltiples las interacciones entre los alumnos que se dan durante la clase que combinan con la atención al maestro y la respuesta a sus exigencias. También suele encontrarse que el tiempo de clase es utilizado por los alumnos para cumplir con otra clase, es decir, hacer tareas o trabajos pendientes. Todo ello puede hacerse porque es una persona (el maestro) el que se siente con la responsabilidad de organizar las actividades que durante la clase deben realizar los cuarenta restantes (los alumnos) y en esas condiciones "mantenerlos

---

<sup>25</sup> Quiroz (1992) "El tiempo cotidiano en la escuela secundaria", p:95

ocupados" permanentemente como es la aspiración de los maestros, resulta casi imposible .

El tiempo de clase está también organizado por el timbre que marca su inicio -que comúnmente se retrasa por el traslado de un salón a otro que deben hacer los maestros- y su fin, que por regla general se cumple puntualmente, aún cuando no se haya concluido el tema o la actividad. En este caso es común que el maestro pida que terminen de leer el tema o hagan el ejercicio en casa y también que le dejen sus cuadernos para calificarlos después, y si el maestro no hace caso del timbre, los alumnos se lo hacen notar.

El tiempo influye también en la organización de los contenidos del programa escolar, en la forma de transmitirlos y en la relación que los alumnos establecen con ellos. Si bien las actividades varían dependiendo de la materia, el tema a tratar y las prioridades de cada maestro, la idea muy generalizada de mantener ocupados a los alumnos y verificar permanentemente el cumplimiento de éstos imprime cierta regularidad a la forma como los contenidos escolares se estructuran. Explicación del maestro, dictado o copia, ejercicio y calificación (a veces intercalados); lectura oral del libro interrumpida por breves explicaciones del maestro y respuesta de cuestionario del libro, fueron las más usuales en las clases observadas. No siempre se sigue este orden, pues hay clases como la de Matemáticas donde se priorizan los ejercicios, otras la lectura o la escritura, pero en lo que sí hay una regularidad es que las actividades en torno al conocimiento se hacen en tiempos pautados y es el maestro quien decide su orden y la forma y extensión de la participación de los alumnos. Sobre esto último, al estar la clase regulada por el tiempo en que debe verse un tema y la obsesión docente por mantener ocupados a los estudiantes, es posible detectar que la participación libre de los alumnos es casi nula, generalmente se restringe a respuestas breves solicitadas por el maestro o a leer algún párrafo del libro cuando éste lo pide. Esto se hace extensivo a los exámenes, generalmente de opción múltiple o de respuestas cortas que facilitan al maestro su calificación en poco tiempo.

## **Evaluación. Los expedientes escolares**

Las jerarquías, autoridad, tiempo y contenidos que pautan las relaciones y sus sentidos en clase están siempre atravesadas por la evaluación de los sujetos, que tiene su base en lo que Luna (1994), denomina "expediente escolar"<sup>26</sup>. Para esta autora el expediente es una construcción que los maestros hacen de cada uno de sus alumnos, en donde integran toda aquella información de éstos que les permite tomar decisiones para la orientación de la enseñanza y las medidas de orden en el trabajo. Si bien el expediente no tiene una connotación formal desde la institución, permite al maestro ir adecuando sus estrategias en clase al incorporar las particularidades de los sujetos con los que trabaja. Así, la conformación del expediente implica un conocimiento de los interlocutores en el aula, conocimiento que permite prever cómo actuar. En secundaria, este expediente integra de manera preponderante la evaluación del trabajo y la conducta; además su construcción no es unilateral, pues lo hace tanto el maestro del grupo como los alumnos del maestro.

Dadas las condiciones del trabajo docente en secundaria, a los maestros les es casi imposible construir un expediente con las características señaladas por la autora citada, de todos y cada uno de sus alumnos, por lo que éste se centra por regla general en el grupo; "es un buen grupo o un mal grupo, no trabajan o trabajan muy bien, no cumplen con el material y/o tareas, o es un grupo cumplido", son expresiones con las que los maestros clasifican con base en el trato diario a los alumnos con los que trabajan englobándolos como colectividad. Las características atribuidas por el maestro al grupo son las que le permiten organizar su trabajo de acuerdo con las particularidades de éste y marcar reglas de orden diferenciadas en cada uno. Al interior del grupo llegan a singularizar los extremos: los mejores y peores alumnos, los cumplidos y aplicados o los reprobados y desordenados; también llegan a conocer las causas por las que algunos actúan así: trabajan, tienen problemas familiares, o su familia lo apoya en sus estudios. Hablamos entonces de que los docentes de secundaria, por sus condiciones

---

<sup>26</sup> La investigación de esta autora se realizó en escuelas primarias.

de trabajo ubican las características generales de cada uno de sus grupos y también llegan a tener un conocimiento cercano de muchos de sus alumnos, pero no de todos. De ahí se deriva una de las razones del énfasis en la calificación que se observa en muchas clases, pues es una forma de conocimiento de la masa intermedia y a veces anónima constituida por aquéllos que no destacan ni se instalan en los extremos positivo o negativo y que son un buen porcentaje en cada grupo. Estos alumnos se individualizan a través de números y notas en la lista de calificaciones del maestro .

Los alumnos en cambio, tienen mayores posibilidades de construir el expediente de cada maestro; en él está implícita una evaluación de cada uno que incluye la forma en que trabaja, su nivel de exigencia o permisividad, sus prioridades para calificar, su carácter, entre otras. Es una información que permite a los alumnos regular su conducta, anticiparse a los requerimientos docentes, buscar intersticios donde sus demandas e intereses puedan expresarse y ser aceptados, e incluso también participar en la orientación de la clase y en su normatividad. Así, los maestros son a su vez calificados por los alumnos en este expediente que es más completo que el que el maestro puede hacer de sus más de cuatrocientos alumnos.

En clase los alumnos también se evalúan entre sí y si bien esta evaluación tiene componentes similares a los del docente: los buenos y los malos alumnos, los cumplidos y los incumplidos; también incluye aspectos de una cultura propia del grupo escolar de adolescentes. Prefieren ser regañados por el maestro antes que evidenciarse frente al resto de sus compañeros con una respuesta equivocada o comprometedoras (como la niña que se negó a contestar la pregunta del número de testículos que tiene el hombre) que les puede acarrear burlas y una catalogación de ingenuos o tontos en el grupo; por su parte, retar al maestro o violar las normas de la clase tiene una connotación especial en la evaluación entre pares, que puede implicar valor o arrojo a los ojos de los compañeros. Las evaluaciones de los alumnos en clase incluyen los rasgos de solidaridad (prestar la tarea, el libro o intercambiarse las respuestas), el ingenio para hacer bromas, y la capacidad de adaptarse a las reglas del

grupo. También califican a los aplicados, que generalmente consideran vinculados al maestro y en ocasiones delatores. Así, cada alumno va ganándose un lugar que reafirma o trastoca en cada clase y con cada maestro.

Vemos entonces que en el salón de clase, espacio privilegiado de las relaciones entre el maestro y sus alumnos y también de éstos entre si, se arman relaciones que van definiendo aprendizajes sobre lo escolar que trascienden los específicamente programáticos. En la clase se encuentran recurrencias que la caracterizan como un evento especial: un programa, tiempo preciso para su desarrollo, elementos organizativos tendientes a construir un ambiente propicio para el trabajo, jerarquías instituidas y normas para regular la conducta. Pero la forma en que éstas se despliegan en la práctica pasa por la particularidad de los sujetos en donde su experiencia y prioridades cobran un papel relevante. Las tres clases analizadas nos hablan de ello, en cada una las maestras ponían en juego estrategias distintas en un marco similar; estrategias construidas en su trayectoria docente que nos permiten ver los aspectos que consideran importantes para desarrollar su trabajo o los aprendizajes que les hacen falta para lograrlo. Los alumnos también muestran particularidades en la relación que entablan con los docentes que dependen de cómo perciben los límites de tolerancia o exigencia de éstos, su prestigio y el nivel de compromiso que asumen en su trabajo.

En la dinámica producida por la interrelación en la clase, se van creando reglas y códigos compartidos que aunque se fundan en prácticas escolares validadas por los sujetos, para ser cumplidos requieren de la construcción de acuerdos bipartitas, en los que por su condición de centralidad el maestro tiene mayor injerencia pero no la decisión total. Los acuerdos contienen diversos significados tales como aligerarse el trabajo, optimizar el tiempo para cubrir el tema o actividad programada, ganarse el respeto de los alumnos o atender de la mejor manera el aprendizaje de ellos, en el caso de los maestros. Mientras que para los alumnos los acuerdos significan certidumbres que les permiten guiar su actuación en cada clase y responder de mejor

manera a los requerimientos derivados de su condición de estudiantes. El espacio de la clase es también el lugar donde alumnos y maestros van ganándose un lugar y un prestigio en el grupo y en la escuela.

### 3.- CALIFICACIONES, CONDUCTA Y PRACTICAS ESCOLARES

Un componente de gran peso en la cultura de la escuela, de toda escuela, son las calificaciones. Desde pequeños los niños pronto aprenden la importancia y los significados que éstas tienen, pues además de expresar una valoración de su trabajo, también les asignan un lugar al interior del grupo escolar. Aprobar y reprobar no son sólo palabras, definen muchas cosas en el camino de la escolaridad, de la actitud que el alumno se va formando frente a la escuela y la que los maestros, compañeros y padres tienen frente a su desempeño. Las calificaciones influyen entonces tanto en actitudes como en relaciones en la escuela y aún fuera de ella, en el ámbito familiar.

Desde la SEP, las calificaciones son "una medición individual de los conocimientos, habilidades, las destrezas y en general, de los propósitos contenidos en los planes y programas de estudios"<sup>27</sup>, por lo que se recomienda que éstas sean producto de una evaluación permanente. Pero también para las autoridades las calificaciones expresan el grado de aprovechamiento que permite hablar de los avances educativos en cada nivel. En el ámbito de cada escuela, la calificación expresa el lugar que ésta ocupa en relación con otras. Por estos significados, una preocupación constante tanto de la institución en general como de cada escuela, es abatir la reprobación.

Si en algún nivel de la educación básica las calificaciones cobran una presencia central es en secundaria; se les encuentra como el trasfondo de muchas actividades que rebasan a la clase: permiten de entrada ubicar a los alumnos en la escuela de su preferencia o no; distribuirlos en grupos; son el referente central en la comunicación con los padres de familia; un factor de competencia a nivel grupal por el mejor promedio, o en forma individual por aparecer en el cuadro de honor de la escuela; un eje importante en la relación que se establece entre maestro y alumno; el recurso para que la masa

---

<sup>27</sup> Acuerdo Número 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal.



indiferenciada y tumultuaria de estudiantes sobre rostros particulares; un factor de prestigio o desprestigio del plantel, un recurso de poder docente sobre los estudiantes, y un aprendizaje central para los alumnos de cuya apropiación depende muchas veces su permanencia en la escuela.

También más que en los otros niveles existe un vínculo férreo entre calificaciones y conducta y una relación entre ambos aspectos donde las calificaciones parecen influir en la conducta y ésta a su vez sobre aquéllas pues las calificaciones no sólo "califican" el conocimiento, sino aspectos relativos a la forma de ser del alumno y su apego o desapego a las normas escolares.

El peso de las calificaciones-conducta en secundaria, manifiesto en las múltiples actividades que nuclea y en el tipo de relaciones escolares que propicia, expresa los rasgos de una historia general que permanece y se concreta en prácticas que si bien cobran particularidades al cruzarse con la historia local y la de los diversos sujetos, se mantiene en sus principios básicos como un sedimento cultural fuertemente arraigado en este nivel educativo.

Recordemos que a su surgimiento y con base en un "concepto moderno de la enseñanza"<sup>28</sup>, exámenes y calificaciones cobraron un lugar relevante en la definición del nivel: pruebas que permitieran medir conocimientos, habilidades y objetivos programáticos; tiempos institucionales perfectamente delimitados para hacerlas; reglas para obtener promedios tanto parciales como finales y la preponderancia de la calificación arrojada en el examen para catalogar el avance y la situación de cada alumno. Pero también fue central el concepto de disciplina entendida como el control de la conducta de los alumnos que, como ya hemos visto intentaba a través de la creación de medidas concretas (compromiso de los padres para que sus hijos cumplieran con sus

---

<sup>28</sup> Éste fue, como lo hemos señalado anteriormente uno de los planteamientos de la Asamblea General de Estudio de Problemas de Educación Secundaria y Preparatoria, desarrollada a pocos años de la creación de la secundaria y cuya intención era de dotarla de contenido específico y diferenciarla de la preparatoria

deberes, registros de la conducta y aprovechamiento de los alumnos, sanciones a la violación de las reglas, entre otras) construir en este nivel nuevas reglas que evitaran los rasgos de desorden que desde la visión de las autoridades, imperaban en la preparatoria, que fueron medidas drásticas para eliminar la contaminación que pudiera haber quedado en la memoria colectiva de cuando ambos niveles formaban un solo ciclo.

Algunas de estas concepciones permanecen y así, en secundaria encontramos una gran diversidad y usos de los exámenes: se inicia con el de ingreso que antes servía para aceptar o rechazar a los alumnos y actualmente funciona como el parámetro para ubicar al alumno en la escuela de su preferencia o enviarlo a otra, aunque desde los maestros, padres y alumnos sigue considerándose aceptación o rechazo y en ese sentido como calificación del tipo de alumnos que ingresan a la escuela<sup>29</sup>.

Los exámenes continúan a lo largo de todo el año escolar bajo diferentes modalidades, bimestrales (o mensuales), finales y extraordinarios, a través de ellos se pretende medir el grado de conocimiento alcanzado en torno al programa en cada materia. Visto en detalle es un proceso maratónico, pues si consideramos únicamente las asignaturas académicas (ocho en primero y tercero y nueve en segundo grados) cada una con cinco exámenes bimestrales en el año, resulta que los alumnos presentan de cuarenta a cuarenta y cinco exámenes a lo largo de cada ciclo escolar, a los que hay que agregar los finales en caso de que el maestro decida hacerlos<sup>30</sup> y los extraordinarios que sirven para

---

<sup>29</sup> En secundaria el examen de admisión de tiempo atrás, dejó de funcionar como limitante del ingreso, pues el número de escuelas cubre la demanda. Tiene ahora en cambio el papel de seleccionar a los alumnos, pues sus resultados determinan que éstos sean inscritos o no en la escuela de su preferencia. Como algunas secundarias son muy demandadas mientras en otras sobran lugares, el SAID (Sistema Automático de Inscripción y Distribución) se encarga de la distribución de los alumnos considerando de manera preponderante la calificación obtenida en el examen. Por ello desde la visión escolar se sigue considerando "rechazo" el ser ubicado en una escuela distinta a la solicitada.

<sup>30</sup> Los exámenes finales tuvieron durante la Reforma Educativa de los setenta, la finalidad de ayudar a mejorar el promedio de los alumnos, pues el resultado de éste se equivalía al de los distintos exámenes parciales. Era una especie de examen extraordinario aplicado antes de que terminara el año escolar a los alumnos que iban reprobados, con la finalidad de ayudarlos a recuperarse. Actualmente no existe formalmente el examen final, aunque muchos maestros siguen aplicándolo con el mismo criterio de ayuda a los alumnos.

recuperar alguna (s) materia(s) reprobada(s). Para los maestros esta dinámica implica elaborar al menos cinco exámenes al año en caso de que trabajen con un solo grado, o más si atienden distintos grados y calificar bimestralmente un promedio de 350 exámenes, que al año suman 1750, agregando a ello por supuesto, la elaboración y calificación de los extraordinarios y los finales que decidan aplicar.

Los resultados de éstos no sólo califican al alumno particular o a cada grupo, también son un parámetro para calificar al maestro (en tanto el número de reprobados es considerado por el jefe de clase y la dirección) y al mismo tiempo a la escuela que compite con el resto de las del D.F. o de la zona escolar por obtener el mejor promedio y ser por ende la "mejor".

El concepto de disciplina también continúa vigente y aunque contenga particularidades derivadas de la historia de cada escuela, mantiene un vínculo con la calificación que - aunque no documentado - seguramente se construyó con base en las normas disciplinarias marcadas de entrada para la secundaria. Las reuniones periódicas con los padres de familia funcionan para informar tanto las calificaciones obtenidas por sus hijos como de su conducta observada y asimismo, el método de registro de la conducta de cada alumno que existe en toda escuela, al cruzarse con sus calificaciones proporciona casi siempre un esquema coherente: mala conducta y mala calificación van de la mano, al igual que su contraparte.

#### **A) Entre el sistema administrativo y un sistema propio**

Como ya vimos, los maestros de secundaria están permanentemente presionados por el tiempo y las múltiples actividades que tienen que realizar durante su jornada de trabajo y en cada clase; entre ellas están las calificaciones que desde los maestros tienen por lo menos dos vertientes en permanente conflicto: la administrativa y la de uso práctico para apoyar su trabajo. Es notorio que cada maestro construye un sistema para evaluar y calificar el trabajo de sus alumnos, basado en sus concepciones particulares y adaptado

a su estilo docente que integra a la organización de su labor; por ello las exigencias administrativas, que no siempre coinciden con sus criterios las consideran una carga más y en ocasiones un obstáculo para su trabajo:

"Todo lo relacionado a la documentación se convierte en una carga administrativa: elaborar exámenes que luego te rechazan y debes volver a hacerlos, calificarlos, entregar calificación por grupo, sacar promedios... quita tiempo... si no tuviera que entregar la documentación como la exigen tendría más tiempo para trabajar como me gusta, que los alumnos investiguen y expongan" ( Entr. Ma. Hist. Esc. A)

En este caso, la maestra habla desde su convicción de que lo importante para el aprendizaje es la participación de los alumnos investigando, hablando y leyendo sobre los temas de su materia; calificar con base en ello se le facilita porque tiene pocas horas y pocos grupos, pero aún así, considera a los exámenes y las actividades vinculadas con ellos como un requisito administrativo que interfiere en su organización particular de enseñanza y que sin embargo debe cumplir.

El sistema para calificar construido por cada maestro puede incluso llegar a ser más complicado que el exigido institucionalmente, como el de una maestra de Español que califica de manera permanente lectura, ortografía, redacción, letra, participación en clases, tareas, cuaderno y libro, conducta, además del examen mensual y de estar pendiente de las asistencias porque "los alumnos no entran a clases". Así, esta maestra desarrolla estrategias para calificar, que integra al desarrollo de su clase y aunque afirma que es agotador estar al pendiente de tantos aspectos, también señala que " uno tiene que darse sus mañías para hacerlo".

Los usos que los maestros hacen de las calificaciones y los contenidos que les asignan a éstas en su relación con los alumnos, son integrados a su sistema particular y aunque en ocasiones implica un trabajo extra, lo reivindican por ser el propio, el de ellos, el que contiene su experiencia acumulada, el que desde su punto de vista sirve para organizar

su trabajo eficazmente y para incentivar a sus alumnos, mientras que el administrativo carece de estos contenidos:

"Lo pesado es cuando al director se le ocurre que uno dé otra información (se refiere a que en esta escuela el director les pide llenar unos formatos para consignar las causas de la reprobación de los alumnos)... eso es más trabajo y lo entrega uno por compromiso... lo que uno considera es lo que fue haciendo el alumno cada clase, las otras cosas las hacemos porque nos las piden y sólo nos quitan tiempo...para nosotros el tiempo es importante" (Ent. Ma. Esp. Esc. C)

Otro conflicto que se genera entre la concepción administrativa y docente para calificar son los constantes cambios en el procedimiento a los cuales los maestros también les confieren significados meramente formales y/o políticos. Las modificaciones a la forma de calificar, por lo menos desde la última reforma han sido recurrentes. En el año escolar 92-93 se dispuso que ésta debía ser mensual, en escala del cero al diez y con decimales, sustituyendo así el procedimiento anterior de calificación trimestral con escala de cinco a diez y en números enteros; disposición que duró un año escolar, pues para 93-94 hubo un nuevo cambio consistente en calificar ahora por bimestres, regresando a la escala del cinco a diez y eliminando los decimales, pero a promedio simple. La modernización educativa entonces, no sólo se concretaba en nuevo plan y programas, sino en la forma en que se debía calificar a los alumnos.

El primer cambio tuvo entre sus bemoles el tiempo, pues calificar mensualmente implicaba para el maestro dedicar buena parte de éste a calificar en perjuicio del trabajo de enseñanza. Elaborar exámenes, calificarlos, sacar promedios, pasar la calificación e informar a los padres, todo ello cada mes, constituía una carga de trabajo pesada, sobre todo a la luz del alto número de alumnos que casi todos atienden. En las secundarias del estudio, no bien acababan de firmar boletas los padres de familia, cuando los docentes debían estar entregando los promedios del mes siguiente. Las apreciaciones sobre la escala de cero a diez (donde los decimales se usaron muy poco) fluctuaban; algunos maestros la consideraban positiva, pues decían que "Así se esfuerzan más los alumnos... antes, aunque no hicieran nada sabían que tenían un cinco mínimo, prácticamente se les regalaban cinco puntos". Pero la mayoría se mostraba en contra de esta escala con

argumentos que incluían desde la saturación de trabajo y el aumento de reprobados, hasta sus repercusiones en los alumnos "Les resta oportunidades... un alumno que saca cero se asusta, se deprime y es muy difícil que se recupere".

Es probable que el segundo cambio haya intentado enmendar los dos errores más notorios del anterior: el agobio docente por el corto lapso que tenían para entregar documentación y el aumento de reprobación derivado de una escala de calificación demasiado rigorista. El periodo bimestral fue mejor recibido por los maestros, aunque no sucedió lo mismo con la nueva forma de promediar, que desde su punto de vista, es una simulación para ocultar los verdaderos resultados de los alumnos y permitir a la SEP hablar de una menor reprobación y como consecuencia, de un mejor rendimiento que, desde su punto de vista, es aparente:

"La Secretaría (SEP) quitó el cero porque hubo muchos reprobados y ahora es el cinco mínimo... antes también se usó el cinco mínimo pero había diferencia: eran cuatro periodos, pero los que reprobaban los dos últimos se iban a extraordinario... aunque llevaran diez en los dos primeros periodos si reprobaban los dos últimos se iban a extraordinario, por lo tanto si le tenían que echar ganas ¿no?... y ahora ya no, es a promedio simple y con un diez que se saquen en un bimestre y reprobren los demás, tú tienes que pasarlos porque alcanza el promedio y es la orden... y sí, ya no hubo tantos reprobados, la Secretaría lo dijo, aunque en realidad pasan sin saber nada... y a la hora que van a la Universidad (a presentar examen para ingresar al bachillerato) los promedios son de cuatro" (Entr. Ma. Civ. Esc. A).

Más allá de estas inconformidades expresadas por los maestros, es posible afirmar que continúan privilegiando su propio sistema de calificación en el salón de clase, al mismo tiempo que se adaptan a las circunstancias administrativas cambiantes: "Yo sigo llevando la evaluación que acostumbro, pero ahora le doy la presentación que ellos quieren", suelen decir los docentes para quienes lo administrativo es presentación, forma, mientras que su sistema equivale a contenido.

## **B) Las calificaciones y sus significados**

### **Los significados docentes**

Si bien el contenido del sistema para calificar es heterogéneo, pues depende de cada maestro, así como de su experiencia docente, prioridades y concepciones sobre su trabajo, podemos encontrar algunas recurrencias en él, que contienen significados específicos. Señalaré algunos que han surgido del análisis de observaciones y entrevistas, en el entendido de que no equivalen a una clasificación de los docentes, pues muchos de estos significados aparecen en las prácticas de un mismo maestro de manera imbricada.

Para los maestros la calificación no es sólo un número; es posible afirmar que hacen de manera implícita y por supuesto, no anclado en ninguna teoría, un cruce entre evaluación y calificación. Integran, en la medida de sus posibilidades, el proceso de avance en el aprendizaje de cada alumno (recordemos la afirmación de que "lo importante es lo que hacen en clase"), las condiciones de su entorno familiar, sus particularidades de carácter, las potencialidades que le vislumbran y el esfuerzo escolar que bajo estas condiciones hace, para poner una medición numérica; es decir, privilegian el conocimiento de quién es el alumno para asignarle una calificación. La "medida de sus posibilidades" para hacer esto, tiene que ver por supuesto con la gran cantidad de alumnos que atienden, con la disposición afectiva para acercarse a ellos y conocer sus problemas, y con sus concepciones respecto a los mecanismos para fortalecer el rendimiento de sus alumnos.

Algunos maestros intentan individualizar a la masa aparentemente homogénea con la que trabajan, para ello utilizan las características de su materia, los espacios informales para platicar con los alumnos y conocer sus problemas, o simplemente las pistas que de cada uno de ellos van obteniendo en la clase:

"Yo siempre intenté conocer a mis alumnos y entre una de las cosas que más me preocupaba era conocer su problemática... Fui inventando cosas para conocerlos y mi materia se prestaba... Yo les decía que escribieran "Un día en mi vida" o "Lo que más quiero" o "Lo que me disgusta"... y así, una serie de textos que me permitieran conocerlos... porque yo sentía que en la secundaria estaban muy solos y es un conflicto, porque cuando estas en la primaria tu maestro te conoce, te dice: Juan, Pedro, pero cuando llegas a la secundaria eres un número, el uno, el catorce o el dieciséis... y yo decía: "no eres nadie ". Y me propuse llevarme bien con mis alumnos y para eso necesitaba conocerlos y saber cuáles eran sus problemas". (Entr. Ma. Esp. Esc. B).

"Llevarse bien con los alumnos" implica conocerlos y conocerlos implica acercarse a ellos, en clase o fuera de ella, además de tener la sensibilidad de considerar su problemática particular para evaluar de manera diferencial su proceso de avance y plasmarlo en un número. Suena complicado, pero contra lo que pudiera suponerse por las difíciles condiciones de trabajo de los maestros de secundaria, muchos lo hacen.

No obstante, conocerlos y entenderlos no equivale a modificar radicalmente la cultura escolar en torno a la calificación. El número sigue siendo un referente importante en la relación que se establece entre docente y alumno. Así, esta maestra que se enorgullece de conocer a sus alumnos y motivarlos para aprender, relata que cuando leen algunas obras literarias fuera de lo que les pide, se acercan a ella para pedirle que les califique este esfuerzo extra y lo tome en cuenta para aumentar su promedio. Ella considera válida la petición, "porque si obligándolo aquí en la escuela se lo tomo en cuenta, con mayor razón si las hacen por cuenta propia".

Otros maestros privilegian el rigor y la exigencia en su relación con los alumnos y las calificaciones son uno de los pilares que sustentan la posibilidad de hacer cumplir las reglas diseñadas bajo estos criterios, reglas que por otro lado buscan obtener un mejor rendimiento de los alumnos. Se califica además de examen, cuadernos y tareas; estas últimas para ser consideradas deben estar firmadas por los padres del alumno, como una medida para evitar que las hagan en clase o las copien antes de entregarlas, limpieza de



los trabajos, cuestionarios elaborados, y además se califica y cuenta para el promedio la asistencia y la conducta observada en clase.

Otro significado de las calificaciones para los maestros es el de facilitar su trabajo a través del control del comportamiento y las actividades de los alumnos por medio de ellas. Para ello integran de manera natural a la clase tanto el desarrollo del tema a tratar como la calificación constante de la participación de los alumnos, pues "Para que cumplan es importante que vean que se les está calificando". Las calificaciones como medio para mantener la disciplina y el control del grupo es una de las estrategias más comunes de los docentes cuyo sentido es resolver su trabajo de la manera más satisfactoria posible. No obstante, expresan también la preocupación que los maestros tienen hacia sus alumnos, en lo que conciben debe ser el seguimiento de su aprendizaje. Es a través de las calificaciones como presionan a los alumnos para el cumplimiento de tareas o el trabajo en clase, aspectos que en la tradición escolar son centrales para la formación del estudiante.

También significan desde los docentes una forma para incentivar a los alumnos en el trabajo escolar, sobre todo a la luz de una idea muy extendida de que éstos "no tienen interés", comentario que con mucha frecuencia hacen los maestros, comparando con un pasado no sé que tan remoto : "antes sí trabajaban más los alumnos... ahora se conforman con sacarse un seis". Frente a este desinterés creciente que los maestros afirman existe, tratan de manera constante por diversos medios de incentivarlos, uno de ellos son las calificaciones, interesarlos por ganar algún punto, dejar trabajos extra para mejorar el promedio y darles consejos sobre como manejar sus calificaciones: "Es mejor tener un dos, tres o cuatro que cero, porque recuerden que les va a promediar...es más, hasta un uno... Vayan cuidando sus promedios porque al final van a ver que no les va a alcanzar la calificación final". En el afán de mantener el interés, la disciplina y el cumplimiento de los alumnos, la negociación con los puntos es una interacción común, puede verse en ejecución a través de frases como: "Al que no se calle le bajo dos puntos", "El que no trajo el bote de basura tiene tres puntos menos". En estos casos, no

existe aparentemente una relación directa entre aprendizaje y puntos negociados ya que los mismos maestros suelen afirmar que los alumnos aprenden poco. Las calificaciones cobran un sentido especial para los maestros que son "asesores de grupo", pues se sienten responsables del aprovechamiento de "su grupo" y por tanto están al pendiente de su rendimiento; consiguen las calificaciones de las otras materias, hacen promedios para informar a los padres y hablan con los alumnos para que sepan "cuánto necesitan sacar en los meses que quedan para poder pasar". Al mismo tiempo, las calificaciones son un mecanismo de poder de los maestros, la expresión de su autoridad institucional, y para algunos docentes, el único recurso para lograr que sus alumnos los atiendan en clase.

Son entonces disímbolos los significados que desde los docentes tienen las calificaciones, encontramos amalgamados la preocupación por el proceso de aprendizaje de sus alumnos y su situación particular, la posibilidad de ser un apoyo y un facilitador para su tarea docente; el mecanismo que sustenta su autoridad. el medio para controlar la disciplina del grupo de adolescentes y un recurso para incentivarlos, aunque este último parece fortalecer en los alumnos la idea de que lo importante de las calificaciones es "pasar".

### **Las calificaciones y sus significados para los alumnos**

Los alumnos viven experiencias escolares diversas y en ellas construyen también distintas estrategias para desenvolverse en el plantel, echando mano de distintos recursos culturales de su entorno que les permiten adaptarse a las reglas del juego escolar. La organización particular de cada escuela condiciona en mucho las reglas de las que los alumnos deben apropiarse y las posibilidades de elaborar estrategias para enfrentarlas a partir de los recursos culturales con que cuentan.

Al llegar a la secundaria, los alumnos ya se han apropiado de muchas reglas en su paso por el sistema escolar. Ahí adquirirán otras más, algunas específicas del nivel, junto a

otras que forman parte de la organización particular de la escuela. Son reglas diferenciadas dependiendo de la historia de cada plantel en donde el criterio sobre las prioridades de la escuela que hayan tenido los sucesivos directores es determinante para construir su "fama" y por ende, las normas más importantes; además en su trato con los maestros han aprendido que éstos tienen también sus propias reglas. Pero independientemente de la situación de cada escuela o cada maestro, las calificaciones juegan un papel central en su vida estudiantil.

En secundaria, los alumnos aprenden pronto que uno de los aspectos más importantes para su sobrevivencia en la escuela es saber manejar lo referente a las calificaciones. Situación complicada, pues su experiencia anterior la constituía el trato con un sólo maestro que conocía a cada uno de sus alumnos y valoraba su situación particular para extender una calificación. Aquí en cambio hay once o doce maestros diferentes por grado escolar, cada uno con exigencias particulares y criterios distintos sobre el qué y el cómo calificar. Algunos de estos maestros llegan a tener un conocimiento de todos o casi todos sus alumnos que les sirve para valorar su desempeño; pero otros no alcanzan a hacerlo y los alumnos se convierten en un nombre en la lista al que se le va agregando una puntuación, cuya suma arroja aprobación o reprobación y puede decidir su destino escolar.

Paulatinamente aprenden a conocer a cada uno de sus maestros y sus exigencias, a comportarse de manera diferencial según perciban que es exigente o permisivo. Saben por ejemplo, que los maestros "exigentes" ponen un énfasis especial en la limpieza de los trabajos, es decir en la forma en que se les presentan, por ello, en las clases observadas con este tipo de maestros, además de las plumas de dos colores a que ya nos hemos referido, los alumnos tenían como parte de los útiles indispensables un corrector para borrar de inmediato los errores, y por supuesto una caja de lápices de colores para iluminar los esquemas que el maestro ponía en el pizarrón. Daba la impresión de que los alumnos centraban su atención en la presentación impecable de sus notas, pues el cumplimiento de las formas instituidas era indispensable para obtener "una buena

calificación" en la revisión de sus cuadernos, que además debían tener márgenes y estar paginados para evitar que arrancaran alguna hoja. Por el contrario, en las clases donde los maestros eran más permisivos, la limpieza, la disciplina, tomar notas o participar en clase no importaban tanto, pues finalmente sabían que eso no influía en su calificación. Van conociendo lo que cada maestro valora más para asignar una calificación, puede ser sólo el examen, o el trabajo y participación en clase, o una combinación de éstos y otros factores. También van aprendiendo el valor de los cuestionarios, práctica muy recurrente en secundaria y que consiste en resolver los que se encuentran en el libro al final de cada unidad. De estos cuestionarios sacan los maestros las preguntas de los exámenes parciales y por ello ponen especial énfasis en su resolución ya sea ocupando el tiempo de la clase o dejándolos como tarea para la casa. Aprenderse las respuestas permite a los alumnos aprobar el examen, aunque de acuerdo a los docentes, no los hacen o los hacen mal.

Pareciera ser que el significado más importante que los alumnos otorgan a la calificación es aprobar; para ello aprenden también a manejar los puntos, ya sea para aumentarlos o para prever cuántos necesitan para obtener una calificación aprobatoria final. Lo han oído de los mismos maestros, sobre todo de sus asesores "cuiden su promedio" y ellos lo hacen de manera puntual sacando cuentas y calculando cuanto necesitan obtener para aprobar cada materia. Esto último puede llegar a extremos, como el que señalaba una maestra a propósito de las facilidades que, desde su punto de vista, tenían ahora los alumnos con la nueva forma de evaluar:

"El cinco como calificación mínima, hace que muchos alumnos pasen aunque no sepan nada...porque los alumnos hacen bien sus cuentas y entonces con un 10 que se saquen en el primer bimestre ya no tienen que hacer nada el resto del año, porque súmale 10 en un bimestre y 5 en los otros cuatro, dan 30...entre cinco da seis...;tenemos que ponerle seis de calificación!.. inclusive con un ocho y un siete que les pongas alcanza el promedio... Después ya no quieren hacer nada en todo el año, se la pasan echando cotorreo y pasan con seis, pero no saben nada de nada." (Ent.. Ma. Hist Esc C.)

Si bien son casos extremos no son tampoco aislados, porque aprobar aunque sea con la mínima calificación representa para muchos alumnos la posibilidad de permanecer en la escuela, pues aunque la reglamentación contempla los exámenes extraordinarios como una opción para "recuperarse" y además señala que en caso de reprobado más de cinco materias en examen extraordinario deberá repetir el grado en la misma escuela, en los hechos hay una tendencia a expulsar a quienes llevan un alto número de materias reprobadas, seguramente con la intención de disminuir el porcentaje de reprobación del plantel.

En la escuela C. una actividad importante de las orientadoras era hablar con los padres de los alumnos con varias materias reprobadas para intentar convencerlos de que se llevaran a su hijo de la escuela "porque no puede con los estudios de secundaria", o que lo cambiaran de plantel porque "aquí ya tiene un mal ambiente que no le va a permitir salir adelante". En ocasiones lo lograban, sobre todo porque en familias de escasos recursos (que es el caso de esta escuela), brindar estudios de secundaria a los hijos, aunque sea en escuela pública, resulta oneroso por los gastos de uniforme, cuotas, libros y materiales; si este esfuerzo no se compensa con una buena calificación o por lo menos con una calificación mínima de pase, deciden ponerlos a trabajar.

Trabajar en lo que trabajan sus padres es el futuro más probable de los alumnos que deben salir de la escuela por sus bajas calificaciones, mientras que permanecer en ella representa una posibilidad de ascenso social respecto de éstos. Terminar la secundaria y tal vez seguir estudiando significa para ellos "ser alguien en la vida". De ahí el interés en obtener el número que les permita continuar en el camino de la escolarización.

Vistas las calificaciones como el requisito para alcanzar un mejor futuro, los alumnos hacen uso de múltiples recursos para obtener el pase: la copia o préstamo de tareas, conseguir prestado por un rato el libro que necesitan tener durante la clase -y que por falta de recursos muchas veces no pueden comprar- porque cuenta para la calificación

que el maestro lo vea. Estrategias que se multiplican ante las distintas exigencias que cada uno de los doce maestros tiene para su clase.

Por supuesto que no todos los casos son tan drásticos, en ocasiones la calificación implica también obtener la satisfacción o el desagrado familiar, ganarse un lugar al interior del grupo escolar, o distinguirse por aparecer en el cuadro de honor pero en cualquier caso, en los significados que los alumnos van configurando en torno a las calificaciones, la aprobación social puede llegar a tener más peso que los conocimientos obtenidos en las distintas materias cursadas; así, la cultura escolar de la secundaria que pone especial énfasis en la calificación a través de prácticas como la negociación de puntos, enseñar de manera implícita a cuidar los promedios, hacer exámenes que pueden pasarse aprendiendo de memoria la respuesta de cuestionarios, o la expulsión de la escuela, parece enseñarles que aprobar - por cualquier medio- es más importante que aprender y aunque esto puede matizarse por la intervención y preocupación de algunos maestros en la transmisión del conocimiento, la calificación tiene también este sentido formativo.

### **C) Las calificaciones como vínculo de relación con los padres. Las juntas para la firma de boletas**

En la escuela, existe un principio básico que norma la relación con los padres de los alumnos, este es apoyo. La premisa de base es que los padres de familia tienen la obligación de apoyar a la escuela y como consecuencia la educación de sus hijos; así su participación pintando salones, reparando bancas o con aportaciones económicas, equivale a apoyar a la escuela para que pueda brindar a sus hijos mejores condiciones materiales para su aprendizaje. El apoyo paterno también debe extenderse al aprovechamiento escolar de sus vástagos que tiene dos vertientes, calificaciones y conducta; estar pendiente de ellas constituye también, desde el punto de vista de la escuela, una obligación.

Una práctica común para reafirmar y concretar el apoyo de los padres en el aprovechamiento de sus hijos es la junta periódica para firma de boletas, lugar donde se enteran de las calificaciones y la conducta de éstos. El análisis de algunos de estos eventos en una escuela del estudio<sup>31</sup> permitirán mostrar tanto sus contenidos y significados como la dinámica que con base en ellos se genera entre padres, maestros y alumnos.

### **Las juntas con padres. Entre la autoridad y el convencimiento**

Las juntas para que los padres firmen la boleta de sus hijos se desarrollan cada vez que concluye un periodo de calificación, que como señalé anteriormente ahora es bimestral. Son reuniones que organiza la escuela y coordina el maestro asesor de cada grupo, generalmente durante una hora de su clase con el grupo en cuestión y cuya asistencia es obligatoria para los padres. El horario matutino implica traslape con el de trabajo de los padres, por lo que muchos faltan o envían a un hijo mayor u otro familiar a sustituirlos; es notorio también que la mayoría de asistentes son las madres. Lo que la escuela concibe como obligación de los padres se manifiesta entonces de inicio, en la asignación de un horario para la reunión, fijado unilateralmente, que considera solamente las condiciones de ésta y de los maestros. Pero al mismo tiempo y ante la poca asistencia que en ocasiones llega a darse, la escuela tiene que flexibilizarse y atender a los padres que asisten en un día diferente al de la junta para firmar la boleta.

Estas reuniones son todo un ritual donde la autoridad de la escuela, personificada por el asesor se concreta tanto en la disposición del espacio y el uso de la palabra como en el regaño implícito a los ausentes dirigido a los presentes: "Nos vamos haciendo menos... ya no los voy a dejar entrar a mi clase (a los alumnos cuyos padres no asisten)" "Sus hijos andan mal y ustedes no vienen a las juntas". Su desarrollo mantiene un mismo

---

<sup>31</sup> Tuve la posibilidad de presenciar seis de estas reuniones en la escuela donde desarrollé una estancia más prolongada de trabajo de campo y que he denominado escuela C. Lo que aquí refiero en torno a las juntas de padres corresponde entonces sólo a esta escuela. El análisis que hice posteriormente de estos eventos se complementó con referencias que sobre las juntas salieron en entrevistas con padres, maestros y alumnos de esta misma escuela.

esquema: los padres esperan afuera del salón la llegada del maestro, éste les indica cuándo pasar y entonces se acomodan en las bancas de sus hijos, mientras que éstos se quedan de pie alrededor del aula para escuchar todo lo que el asesor va a decir a sus padres. Sigue entonces el pase de lista para ver cuántos están presentes y luego una intervención del asesor, que puede ser corta o sumamente extensa, pero cuyo tema invariable lo constituye la reprobación y sus causas para concluir con medidas que concreten el apoyo paterno que la escuela espera. Aquí pueden distinguirse tanto las concepciones de cada asesor sobre la importancia que le asigna al evento, como el conocimiento del grupo que atiende y la forma en que asume el compromiso como conductor central de un grupo de estudiantes. Algunos asesores consideran la reunión un mero trámite para que las boletas sean firmadas por los padres; sus juntas son muy breves y aunque conservan los elementos generales señalados, hacen sólo una pequeña reconvencción a los padres y entregan boletas. Veamos uno de estos casos:

"Espero a la entrada junto con los padres al maestro y le pido permiso para observar la junta. Me dice que si quiero puedo entrar "Aunque no va a durar mucho". Pasan los padres y se sientan en las bancas; sus hijos están alrededor del salón. El maestro les dice: "Sólo faltan dos meses para que termine el año... los reprobados difícilmente pueden salvarse, yo ya he agotado todos mis recursos para motivarlos...En algunas ocasiones he tenido críticas de los papás, pero lo que yo trato de hacer es ayudarlos... Les he dicho a algunos (alumnos) que si ya no quieren estar aquí que ya no vengán, de todas maneras van a reprobar... Sus hijos van demasiado mal... y algunos cuando menos están salvados... Espero que estos dos meses le sigan echando muchas ganas y ayuden a sus hijos para que salgan"(Obs. Jun. Pad. 2o.D. Esc. C).

En esta observación, la junta prevista como breve, se alarga un poco por la intervención de una maestra que quiere comunicar a los padres que en su materia tiene muchos reprobados por inasistencias y "flojera" de los alumnos. La maestra se presenta a la reunión por iniciativa propia y es notorio que el asesor no conoce los problemas que tiene con el grupo y ni siquiera a la misma maestra, pues le pregunta qué materia imparte. Cuando la maestra termina sale y sin decir más el maestro empieza a nombrar



por lista a los alumnos para entregarles la boleta y pedirles a los padres que la firmen. Éstos lo hacen y se retiran.

De las seis juntas observadas, en dos de ellas se pudo percibir su desarrollo como un requisito derivado de las funciones de asesoría al que los responsables parecían no darle mucha importancia. En ambas se presentó también otro docente por cuenta propia para informarles a los padres sus problemas con el grupo que redundaban en alta reprobación en su materia.

Pero por regla general las juntas son el espacio para que los asesores muestren a los padres su preocupación y compromiso con el grupo que atienden, porque aunque el apoyo de los padres pueda ser pensado como una obligación, los asesores saben que deben ganárselo con el convencimiento; para ello preparan la reunión, revisan las boletas previamente y toman nota de los casos problema para hablar posteriormente con los padres de estos alumnos. Hablan también con los maestros de las materias donde ven que hay muchos reprobados para conocer las causas e invitarlos a asistir a la junta para exponer sus problemas. Incluso, en los grupos donde hay muchas materias reprobadas, procuran que asistan los maestros de todas estas materias para hablar con los padres y "echarles un grito para que reaccionen".

Son tres los elementos concatenados que constituyen el contenido de las juntas observadas: a) el aprovechamiento de los alumnos se expresa en las calificaciones y de éstas, se destacan las malas y sus causas, por ello la reprobación y el incumplimiento de los alumnos ocupa un lugar preponderante como tema de la junta opacando la información de los pequeños avances que el grupo haya tenido; b) la reprobación es un problema que deben resolver de manera conjunta entre la escuela y los padres, donde pareciera que los alumnos no cuentan: "Somos nosotros, los maestros y los papás los que tenemos la obligación, el interés y la responsabilidad...ellos son muy irresponsables, a ellos los tiene uno que obligar"; y c) los asesores hacen uso de diversos recursos en los que se mezcla la autoridad y el convencimiento para que los padres asuman su parte de responsabilidad, estableciéndose así una cadena de presiones donde el asesor obliga a

los padres y éstos a sus hijos, medidas que a su vez se convierten en presiones para el mismo maestro que las impulsa.

**El tema preponderante: la reprobación y el incumplimiento**

Los "gritos" para que los padres reaccionen a los que se refería una asesora, varían dependiendo de la magnitud del problema que presente el grupo, o del estilo del asesor; pueden incluir un reconocimiento al compromiso que han mostrado los padres, seguido de una reconvención breve o, el regaño puede ser el eje de la reunión. Por regla general los asesores fungen como mediadores entre las demandas de los diversos maestros del grupo, las de los alumnos (que por ser los asignados a su cargo casi siempre conocen bien) y los padres. Por ello su actitud oscila de exigente a comprensiva, dejando la intervención fuerte a alguno de sus maestros invitados, después de la cual y considerando que los padres se han sensibilizado, decide algunas medidas que de manera conjunta se deberán seguir para el mejoramiento del grupo. Es decir, en su relación con los padres, el asesor hace uso de su conocimiento de los problemas del grupo y de los alumnos particulares, del vínculo con otros colegas y de recursos en donde mezcla la autoridad con el convencimiento para involucrar a los padres en el apoyo relativo al trabajo escolar.

Por ello el regaño corre por cuenta de los o el maestro que tiene algún problema de rendimiento con el grupo y éste va dirigido tanto a padres como a alumnos, se centra siempre en lo que, desde su punto de vista, son las causas de la reprobación:

Sólo once alumnos pasaron este mes en mi materia. Les recomendé, en vista de que había deficiencias porque no tuvieron maestro el año pasado, que estudiaran diez minutos diarios... Pregunten a sus hijos quién ha estudiado... (mirando a los alumnos) ¿Alguien ha estudiado señores? (los alumnos agachan la vista). No pongan cara de tontitos... No estudian para el examen, no estudian los cuestionarios ni para la clase, se les hace sencillo pasar aunque no hayan estudiado... Yo no voy a regalar la calificación" (Obs. J.P. 2o. A Esc. C.).

La falta de dedicación al estudio que este maestro reitera, es una constante entre las causas de la reprobación que los maestros manifiestan a los padres; están también el incumplimiento con los trabajos solicitados, la falta de material o libro, el desinterés y su mala preparación: "A ellos no les interesa, vienen a la escuela porque los mandan, pero aquí no hacen nada", "No saben nada, si les pongo una división con punto ya no supieron qué hacer... ni siquiera eso saben". Flojera, apatía e inasistencias cobran también un lugar relevante: "Seguido no entran, me los encuentro ahí afuera, y si no entran ¿cómo van a saber?" Sobre estos aspectos y en diferentes tonos, a veces duros y a veces suaves, los maestros pintan el panorama del rendimiento de los alumnos en la escuela que deberá sensibilizar a los padres para "ponerles atención".

El estilo para comunicar estos problemas causantes de la reprobación, varían de maestro a maestro, pues mientras algunos recomiendan que mejor saquen a sus hijos de la escuela, les reiteran que son flojos y no hacen nada en la clase, otros los incentivan con la perspectiva de que el grupo mejore su promedio y algunos alumnos puedan aparecer en el cuadro de honor. Una asesora incluso pedía aplausos para los alumnos que habían mejorado porque: "Ahora nadamás reprobó dos materias"; pero independientemente del estilo, la reprobación y sus causas se constituyen en el contenido preponderante de las juntas con los padres. Especial interés parece mostrar la dirección de la escuela en señalar de manera destacada los aspectos negativos que impactan en la reprobación de los alumnos, en donde agregan a los ya señalados el de la conducta y características personales. Una iniciativa del director de la escuela fue proporcionar a los maestros una lista que contenía la(s) posible(s) causa(s) de la reprobación de cada alumno en su materia, que deberían seleccionar y marcar con una cruz, para que el asesor pudiera contar con elementos de información en la junta con los padres de su grupo. Los rubros eran:

- No participa en clase
- No coopera con su equipo en la elaboración del trabajo
- No cumplió con tareas
- Hizo deficientemente las tareas

- Con frecuencia no estudia
- No tiene al corriente sus notas
- Carece de material para trabajar
- Olvida el material frecuentemente
- Es descuidado y sucio en sus materiales
- Entregó mal los trabajos o incompletos
- Es muy lento en sus trabajos
- Su escritura no es legible
- Es deficiente en su lectura de comprensión
- No leyó las lecturas correspondientes al mes
- Ausencia injustificada el día de la prueba o la entrega del trabajo
- Su ortografía es deficiente
- No asiste con regularidad
- No asiste a clases estando dentro de la escuela
- No cumplió con actividades cívicas o sociales
- No cumple con el uniforme de educación física o de diario
- Platica mucho en clase
- Falta a clases
- Otros casos ( señale cuáles)

Sabedores de que muchos de sus colegas llenan estos rubros de manera formal, algunos asesores confían más en las pláticas que previamente hicieron con ellos o en su participación directa en la junta y utilizan solo de manera tangencial la información de la lista. Otros en cambio, la convierten en el centro de la reunión. En cualquier caso, lo que destaca es lo negativo de la información que los padres reciben y lo plana que es, pues no hay posibilidades de saber, por ejemplo, cuál es la "frecuencia con la que su hijo no estudia" o la "regularidad con la que no asiste a clase".

### **"El problema no es de ellos, es de ustedes". La responsabilidad de los padres**

Bajo la idea de que la educación de los alumnos debe ser compartida por la escuela y los padres, en las juntas se apela a su apoyo para fortalecer los esfuerzos de los maestros:

"La educación es hogar y escuela, no se pueden separar... Aquí en la escuela les damos conocimiento, eso sí, y uno que otro alcanza que de ello se le quede el hábito del estudio...pero los principios están también en la casa". (Obs. J.P. 3o A. Esc, C.)

Pero lo compartido empieza a diluirse con argumentos que limitan la responsabilidad del maestro y la escuela y la amplían para los padres. Así, los maestros hacen notar los límites que tienen por sus condiciones de trabajo:

"Los maestros no somos magos para hacer que sus hijos aprendan... venimos a trabajar cuando mucho treinta minutos, porque se deben hacer otras actividades (pasar lista, revisar tareas) y en ese tiempo no vamos a hacerlo todo... lo que se enseña en ese tiempo debe reafirmarse en casa". (Obs. J.P. 2o A. Esc. C)

El trabajo de los alumnos en casa debe ser apoyado por los padres, ese es el sentido de las peticiones que los asesores les hacen respecto de revisar sus cuadernos para ver tanto su avance como si hay recados o citatorios de algún maestro; firmar las tareas para certificar que las hicieron, firma que a los maestros les permite comprobar que el trabajo se hizo en casa y no en la escuela; asistir de manera regular al plantel para certificar que su hijo entra a clase y preguntar por su situación; conocer el horario de clases para estar pendiente de que su hijo cumpla con los materiales, libros y uniformes que requieren cada día; y enterarse de la hora en que salen de la escuela para controlar su llegada a casa. Si los alumnos reprueban se está mostrando el descuido de los padres, de ahí las expresiones que los maestros les dirigen: "Los que tienen la culpa son los papás... no les interesa", o "El problema no es de ellos, es de ustedes"

El que el rendimiento de los estudiantes se considere un problema de los padres se funda en la concepción de que "Los alumnos son muy irresponsables, a ellos los tienen que obligar", y los llamados a obligarlos se dan también con diferentes énfasis, algunos muy fuertes:

"Hace falta que se pongan las faldas bien colgadas... o los pantalones y los obliguen a estudiar.../decirles/ Soy tu padre" (Obs. J.P. 2o E. Esc. C).

"Sus hijos van a ser lo que ustedes quieren que sean...ustedes no los atienden, su pretexto es que "yo trabajo", "yo tengo más hijos", o lo que es peor "ya no sé que puedo hacer con él"... Pues si ustedes no saben qué hacer con ellos y son sus padres, la escuela menos. Luego me dicen: "es que yo lo pongo maestra /a estudiar/ pero él no quiere... Ora sí, ¿quién manda? ¿el burro o el arriero?... toda

esta flojera de sus hijos es reflejo de que no se les ha atendido... o porque de verdad ustedes no saben cómo hablarles, ya sea por las buenas, por las malas o como quiera que sea" (Obs. J.P. 3o A. Esc. C)

Pero la responsabilidad que la escuela adjudica a los padres se ve limitada por condiciones objetivas de éstos, entre las que se encuentran lo numeroso de las familias, el tiempo dedicado al trabajo y la baja escolaridad que tienen. Sobre esto último, era notorio en las juntas observadas la dificultad de muchos padres para estampar su firma y que eran los alumnos los que anotaban las calificaciones en una hoja de su cuaderno para entregárselas a sus padres, es decir, que en muchos casos son los hijos los que tienen más escolaridad. Los maestros reconocen que algunos padres se acercan a ellos para decirles que no saben leer, pero desde su punto de vista eso no disminuye su responsabilidad, pues basta con que les revisen los cuadernos, vean que las hojas están llenas y que llevan la firma o calificación del maestro, es decir, tener disposición es la forma para "ayudarlos a pasar".

Los recursos para que las sugerencias que los asesores dan en las juntas se concreten en acciones implican un trabajo extra tanto para los maestros como para los padres, en donde el alumno está en el centro. Los maestros los presionan informándoles que no van a calificar ninguna tarea que no lleve la firma de los padres; les piden que acompañen a sus hijos a visitas a museos u otros lugares donde deberán hacer un trabajo, trabajo que sólo será válido si el padre consigna en él que asistió con su hijo al lugar señalado. En una de las juntas, la asesora concretó lo que llamó "colaboración" de los padres para que el grupo mejorara, de la siguiente manera:

"Anoten un teléfono donde los pueda localizar o dejar recados y el horario en que los pueda llamar... En el momento en que su hijo no entre a la escuela o que falte (en alguna clase) yo les voy a llamar personalmente para que vengan al otro día... sin excusa ni pretexto, no quiero que "yo no puedo porque no tengo tiempo" o "no puedo porque no me dan permiso, mejor pasado mañana"... No, al otro día los quiero aquí, de esta manera los voy a obligar a que estén al pendiente de sus hijos... si su hijo faltó, no trajo tarea, los llamo ese mismo día. Quiero que me firmen todos los cuadernos y todos los días, porque si yo veo un cuaderno que no

esté firmado por los papás, también los llamo por teléfono y al otro día los quiero aquí... este grupo tiene que salir adelante" (Obs. J.P. 3o A. Esc. C). Vigilar a los alumnos y presionar a los padres para que a su vez los vigilen, implica para los asesores un gran esfuerzo de cuyo sostenimiento depende la credibilidad de los padres en futuras reuniones. Porque, aunque los padres aceptan de manera general las reconveniones y reglas que se establecen en las juntas, también valoran el compromiso del maestro que se las hace. Saben por sus hijos, las características del asesor y algunos de los problemas que tienen con éste o con otros maestros, información que les sirve de parámetro para aceptar u oponerse, aunque sea tímidamente, a lo que en la junta se dice y se les exige.

### **La participación de los padres**

Los padres casi no hablan en estas reuniones, escuchan y en ocasiones algunos voltean a ver a sus hijos con expresión de reproche, con lo que parecen validar las quejas del docente. Pero en ocasiones sí intervienen y lo hacen aquellos que no ven reflejados en el panorama que pintan los maestros ni a sus hijos ni su esfuerzo paterno para que cumplan en la escuela. "Mi hijo dijo que sí entregó un trabajo... una práctica de laboratorio..." "yo sí me he fijado en mis hijos"... "Mi niña sí estudió... ella entró quince días después...", pero son pocos los que lo hacen y, o son ignorados o atajados, como el señor que intentaba explicar el ingreso tardío al grupo de su niña; éste es interrumpido por el maestro que le pregunta el nombre de su hija y después de buscar en su lista dice secamente y con tono triunfal "Sacó 2. 0... el examen demuestra que no estudiaron".

Puede percibirse también que el interés de los padres después de escuchar un sinfín de "problemas" que presenta el grupo, es saber cuál es la situación concreta de su hijo. En la junta se habla de la tendencia general del grupo, mientras que los padres piensan en su hijo particular, por eso, cuando les preguntan si hay dudas sobre lo que se ha hablado invariablemente interrogan por su caso "¿Mi hijo reprobó?" "¿Luz Elena no entra a clase?". También al final de la reunión se acercan a hablar con el asesor, para saber qué

de todo lo que se dijo en la junta compete a su hijo. Preguntan por las inasistencias que tiene, por su conducta, las causas específicas de sus calificaciones bajas; con ello muestran el interés que los llevó a la junta: tener información precisa sobre la situación de su hijo en la escuela. Los asesores los atienden y les dan la información requerida, aunque hay algunos que, o por falta de tiempo o por falta de conocimiento preciso de todos los casos, los envían a hablar con la orientadora o con algún maestro.

También participan cuando consideran injustos los reclamos que se les hacen. En una de las juntas observadas, el maestro que se quejaba por la falta de estudio de los alumnos, no consideraba que el año anterior no habían tenido maestro en la materia y que incluso en este ciclo él había tomado el grupo cuando el año escolar estaba avanzado; además el maestro en cuestión había calificado sólo con el examen, contra las prácticas de otros docentes de incluir diversos aspectos para mejorar el promedio:

"Cuando el maestro pregunta si hay dudas sobre lo que dijo, una señora interviene: "Maestro, lo que pasa es que no habían tenido clase, por eso están atrasados ¿ya van a volver a tener?"

Mo: "Yo no he faltado y ellos deben estudiar aunque no haya maestro".

A pesar de que el tono enérgico del maestro parece imponer, otra señora le pregunta: "Yo tengo dudas de si calificó cuestionarios".

Mo: "Ya están revisados". En ese momento los alumnos gritan: "Nooo". Ante esta respuesta el maestro molesto dice: "Tengo cuatro grupos, si no se los he revisado es por el exceso de trabajo" (Obs. J.P. 2o A. Esc. C.)

Es perceptible que las madres saben la situación que sus hijos han tenido con esta materia y justifican su retraso por la falta de maestro, hay en la primera intervención una exigencia velada "¿Ya van a volver a tener?", implica preguntar si el maestro puede nivelarlos. Ante la respuesta enérgica, la exigencia se manifiesta más claramente ¿por qué califica sólo con examen sin tomar en cuenta el resto del trabajo de sus hijos? Ellas los han visto trabajar y seguramente han tenido información de sus hijos sobre lo injusto de considerar un sólo rubro para calificar el mes; el regaño les parece excesivo porque desde su punto de vista, en este problema también hay responsabilidad de la escuela y del maestro. En este caso la asesora tuvo que intervenir para explicar que los maestros



tienen mucho trabajo y por eso "a veces olvidan calificar varios aspectos"; además que la falta de maestro no era culpa de la escuela, sino del gobierno que no envía maestros sustitutos "La maestra que tenían el año pasado se fue por enfermedad y si un maestro se va por incapacidad, no mandan a nadie... dicen que no hay presupuesto".

Pero por regla general los padres prefieren callar y sus comentarios los hacen al final y entre ellos; éstos se refieren a las inasistencias de los maestros, la falta de docentes en determinadas materias o a que en ocasiones son injustos, aunque concluyen que "es mejor no decirles nada.... luego se enojan". A sus hijos en cambio sí les dicen cosas, al final de las juntas se observan interacciones como éstas, que expresan su preocupación por el desempeño de sus hijos:

"Mejor dile a tu papá si te quieres salir de la escuela...estás reprobado en todas las materias, ya dijo el maestro que vas a perder el año... " El niño es muy pequeño, baja la cabeza y parece querer llorar. La mamá agrega: "el beneficio es tuyo porque eres hombre..." (Obs. J.P. 2o F. Esc C).

Sra: "Bajaste en Matemáticas..sabes de tus obligaciones aquí"

Ao: "No sé cómo califican" (que no pensaba que estaba reprobado)

Sra: "¿Cuál es tu maestro?". El niño no contesta, se va a su lugar enojado. Su mamá lo amenaza: "Voy a hablar con el maestro...le voy a preguntar" (Obs. J.P.2o B. Esc. C.)

### **Los alumnos en las juntas**

En el desarrollo de las reuniones los alumnos casi no participan. Están pensadas para hablar con los padres, aunque al mismo tiempo para que escuchen los alumnos, que permanecen parados alrededor del salón. De manera implícita los maestros y asesores los consideran también interlocutores aunque sin derecho a voz, y las reconvenciones que suelen hacer a los padres van también dirigidas a ellos. En ocasiones los interpelan directamente: "No pongan cara de tontitos" o "¿Alguien ha estudiado, señores?" Generalmente ellos no contestan, prefieren evadir las preguntas directas y bajan la vista o comentan en voz baja con el compañero cercano. También se observó en una de las

juntas que los alumnos desmintieron al maestro y después lo cuestionaron y aunque fue un caso aislado, indica que sus valoraciones no siempre coinciden con las que expresan los maestros a sus padres, pero que también su voz y sus reclamos tienen poco peso.

Estas reuniones implican para los alumnos una presión de dos figuras de autoridad importantes para ellos y por lo tanto algunos, generalmente los que tienen más problemas de calificación, evitan que sus padres se presenten. Como los citatorios se envían a través de los alumnos, éstos pueden no entregarlos, aunque corren el riesgo de ser detectados y reportados por ello, además de que no pueden hacer esto permanentemente. También y de manera tangencial puede percibirse el lugar destacado que algunos ocupan en el grupo, pues los asesores les piden a ciertos alumnos que les ayuden a repartir boletas, o les indican a los padres que hay un alumno (generalmente una niña) que lleva el registro de las faltas en cada clase, para que consulten con ella. Asimismo llega a nombrarse públicamente a los que ocuparon un lugar en el cuadro de honor, o por el contrario se hacen menciones especiales, también públicas, de los alumnos más problemáticos. Las juntas son así un lugar donde deben aceptar ser regañados y que su situación escolar particular se ventile abiertamente; tal vez por ello muchos alumnos tratan de evitar la asistencia de sus padres.

#### **D) Los buenos y los malos. La calificación y la conducta como mecanismo para catalogar.**

Otro acercamiento al significado de las calificaciones, refiere a las representaciones sociales que éstas contribuyen a formar de la escuela, del grupo y del alumno particular. Estas representaciones fundadas en las calificaciones van definiendo prestigios y valoraciones diferentes que son asumidos tanto en el ámbito exterior como por los distintos sujetos participantes de la vida escolar.

A nivel de la escuela, las calificaciones globales la ubican por comparación, en un lugar determinado entre las secundarias de la zona y del Distrito Federal, sitio que influye en la percepción de los padres de familia y de los alumnos, mientras que para las autoridades

escolares más cercanas (supervisión), el lugar ocupado por cada escuela marca la necesidad de una atención diferenciada.

Las calificaciones, además de a cada escuela, "califican" al grupo, a cada grupo de los que componen el plantel, considerándosele bueno o malo por su promedio y la cantidad de alumnos reprobados en cada materia. Tales criterios se extienden también a los alumnos particulares.

Desde la SEP se pone especial énfasis en los índices de reprobación; éstos indican que el Distrito Federal tiene el más alto (32.7%) a nivel nacional<sup>32</sup> y que en esta misma entidad el mayor porcentaje de reprobación lo tiene matemáticas y el más bajo educación física; señalan asimismo que el índice de reprobación es diferencial por grados, siendo el más alto el segundo y el más bajo el tercer grado. Desde la escuela, empiezan a verse las variaciones o los motivos de tales cifras. En primer lugar, que hay criterios distintos para considerar a un alumno como "reprobado", pues si reprobado quiere decir repetir el grado y esto se hace cuando se reprobaban cinco materias, en secundaria reprobaban pocos, pues existen caminos para no "reprobar" formalmente y evitar ingresar a las estadísticas negativas: los exámenes finales y los extraordinarios. Pero desde los criterios de la escuela, cuando el alumno no aprueba una materia en el ciclo escolar se le considera reprobado y tener tres en esa condición lo convierte en un caso problemático. El mayor índice de reprobación en determinadas materias, si bien parece corroborarse en casi todas las escuelas también presenta variaciones que tienen que ver tanto con los criterios de cada docente y sus parámetros para asignar calificación, como con las particularidades de la población escolar. Por ejemplo, en la escuela C. el índice de reprobación estaba vinculado a los maestros particulares y sus circunstancias específicas; así, geografía en los segundos años aparecía como la materia con más alta reprobación y en ello contaba que durante algún tiempo no hubo maestro para atenderla, aunada a las concepciones y exigencias particulares del que llegó a impartirla. Matemáticas de segundo grado en cambio, si bien tenía algunos reprobados,

---

<sup>32</sup> SEP. Informe de labores 1995-1996

palidecía frente a geografía, física e inglés y su Índice de reprobación podía equipararse con el de educación artística. Las posibles causas: el maestro que cubría matemáticas anteriormente, experimentado y exigente, había ascendido a subdirector y por consiguiente cambiado de plantel. En su lugar llegó un egresado reciente de la Normal Superior que estaba aprendiendo a ser maestro en secundaria y que reprobaba poco porque, según decían los alumnos podían "copiar en el examen"; el de educación artística en cambio, con antigüedad y prestigio en la escuela era muy exigente en las calificaciones; en estas condiciones llegaron a equipararse los resultados de matemáticas y educación artística. En esta escuela la materia de inglés también arroja un alto índice de reprobación, tal vez vinculado a que sus alumnos provienen de escuela pública donde no han tenido contacto con los contenidos de un idioma extranjero y de un medio económico bajo que no permite a los padres brindarles facilidades para el aprendizaje extra de un idioma extranjero; educación tecnológica en cambio, tiene el menor porcentaje de reprobación y en ello hay que considerar que mayoritariamente los alumnos tienen padres cuya ocupación implica trabajar manualmente, por lo que puede pensarse que han formado a sus hijos en esa destreza.

En cuanto a la reprobación por grados, en la escuela se confirma una tendencia a la alta en segundo y una disminución en tercero que se relaciona al interés de los alumnos por obtener el certificado de terminación de estudios y a las consideraciones que los maestros les tienen para lograrlo.

De cualquier forma, la reprobación en esta escuela, entendida como el número de alumnos que reprueban materias y no como el de los que no pasan de grado, es alta; en la búsqueda por mejorar las calificaciones que redundan, como ya se dijo en la imagen del plantel, se involucran además de los maestros, asesores y padres, la dirección de la escuela y en particular la oficina de orientación. Son los orientadores los encargados de revisarlas, obtener el promedio global, sacar los porcentajes de aprobación de cada grupo y atender los casos de los alumnos que reprueban varias materias. Con base en

estos resultados elaboran gráficas de aprovechamiento de cada grupo y el cuadro de honor que integra a los mejores promedios de la escuela.

Cada fin de periodo se desarrolla una junta de maestros para evaluar el aprovechamiento obtenido en él, cuyo objetivo es tomar de manera conjunta medidas para mejorarlo. Son reuniones de todo el personal docente donde las orientadoras plantean los problemas detectados, aunque por las condiciones horarias de los maestros, en ésta como en todas las secundarias, nunca es posible reunir al plenario.

La observación de una reunión de este tipo da elementos para analizar los contenidos de las medidas que desde la organización de la escuela se privilegian para mejorar su promedio. Primero se catalogan los grupos al interior de cada grado; cuál es el más reprobado y cuál el menor; después la materia que en cada grupo tiene el mayor número de reprobados y finalmente se señalan los "casos problema" particulares en cada grupo. Revisando los promedios de la escuela, se encuentra que en cada grado hay grupos que de manera constante presentan una mayor reprobación en casi todas las materias y a lo largo del año; asimismo hay materias donde el porcentaje de reprobación se mantiene alto de manera constante. En las juntas de evaluación se informa de ello, pero no se habla de sus probables causas (como por ejemplo que en algunas materias no hubo docente durante un tiempo) y tampoco de la responsabilidad que a la escuela y a los maestros compete en esta situación. En su lugar las orientadoras informan a los maestros de algunas actividades de carácter general que han desarrollado para tratar el problema:

"Se hicieron reuniones con los padres donde se les solicitó su participación en el proceso enseñanza- aprendizaje, se informaron las causas de reprobación de sus hijos con las listas de las causas de reprobación (de la que se habló anteriormente), se les recordó el procedimiento de evaluación que viene en el acuerdo 175 y los factores que son motivo de evaluación según el acuerdo 17, se les dio recomendaciones a los padres para brindar apoyo a sus hijos en el estudio"  
(Obs. J. Ev. Esc. C)

Es decir, se repite la idea de que la reprobación es un problema que compete al alumno y sobre todo a la familia, en donde a la escuela le corresponde el papel de presionar a ambos. Las presiones desde orientación consisten en hablar individualmente con los padres de los alumnos con alta reprobación, pedir su apoyo en casa y su asistencia constante a la escuela para estar al pendiente de la situación de su hijo.

Pero también están los "casos problema" que en las juntas de evaluación ocupan el mayor tiempo. Se consideran tales los alumnos que tienen más de tres materias reprobadas, donde además se hace un cruce con su conducta: " Juárez tiene seis reprobadas, quince reportes y una suspensión.... Martínez cinco reprobadas y catorce reportes..." De la misma manera que en la información general y por grupo, no se abordan las causas ni se buscan posibles soluciones colectivas; se observa en cambio que los maestros, más conocedores de los alumnos, complementan la información de los casos considerados problema, abundan en el incumplimiento de ellos en su clase particular e incluso señalan algunos motivos: "Trabaja en la noche en la Central de Abastos", "No viene desde hace un mes".

La combinación conducta-reprobación ubica al alumno como un "caso problemático" que se atiende de la siguiente manera:

"Hablo con los padres de los casos problemáticos, de los niños que no quieren o no pueden con la escuela y que tienen muchas materias reprobadas... trato de convencer al papá que dé de baja a su hijo y que el año siguiente lo inscriba en otra escuela en el mismo grado en que estaba... en otra escuela porque en ésta ya tienen un mal ambiente, sobre todo porque generalmente son casos que se vinculan además con problemas de conducta" (Entr. Or. Esc. C)

Las calificaciones y la conducta entonces, van catalogando también a los alumnos y definiendo su futuro escolar considerando de manera particular los extremos: los mejores al cuadro de honor, los "problema" que lo son tanto por su aprovechamiento como por su disciplina quedan, o se intenta que queden fuera para no contaminar al grupo y evitar que se aumente el índice de reprobación de la escuela. La mayoría, aquellos que reprueban

alguna(s) materia(s) van adaptándose a las reglas escolares, aprendiendo a “manejar su promedio”, haciendo uso de estrategias para no reprobar o ser reportados y evitando por estos medios caer en el polo negativo.

Del análisis de las relaciones y aprendizajes en torno a las calificaciones escolares podemos destacar algunos aspectos; primero que su significado construido en la práctica de la escuela, rebasa el concepto institucional de “medir individualmente el aprendizaje de cada alumno”, pues éstas miden al nivel escolar, a la escuela particular, al maestro y finalmente al alumno. En segundo, que esta expresión numérica, si bien puede medir algún grado del aprendizaje de los contenidos programáticos, cobra también otros sentidos que en ocasiones tienen más peso formativo: negociar puntos, cuidar promedios o detectar (y cumplir en su caso) las reglas clave para no reprobar. Aprobar o reprobar son palabras que podrían sintetizar el significado de las calificaciones para los alumnos; que no se refiere sólo al contenido de las materias, es decir a aprender o no, sino a la aprobación o reprobación social, a la posibilidad de permanecer o ser expulsados, con todo lo que ello implica.

En tercer lugar, que el manejo particular de las calificaciones y la importancia que tienen en la secundaria, nos enfrentan en la actualidad con resabios de su historia donde los exámenes constituyen el referente privilegiado y la conducta un parámetro que incide en la calificación. Con este sustrato cultural, los maestros, cada maestro, retoma la importancia de la calificación agregándole sus propios criterios, que no necesariamente coinciden con los institucionales; así en la relación con los alumnos la calificación puede representar la preocupación por su aprendizaje, un medio de control del grupo, un apoyo para facilitarse el trabajo o una forma de incentivar a los estudiantes.

La noción de adolescente como un ser irresponsable, se hace presente en el binomio calificación-conducta que la escuela exige atiendan los padres. Así, pasar y tener buena conducta se expresan en calificaciones, que formalmente sólo miden el aprovechamiento, pero que en realidad apuntalan el control que la escuela intenta ejercer sobre los alumnos.

## **CAPÍTULO IV**

### **PARA CONCLUIR Y CONTINUAR REFLEXIONANDO**

En este trabajo intenté dar cuenta de la secundaria pública, la manera como se ha ido constituyendo y lo que es hoy en día, es decir, mi propósito fue analizar la construcción social de la escuela secundaria con la intencionalidad de contribuir al conocimiento de este nivel tan desconocido, que permita, más allá de las buenas intenciones, comprenderla primero como un paso necesario para pensar en su transformación. Son tres los ejes temáticos a través de los cuales abordé el tema: El histórico, en el que concebía a la secundaria como configuración social históricamente construida, que como tal ha atravesado por diversos momentos de significación social; mi interés estaba puesto en destacar los significados sociales creados al paso del tiempo sobre la secundaria que permanecen en el presente y encontramos en las escuelas como el sustrato sobre el cual se engarzan algunas de sus prácticas. El segundo es el de los sujetos y sus condiciones en una escuela con tradiciones culturales específicas, exigencias derivadas de reformas educativas actuales y formas de organización propias. En este contexto me interesaba ver a los maestros, directores y alumnos, que bajo una normatividad institucional y las particularidades del plantel actúan y resuelven su vida laboral y escolar. Las condiciones de la escuela y las tradiciones culturales del nivel se entretajan con la historia, intereses y concepciones de estos sujetos; amalgama a partir de la cual van apropiándose de los saberes necesarios para desenvolverse en el mundo escolar, poniéndolos en juego en su actividad cotidiana. Finalmente, y cruzado por los dos ejes temáticos anteriores, el tercero se integró por la acción de los sujetos a partir del análisis de las relaciones que se entablan en la escuela y que genera una dinámica particular, pues en ella se cruzan significados



disimbolos de los participantes, así como sus saberes apropiados en el ámbito escolar, pero también fuera de él. Vemos cómo esta dinámica va marcando sentidos formativos tanto para alumnos como para docentes y cómo también va definiendo las prácticas escolares que constituyen la vida de la escuela

Hablar de construcción social de la escuela, con sus rasgos históricos y sus sujetos actuantes me llevó al terreno conceptual sobre cultura y dinámica cultural. Espero haber mostrado a lo largo del trabajo dos aspectos: 1) Que partiendo de la consideración de la cultura como una trama de significaciones construidas por los hombres (Geertz) y conceptualizando a las tradiciones como "configuraciones de pensamiento y de acción", que por su carácter histórico e institucional, han sido al paso del tiempo "incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos" (Davini), la secundaria como institución, posee una cultura escolar característica del nivel, cultura cimentada al paso del tiempo que se expresa en sus rasgos fundamentales en tradiciones mantenidas hasta el presente que la diferencian de otros niveles educativos -particularmente de la primaria-; pero no es una cultura estática, homogénea y unidireccional, pues ésta se recrea de manera permanente tanto por la acción de los mismos participantes, como por la presencia de elementos culturales disimbolos en el espacio escolar. 2) Que en los saberes de los que los sujetos se apropian como recursos necesarios para desempeñarse en el ámbito escolar particular se encuentran amalgamados elementos correspondientes a tradiciones culturales de la secundaria, otros que son producto de su ubicación en las actividades de la escuela y algunos más que corresponden a su experiencia personal adquirida en otras integraciones sociales en que participan o han participado en alguna etapa de su vida. Por ello, la escuela, es un espacio de interrelación en el que confluyen esquemas culturales múltiples lo que origina una dinámica cultural que se materializa en las prácticas que ahí se desarrollan, en las relaciones que se construyen y en los significados e intereses que están a la base de ambas.

En síntesis, en este trabajo intenté mostrar a la institución escolar haciéndose día a día con la intervención de los sujetos, donde están presentes rasgos históricos que han consolidado una tradición cultural específica para el nivel; una escuela donde las nuevas propuestas institucionales que plantean como objetivo una transformación de fondo aparecen mezcladas con estas tradiciones culturales y con las condiciones específicas de cada plantel; una escuela compuesta por sujetos que recrean de manera particular las tradiciones, ya sea porque se las han apropiado, porque se acomodan a ellas, o porque las impugnan, y que al mismo tiempo llevan al espacio escolar sus vivencias culturales correspondientes a las distintas integraciones sociales en las que participan.

Con la intencionalidad de hablar de algunos resultados de esta investigación al mismo tiempo que reflexionar sobre ellos, más que una recapitulación puntual del trabajo, haré una mezcla particular, a través de mis tres ejes temáticos, de lo que intenté hacer en el estudio, lo que encontré y lo que ello me sugiere en torno a la posible -y necesaria- transformación de la escuela secundaria.

### **A) De la influencia de la historia en las tradiciones culturales de la secundaria**

La revisión de la historia de la secundaria nos muestra el difícil camino en la construcción de una identidad propia. Difícil porque la secundaria surge como desprendimiento de un nivel con tradiciones y objetivos vinculados a la educación superior, que si bien se trastocan con su separación no desaparecen del todo. La concepción de la educación como vía para materializar objetivos políticos y sociales que cubrieran la necesidad de dar una escolarización más alta a la población al mismo tiempo que capacitarla para el trabajo, es determinante en la fragmentación de un ciclo al que en el México posrevolucionario pocos tenían posibilidades de acceder y/o de concluir. La secundaria se ubica así a medio camino de la enseñanza elemental y la superior y en medio también de presiones para responder a las demandas de ambos niveles.

La secundaria adquiere por su origen una definición dual: propedéutica y terminal, definición que no ha desaparecido del todo, pese a las transformaciones que ha tenido, al reconocimiento de que no ha cumplido con estas funciones y a que al paso del tiempo, además de masificarse, o tal vez por eso, se ha convertido más en un ciclo necesario para acceder a otro (el bachillerato). El sentido y valor social de esta escolaridad se ha trastocado, aunque contradictoriamente sigue conservando prácticas académicas que corresponderían a niveles más altos del sistema educativo.

La identidad dual de la secundaria se ha mantenido de manera constante a lo largo del tiempo, independientemente de que en distintos momentos se le haya concebido más vinculada a la preparatoria, o como puente entre el nivel anterior y el posterior sin una definición precisa de a cual de ellos mirará de manera prioritaria, o que se le conciba (recientemente) como educación básica obligatoria más ligada a la primaria. Producto de estas circunstancias son los rasgos de la cultura escolar característicos de este nivel educativo: selectividad en el ingreso, especialización del cuerpo docente, énfasis en el control del alumnado, fragmentación del conocimiento que transmite anclado en la presencia de un persistente enciclopedismo, prácticas de evaluación tendientes a ejercer autoridad y control sobre los estudiantes y un concepto de adolescencia que parecería ya obsoleto pero que marca en buena medida la relación con los alumnos.

La última reforma, que intenta darle una definición como educación básica, se da en el marco de una institución que enfrenta diversos problemas para poder concretarla y para responder de manera efectiva a las expectativas de escolarización y formación de la población. Su mayor avance, el de la cobertura, no está resuelto pese al carácter ahora obligatorio de la secundaria y a las diversas modalidades que se ofertan para alcanzarla; su crecimiento sustantivo ha corrido a la par que el deterioro de su calidad educativa; ha perdido valor social como nivel educativo al mismo tiempo que significado y utilidad para los jóvenes y de manera contradictoria sigue planteándose como modalidad comprensiva, situación que refuerza tradiciones culturales que inciden en su organización y operación.

Estoy hablando entonces de la existencia de un desfase entre lo que la secundaria es hoy en día y lo que institucionalmente se pretende que sea, de que la secundaria se encuentra en una etapa de indefinición, a medio camino todavía entre los dos niveles a los que se planteaba serviría de puente. Sigue siendo eso, un puente cargado de tradiciones producto de su origen que requiere urgentemente definir una nueva identidad, el qué y el para qué de esos tres años escolares en consonancia con las necesidades sociales del presente. Ello implicaría en primer lugar reconocer el peso de sus tradiciones culturales en su organización y sus prácticas, no para catalogarlas de anacrónicas y decretar su cambio, sino para reconocerlas como producto de un largo proceso histórico cuya transformación requiere esfuerzos adicionales, porque tienen fuertes raíces en los comportamientos institucionales y en las configuraciones de pensamiento y acción de los sujetos.

## **B) De los sujetos y sus condiciones**

No planteo que el cambio de la secundaria pasa únicamente por una definición institucional y esfuerzos suplementarios para consolidarlo; ésta es una parte importante pero no definitoria; hace falta ver lo que es verdaderamente la secundaria y cómo se construye socialmente desde el ámbito cotidiano con la participación de los sujetos que en ella confluyen, para ver el sentido y direccionalidad de esta construcción. Encontramos en este nivel analítico, la presencia de las tradiciones culturales como el sustrato histórico que justifica muchas de las medidas organizativas de cada plantel, pero que al pasar por el tamiz de los sujetos pueden reafirmarse, reformularse o trastocarse; vemos así que cada escuela para poder funcionar requiere hacer adaptaciones a las normas a partir de las condiciones objetivas de sus integrantes, o la manera en que los maestros deben ganarse día a día la autoridad frente a sus alumnos aunque ésta sea tradicional e institucionalmente certificada.

La importancia de los sujetos se acrecienta porque son ellos los que al construir su mundo inmediato contribuyen también a la conformación social a más amplia escala, es

decir, en la secundaria particular (las secundarias de mi estudio por ejemplo) son los sujetos los que dan vida y contenidos diversos a las políticas institucionales, los que desde sus particulares referentes culturales y materiales interpretan las disposiciones y las retoman o las reformulan en su práctica, dándole así continuidad o no a los planteamientos de política educativa que se gestan a nivel macro y haciendo la educación verdadera desde los planteles. Por ello, en este trabajo era importante ver a los sujetos en el en el ámbito singular del sistema escolar: la escuela, recuperar las condiciones que enfrentan y analizar en ese contexto qué hacen, de qué saberes se apropian para responder a las exigencias escolares inmediatas, cuáles son sus condiciones laborales y escolares y cómo bajo ellas y a veces sobre ellas dan significado a sus prácticas y construyen la educación cotidiana en la escuela secundaria.

No fue mi intención idealizarlos o unificarlos, por el contrario, intenté recuperar la heterogeneidad que existe aún bajo condiciones similares, y mostrarlos en sus necesidades, limitaciones e intereses. Intereses con múltiples direcciones que a veces están relacionados a un objetivo social y a veces únicamente a la resolución de su vida laboral o escolar; vemos así a maestros que tienen gusto por su trabajo y otros que lo realizan por mera obligación, maestros que dicen que lo más hermoso de su vida ha sido el ser maestros para poder ayudar a sus alumnos y algunos que afirman estar en la docencia por ser el único espacio de trabajo que encontraron pero que viven una permanente frustración por no concretar sus aspiraciones profesionales en otros espacios. Directivos que realmente creen en la importancia educativa de la escuela y que les interesa construir la suya de acuerdo a esos criterios, junto a directivos cuyo papel es más sindical, a veces por el lado de reivindicar los intereses de los maestros y a veces para refrendar lealtades políticas.

Vemos también alumnos que son casi niños que deben aprender a defenderse permanentemente de la sanciones por ser niños, es decir, por hablar, reír o jugar, acciones que son vistas como transgresión a la norma escolar, niños que asisten a la

escuela por impulso de sus padres y que junto con ellos quieren que la escuela cumpla con sus aspiraciones. Niños que por un concepto ideológico vinculado a su edad se les considera irresponsables, niños con inquietudes sexuales propias de su desarrollo que la escuela considera inapropiado tratar; con problemas familiares, en un medio ambiente que los hace crecer rápido y enfrentarse a la crudeza de la vida, problemas que llevan a la escuela pero que no son tratados ahí. Pero también niños que ven la escuela como un valor positivo, que reconocen el trabajo de sus maestros comprometidos, critican a los que no cumplen como tales y que finalmente son partícipes de acuerdos y negociaciones para que las actividades escolares avancen.

Para comprender esta heterogeneidad era necesario analizar primero quiénes eran los maestros, directores y alumnos y recuperarlos en su particularidad al interior del ámbito escolar, aunque reconozco que cada uno de ellos podría haber sido objeto de una mayor profundización (y de una investigación propia). En segundo lugar, y considerando estas condiciones específicas derivadas de su ubicación al interior de la escuela, analizar los saberes diferenciales de los que requieren apropiarse para desarrollar con el menor conflicto posible su actividad. Los saberes son conocimientos que se encuentran implícitos en la práctica diaria de los sujetos, que les permiten manejar sus condiciones objetivas y que están matizados por la experiencia, concepciones y su historia particular. Analizar los saberes permitió ver la manera cómo se objetivaban algunas tradiciones culturales de la secundaria y también cómo se modificaban en la actividad cotidiana.

Para el caso de los maestros, esos grandes desconocidos que trabajan en secundaria me centré en la particularidad de su formación de la cual se derivan condiciones de trabajo y laborales que influyen en los saberes de los que se apropian para desempeñar su trabajo. Reconocer y analizar la especificidad del trabajo de estos docentes nos lleva a constatar que desde la SEP el maestro de secundaria es más un sujeto supuesto, una construcción abstracta cuyas características se deducen por extensión de las de su homólogo de primaria y que ello tiene consecuencias en el

diseño y desarrollo de las distintas propuestas institucionales que se enfrentan (o se topan) con una realidad no considerada. Algunas diferencias con la primaria -nivel en el que al parecer se han basado las autoridades educativas para el diseño de sus propuestas actuales- saltan a la vista: en secundaria existe un maestro especialista en lugar del polivalente de la primaria y ello conlleva una diversificación de actividades que al interior de la escuela tiene implicaciones en la organización escolar y en las relaciones posibles entre el cuerpo docente. Todos son maestros, pero no de la misma clase, pues bajo esta categoría coexisten sujetos diversos que desarrollan actividades poco relacionadas entre sí en el trabajo diario, con niveles de escolaridad distintos y perfiles profesionales también variados, características que son producto de la historia de conformación del magisterio de secundaria y que en los hechos confiere a los maestros mayor o menor status en el espacio escolar.

Diversificación de actividades, heterogeneidad del magisterio y jerarquías internas contribuyen a la fragmentación del cuerpo docente que de inicio se encuentra entre los maestros-técnicos y los maestros-académicos y que se continúa al interior de este último grupo con base en la formación profesional de origen: maestros-maestros y maestros-profesionistas, es decir normalistas o no. Porque otra particularidad de este magisterio es la alta proporción de profesionistas sin preparación pedagógica, situación que nos habla de un acelerado proceso de recomposición y cambio del cuerpo docente, generado de manera más o menos reciente que ha trastocado el perfil normalista que lo caracterizaba hasta hace dos décadas. Si bien sobre este fenómeno podemos encontrar algunas explicaciones: el deterioro de las condiciones de trabajo, la disminución del status social de la docencia en secundaria, la disminución drástica del salario en el nivel, el abandono del espacio por los normalistas en virtud de las anteriores condiciones, la falta de atractivo de la carrera en instituciones normalistas y la falta de oportunidades laborales en su campo para los profesionistas liberales; interesa ver esto como una realidad que al parecer no ha sido considerado por las autoridades educativas en toda su magnitud. Sin embargo, esta característica tiene repercusiones tanto en el ámbito laboral amplio como a nivel de las prácticas en las

escuelas; sobre lo primero destacan la inseguridad en el empleo y la dificultad de acceder a estímulos pensados para incentivar a un magisterio muy diferente al que ahora tiene presencia mayoritaria en secundaria. Al nivel de las prácticas y relaciones en las escuelas, esta situación abona a la constitución de un magisterio fragmentado en grupos donde la identidad profesional tiene un peso importante.

El estudio nos permite afirmar que los maestros de secundaria enfrentan las condiciones de trabajo más difíciles de todo el ciclo básico: un alto número de alumnos que por su edad presentan mayores exigencias hacia el trabajo del maestro lo que implica un mayor desgaste emocional y físico de los docentes, un precario apoyo institucional tanto en lo material como en lo pedagógico, una inestabilidad laboral que crece a medida que cambia el perfil profesional de los docentes y un bajo salario producto del acelerado proceso de desvalorización social de su trabajo. En este magisterio puede percibirse un cierto desencanto motivado por sus difíciles condiciones de trabajo, que se va agudizando al paso del tiempo; esto, que podría ser generalizado a los docentes de todos los niveles, tiene en secundaria dos agregados más: por una parte el aislamiento profesional y la resolución individual tanto de la problemática laboral como del trabajo docente y por otro la ausencia de apoyos académicos, situación compleja ya que hablamos de un gran porcentaje de profesionales sin formación pedagógica previa.

En estas condiciones, es en la escuela misma donde estos docentes (incluyendo también a los normalistas) aprenden a ser maestros, su aprendizaje pasa por la práctica misma y en ocasiones por el apoyo de otros colegas. Entre los saberes que van incorporando a sus prácticas encontramos algunos derivados de la cultura de la secundaria, otros de su formación previa y otros más de su experiencia docente donde el vínculo con los alumnos tiene un peso particular. Así se mezclan la necesidad de controlar al grupo y construir estrategias específicas para ello, con la presencia de un saber afectivo en el trato con los alumnos; se privilegia el saber especializado pero también los recursos necesarios para transmitirlo o se pone énfasis en la disciplina, el



respeto y el cumplimiento en el trabajo de los alumnos al lado de una intencionalidad formativa. Sin apoyos institucionales, materiales o académicos, cada maestro carga de sentido su trabajo dependiendo de sus intereses profesionales y la importancia social que le asigne a su labor, sentidos que se fortalecen en la práctica misma y donde el compromiso y concepciones individuales son preponderantes.

Frente a un magisterio atomizado que resuelve de manera individual su trabajo, la centralidad del director en la organización de la escuela se acrecienta. Con esta característica a la base, la organización y gestión de cada escuela dependen en buena parte de los criterios de sus directivos, los cuales son determinantes en la orientación del plantel que dirigen. Así como los maestros tienen su proyecto particular que desarrollan en su ejercicio docente al interior del aula, los directores tienen el de su escuela que marca el prestigio de ésta. En él, mantener el plantel en buenas condiciones materiales y apoyar el trabajo de los maestros para mejorar la disciplina, el orden y el índice de aprobación son los contenidos fundamentales y hacia ellos dirigen sus esfuerzos.

En el desarrollo de su proyecto de escuela, cada director pone en juego sus saberes adquiridos en su larga trayectoria, constituida por una formación normalista, experiencia de varios años en educación básica (en particular en secundaria) y relaciones sindicales o institucionales. Con estos antecedentes en el ejercicio particular del cargo requiere dedicar esfuerzos para armar las relaciones necesarias con el personal, los padres de familia y las autoridades; es decir a pesar de ser la autoridad admitida y tener un amplio margen de decisión, cada director requiere negociar su propio proyecto con los distintos sectores de la escuela para llevarlo a cabo.

Para ello debe considerar las particularidades del contexto escolar y los diversos intereses que existen en él; ha aprendido de su experiencia como docente de grupo a ser sensible frente a algunos aspectos laborales que afectan a los maestros y por regla general intenta manejarlos con cuidado, incorpora también las preocupaciones de los

padres sobre las condiciones en que trabajan sus hijos para motivarlos a participar en el mejoramiento de la infraestructura escolar, detecta a los sujetos que tienen liderazgo en las distintas agrupaciones de la escuela para a través de ellos ir creando consenso sobre su administración y hace uso de las relaciones que ha construido en su trayectoria para obtener diversos apoyos para la escuela. Armar relaciones para el funcionamiento armónico y para el mejoramiento material del plantel, son actividades centrales del trabajo directivo y a ellas se dedica mucho tiempo. Reconocer la importancia de estas actividades para el funcionamiento de la escuela, permite matizar la concepción de las autoridades educativas sobre la excesiva burocratización que existe actualmente en el trabajo directivo.

Entre las redes de significados que componen la cultura de la escuela secundaria, destacan aquellos dirigidos a los alumnos: las normas, la disciplina y el control de la conducta son indispensables en tanto se fundan en una concepción de adolescencia que es sinónimo de irresponsabilidad.

El paso de la escuela primaria a la secundaria implica para ellos enfrentarse a un ámbito que si bien mantiene algunos rasgos escolares comunes y reconocidos, difiere en organización, reglas, trato y consideraciones hacia los alumnos. La secundaria, que conserva tradiciones vinculadas a su origen como el enciclopedismo y el férreo control disciplinario, representa para los pequeños alumnos que ingresan un espacio de incertidumbre que paulatinamente van dominando con la construcción de recursos para moverse en ella .

Las condiciones que ofrece la secundaria a los alumnos podrían a primera vista permitir hablar del choque de éstos con los parámetros escolares o de una imposición de reglas para intentar moldearlos. Si bien esto puede existir, y de hecho existe como intencionalidad, en las prácticas de los sujetos encontramos significados y sentidos que divergen de ella; el análisis de algunos de los saberes que los alumnos se apropian y sus significados nos permiten ver su aceptación, acomodación e incluso su

transgresión a la normas, pero más aún, permiten ver su influencia en la creación de otras.

### **C) De los significados y direccionalidad de las prácticas en la escuela**

Hablar de la construcción social de la escuela implicó analizar la trama de significaciones que están en la base de las acciones de los sujetos. Desde la etnografía, opción metodológica en esta investigación, la búsqueda de significados posibilita interpretar más allá del acto en sí, comprender el por qué de lo que se hace y tratar de encontrar sus sentidos y direccionalidades; es decir permite, en palabras de Geertz, distinguir los tics de los guiños. En la estructura significativa, los códigos socialmente establecidos con toda su carga histórica están presentes, pero también lo están las condiciones particulares de la escuela y la ubicación de cada sujeto en ella, sus expectativas, y saberes. Por ello, los significados son variados y multidireccionales, en ocasiones, para los maestros desarrollar bien su trabajo significa consolidar su prestigio profesional, o cumplir con un compromiso social y/o afectivo con sus alumnos; tras las prácticas de los directores suele encontrarse el interés por sacar adelante su proyecto de escuela o consolidar un buen prestigio para su plantel y con ello el propio; mientras que las acciones de los alumnos se cargan de significado en el contexto de las exigencias tanto escolares como familiares. Por ello en el ámbito de la escuela, los intereses de los participantes se negocian o confrontan permanentemente, se traducen en acuerdos (generalmente implícitos) que se arman en el salón de clase entre alumnos y maestro, o entre maestros y directivos en el plantel, y son la base de las relaciones que se entablan entre ellos.

En las prácticas y relaciones significativas tanto alumnos como maestros va construyendo experiencias formativas diversas, aprendizajes sociales donde se cruzan elementos del pasado y del presente de las que destaco algunas para reflexionar sobre el futuro de la secundaria.

- Aprenden a estar solos al interior de una colectividad, a resolver de manera individual su vida laboral, escolar o profesional. Hacia los docentes esta situación intenta matizarse por el director quien generalmente trata de fomentar el espíritu colectivo necesario para que su proyecto de escuela funcione y lo hace con base en el conocimiento de los intereses que se juegan en la escuela. Pero el límite de la colectividad es el salón de clase, espacio que las tradiciones escolares mantienen como el dominio de cada maestro y en donde, por una regla no escrita pero aceptada, no existe interferencia ni de los directivos ni de los colegas. Por ello si bien desde la escuela es posible construir un sentido de colectividad para algunos aspectos de su funcionamiento, este se relaciona muy poco con el trabajo académico que sigue siendo un proyecto individual de cada docente.

Para los alumnos la colectividad es el anonimato, el ser un grupo bueno o malo, disciplinado o conflictivo a los ojos de los maestros. En los hechos también enfrentan desde la soledad las reglas necesarias para sobrevivir en la escuela: aprenden a manejar sus calificaciones, a conocer las exigencias de sus distintos maestros y a evitar ser objeto de las múltiples sanciones que dirigidas hacia ellos existen en la escuela.

- La secundaria entonces, es una suma de proyectos individuales, en donde por supuesto algunos tienen más fuerza que otros, proyectos que llegan a tocarse, pero no a conformar uno común y que a veces incluso se confrontan. La defensa del proyecto particular es otro aprendizaje.

- Aprenden a negociar y a entablar acuerdos, como puede verse claramente en el salón de clase, espacio privilegiado de las relaciones entre el maestro y sus alumnos y también de éstos entre sí. Aquí se definen aprendizajes sobre lo escolar que trascienden los meramente programáticos. En la interacción que se da en el aula se ponen en juego los saberes apropiados en la experiencia escolar o en otros ámbitos. En el salón de clase en secundaria se materializa el concepto docente de control de grupo al que ya nos referimos, a través de distintas estrategias, pero también se

expresan las exigencias estudiantiles a los docentes. Los intereses de ambos se ponen en juego en este espacio y van resolviéndose -o no- a través de acuerdos implícitos donde están presentes las expectativas de los sujetos.

- Aprenden a manejar las reglas y adaptar la normatividad. Ambas se expresan como un telón de fondo que influye pero no define el entramado de relaciones y prácticas escolares. Por ello al hablar de las normas es ineludible referirnos a su transgresión, o para no ser tan drásticos digamos que a su adaptación. Y es que en la escuela la norma es tan sólo un referente, se conoce por oralidad pues casi nunca se ha leído, se mantienen algunas por tradición y se violan (o adaptan) por actualización, necesidades concretas y concepciones propias de los sujetos.

- Aprenden también a ganarse la aprobación social; que en el caso de los maestros redunda en un buen prestigio con base en el cual se facilita su relación con los alumnos y directivos, y para los alumnos puede significar su permanencia en la escuela, la aceptación del grupo de pares, o el agrado docente y familiar.

De todo el trabajo, me quedan pendientes algunas reflexiones que parten unas, de los límites que esta investigación tuvo, y otras que están vinculadas a decisiones de política educativa, necesarias, desde mi punto de vista para la secundaria.

En primer lugar, que en este nivel educativo hace falta volver la mirada a los alumnos, quitarles la etiqueta de adolescentes homogéneos y considerar las particularidades que esta etapa de la vida tiene ahora. Los límites entre niñez y adolescencia, así como entre juventud y adultez han cambiado socialmente y eso debería llevar a replantearnos las características actuales del adolescente de secundaria y sus problemáticas, que seguramente difieren de la época en que la secundaria fue instaurada y en donde la categoría de "escuela para los adolescentes" fue uno de sus pilares de identidad. Junto con ello, también volver la mirada al contexto social de los alumnos que influye en la variedad de culturas juveniles de las que son partícipes. No es posible desde la escuela

seguir negando su influencia y catalogar sus expresiones como desviación a la norma. Ellas están ahí, irrumpen en el espacio escolar y es necesario considerarlas para apoyar efectivamente el proceso de formación de los estudiantes.

Pensar en los maestros, sería la segunda reflexión. Frente a la presencia innegable de un nuevo sujeto educador, que se da por lo menos en las secundarias del Distrito Federal, haría falta una indagación sobre las repercusiones educativas de este fenómeno. En este trabajo se abordaron más las consecuencias en lo laboral y en las relaciones al interior de la escuela. No fue posible, por el mismo recorte de la investigación indagar más a fondo en el aspecto educativo ¿existen diferencias en este aspecto entre maestros-maestros y maestros-profesionistas? ¿es verdad que estos últimos tienen un mayor dominio del conocimiento a transmitir? ¿toma la educación un carácter distinto por la presencia de este nuevo educador?, son preguntas que quedan pendientes como vetas de investigación. En todo caso, lo que sí queda claro es que la SEP sigue instrumentando estímulos académicos y cursos de superación profesional con la imagen de un docente de secundaria que ya no corresponde a la realidad actual.

Pensar en la escuela, es también un aspecto insoslayable. No basta con sugerir "una nueva gestión escolar", o la "elaboración de proyectos escolares colectivos", pues éstos, en las condiciones actuales parecen imposibles de concretarse, pese a la disposición de algunos docentes. Pensar en la escuela implicaría reconocer el contexto y las condiciones actuales de la secundaria para modificar estructuras básicas que limitan la posibilidad de una organización diferente en las escuelas, como conformar una planta docente de tiempo completo, con horas de descarga frente a grupo; atender las necesidades materiales de cada plantel con el fin de liberar a los directivos de esta función y brindar los apoyos pertinentes para un tipo de maestro con características de profesionista especializado, cuyo perfil mayoritario es ajeno a la formación didáctica.

En cuarto lugar, y aunque lo he señalado a lo largo del trabajo, no es ocioso insistir en la necesidad de definir el sentido de la educación secundaria. Si bien se ha intentado

hacerlo en los planteamientos de reforma del nivel, quedan muchos aspectos pendientes, entre los que mencionaría el papel de la educación tecnológica, repensar en los elementos formativos pertinentes al nivel y la manera en que pueden realmente articularse las diversas materias que los contengan, acabar con la ambigüedad del tipo de formación al que aspira la secundaria y trabajar en “una concepción de orientación acerca de la pedagogía y la didácticas necesarias para el nivel”<sup>1</sup>, ojo, para el nivel y no sólo para cada una de las materias.

Finalmente, y de lo aquí expuesto se deduce la necesidad imperativa de impulsar investigaciones sobre la secundaria, pues para planear su futuro es necesario primero tener una base de conocimiento sobre ella.

Termino reconociendo que dar cuenta de la secundaria como configuración social históricamente construida, y analizar su dinámica en el presente, parecía por momentos rebasar mis posibilidades de articular conceptual y analíticamente lo que es la secundaria hoy en día con toda su complejidad. Espero haber logrado al menos., un acercamiento a ese espacio tan desconocido sobre el que es necesario construir mucho más conocimiento para ubicar los intersticios desde donde pueda irse trabajando con miras a su transformación.

---

<sup>1</sup> Ibarrola (1996), p:26.

## BIBLIOGRAFÍA

**AGUILAR**, Citlali. 1987. El trabajo de los maestros. una construcción cotidiana. Tesis DIE, México.

**AGUILAR**, Citlali. 1995. "El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela". En: La escuela cotidiana. Elsie Rockwell (coord.), Fondo de Cultura Económica, México.

**ANDERSON**, Gary y Kathrin Herr. 1992. "La historia oral como método para dar poder a los alumnos: ¿Qué indica su propia voz?" En: Investigación Etnográfica en Educación. Mario Rueda y Miguel Angel Campos (coords.) Universidad Nacional Autónoma de México, CISE, México.

**ARNAUT**, Alberto. 1996. Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994. Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE), México.

**BALL**, Stephen. 1989. La micropolítica de la escuela. Paidós, Barcelona.

**BALL**, Stephen. 1993. "La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista". En: Foucault y la educación. Disciplinas y saber. S. J. Ball (coord.) Fundación Paidea y Ediciones Morata, Madrid.

**BERLANGA**, Benjamín. 1996. "La telesecundaria: algunas consideraciones y aportes para su discusión". En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**BERTELY**, María y Martha Corenstein. 1994. "Panorama de la investigación etnográfica en México: Una mirada a la problemática educativa". En: La Etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas. Rueda, Delgado y Jacobo (coords.), Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New México, Publicaciones CISE, México

**BARRIGA** Díaz, Angel. 1984. Didáctica y Currículum. Ed. Nuevomar, Colección Problemas Educativos, México.

**BONILLA**, Elisa. 1996. "El currículum y nuevos materiales educativos" (Versión estenográfica). En: La Educación Secundaria: Cambios y Perspectivas. IEEPO, Oaxaca, México.

**BOURDIEU**, Pierre. 1990. "La juventud no es más que una palabra". En: Sociología y cultura. Grijalbo-CNCA, Serie Los Noventa, México.



**BOURDIEU**, Pierre. y Jean Claude Passeron. 1979. La Reproducción. Ed. Laia, Barcelona.

**BRASLAVSKY**, Cecilia. 1995. "La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos". En: Revista Iberoamericana de educación. Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura ( OEI ), Madrid.

**BUENFIL**, B. Rosa Nidia. 1993. Análisis de discurso y educación. Documentos DIE No.26, DIE-CINVESTAV-IPN, México

**BUENFIL**, B. Rosa Nidia. 1994. Cardenismo: Argumentación y antagonismo en educación. DIE-CINVESTAV-IPN / CONACYT, México.

**CAILLODS**, Françoise y María Elena Maldonado-Villar. 1996 "Secondary Education Issues in Latin America" Reference document to the participants on MINEDLAC VII, PROMEDLAC VI, Secondary Education Round Table, UNESCO.

**CALVO** (coord), Romero J y Sandoval D. 1996. "Docentes de los Niveles Básicos 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. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

**CARIOLA**, Leonor. 1987. "Los profesores, ¿Educación media para qué?". CIDE, Santiago de Chile.

**CARIOLA**, Leonor y Cristian Cox. 1990. "La educación de los jóvenes: crisis de la relevancia y calidad de la educación media". En: Los jóvenes en Chile hoy. Documento de discusión, CIDE, Santiago de Chile.

**CARIOLA**, Leonor. 1991. " La educación secundaria en proceso de masificación. Un desafío para la región". Centro de Investigación y Desarrollo en Educación (CIDE), Santiago de Chile.

**CARIOLA**, Leonor. 1994. "La educación secundaria desde una perspectiva internacional". Programa Jóvenes y Enseñanza Media, CIDE, Santiago de Chile.

**CARVAJAL**, Alicia. 1988. El margen de acción y las relaciones sociales de los maestros: Un estudio etnográfico en la escuela primaria. Tesis DIE, No.18 , DIE-CINVESTAV, México.

**CARVAJAL** y Spitzer (coords.),C. Guzmán y J.F. Zorrilla. 1996. "Alumnos". En: Sujetos de la Educación y Formación Docente. Ducoing y Landesmann (coords.), Serie la investigación educativa en los ochenta, Perspectivas para los noventa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México.

**CEPAL-UNESCO.** 1992. Educación y conocimiento: Eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

**CONALTE.** 1991. Hacia un nuevo modelo educativo. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México

**CONALTE.** 1991. Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. Consejo Nacional Técnico de la Educación, México

**CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACION EDUCATIVA.** 1981. Documentos Base. Vol. I, y II, México.

**COMIE.** 1996. La investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventas. Colección, (ocho Tomos) Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., México.

**CORENSTEIN,** Martha. 1992. "Panorama de la investigación etnográfica en la educación en México: un primer acercamiento". En: Investigación Etnográfica en Educación. Mario Rueda y Miguel Angel Campos (coords), Universidad Nacional Autónoma de México, México.

**CORNEJO,** Alejandro. 1988. Estudiantes de una Secundaria Pública en Xoco. Ciudad de México: Género, Condiciones Sociales y Exito Escolar. Tesis de Licenciatura en Sociología, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

**DAVINI,** Ma. Cristina. 1995. La formación docente en cuestión: Política y pedagogía. Ed. Paidós, Argentina.

**DELORS,** Jacques, et.al. 1996. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, Correo de la UNESCO, Ediciones UNESCO, México.

**DESCOMBE,** Martyn. 1980. "Keeping'em Quiet"; The significance of Noise for the Practical Activity of Teaching. En: Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School. Peter Woods (ed.), Croom Helm, Londres.

**DÍAZ,** Pontones Mónica. 1996. "Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: Un estudio etnográfico". Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV-IPN.

**DOMÍNGUEZ,** Ricardo y Vicente Mayorga. 1992. "La modernización en secundaria: cambiar para no transformar". En: Revista Cero en Conducta. No. 31-32, sept-dic, Educación y Cambio A.C. México.

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

**DUCOING**, Patricia y Monique Landesmann. 1996. Sujetos de la Educación y Formación Docente. Colección La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventas, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.

**DURKHEIM**, Emile. 1975. Educación y Sociología. Ed Colofón, México.

**EDWARDS**, Verónica, et. al. 1995. El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media. Ministerio de Educación de Chile, Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Colección de estudios sobre educación media, Santiago de Chile.

**ENSM**. 1991. "Memoria del Simposio sobre la historia de la Escuela Normal Superior de México". ENSM y DGENAM, México.

**ERICKSON**, F. 1987. "Transformation and School Success: The Politics and Culture of Educational Achievement" En: Anthropology and Education Quarterly. Vol , 18 No. 4.

**ERRÁZURIZ**, Margarita María, et. al.1994. Demandas sociales a la educación media. Ministerio de Educación de Chile, Programa Mejoramiento de la Calidad de la Educación, Colección de estudios sobre educación media, Santiago de Chile.

**ESTEVE**, José .1987. El malestar docente Ed. Laia, Barcelona.

**ESTEVE**, José, S. Franco y J. Vera. 1995. Los profesores ante el cambio social. Anthropos-UPN, Barcelona-México.

**EVERHART**, Robert B. 1993. "Leer, escribir y resistir". En: Lecturas de Antropología para Educadores. Honorio M. Velasco, Javier García y Angel Díaz (edits.), Ed. Trotta, Madrid.

**EZPELETA**, Justa y Alfredo Furlán (comp.). 1992. La gestión pedagógica en la escuela UNESCO/ OREALC, Santiago de Chile.

**EZPELETA**, Justa. 1992. "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica". En: La gestión pedagógica en la escuela . UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

**EZPELETA**, Justa y Eduardo Weiss. 1994. Programa para abatir el rezago educativo. Evaluación cualitativa del impacto. Informe final, DIE-CINVESTAV, México.

**FERNÁNDEZ** Enguita, Mariano. 1985. Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados. Ed. Laia, Barcelona

**FERNÁNDEZ** Enguita, Mariano. 1990. Juntos pero no revueltos. Ensayos en torno a la reforma de la educación. Aprendizaje Visor, Madrid.

**FLANDERS**, Ned. 1963. "Teacher Influence in The Classroom". En: Theory and Research in Teaching. Arno Bellack (ed.), Teachers' College Press, N.Y.

**FLANDERS**, Ned. 1970. Analyzing Teaching Behaviour. Reading Mass: Addison-Wesley.

**FUENTES** Molinar, Olac. 1996. "La educación secundaria: Cambios y perspectivas". Versión estenográfica. En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**GALENDE**, E. 1992. Historia y repetición. Ed. Paidós, Buenos Aires

**GALVÁN**, Lucila. 1995. El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico. Tesis de Maestría en Ciencias con Especialidad en Educación, DIE-CINVESTAV-IPN.

**GARCÍA** Canclini, Néstor. 1984. Las culturas populares en el capitalismo. Ed. Nueva Imágen, México.

**GARCÍA** Canclini, Néstor. 1990. "Introducción: La sociología de la cultura de Pierre Bourdieu". En: Bourdieu, P. Sociología y cultura . Grijalbo-CNCA, Serie Los Noventa, México.

**GEERTZ**, Clifford. 1987. "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura". En: La interpretación de las culturas. Ed. Gedisa, Barcelona.

**GEERTZ**, Clifford. 1983. Local Knowledge. Basic Books, Nueva York.

**GEERTZ**, Clifford. 1989. El antropólogo como autor. Ed. Paidós, Barcelona.

**GIMENO** Sacristán, J. 1988. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata, Madrid.

**GIMENO** Sacristán, J. 1992 (A). "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos escolares". En: La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile.

**GIMENO** Sacristán, J. 1992( B). Comprender y transformar la enseñanza. Ed. Morata, Madrid.

**GIMENO** Sacristán, J. 1996. La transición a la educación secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Ed. Morata, Madrid.

**GINZBURG**, Carlo. 1982. El queso y los gusanos. El cosmos, según un molinero del siglo XVI. Muchnik Editores, Barcelona.

**GINZBURG**, Carlo. 1983. "Señales: raíces de un paradigma indiciario. En: Crisis de la razón. Aldo Gargani (ed.), Siglo XXI, México.

**GRAMSCI**, Antonio. 1975. "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno". En: Cuadernos de la cárcel. Vol. 1, Juan Pablos Editores, México.

**GUEVARA** Niebla, Gilberto. 1992. La catástrofe silenciosa. Fondo de Cultura Económica, México

**GUZMÁN**, Carlota. 1988. Los alumnos ante la disciplina escolar: ¿Aceptación o rechazo? (Estudio de caso). Tesis de Maestría, FLACSO, México.

**HAMMERSLEY**, Martyn y Paul Atkinson. 1994. Etnografía. Métodos de Investigación. Ed. Paidós, Barcelona.

**HENRY**, Jules. 1975. La cultura contra el hombre. Ed. Siglo XXI, México

**HALLAK**, Jacques. 1996. "Educación secundaria en América Latina y el Caribe: Elementos para un debate". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, París, Francia (mimeo).

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

**HELLER**, Agnes. 1977. Sociología de la vida cotidiana. Ed. Península, Barcelona.

**HELLER**, Agnes. 1982. La revolución de la vida cotidiana Ed. Península. Historia, ciencia, sociedad 175, Barcelona.

**HELLER**, Agnes y Ferenc Fehér. 1989. Políticas de la postmodernidad Ed Península/ Ideas 10, Barcelona.

**IBARROLA**, María de y M. A. Gallart (coord). 1994. Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina. Lecturas de educación y trabajo No 2, Santiago, Buenos Aires, México, UNESCO/OREALC CIID.CENEP.

**IBARROLA**, María de. 1996. "Siete políticas fundamentales para la educación secundaria en América Latina. Situación actual y propuestas". En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**IBARROLA**, María de, Gilberto Silva y Adrián Castelán. 1997. ¿Quiénes son nuestros profesores? Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., México.

**IMAZ** Gispert, Carlos. 1995. Inertia and change in the pedagogy and politics of teachers (A case study of public primary school teachers in Mexico City). Tesis doctoral, Stanford University.

**IMAZ**, Carlos, Salvador Martínez Della Rocca y Luis Gómez . 1996. "¿Y el costo de la ignorancia? 1996, el rezago educativo". Cámara de Diputados LVI Legislatura, Grupo Parlamentario del PRD.

**IMAZ** Gispert, Carlos. 1996 "Cómo sobreviven los maestros (as) innovadores en la escuela primaria pública mexicana?. En: Revista El Cotidiano 74, enero-febrero, UAM-I.

**JACKSON**, P.W. 1975. La vida en las aulas. Ediciones Marova, Biblioteca del Educador, Madrid .

**LABOV**, William. 1969 "The logic of Non- Standard English. En: Monograph Series on Languages and Linguistics. No. 22, James E. Alatis (ed.), Washington, D.C.: Georgetown University Press. "La lógica del inglés atípico". Traducciones DIE, 1975, México.

**LARROYO**, Francisco. 1981. Historia comparada de la educación en México. Porrúa, México.

**LATAPI**, Pablo. 1980. Análisis de un sexenio en educación en México, 1970-1976. Nueva Imagen, México.

**LESKO**, Nancy. 1992. "Sujetos de la ciencia: el concepto de los adolescentes como "el otro" en la investigación etnográfica". En: Investigación etnográfica en educación . Mario Rueda y Miguel Angel Campos (coords.), México, UNAM.

**LEVINSON**, Bradley. 1992 (A). "Conflicto y colectividad: un reporte desde la secundaria". En: Gestión Pedagógica en la Escuela. Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (comps), UNESCO/ORLEAC, Santiago de Chile.

**LEVINSON**, Bradley. 1992 (B). "Against all difference: Producing a Culture of Equality at a Mexican Secondary School". Paper prepared for the Third Annual Interamerican Symposium on Ethnography an the Classroom; Albuquerque, New México.

**LEVINSON**, Bradley. 1993. Todos somos iguales: Cultural Production and Social Difference at Mexican Secondary School. The University of North Carolina, Masters Thesis published by UMI.

**LEVINSON, Bradley.** 1996 (A). "Contradictions of Gender and the (Dis) Empowerment of Women at a Mexican Secondary School". Paper prepared for the 19th International Congress of the Latin American Studies Association, Washington, D.C.

**LEVINSON, Bradley.** 1996 (B). "Social Difference and Schooled Identity at a Mexican Secundaria". En: The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice. State University of New York Press.

**LEVINSON, Bradley.** 1997. "Conceptions of Structure and Student Subjectivity in Qualitative Studies of Secondary Schooling: A Critical Comparative View". Draft prepared for 41st Annual Meetings Comparative and International Society.

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

**LOURAU, René.** 1970. El análisis institucional. Amorroutu editores, Buenos Aires.

**LUNA, Ma. Eugenia.** 1994. Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. Tesis DIE No. 21 DIE-CINVESTAV, México.

**MARCHESI, Alvaro.** 1995. "La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España". En: Revista Iberoamericana de educación. Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI) Madrid.

**MARTÍN DEL CAMPO, Jesús.** 1989. "Trabajadores de la educación y democracia" En: Democracia y sindicatos. Victoria Novelo (coord), CIESAS- El Caballito, México.

**MARTÍN DEL CAMPO, Jesús.** 1990. "De catedráticos a profes". En: Revista Hojas No. 4, México.

**MARTÍN DEL CAMPO, Jesús.** 1994. "Las Contradicciones del Normalismo". En: Revista Hojas No. 13, México.

**McLAREN, Peter.** 1984. La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Siglo XXI editores, México.

**McLAREN, Peter.** 1995. La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos. Siglo XXI, editores, México.

**McLEAN, Martin.** 1995. "Contenidos, enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria de los países de la Unión Europea". En: Revista Iberoamericana de educación. Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura (OEI), Madrid.

- MENESES**, Ernesto, et. al. 1986. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1911-1934. Centro de Estudios Educativos, México.
- MENESES**, Ernesto, et.al. 1988 Tendencias Educativas Oficiales en México. 1934-1964. Centro de Estudios Educativos - UIA, México.
- MENESES**, Ernesto, et.al. 1991. Tendencias Educativas Oficiales en México. 1974-1976. Centro de Estudios Educativos -UIA, México.
- MENESES**, Ernesto, et.al. 1997. Tendencias educativas oficiales en México 1976-1988. Centro de Estudios Educativos - UIA, México.
- MERCADO**, Ruth. 1985. La escuela primaria gratuita. una lucha popular cotidiana. Tesis DIE, México.
- MERCADO**, Ruth. 1991. "Saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". En: *Infancia y Aprendizaje*, No. 55, Madrid.
- MERCADO**, Ruth. 1995. "Procesos de negociación local para la operación de las escuelas". En: La escuela Cotidiana. E. Rockwell (coord.) Fondo de cultura económica, México.
- MONTERO**, Martha. 1994. "La adaptación sociocultural de adolescentes latinos en escuelas secundarias". En: La etnografía en educación. Panorama prácticas y problemas. Rueda, Delgado y Jacobo (coords.) Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New México, México.
- MUÑOZ** Izquierdo, Carlos. 1983. Presente y Futuro de la Escuela Secundaria. CEE-GEFE, México.
- NAMO** de Mello y Teresa Roserley N. Da Silva. 1992. "La gestión en la escuela en las nuevas perspectivas de las políticas educativas". En: La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO/ OREALC, Santiago de Chile.
- NAMO** de Mello y Rose N. Da Silva. 1995. "Selección competitiva de directores de escuela. Estudio de caso de innovación educativa en Brasil". En *Revista Cero en conducta*. Año 9/ No. 38-39/ enero-abril, México.
- NICASTRO**, Sandra. 1997. La historia institucional y el director en la escuela. De Paidós, Buenos Aires.
- NORIEGA**, Margarita. 1992. Crisis y Descentralización Educativa en México 1982-1988. Serie Informes de Investigación Educativa No. 2, Dirección de Investigación UPN, México.



**NORIEGA**, Margarita. 1996. En los laberintos de la modernidad: globalización y sistemas educativos. Colección Educación No 8, México, UPN.

**OEI**. 1995. Revista Iberoamericana de Educación. "Monográfico: Reforma de la Educación Secundaria". Número 9, septiembre-diciembre, Ed. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Madrid.

**OCDE**. 1991 Escuelas y Calidad de la Enseñanza. Coedición Centro de Publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica, España.

**PARSONS**, T. 1973. "Culture and Social System Revisited". En: The Idea of Culture in the Social Sciences. L. Schneider and C. Bonjean (comps.), Cambridge University Press, New York.

**POGRÉ**, Paula (comp.). 1994. La trama de la escuela media. Atando y desatando nudos. Paidós Cuestiones de Educación, Barcelona.

**PODER EJECUTIVO FEDERAL**. 1989. Programa para la Modernización Educativa 1988-1994. México.

**PODER EJECUTIVO FEDERAL**. 1996. Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000. México.

**QUIROZ**, Rafael. 1987. El maestro y el saber especializado. Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

**QUIROZ**, Rafael. 1991. "Obstáculos para la Apropiación de los Contenidos Académicos en la Escuela Secundaria". En: Revista Infancia y Aprendizaje. No. 55, Madrid.

**QUIROZ**, Rafael. 1992. "El Tiempo Cotidiano en la Escuela Secundaria". En: Revista Nueva Antropología. Vol. XII, No. 42. México.

**QUIROZ**, Rafael. 1994. "Secundaria obligatoria, reprobación y realidad escolar. En: Revista Cero en Conducta. Número 36-37, enero-abril de 1994, México

**QUIROZ**, Rafael. 1996. "Del plan de estudios a las aulas" En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**REGUILLO**, Rossana. 1997. "Culturas juveniles. Producir la identidad: un mapa de interacciones". Ponencia presentada en el seminario Aproximaciones a la Diversidad Juvenil, COLMEX-CES y UAM-I, octubre, México.

**ROCKWELL**, Elsie. 1985. Ser Maestro. Estudios sobre el Trabajo Docente. SEP-EI Caballito, México.

**ROCKWELL**, Elsie. 1987. "Desde la perspectiva del trabajo docente". Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

**ROCKWELL**, Elsie. Etelvina Sandoval y Citlali Aguilar, Colaboradoras 1987 (A) La investigación sobre la Práctica Docente: Una bibliografía anotada. Documentos DIE, DIE-CINVESTAV, México.

**ROCKWELL**, Elsie y Justa Ezpeleta (coords), Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval. 1987 (B). La práctica docente y su contexto institucional y social. Informe final de investigación (9 volúmenes), Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN

**ROCKWELL**, Elsie. 1987 (C). Reflexiones sobre el proceso etnográfico 1982-1985. Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México.

**ROCKWELL**, Elsie. 1987 (D). Desde la perspectiva del trabajo docente. Documentos DIE, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y Estudios Avanzados del IPN, México.

**ROCKWELL**, Elsie (coord), R. Mercado y R. Quiroz. 1989. "La Educación Básica y Media Básica: Diagnóstico y Estrategias de Innovación". Documento de trabajo para la consulta nacional sobre la modernización de la educación. DIE-CINVESTAV, México.

**ROCKWELL**, Elsie y Rafael Quiroz. 1990. "Problemas de la Educación Básica en México". En: Revista Cero en Conducta. No. 17, enero-febrero, Educación y Cambio A.C. México.

**ROCKWELL**, Elsie. 1992. "La dinámica cultural en la escuela: la reflexión actual en México". En: Cultura en la escuela. Elba Gigante (coord.) Serie Pensar la Cultura, México, CNCA (en prensa)

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

**ROCKWELL**, Elsie. 1996. Hacer escuela. Transformaciones de la cultura escolar. Tlaxcala 1910-1940. Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigación Educativa, DIE-CINVESTAV-IPN, México.

**RODRÍGUEZ**, Fuenzalida Eugenio. 1995. "La profesionalización docente: implicaciones para las reformas de la educación secundaria en América Latina". En: Revista Iberoamericana de educación. Número 9, septiembre-diciembre, Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura ( OEI ), Madrid.

**ROSALDO**, Renato. 1991. Cultura y Verdad. Colección Los Noventa, Grijalbo, México.

**RUEDA**, Mario y Miguel Angel Campos (coords.). 1992. Investigación Etnográfica en Educación. Universidad Nacional Autónoma de México, CISE, México.

**RUEDA**, Mario, Gabriela Delgado y Zardel Jacobo (coords.) 1994. La etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas. Universidad Nacional Autónoma de México y The University of New México, México.

**RUEDA**, Mario (coord). 1995. Procesos de enseñanza y prácticas escolares Colección La Investigación Educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.

**RUIZ** Muñoz, Mercedes .1995 "La educación posprimaria y educación media básica en México: Investigación y prospectiva educativa". Mimeo, CONAFE, México.

**SANDOVAL**, Angelina. 1991. Propuesta metodológica para el aprendizaje grupal en los Laboratorios Integrales de Docencia I,II y III de la Licenciatura en Docencia Tecnológica. Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UPN.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1986. Los Maestros y su Sindicato "Relaciones y Procesos Cotidianos". Cuadernos de Investigación Educativa No. 18, DIE, México.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1993. "Escuela secundaria y modernización educativa". En: Revista Cero en conducta. No. 35, octubre , México.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1994. "La Zona Nebulosa de la Educación Básica: La Secundaria". En: Revista Huayácatl. año I, No. 3, Oax, México.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1994. "Los maestros de secundaria". Ponencia presentada en el seminario de análisis de política educativa. Mesa de trabajo "Los rostros del maestro mexicano". México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.

**SANDOVAL**, Etelvina 1994. "Escuela secundaria: modernización educativa y organización escolar". En: La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas. Mario Rueda, Gabriela Delgado y Zardel Jacobo (coords). Universidad Nacional Autónoma de México, The University of New México, Publicaciones CISE, México.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1996 (A). "Directores de escuela secundaria y gestión escolar". Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, México, en prensa.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1996 (B). "La secundaria: elementos para debatir (y pensar el cambio de) su organización y gestión". En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**SANDOVAL**, Etelvina. 1996 (C). "Para conocer a los maestros de secundaria". En: Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. No. 2 Vol. XXVI, 2o. Trimestre, Centro de Estudios Educativos A.C. México.

**SANTOS** del Real, Annette. 1996 (A). "La secundaria: modalidades y tendencias". En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**SANTOS** del Real, Annette. 1996 (B). "Historia de la educación secundaria en México (1923-1993)", Fundación SNTE (en prensa).

**SAUCEDO**, Ramos Claudia. 1997. "Indisciplina y relajo en el salón de clases: marcos contrastantes de acción e interpretación". Ponencia presentada en el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yuc.

**SCHMELKES**, Silvia, et.al. 1993. La calidad de la educación primaria. Estudio en cinco regiones del Estado de Puebla. Centro de Estudios Educativos, México.

**SEP**. 1974. Educación Media Básica. Resoluciones de Chetumal. planes de estudio, programas generales de estudio. CNTE, SEP, México.

**SEP**. 1974. Educación Media Básica. Seminario regional SEP, Guadalajara. CNTE- SEP, México.

**SEP**. 1975. 50 años de la escuela secundaria. Dirección General de Educación Media, México.

**SEP**. 1990. Los planes de estudio de la educación básica. Modernización Educativa 1989-1994. México

**SEP**. 1992. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México.

**SEP**. 1992. Programas de Estudios por Asignaturas. Primer grado. Educación secundaria. México.

**SEP**. 1993. Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Secundaria. México.

**SEP**. 1993. Datos Básicos de Educación Normal en México. SEP- ANUIES, México.

**SEP**. 1994. Compendio Estadístico por entidad Federativa. México.

**SEP**. 1994. "Acuerdo Número 200. Normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal". México.

**SEP**. 1995. Libro para el maestro de educación secundaria. México

**SEP.** 1995. Matemáticas. Secuencia y organización de contenidos. Educación secundaria. Primero, Segundo y Tercero. México.

**SEP.** 1995. Documento de la Unidad de Normatividad y de Desarrollo, Actualización, Capacitación y Superación Profesional, México.

**SEP.** 1996. Prontuario Estadístico. Inicio de cursos 1995-1996. Educación Secundaria. Dirección General de Planeación y Programación en el D.F. México.

**SEP.** 1996. Informe de labores 1995-1996. México.

**SNTE.** 1990. "Memorias de Planes y Programas". SNTE-CNTE, Sección 10, Colección Unidad y Democracia Sindical, Serie Ediciones especiales No 9, México.

**SNTE.** 1991. "Manual de organización de escuelas secundarias". SNTE-CNTE, Sección 10, Colección Unidad y Democracia Sindical, Serie Ediciones especiales No 4, México.

**SPINDLER, George.** 1993. "La transmisión de la cultura". En: Lecturas de Antropología para Educadores. Honorio M. Velasco, Javier García y Angel Díaz (edits.) Ed. Trotta, Madrid.

**TALAVERA, Ma. Luisa.** 1991. Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Un estudio etnográfico. Tesis DIE No 14, DIE-CINVESTAV, México.

**TEDESCO, Juan Carlos.** 1992. "Estrategias de desarrollo y educación: el desafío de la gestión pública". En: La gestión pedagógica en la escuela. UNESCO/ OREALC, Santiago de Chile.

**TIRAMONI, Guillermina.** 1995. Las escuelas medias argentinas: entre el cambio y la resistencia. Serie de Documentos e Informes de Investigación No. 189 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

**TRAVERS, R.M.W (eds.)** 1973. Second Handbook of Research on Teaching. Randy McWally, Chicago.

**TRUEBA, H.** 1988. "Culturally Based, Explanations of Minority Students. Academic Achievement". En: Anthropology and Education Quarterly 3.

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

**VALENCIA, Jorge,** 1996. "¿Quiénes son los estudiantes de secundaria? En: La educación secundaria. Cambios y perspectivas. Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México.

**VALENZUELA**, José Manuel. 1997. "Las culturas juveniles". Ponencia presentada en el seminario Aproximaciones a la Diversidad Juvenil, COLMEX-CES y UAM-I, octubre, México.

**WILLIS**, Paul. 1977. Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. AKAL, eds, Madrid.

**WILLIAMS**, Raymond. 1981. Cultura. Sociología de la Comunicación y el Arte. Ediciones Paidós, Barcelona-Buenos Aires.

**WOODS**, Peter. 1987. La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa. Ed Paidós, Barcelona.

**ZORRILLA**, Margarita. 1995. "La supervisión escolar en el centro de una gestión institucional renovada". En Revista Cero en conducta. Año 9/ No. 38-39/enero-abril, México.

**ZUBILLAGA**, Cristina. 1996. "Alumnos de secundaria frente a la disciplina escolar". Fundación SNTE, en prensa.

#### **MATERIALES HEMEROGRÁFICOS.**

Rosa Elvira Vargas "SEP: bajan las tasas de reprobación y deserción". La Jornada, sábado 29 de julio de 1995.

La Jornada "Hay enormes deficiencias en la educación secundaria: Sarukhán". Domingo 22 de agosto de 1995.

Georgina Saldierna. "Posible creación de nuevas universidades, analiza la SEP", La Jornada, sábado 26 de agosto de 1995.

Rosa Elvira Vargas. "Protestas por los resultados del examen único" La Jornada, sábado 3 de agosto de 1996.

Rosa Elvira Vargas. "Se movilizarán los inconformes con el examen". La Jornada, lunes 5 de agosto de 1995.

Rosa Elvira Vargas. "Ratifica la SEP: cambios sólo de plantel, no de institución. La Jornada, jueves 8 de agosto de 1996.

Rosa Elvira Vargas. "Difundirá el CENEVAL el viernes la lista de permutas de plantel". La Jornada, martes 13 de agosto.

Juan Gil Olmos. "Limón: seguirá el examen único como instrumento de evaluación". La Jornada, sábado 17 de agosto de 1996.

José Gil Olmos. "Prevé el CENEVAL un examen de actualización". La Jornada, domingo 18 de agosto de 1996.

Angeles Cruz. "CENEVAL: imposible evaluar el sistema educativo vía calificación". La Jornada, miércoles 21 de agosto de 1996.

Rosa Elvira Vargas. "Ofrecen más lugares a estudiantes inconformes". La Jornada, jueves 22 de agosto de 1996.

José Joaquín Blanco. "Bilimbiques educativos". La Jornada, martes 22 de agosto de 1996.

Rosa Elvira Vargas. "Desde hoy, respuesta a cambios de plantel". La Jornada, jueves 26 de agosto de 1996.

Armando Cisneros. "Excluidos y desplazados". La Jornada, viernes 27 de agosto de 1996

# **ANEXOS**



## **ANEXO 1.**

### **EL ARCHIVO DEL PROYECTO**

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

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

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

Colaboraron en la elaboración de los registros de la primera etapa los profesores que formaban parte del equipo de investigación y que trabajaron junto conmigo distribuidos de la siguiente manera: Esc. A: Pablo Ceciliano y Noé Pacheco. Esc. B: Macario Molina y Octavio Arias. Esc. C: Guadalupe Torres. Con ellos estaba yo también en las

escuelas, pues la etnografía no es un trabajo que puede descargarse en otros; aunque también en equipo se desarrolla mejor, como pude constatar durante el año escolar que trabajé sola.

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

- 1.- Entrevistas a docentes, en las que incluyo al personal docente y de apoyo de la escuela; directivos, maestros de diversas materias, prefectos, orientadoras y trabajo social
- 2.- Entrevistas a alumnos, donde intenté -en la medida de lo posible- incluir estudiantes de los tres grados.
- 3.- Observaciones de clase.
- 4.- Juntas de padres de familia. Aquí la predominante fueron las reuniones para firma de boletas, aunque también fue posible observar dos de estos eventos a principio del año escolar.
- 5.- Juntas de maestros. En su mayoría los cursos de actualización dados en la escuela al inicio del año escolar, aunque también se observó una junta de evaluación del aprovechamiento escolar.
- 6.- Observaciones generales. Se incluyen los recorridos por la escuela, ceremonia de fin de cursos, descansos y la semana propedéutica, entre otros.

Su distribución es la siguiente:

TEMA	ESC. A	ESC. B	ESC. C	TOTAL
Entrevista docentes	18	8	34	60
Entrevista Alumnos	4	4	7	15
Observación clases	3	10	5	17
Observación Juntas Padres	1	1	7	9
Observación Juntas Mos.	5	2	6	13
Observaciones Generales	7	3	12	22
<b>Registros p/escuela</b>	<b>38</b>	<b>28</b>	<b>71</b>	<b>137</b>

El contenido de los registros ampliados por escuela es el siguiente:

## ESCUELA A

- 1.- Observación general. Recorrido por la escuela
- 2.- Entrevista Directora
- 3.- Entrevista Prefecto
- 4.- Entrevista Subdirector
- 5.- Entrevista Mo. Biología
- 6.- Entrevista Trabajadora Social
- 7.- Observación clase Biología.
- 8.- Entrevista Bibliotecario
- 9.- Observación clase Matemáticas
- 10.- Observación clase Biología
- 11.- Entrevista Ma. Civismo
- 12.- Entrevista Mo. Taller Electrónica
- 13.- Entrevista Directora
- 14.- Observación general
- 15.- Entrevista Ma. Biología
- 16.- Entrevista Ma. Geografía
- 17.- Entrevista Ma. Civismo y C.S.
- 18.- Entrevista Ao. 3o
- 19.- Entrevista Ao. 3o
- 20.- Entrevista Ma. Matemáticas
- 21.- Entrevista Mo. Dibujo Técnico
- 22.- Entrevista Mo. Matemáticas
- 23.- Entrevista Ao. 2o
- 24.- Entrevista Ao. 2o
- 25.- Entrevista Ma. Mecanografía
- 26.- Entrevista Mo. Educ. Física
- 27.- Entrevista Ma. Biología y C.N.
- 28.- Observación curso actualización a mos.
- 29.- Observación curso de actualización a mos.
- 30.- Observación curso actualización a mos.
- 31.- Observación curso actualización a mos.
- 32.- Observación curso actualización a mos.
- 33.- Observación ceremonia apertura de cursos
- 34.- Observación semana propedéutica
- 35.- Observación semana propedéutica
- 36.- Observación semana propedéutica
- 37.- Observación semana propedéutica
- 38.- Primera junta del año escolar padres de familia

### Registros en Escuela A.

Entrevistas Docentes	18
Entrevistas a alumnos	4
Observaciones de clase	3
Juntas con padres	1
Juntas de maestros	5
Observaciones generales	7
Total de registros	38

## ESCUELA B:

- 1.- Entrevista Director.
- 2.- Observación general de la escuela.
- 3.- Observación clase Taller Electrónica.
- 4.- Observación clase Biología.
- 5.- Observación clase Español.
- 6.- Observación clase Matemáticas.
- 7.- Observación clase Civismo.
- 8.- Observación clase de Música.
- 9.- Observación clase de Español.
- 10.- Observación clase de Matemáticas.
- 11.- Observación clase de Historia.
- 12.- Observación clase de Biología.
- 13.- Entrevista ao. 1o.
- 14.- Entrevista ao. 1o.
- 15.- Entrevista Director.
- 16.- Entrevista Mo. Geografía, Historia y C.S.
- 17.- Entrevista Ma. Biología y C.N.
- 18.- Entrevista Ma. Español
- 19.- Entrevista Ma. Música.
- 20.- Entrevista Ma. Educ. Física.
- 21.- Entrevista Orientador.
- 22.- Observación descanso.
- 23.- Entrevista ao. 3o.
- 24.- Entrevista ao. 2o.
- 25.- Observación de cursos de actualización a maestros.
- 26.- Observación de cursos de actualización a maestros.
- 27.- Observación de plática para selección de Taller (1er. grado)
- 28.- Primera junta en el año escolar con padres de familia de aos. del 1o B.

### Registros en Escuela B.

Entrevistas a Docentes	8
Entrevistas a alumnos	4
Observaciones de clase	10
Juntas con padres	1
Juntas de maestros	2
Observaciones generales	3
Total de registros	28

## ESCUELA C:

- 1.- Observación general de la escuela. El edificio por fuera y su entorno.
- 2.- Observación general . Recorrido por la escuela.
- 3.- Observación general. Recorrido por dirección, oficinas administrativas y de orientación.
- 4.- Observación general de la escuela y breve charla con Ma. Taller.
- 5.- Observación general. Recorrido por salones.
- 6.- Observación descanso y entrevista con prefectos.
- 7.- Entrevista Director.
- 8.- Observación descanso y plática con alumnas de primero.
- 9.- Entrevista orientadora (1)<sup>1</sup>
- 10.- Entrevista orientadora (2)
- 11.- Entrevista Mo. Dibujo Técnico.
- 12.- Entrevista Mo. Inglés.
- 13.- Entrevista Mo. Carpintería.
- 14.- Entrevista Ma. Ciencias Naturales (2o y 3o. año)
- 15.- Observación clase taller de carpintería.
- 16.- Entrevista Ma. Biología (1er. años)
- 17.- Entrevista Ma. Biología "
- 18.- Observación ceremonia y reunión de asesores con dir. y subdir.
- 19.- Observación general de la escuela.
- 20.- Entrevista director.
- 21.- Entrevista Ma. Geografía.
- 22.- Entrevista Ayudante de laboratorio de Biología.
- 23.- Entrevista Mo. de Apreciación y expresión artística y Dibujo técnico.
- 24.- Entrevista Mo. comisionado como responsable de la biblioteca.
- 25.- Entrevista orientadora (2)
- 26.- Observación clase de Biología.
- 27.- Entrevista Ma. Historia.
- 28.- Entrevista Trabajadora social.
- 29.- Observación clase de C.N.
- 30.- Entrevista Mo. Matemáticas.
- 31.- Entrevista Director.
- 32.- Entrevista Ma. Geografía.
- 33.- Entrevista Ma. de Español.
- 34.- Entrevista Mo. de Educación Física.
- 35.- Entrevista Mo. de Música.
- 36.- Entrevista Mo. Geografía.
- 37.- Entrevista Ma. Historia.
- 38.- Entrevista Ma. de Español.
- 39.- Entrevista ao.3o.
- 40.- Entrevista ao. 3o.

<sup>1</sup> En la escuela trabajan dos orientadoras, los números son para distinguir con cuál de ellas se realizó la entrevista.

- 42.- Observación junta con mesa directiva de sociedad de padres.
- 43.- Observación cursos de actualización en la escuela.
- 44.- Observación cursos de actualización en la escuela.
- 45.- Observación cursos de actualización en la escuela.
- 46.- Observación cursos de actualización en la escuela.
- 47.- Observación cursos de actualización en la escuela.
- 48.- Entrevista ao. 2o.
- 49.- Entrevista ao. 1o.
- 50.- Entrevista ao. 2o.
- 51.- Entrevista Dir. (nuevo)
- 52.- Entrevista Subdirectora
- 53.- Entrevista Ma. Física y Quim.
- 53.- Observación junta de padres. Firma de boletas 2o A.
- 54.- Entrevista ao. 3o.
- 55.- Entrevista orientadora (1)
- 56.- Observación clase Matemáticas.
- 57.- Observación clase de Español.
- 58.- Observación ceremonia "Escuela digna"
- 59.- Observación junta de padres. Firma de boletas 2o E.
- 60.- Observación descanso.
- 61.- Observación junta de padres. Firma de boletas 2o B.
- 62.- Observación junta de padres. Firma de boletas 2o D.
- 63.- Observación junta de padres. Firma de boletas 2o F.
- 64.- Observación junta de padres. Firma de boletas 3o A.
- 65.- Observación junta de maestros para evaluación .
- 66.- Entrevista ao. 1o.
- 67.- Entrevista orientadora (1)
- 68.- Entrevista Ma. Biología.
- 69.- Observación exposición fin de cursos.
- 70.- Entrevista Ma. Civismo.
- 71.- Entrevista Ma. Español.

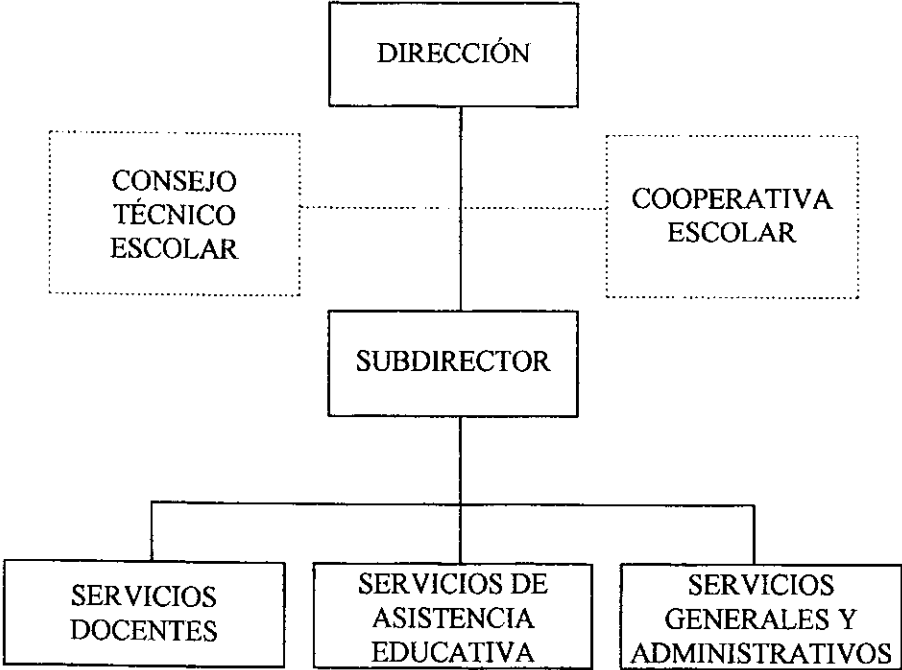
#### Registros en Escuela C.

Entrevistas a Docentes	34
Entrevistas a alumnos	7
Observaciones de clase	5
Juntas con padres	7
Juntas de maestros	6
Observaciones generales	12
Total de registros	71

**ANEXO 2. ORGANIGRAMAS DE LA SECUNDARIA**

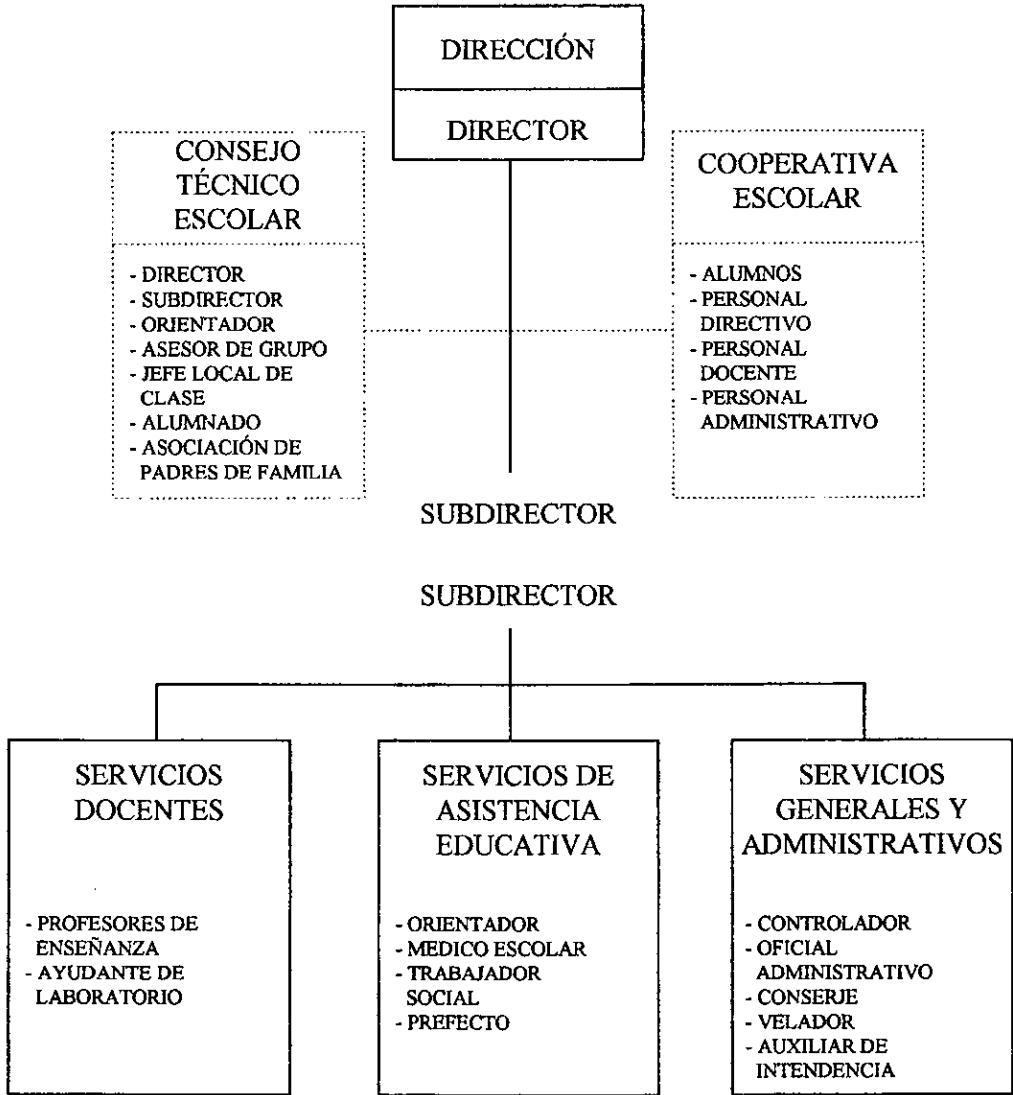
**CUADRO 1**

**DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA\***



**CUADRO 2**

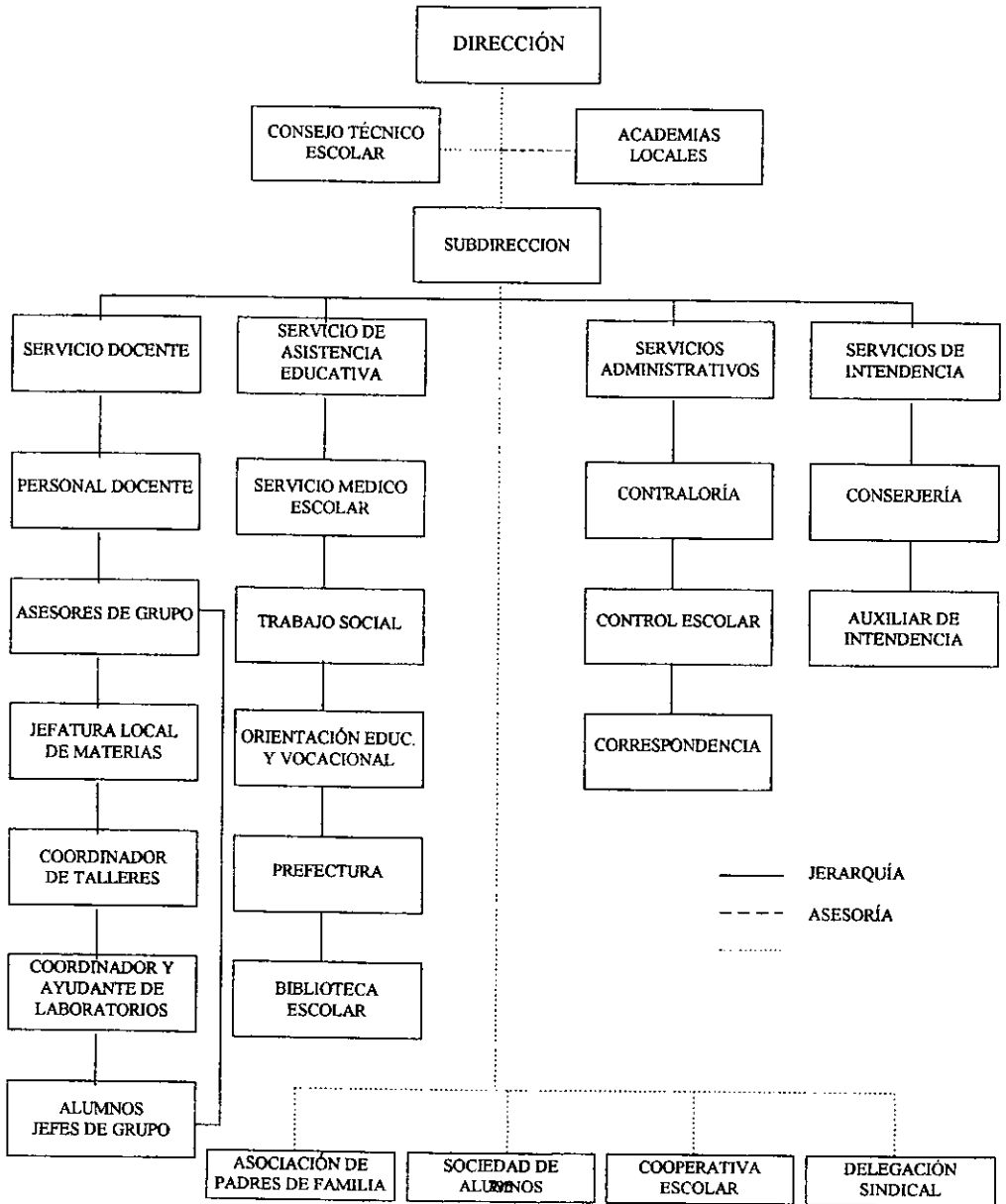
**DIAGRAMA DE PUESTOS  
ESCUELA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA<sup>2</sup>**



<sup>2</sup> Tomado de *Manual de organización de escuelas secundarias*, p: 19



**ORGANIGRAMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA DIURNA "A". CUADRO 3**



### ANEXO 3. PLANES DE ESTUDIO RECIENTES.

#### MATERIAS DEL PLAN DE 1974<sup>3</sup>

MATERIAS	HORAS SEMANALES
MATEMÁTICAS	4
ESPAÑOL	4
CIENCIAS NATURALES	7
CIENCIAS SOCIALES	7
LENGUA EXTRANJERA	3
MÚSICA	2
EDUCACIÓN FÍSICA	2
EDUCACIÓN TECNOLÓGICA	6
<b>TOTAL DE HORAS A LA SEMANA</b>	<b>35</b>

<sup>3</sup> Estas materias se impartían a los tres grados de escuela secundaria.

## CAMBIOS EN EL PLAN A PARTIR DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

### CUADRO DE MATERIAS DEL PRIMER GRADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA. PROGRAMA EMERGENTE. 1992-1993<sup>4</sup>

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES
ESPAÑOL	5
MATEMÁTICAS	5
HISTORIA	3
CIVISMO	2
GEOGRAFÍA	2
BIOLOGÍA	3
LENGUA EXTRANJERA	3
EDUCACIÓN FÍSICA	2
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA	2
TECNOLOGÍA	3
<b>TOTAL DE HORAS A LA SEMANA</b>	<b>30</b>

<sup>4</sup> Tomado de *Programas de estudio por asignaturas*, p. 9. Para este año escolar sólo se dio a conocer el plan para primer grado.

**CUADRO DE MATERIAS PLAN 1993.<sup>5</sup>**

Para su aplicación a partir de año escolar 1993-1994		Para su aplicación a partir del año escolar 1994-1995
<b>Asignaturas Académicas</b>		
<b>PRIMERO</b>	<b>SEGUNDO</b>	<b>TERCERO</b>
Español 5 hrs/ sem Matemáticas 5 hrs/ sem Historia Universal I 3 hrs/sem Geografía General 3 hrs/ sem Civismo 3 hrs/ sem Biología 3 hrs/ sem Introducción a la Física y a la Química, 3 hrs/ sem Lengua extranjera 3 hrs/ sem	Español 5 hrs/ sem Matemáticas 5 hrs/ sem Historia Universal II, 3 hrs/sem Geografía de México 2 hrs/ sem Civismo 2 hrs/ sem Biología 2 hrs/ sem Física 3 hrs/ sem  Química, 3 hrs/ sem Lengua extranjera 3 hrs/ sem	Español 5 hrs/ sem Matemáticas 5 hrs/ sem Historia de México 3 hrs/ sem Orientación Educativa 3 hrs/ sem Física 3 hrs/ sem Química 3 hrs/ sem Lengua extranjera 3 hrs/ sem  Asignatura opcional 3 hrs/ sem
<b>Actividades de desarrollo</b>		
Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs/ sem	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs/ sem	Expresión y Apreciación Artísticas 2 hrs/ sem
Educación Física 2 hrs/ sem	Educación Física 2 hrs/ sem	Educación Física 2 hrs/ sem
Educación Tecnológica 3 hrs/sem <b>35 hrs. semanales</b>	Educación Tecnológica 3 hrs/sem <b>35 hrs. semanales</b>	Educación Tecnológica 3 hrs/sem <b>35 hrs. semanales</b>

Comparando las materias de primer año en ambas propuestas, se ve que el número de horas que se aumentaron (cinco), corresponden a la introducción de una materia no contemplada en el plan 92-93 (Introducción a la Física y la Química) y al agregado de una hora en Geografía y Civismo.

<sup>5</sup> Tomado Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica. Secundaria, p: 16.

**ANEXO 4**

**PROGRAMACIÓN DE LA SEMANA PROPEDEUTICA PARA LOS PRIMEROS AÑOS.  
ESCUELA A.**

<b>LUNES</b>	<b>MARTES</b>	<b>MIÉRCOLES</b>	<b>JUEVES</b>	<b>VIERNES</b>
Ceremonia de inauguración	Funciones del asesor	Inf. sobre educación tecnológica	Darles a conocer el acuerdo 165 sobre sus evaluaciones	Distribución del tiempo (Cada quien que haga su reloj)
Formación de alumnos	Finalidades de la escuela secundaria	Inf. Sobre educación tecnológica	Cooperativa escolar	Derechos del alumno.
Presentación de alumnos en su grupo	Finalidades de todas las materias	Inf. Sobre educación tecnológica	Nombrar comisiones de grupo	El uniforme no es obligatorio pero si necesario
Hablar sobre el alumno secundario	Características del adolescente y su relación con la secundaria	Horario de clases	Sociedad de alumnos	Revisión de la libreta de asesoría y observaciones
Antecedentes del plantel y objetivos de la escuela A	Trabajar con el cuaderno de asesoría (márgenes y numerarla)	Deberes cívicos	Recorrido de la escuela con presentación del personal	Uniforme
Importancia del cuaderno de asesoría (carátula y portada)	Reglamento escolar. Acuerdo 98	Hablar sobre puntualidad, asistencia y dar el modelo de justificante	Asociación de padres de familia	Junta con los padres de familia y representación de una obra teatral
Funciones del personal del plantel	Trabajar con el cuaderno de asesoría (índice)	Hablar sobre el control de reportes y sanciones	Himno de la escuela y maestros comisionados	Clausura