



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACION

**“LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DE LOS PROFESORES DE
INGLES DE SECUNDARIA EN HIDALGO”**

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTORA EN EDUCACION

PRESENTA:

MARIA ELENA SILVA ESCAMILLA

TUTORA: DOCTORA ETELVINA SANDOVAL FLORES

MEXICO, D.F.

ENERO 2005

***A Pavel y Julio César:
raíces que me anclan al pasado
y me dan alas para volar al futuro***

***A mis padres:
por su lección de vida.***

AGRADECIMIENTOS

Al concluir este trabajo rememoro las horas de esfuerzo que hay detrás, las vivencias, tropiezos y aciertos que aunque no estén escritos, forman parte de esta experiencia.

En este sentido, vale la pena aquilatar en todo lo que vale el apoyo y confianza que los integrantes de mi Comité Tutorial depositaron en mí desde el proceso de selección, hasta la culminación de este trabajo: Doctores Etelvina Sandoval Flores y Rafael Quiroz Estrada. Un reconocimiento a su apoyo, análisis y orientación; además de la calidez y relación de amistad que me brindaron. Es importante mencionar el esfuerzo y tiempo que la Doctora Patricia Medina Melgarejo invirtió en la lectura y crítica de los distintos trabajos parciales y borradores de tesis.

Agradezco el tiempo y dedicación que realizaron los lectores de este trabajo, doctores: Angélica Galicia Gordillo, Beatriz Calvo Pontón, Carlos Rafael Rodríguez Solera, Coralía Juana Pérez Maya y Danú Alberto Fabre Platas. Sus atinadas sugerencias fortalecieron, sin duda, este trabajo.

No puedo dejar de mencionar a mis amigas: María Elena García Rivera y Elvia Vega Monter; porque su escucha atenta y sus palabras de aliento me fortalecieron en los momentos de flaqueza y me dieron aliento para seguir adelante.

Finalmente, pero no por ello menos importante, es el amor, apoyo y confianza que mi familia: padres, hermanos e hijos; me ofrecieron de forma incondicional y constante e hicieron posible la culminación de este trabajo.

INDICE

Índice.....	4
Introducción.....	8
Recorrido teórico metodológico.....	10
PRIMERA PARTE: UN PASADO QUE ESTÁ PRESENTE.....	27
Capítulo I La secundaria y la enseñanza del inglés: una mirada histórica.....	29
1.1.- Génesis.....	30
1.1.1.- Los planes de estudio 1868-1925 en la enseñanza del inglés.....	31
1.1.2.- Maestros de inglés.....	33
1.2.- Delimitación entre la secundaria y el bachillerato..	33
1.2.1.- Los planes de estudio 1928-1963 en la enseñanza del inglés.....	35
1.2.2.- Maestros de inglés.....	37
1.3.- La consolidación del nivel de secundaria en Hidalgo.....	40
1.3.1.- Los planes de estudio 1975-1993 en la enseñanza del inglés	44
1.3.2.- Maestros de inglés.....	48
Recapitulación y análisis.....	50
Capítulo II Enfoques y métodos de enseñanza del idioma inglés.....	54
2.1.- Algunos antecedentes en la enseñanza de idiomas.....	55
2.1.1.- Las innovaciones en la enseñanza de lenguas en el siglo XIX.....	56
2.1.2.- El movimiento de reforma.....	57
2.2.- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.	58
2.2.1.-Enfoque situacional.....	59
2.2.1.1.- Método de enseñanza situacional de la lengua.....	60
2.2.2.-Enfoque audio-oral o estructural.....	62
2.2.2.1.- Método audiolingüístico.....	63
2.2.2.2.- Método respuesta física total.....	64
2.2.3.- Enfoque comunicativo.....	65

2.2.3.1.- Método comunicativo.....	67
Recapitulación y análisis.....	69
Capítulo III Condiciones institucionales	72
3.1.- Condiciones institucionales del trabajo en secundaria.....	72
3.1.1.- Condiciones laborales de los maestros de secundaria.....	72
3.1.2.- Los maestros y sus actividades simultáneas.....	78
3.1.3.- Los maestros y las academias.....	80
3.1.4.- El apoyo pedagógico de los maestros.....	81
3.1.5.- Los maestros y las condiciones y recursos materiales.....	83
3.1.6.- El libro del maestro y el libro de texto.....	83
3.1.7.- Opciones Institucionales de formación.....	85
3.2.- Condiciones institucionales en la escuela del estudio.....	86
3.2.1.- Las condiciones laborales de los profesores de inglés.....	89
3.2.2.- Los maestros de inglés y sus actividades simultáneas.....	92
3.2.3.- Los maestros y la academia de inglés.....	94
3.2.4.- Los maestros de inglés y las condiciones y recursos materiales de la escuela.....	96
3.2.5.- Política de distribución de libros de texto.....	98
3.2.6.- Los maestros y sus opciones institucionales de actualización.....	100
Recapitulación y análisis.....	109
Capítulo IV.-Trayectorias docentes.....	113
4.1.- Perfilando las trayectorias:los orígenes familiares y las expectativas laborales.....	113
4.2.- Fuentes de ingreso a la docencia.....	119
4.2.1.- Influencia familiar.....	119
4.2.2.- Coincidencias con la ocupación inicial: los habilitados.....	120
4.2.3.- Formación inicial especializada.....	121
4.2.4.- Formación docente combinada con saberes del idioma.....	122
4.3.- Ingreso a la especialidad de inglés.....	123
4.3.1. La cultura familiar.....	123
4.3.2.- Inglés como contenido curricular de primaria y secundaria.....	124
4.3.3.- Descubrimiento del inglés en la secundaria.....	125
4.4.- La actualización de los maestros en servicio.....	126
4.5.- Expectativas profesionales.....	127

Recapitulación y análisis.....	130
--------------------------------	-----

SEGUNDA PARTE: LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO OBJETIVACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Introducción.....	132
Capítulo I.- Prácticas de enseñanza.....	133
1.1.- Introducción de un tema.....	133
1.1.1.- Explicar y dictar	134
1.1.2.- Explicar, atender y usar el contenido.....	135
1.1.3.- Explicar en contexto.....	136
1.2.- Ejercitación de la función o estructura abordada.....	138
1.2.1.- La repetición coral.....	138
1.2.2.- Preguntas acerca de los contenidos.....	141
1.2.3.- Ejercicios escritos.....	144
1.2.4.- Actividades prácticas y su sentido lúdico.....	147
1.3.- Aplicación del conocimiento a situaciones distintas..	151
1.4.- Evaluación.....	152
1.5.- Materiales didácticos.....	154
1.6.- Uso del libro de texto.....	157
1.6.1.- Uso continuo del libro de texto.....	157
1.6.2.- Uso poco frecuente del libro de texto.....	158
1.6.3.- Uso parcial del libro de texto.....	160
1.7.- Uso del idioma en el aula.....	161
1.7.1.- Predominio del español.....	161
1.7.2.- Predominio del inglés.....	164
1.7.3.- Transición gradual del español al inglés.....	165
1.8.- Interacciones en el salón de clases.....	167
1.8.1.- Relación maestro(a)-alumnos.....	167
1.8.2.- Relación alumno(a)- maestro(a).....	169
1.8.3.- Relación alumno-alumno.....	172
 Capítulo II.-Saberes e imágenes docentes.....	 175
2.1.- Saberes docentes.....	177
2.1.1.- Primera fuente:las huellas de los enfoques y métodos de enseñanza del inglés en las prácticas de los profesores.....	177
2.1.1.1.- El profesor Agustín.....	177
2.1.1.2.- La profesora Bertha.....	179
2.1.1.3.- La profesora Carmen.....	182
2.1.1.4.- La profesora Daniela.....	184
2.1.2.- Segunda fuente: la experiencia.....	186
2.1.2.1.- El aspecto afectivo.....	186
2.1.2.2.- Saber atender lo específico.....	187
2.1.2.3.- Las prácticas como proceso dinámico.....	189
2.1.2.4.- Improvisación.....	190
2.1.2.5.- El lenguaje no verbal.....	191

2.1.2.6.- El error como posibilidad de aprendizaje.....	192
2.1.2.7.- La experiencia docente como filtro de innovaciones.....	193
2.1.2.8.- La transferencia de saberes.....	194
2.1.2.9.- Aprender de los pares.....	195
2.2.- Saberes laborales.....	196
2.2.1.- Rutas de acceso al trabajo en clase.....	197
2.2.2.- Pertenencia a un grupo de maestros.....	198
2.2.3.- Incremento de horas.....	200
2.2.4.- Negociación de horarios.....	202
2.2.5.- Permisos y comisiones.....	203
2.2.6.- La formación como búsqueda personal.....	204
2.3.- Imágenes de los docentes sobre el significado de ser maestro y alumno.....	205
2.3.1.- Agustín.....	205
2.3.2.- Bertha.....	209
2.3.3.- Carmen.....	212
2.3.4.- Daniela.....	214
2.3.5.- Imágenes de los maestros sobre los alumnos.....	217
Recapitulación y análisis.....	221
 Reflexiones Finales.....	 227
Bibliografía.....	237
Anexos.....	245

Introducción

En mi deseo por participar en el programa de doctorado se encontraba la inquietud de indagar los procesos de formación de los docentes de inglés de secundaria debido a que estuve adscrita a este nivel como profesora de inglés frente a grupo durante 13 años. El haber vivido en carne propia las carencias, posibilidades y necesidades a que se enfrentan los docentes de secundaria me hace un sujeto implicado en una realidad con la que me identifico. Realizo en este trabajo un esfuerzo por tomar distancia de esa práctica para entenderla y explicarla. Esto me movió a indagar cómo los profesores de inglés se forman en las distintas etapas de su vida, en un proceso de construcción histórico social y personal, y cómo esas etapas se inscriben y dejan huellas en su formación y se objetivan en sus procesos de enseñanza.

Analizar la formación docente implica estudiar los elementos que la constituyen, las relaciones que los docentes establecen en la esfera de la educación, ante las presiones sociales y del grupo profesional en vistas a demarcar esta categoría que tiene una importancia crucial en la definición de los procesos y los resultados que tiene en la educación de las escuelas secundarias.

La época actual se caracteriza por un proceso de globalización en el que los medios de consumo, de comunicación, tecnología o flujos financieros hacen del conocimiento del inglés el idioma internacional con fines de divulgación científica y de intercambios comerciales, de operación de la tecnología de punta, o requisito de preparación profesional en cualquier ámbito. La globalización genera cambios permanentes e incontrolables y disocia la economía de la cultura. Para hacer frente a ese avasallador proceso de globalización es importante pensar a los docentes como sujetos y a afirmar con Tourain “que es la única fuente posible de los movimientos sociales que se oponen a los dueños del cambio económico o a los dictadores comunitarios...”(Tourain:1997)

Este mundo cambiante plantea a la escuela secundaria la necesidad de transformarse para responder a los retos actuales, de unos adolescentes que en algunos rubros saben más que los docentes, de un mercado de trabajo cuyas demandas formativas se transforman constantemente, de un mundo donde el conocimiento se enriquece día a día, pone fin a las certezas y cuestiona el sentido mismo de la escuela.

Quise dar cuenta del mundo cotidiano de los docentes, de la incertidumbre de un presente en el que confluyen los problemas del pasado y las exigencias del futuro, de los límites y posibilidades que como educadores enfrentan todos los días, de los obstáculos para conseguir los objetivos de los planes y programas, de los avatares para realizar su práctica, de los problemas que enfrentan para formarse.

No pretendo instalar nuevas verdades, ni busco en el pasado viejas certezas, tampoco intento prefigurar respuestas para enfrentar con éxito la formación docente. Aporto un poco de luz sobre algunos aspectos de lo que ha sido la formación de los docentes de inglés en tanto esfuerzo del individuo para transformar una experiencia vivida en construcción de sí mismo como sujeto, porque se constituye en afirmación de su libertad personal y al mismo tiempo un movimiento social. También brindo elementos para explicar lo que ha sido la formación de docentes de inglés en el nivel de secundaria, campo de investigación poco explorado en el país y menos aún en el contexto específico del estado de Hidalgo.

Invito a la lectura de estas páginas a especialistas con el propósito de que este trabajo sirva de insumo a futuras investigaciones; al público en general para entender algunos porqués del funcionamiento del nivel de secundaria; pero sobre todo, a los docentes de inglés, con la esperanza de que puedan mirar y reconocerse en ellas con la posibilidad de repensar su práctica.

Recorrido Teórico-Methodológico.

Este trabajo tiene como preocupación central indagar los procesos de formación de los docentes de inglés de secundaria. Por ello es necesario aclarar teóricamente algunas nociones, la primera de ellas es la que se refiere a los docentes. ¿Cómo pensar a los docentes? Una primera decisión fue ir más allá de la idea de rol que deviene del pensamiento funcionalista, el rol alude a la conducta alienada del hombre, es pensar una adecuación mecánica del docente a la sociedad; es poner atención a la parte instituida, que si bien me permite explicar parcialmente los procesos de formación de los profesores; resulta limitada, por lo tanto incorporo la idea de sujeto.

La categoría de sujeto que se retoma y asume en este trabajo está relacionada con la concepción de esencia humana, en la que se acepta que el individuo al nacer no trae un patrón biológico instintual, y está en contra de toda teoría que hable del individuo en específico. El sujeto no es el individuo. Luego entonces, si el individuo al nacer no posee una forma predeterminada de conducta humana, ¿cómo es que se constituye el sujeto?, ¿en relación a qué? Ante esta interrogante retomo las respuestas que diferentes autores han aportado.

Berger & Luckmann (1991) explican que el hombre al nacer posee las características de plasticidad y apertura al mundo que les permiten internalizar el orden social institucionalizado a través del lenguaje y el conocimiento. Este proceso de internalización se da tanto en la socialización primaria (familia) como secundaria (grupo, escuela y sociedad en general).

Heller (1998) acepta que en el proceso de internalización social en el que se constituye el sujeto histórico; participa la alienación, que lo hace un sujeto dominado y subdominado que le da sentido a su vida. Pero esta alienación no obtura su apertura al mundo, la autora concede al sujeto la posibilidad de elegir frente al rol de tipos de acción posible; dentro de estos límites institucionales. En

este sentido, Bourdieu (2001) considera que el sujeto se re-produce no como repetición de lo mismo (de otra forma el hombre estaría aún descubriendo el fuego), sino como posibilidad de producción constante. De forma semejante, Mariflor Aguilar(1990) considera que:

El sujeto es, así, el punto de cruzamiento de los dos procesos, del proceso de repetición y el interrupción: está ineluctablemente dividido en la parte que se repite (por estar situado en el espacio reglado) y la parte que interrumpe(por estar atravesada por la fuerza). El proceso de repetición subordina el exceso de lugar, el de destrucción, por el contrario subordina el lugar del exceso. Ninguno de estos dos procesos tiene preeminencia ontológica, ni epistemológica, no puede decidirse acerca de cuál de ambos es el término dominante. La emergencia del sujeto es indecible, que no es lo mismo que indeterminado. (Aguilar:1990)

El sujeto es hablar de lo contingente (lo que puede suceder), el sujeto es hablar de acción, pero esta acción no puede estar explicada en términos casualísticos salvo que se trate de cosificar la acción humana. La acción en términos de relaciones sociales, no de acción de individuos. El individuo se constituye en sujeto cuando entra en relación con otros. Bourdieu (Ibid), Foucault (1988).

Esta concepción de sujeto me permitirá ver en los procesos de formación cuáles son los elementos que se repiten, que permanecen y cuáles los que interrumpen, emergen; porque el sujeto es también recomposición de otro lugar y otras reglas. El sujeto situado (el docente de inglés, en este caso) no existe flotando, sino que se ubica en un tiempo y lugar determinado (la escuela secundaria general). El lugar regulado o se mantiene o se construye, pero es impredecible para pensar el sujeto. La destrucción lo es de repetición, del efecto de lo mismo, pero otro Mismo se instaura.

El sujeto docente se inscribe en el ejercicio de su profesión cuando esta sociedad ha constituido formas de ser y de hacer al enseñar; tanto de manera general, como de cada una de las disciplinas, a un mundo pleno de significados y el docente se apropia de esos significados para inscribirse en un mundo, en una cultura que orienta sus conductas.

En esta cultura se constituyen los procesos de formación de los docentes. ¿Por qué hablar de la formación como proceso? La perspectiva de formación que sustento no alude a una etapa acotada a un periodo de escolarización formal, la idea de proceso se ancla a la del sujeto en una concepción dinámica de constitución del ser y hacer de los docentes que se conforma en distintas etapas de su existencia, de su historicidad en tanto sujetos particulares y a la vez sociales, con procesos diversos que implican posibilidades de producción y reproducción constante que ocurren en el devenir histórico.

En la concepción de formación que sustento me deslindo de dos ideas. La primera que promueve la fantasía de Pígalión, la idea del formador que crea a otro a su imagen y semejanza; porque resulta difícil pensar en la posibilidad de que el formado sea capaz de dudar del formador, de cuestionarlo y trascenderlo. La segunda es la utopía de que los individuos se forman por sus propios medios y recursos ya que el formado puede caer en una postura omnipotente, en un yo aprendo por mí mismo y no necesito aprender de los demás; en este caso cualquier esfuerzo de formación carecería de sentido. Este proceso de búsqueda de la mejor forma para ejercer un oficio, profesión, trabajo, es un desarrollo dinámico orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición en la dinámica de un desarrollo personal. En sentido estricto nadie puede formar a otro. No se puede hablar de un formador (activo) y de un formado (pasivo).

La noción de formación que sostengo parte de los planteamientos de Ferry (1990) quien la concibe como un proceso de desarrollo tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades (de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender) conocimientos, habilidades, ciertas representaciones del trabajo a realizar. Y las tres condiciones fundamentales para que esta dinámica de desarrollo orientada hacia la adquisición de algunas formas se produzca son: lugar, tiempo y relación con la realidad. La formación no se da en el aislamiento, uno se forma por mediación. Las mediaciones pueden ser múltiples: la lectura de un artículo, un curso de formación, algunas circunstancias que nos impacten,

accidentes de la vida, entre otros. Los docentes se forman gracias a, -o en contra de-, estos medios o dispositivos de formación múltiples y entrecruzados.

Beillerot (1998) afirma que en la noción de formación se puede encontrar en el uso social en tres sentidos del término. El primero desde el siglo XIX a la formación práctica; el segundo de formación de espíritu y por último como formación de una vida, en el sentido experiencial como: tribulaciones de la vida, vicisitudes mediadas, analizadas, pensadas. Los formadores son herederos de estas tres fuentes que emergen en el abordaje de este trabajo.

Si los procesos de formación del docente de inglés son construidos socialmente, es preciso rastrear en el pasado las huellas de esa formación que han sido construidas históricamente; luego entonces, ¿desde qué perspectiva se concibe la historia en este trabajo? El trabajo histórico es un proceso cuya finalidad declarada es conocer, dar a conocer e interpretar un pasado que ha permanecido ignorado, y por tal razón es preciso descubrir y reconstruir. (Romilly: 2002)

Si admitimos que la memoria es una fuerza de resistencia y una herramienta para la construcción del actor como sujeto, es preciso dar un paso más y decir que la memoria está dirigida más bien hacia el porvenir que hacia el pasado. El hilo que conduce del pasado al porvenir protege al docente contra las fuerzas que tienden a moldearlo según las normas y las jerarquías dominantes. Mientras más difícil de remontar sea el camino de la memoria, más profética resulta esta, porque demuestra que el sujeto no se conforma con el presente, que tiene una capacidad permanente de recordar y de reinventar (Touraine:2002)

La función de la historia con respecto a la memoria es ampliarla en el espacio y en el tiempo, pero la amplía también en cuanto a temas, a su objeto. La memoria histórica (Halbwachs) lleva a un alto grado de perfección profesional, al enigma inicial de la memoria, al enigma de la presencia de lo ausente. Presencia mediata, pero presencia al fin. El mensaje de la historia a la memoria, del historiador al

hombre de memoria, es el agregar, al trabajo de memoria, no solamente el duelo de lo que ya no es, sino la deuda respecto a aquello que fue.

La memoria histórica se constituye en un proceso integrador de la memoria individual y colectiva porque permite abordar el proceso social de constitución del nivel de secundaria y de la modalidad de secundaria general, de la conformación de las características de los docentes de inglés, de las condiciones institucionales en las que se desempeñan, de las distintas tradiciones de enseñanza del inglés. Este abordaje histórico permite también iluminar el proceso de constitución del sujeto situado. Las etapas de su trayectoria docente, entendida como el tránsito que el sujeto ha tenido desde su historia personal en tanto proceso de socialización primaria, en el seno de su familia hasta el proceso de socialización secundario en donde se inscribe su biografía escolar, su paso por las instituciones formadoras de docentes y su experiencia docente al ingresar al ámbito laboral. Reconozco en estas etapas, las fuentes de las que se nutre la formación docente que lejos de limitarse a lo profesional, invade todos los niveles de responsabilidad, y de forma permanente en esa vorágine que es la vida y en la que el sujeto se inserta como ente inacabado con permanentes posibilidades para aprender y transformarse.

Los procesos de formación de los docentes de inglés se objetivan en la práctica docente. Por ello una primera noción de práctica de la que quiero deslindarme es aquella que se limita a concebirla sólo como lo que se hace, como espacio de “lo real”, porque si la práctica es lo real que se impone como fuerza de dato objetivo, lo que nos queda es adaptarnos a ella. Es una visión restringida al “aprender a enseñar en el aula” como si sólo a partir de lo observable “aquí y ahora en el aula” pudiera explicarse la práctica. Esta visión reduce el trabajo docente a su dimensión técnica, desestimando sus dimensiones socio.cultural y ético-política y desconoce el papel que juegan la subjetividad y los marcos interpretativos de los sujetos en la definición de “lo real” (Davini: 1997)

Ferry (1997) propone cuatro niveles para abordar la noción de práctica. El primero de las presentaciones o del hacer en tanto formas de hacer empíricas con las que trabaja el docente. El segundo: ¿cómo hacer? Se trabaja, sobre el discurso del hacer es un nivel técnico, posee y domina un saber hacer, que constituye un primer grado de saber. El tercer nivel de teorización de la práctica trata de contestar a las preguntas: ¿qué hacer? y ¿para qué hacer? Es un nivel praxiológico y la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y reflexionar y en el que habrá que tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace. En este nivel podemos empezar a hablar de teorización.

El cuarto nivel “científico” contesta las interrogantes: ¿Qué sucede en los sistemas a los que pertenecemos cuando emprendemos acciones? ¿Cuáles son las estructuras de los sistemas en cuestión? ¿Cuáles son los procesos que se desarrollan en ese campo de acción? Se está en una problemática de investigación, de búsqueda que conduce a explicaciones. Pero se trata más que de hacer comprobaciones objetivas controladas, de hacer hipótesis, proponer explicaciones, interpretaciones que enriquecerán el campo educativo.

Me adscribo a una noción de práctica en sentido amplio ya que es cultura en, de y sobre la educación, la enseñanza y la socialización. En, porque sucede en situaciones, espacios y tiempos determinados y con sujetos concretos. De, porque hace referencia a las diferencias de situación, así como a las posiciones y disposiciones. Sobre, porque permite tomar distancia para el análisis, reconstrucción y orientación de las prácticas.

Los procesos de formación docente están constituídos por saberes e imágenes que se objetivan en la práctica como un espacio donde se entrecruzan las formas sedimentadas en las que los planteamientos de los enfoques y métodos han permeado a través de distintos dispositivos de formación los pensamientos de los

docentes y se ponen en acto mediante sus maneras de enseñar; pero también se identifican otros saberes emergentes que los docentes en tanto sujetos históricos construyen como colectivo, pero también saberes específicos que construyen en tanto sujetos irrepetibles con una historia personal. Estas prácticas tienen lugar en el marco de las condiciones institucionales en las que trabajan actualmente los docentes de secundaria.

El concepto de condiciones institucionales me permite situar a los sujetos en el espacio y el tiempo, debido a que las condiciones institucionales son más que los recursos físicos para el trabajo, son las condiciones laborales, las opciones de formación que la institución les brinda o no; la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre los sujetos que participan de la dinámica de la institución. Este conjunto de aspectos delimitan el campo de acción y autonomía en el que los docentes se desempeñan.

Los docentes de secundaria se desempeñan en los márgenes que las condiciones institucionales delimitan y objetivan en sus prácticas sus saberes. Pero, abordemos de forma más puntual la noción de saberes que manejo. Retomo la categoría saberes docentes desarrollada por Mercado (2002) a partir de los desarrollos teóricos de Heller sobre la naturaleza y las características del saber cotidiano. Si del bagaje de conocimientos históricamente acumulados, el docente sólo se apropia de lo que es necesario para estructurar su vida.

Tenemos, por tanto, no un pragmatismo en general sino un pragmatismo personal, cuya materia está dada por el saber cotidiano recibido preformado o por el conocimiento personal adquirido sobre esta base (...) El sujeto, en condiciones sociales concretas, en sistemas concretos de expectativas, dentro de instituciones concretas, ante todo debe aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas. Heller (1993)

Los docentes de inglés se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en las interacciones con los alumnos, en los

materiales curriculares, en sus interacciones con los compañeros. En el proceso de ese particular conocimiento, los maestros generan nuevos saberes a la vez que integran o rechazan propuestas pedagógicas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales.

La concepción de saberes docentes de Mercado (2002) se relaciona con los estudios sobre el conocimiento práctico de los maestros y del conocimiento tácito que elaboran acerca de la enseñanza Olson (1992), Schon (1992) y Elbaz (1981).

Mercado destaca la idea de Schon acerca de que la docencia es una práctica profesional que no puede determinarse de antemano en todos sus componentes sino que presenta “un espacio o área indeterminada de la práctica la cual resuelven los maestros a partir del conocimiento tácito que desarrollan con la experiencia” (Schon:1992). Esta fuente de experiencia se constituye en saber a través del proceso de reflexividad. Porque en el saber la clave es la justificación objetiva. Y en él debemos comprobar nuestras razones con puntos de vista distintos y considerar alternativas posibles, sólo cuando comprobamos que resisten a situaciones en contra. (Villoro: 2000)

Una de las fuentes de las que se nutren los saberes docentes son los enfoques y métodos de la enseñanza del inglés. Éstos son un bagaje de conocimiento social acumulado, un “capital pasivo” del conocimiento acuñado en teorías sistemáticas especializadas; que se convierte en referente de las prácticas de enseñanza de los profesores.

El enfoque y método de enseñanza del idioma inglés vigente en los planes y programas de secundaria es el comunicativo. Pero, ¿qué es un enfoque? Un enfoque abarca tanto teorías acerca de la naturaleza de la lengua, como teorías acerca del aprendizaje de esa lengua que define qué contenidos deben enseñarse y cómo se supone que los alumnos aprenden un segundo idioma.

Debido a que un enfoque puede derivar en distintos métodos de enseñanza, también empleo la categoría de método porque plantea una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza, porque el método es procedimental y da cuenta de cómo los docentes deben proceder al introducir un tema, ejercitar una función o estructura gramatical, emplear materiales didácticos, usar el idioma y evaluar.

Pretendí ir más allá de la sola afirmación de que en la práctica los docentes recuperan distintos supuestos teóricos y metodológicos. Traté de identificarlos y mostrarlos. La histórica tendencia a convertir el campo de la enseñanza -y en especial la didáctica- en un cúmulo de técnicas y recetas mecánicas abstractas y con pretensión universal, y la posterior crítica a estos enfoques, han contribuido a una cierta parálisis en los criterios de acción docente.

(...)si reconocemos que la validez de esta receta pedagógica está dada porque busca simplificar lo complejo para poder operar, pero al mismo tiempo no lo desconoce (ni podría hacerlo ya que no hay receta que anule esta complejidad) podremos, en los contextos de capacitación, restituirle la legitimidad que de hecho tiene en la práctica de maestros (Alen y Delgadillo:1994)

El punto de esta tensión reside en la integración de la reflexión y “la buena receta” que oriente el análisis y los criterios de acción, que discuta y exprese sus supuestos y permita al docente decidir entre alternativas y comprobar resultados.(Davini:1997)

El esfuerzo por encontrar la relación que guardan las prácticas de enseñanza con los enfoques y métodos, es la de pensar el carácter formador y colectivo de la experiencia docente y destacar su carácter histórico; ya que a través de distintos procesos de socialización, las teorías y propuestas metodológicas para la enseñanza del idioma inglés han permeado como fuentes sedimentadas de saber, como dispositivos de formación; sin que necesariamente los docentes las identifiquen como tales. Se recupera aquí el enfoque y el método como herramientas para leer la práctica en tanto dispositivos de formación; no para

pensar que la práctica debiera responder de forma mecánica a las prescripciones teóricas.

Los docentes de inglés de secundaria se mueven en ese marco trazado por las condiciones institucionales y sus prácticas objetivan sus saberes, se identifica también que esas prácticas tienen como un referente importante las imágenes de alumno y docente que fueron incorporando en su trayecto de formación a través del discurso educativo. Mismo que está permeado por concepciones de múltiples campos disciplinarios: sociología, psicología, filosofía, política, historia y pedagogía, entre otros. También las instancias gubernamentales contribuyen a su creación y aún más la gente en prácticas informales lo produce y reproduce. Así el discurso educativo se constituye en una serie de valores, mitos, creencias e imágenes que internalizan el orden institucional durante la socialización de los sujetos directamente implicados en la educación. Una posible vía para acceder a ese discurso es la narración que nos permite construir y reconstruir continuamente un Yo, según lo requieran las situaciones que encontramos, con la guía de nuestros recuerdos del pasado y nuestras experiencias y miedos por el futuro. La creación de un Yo socializado reside tanto del interior como del exterior. Su lado interior lo constituyen la memoria, los sentimientos, las ideas, las imágenes, la subjetividad. Pero gran parte de la creación del Yo se basa también en fuentes externas: sobre la aparente estima de los demás, y las innumerables expectativas que derivamos muy pronto, inclusive inconscientemente, a partir de la cultura en que estamos inmersos (Brunner:2003). Por lo tanto se identifican las imágenes que los docentes poseen respecto a alumnos y maestros como elemento orientador de sus prácticas.

En el camino que siguió esta investigación la pregunta guía es: ¿Cuáles son los procesos de formación de los docentes de inglés de secundaria?

El supuesto inicial era que los docentes de inglés poseen una formación profesional débil y que es en la práctica que se da en las condiciones

institucionales de su trabajo en secundaria, donde aprenden los saberes que los hacen maestros. Por lo tanto una **primera** puerta de entrada fue reconstruir las condiciones institucionales que brinda el nivel de secundaria a los docentes. La búsqueda pretendía identificar las opciones institucionales de formación que abren espacios a los docentes y con relación a esas opciones los docentes se adscriben o no, se permiten actualizar sus prácticas de enseñanza o rechazarlas. Y en ese proceso de aceptación o rechazo el supuesto era que se jugaban como elementos importantes la formación profesional (habilitado o con perfil) y la experiencia de los docentes (profesor novel vs. experimentado)

Lo anterior me llevó a seleccionar una escuela secundaria general en la ciudad de Pachuca, Hidalgo para realizar esta investigación. Esta selección se llevó a cabo de acuerdo a las categorías siguientes:

- a) Profesor habilitado vs. profesor con perfil profesional (el primero no posee la formación profesional para ejercer la función (Ibarrola:1998).
- b) Profesor novel vs. experimentado (de cero a tres años de ejercicio y más de cinco años, respectivamente (Imbernón:1998)

Con base en la información de las plantillas de personal de secundarias generales públicas en Hidalgo procesé los datos de perfil y antigüedad de todas las escuelas secundarias generales de Pachuca, identificando a una secundaria que cuenta con tres docentes de inglés con el perfil requerido y una es habilitada; además de que estableciendo intervalos de cinco años de antigüedad laboral existen tres docentes experimentados y una novel.

Para reconstruir las condiciones institucionales en las que laboran los docentes, indagué en la mirada de algunos sujetos implicados en esta dinámica y realicé dos entrevistas al jefe de departamento de secundarias generales y dos a directivos de la escuela, así como una a cada uno de los cuatro profesores de inglés de la escuela. Recurrí al análisis de la plantilla de personal de la escuela y

de algunos documentos normativos del Consejo Técnico de Secundarias Generales, al plan de estudios de secundaria y al programa de inglés del nivel.

La reconstrucción de las condiciones institucionales mostró que éstas ponen límites para formarse, para compartir con sus compañeros sus saberes y generar espacios de coformación, también evidenció la ausencia de opciones de formación que afectan por igual a docentes experimentados y noveles, con perfil y habilitados; relativizando el peso de estos elementos. Las condiciones institucionales son apenas un referente para explicar los procesos de formación de los docentes. La pregunta estaba muy lejos de ser contestada y saltaban otras interrogantes: ¿Cómo se gestaron estas condiciones institucionales? ¿La ausencia de opciones de formación que se encontró ha sido distinta en otros momentos? Se delineaba la inquietud de hurgar en la historicidad de las condiciones institucionales del nivel. No obstante suspendí esa inquietud e intenté buscar respuesta en las prácticas de enseñanza de los docentes.

Si hay una ausencia de opciones institucionales de formación que afectan por igual a docentes con y sin perfil, noveles o experimentados, la explicación estaba en los saberes que los docentes adquieren en su práctica y que para acceder a ellos era necesario ir a las aulas y observarlos. Por lo tanto la **segunda** ruta que orientó la investigación giró en torno a la reconstrucción de las prácticas de los docentes.

Lo anterior me llevó a realizar una primera entrevista con cada uno de los cuatro docentes tomando como guía la pregunta generadora: ¿Cómo enseña usted la materia de inglés? El propósito de la entrevista era tener acceso a un primer nivel explicativo en el discurso de los docentes y reconstruir su lógica de actuación. Tomando este referente como punto de partida, negocié con ellos mi acceso a las aulas y realicé observaciones (entre 10 y 14 sesiones por maestro, dando un total de 47) con la correspondiente grabación de audio y registro de notas de campo.

Transcribir las sesiones era una carrera contra reloj debido a la necesidad de captar la dinámica de las sesiones consecutivas de clase, para que de forma conjunta con las notas me sirvieran de insumo para indagar -en el inicio y final de cada sesión en charlas breves con el docente- algunos aspectos poco claros del proceso de enseñanza, a fin de reconstruir la forma en que los docentes pensaban en los distintos momentos de la sesión o al realizar una actividad en específico.

Con este material de los cuatro docentes construí la caracterización de sus prácticas de enseñanza identificando cuatro etapas. Pero esta caracterización de sus procesos de enseñanza me señalaba la necesidad de identificar qué elementos de sus prácticas encuentran su anclaje en las tradiciones de enseñanza del idioma inglés, y qué elementos corresponden a los saberes que adquieren en su práctica misma. Así como las imágenes que tienen sobre el docente y el alumno y cómo identificar la huella de los distintos momentos de su proceso de formación. Lejos de encontrar respuesta a la interrogante inicial se abrían preguntas que me lanzaron a una nueva búsqueda.

La **tercera** búsqueda para contestar la pregunta ¿cuáles son los procesos de formación de los docentes de inglés? remitió al igual que en el primer intento a la búsqueda de la historicidad en dos sentidos: El primero a nivel social de la conformación del nivel de secundaria, de los requisitos para ingresar al trabajo como docente de secundaria, de los enfoques y métodos de enseñanza en los que se sustentaron los distintos planes de estudio. El segundo a nivel del sujeto particular sus razones para hacerse maestros de inglés y no de otra materia, cómo y cuándo aprendieron el idioma, sus imágenes de docente y de alumno, su trayectoria personal y sus expectativas de futuro en términos de formación.

Lo anterior se tradujo en el primer aspecto en la realización de un arduo trabajo de investigación documental¹ que me llevó un año aproximadamente en archivos históricos del Instituto Hidalguense de Educación, de la Secretaría de Educación Pública a nivel nacional y de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. También realicé un cuestionario a un grupo de 50 alumnos de la normal superior con relación a su trayecto de formación previo al ingreso a esa institución, así como otro cuestionario aplicado en un taller general de actualización a 40 docentes que laboran en distintas secundarias del estado.

El segundo aspecto me llevó a realizar retratos de vida² contruidos sobre la base de entrevistas a los docentes (entre 2 y 4 por cada uno siendo en total 11) con su correspondiente grabación, transcripción, sistematización y análisis. Hasta aquí tenía la materia prima para contestar la interrogante, pero necesitaba analizar la información recabada para contestarla, lo que me lanzaba a la elaboración de la tesis.

La **tesis** central versa en la premisa de que los procesos de formación de los docentes son el resultado de:

- Las condiciones institucionales históricas del nivel de secundaria en general y de las condiciones institucionales en las que se desempeñan las escuelas en particular.
- De los saberes sedimentados en forma de tradiciones de enseñanza provenientes de enfoques y métodos adquiridos por los docentes en los

¹ **Los archivos** son un conjunto de documentos de cualquier fecha, forma o soporte material, producidos o recibidos por cualquier persona natural o jurídica, o por cualquier servicio u organismo público o privado en el ejercicio de sus funciones. (wiesel:1999)

² Los retratos biográficos son un tipo de texto que de manera "sintética" muestra los procesos "clave" en la constitución del sujeto, tejiendo en la exposición del retrato una parte de los análisis y los fragmentos directos de las historias de vida. El uso de retratos biográficos agiliza la exposición argumentativa, los momentos de contrastación entre sujetos y, sobre todo, brinda al lector una posibilidad de reconocer al sujeto en su "integridad " para rearticular los procesos analíticos que inevitablemente fragmentan en parte las historias de los sujetos. Lo que está puesto en juego es poder comprender al sujeto en su trayecto de vida y las disyuntivas que lo constituyeron, no solamente en su trayecto profesional. (Medina:2000)

distintos momentos de su trayectoria por un lado y de los saberes sociales e individuales emergentes que los docentes acuñan en sus prácticas de enseñanza.

- De las imágenes de maestro y alumno que los docentes construyen y reconstruyen en las distintas etapas de su trayecto de formación

La forma de presentación de este trabajo consta de dos partes. La **primera** se centra en **“un pasado que está presente”** y está formada por cuatro capítulos: Una mirada histórica al nivel de secundaria en Hidalgo, Enfoque y métodos de enseñanza del idioma inglés; Condiciones institucionales del trabajo en secundaria y Trayectorias docentes.

Para acceder a los procesos de formación de los cuatro docentes de inglés del estudio, realicé un esfuerzo por identificar en la historia del nivel de secundaria, ya que ésta no se da en el vacío, ni por generación espontánea, sino que se inserta en un contexto histórico-social macro; de ahí que traté de rastrear cómo surge la preocupación de la formación docente de los profesores de inglés en las políticas educativas nacionales y estatales, para tratar de entender y explicar las tradiciones de formación instaladas en los sujetos y en las instituciones.

Entiendo por tradiciones de formación de docentes a las configuraciones del 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 y sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos orientando toda una gama de acciones (Davini:1997). Por lo tanto, **el primer capítulo** es una mirada histórica al nivel de secundaria en el estado de Hidalgo que consta de tres periodos: génesis, delimitación entre secundaria y bachillerato y consolidación del nivel de secundaria. En cada periodo realicé un esfuerzo de contextualización del nivel, un análisis de los planes de estudio aplicados, así como un apartado sobre los maestros.

En el **segundo capítulo** describo algunos **enfoques y métodos** (situacional, audio-oral o estructural y comunicativo) de enseñanza del idioma inglés, en tanto prescripciones del “deber ser” para encontrar sus relaciones con los planteamientos expresados en los planes y programas de estudio de la revisión histórica; pero también para recuperarlos en la segunda parte de la tesis y relacionarlos con las prácticas de enseñanza de los profesores.

En el **tercer capítulo** realizo la descripción de las **condiciones institucionales** en las que los profesores de inglés se desempeñan actualmente, ya que permite entender los límites y posibilidades de acción que los docentes tienen al realizar día a día su trabajo en secundaria, los apoyos como dispositivos de formación con los que cuentan o no. En este capítulo se destacan dos aspectos: el primero es la descripción de las condiciones institucionales del trabajo en secundaria de forma general: en el segundo identifica las condiciones específicas del espacio situado de una escuela secundaria general de Pachuca, Hidalgo.

En el **cuarto capítulo** presento las **trayectorias** de los sujetos situados del estudio: Agustín, Bertha, Carmen y Daniela en tanto biografía personal e individual, pero también como creación de un Yo socializado de los profesores donde se identifican las fuentes de ingreso a la docencia y las fuentes de ingreso a la especialidad de inglés. También se abordan las expectativas de futuro de los cuatro docentes del centro de estudio.

La segunda parte de este trabajo se denomina **Las prácticas de enseñanza como objetivación de los procesos de formación y** consta de dos capítulos: Maneras de enseñar en el aula y Saberes e imágenes docentes.

El **primer capítulo** describe las **maneras de enseñar de los docentes**; las formas de introducir un tema, de ejercitar y aplicar el conocimiento, de evaluar, los materiales didácticos que emplean, la forma en que usan el libro de texto y el idioma y las formas de interacción en el aula. Este capítulo permite apreciar las

semejanzas y diferencias en las maneras de enseñar de los profesores. Para explicar estas diferencias y/o semejanzas me valgo de los elementos que se identifican en el capítulo subsecuente.

El **segundo capítulo** trata de los **saberes** de los docentes como elementos que permiten identificar en las maneras de enseñar de los profesores descritas en el primer capítulo, las formas sedimentadas en las que los planteamientos de los enfoques y métodos, en tanto “deber ser”, han permeado a través de distintos dispositivos de formación los pensamientos de los docentes y se ubican en sus prácticas.

El segundo capítulo aborda también los **saberes docentes y laborales** como formas emergentes de actuar que van más allá del “deber ser” desde lo establecido; como formas creadoras que los docentes en tanto sujetos históricos que comparten socialmente formas de pensar, de ser y de actuar en la docencia, constituyen saberes que son comunes al gremio. Pero también, en tanto sujetos irrepetibles crean saberes específicos puestos en acto en sus prácticas de enseñanza descritos en el primer capítulo. Otro elemento que se aborda son las **imágenes** que los docentes tienen sobre el docente y el alumno y que se convierten en un elemento orientador de su práctica.

PRIMERA PARTE

UN PASADO QUE ESTÁ PRESENTE

La historia da forma sin cesar al presente y puede servir para delinear el futuro. La importancia de rescatar la memoria es justificar la esperanza, el sentido de lo humano en la humanidad. El ser humano se define por su memoria individual, la que está ligada a la memoria colectiva. La mirada histórica permite concebir al presente como un proceso de construcción constante que hunde sus raíces en el pasado, se ancla al presente y en proceso dinámico nos lanza al futuro.

Por lo tanto, la primera parte de este trabajo busca en la memoria colectiva de los docentes del nivel de secundaria las huellas del currículum, y se toma el hilo de los planes y programas de inglés en tanto expresión de las necesidades y demandas que la sociedad hace a los docentes que enseñan la asignatura. También revisa algunos enfoques y métodos que expresan el deber ser desde diferentes posturas de la lógica de la disciplina del inglés como segunda lengua. Se reconstruyen las condiciones institucionales actuales del trabajo en secundaria. Éstas se miran con relación a la reconstrucción histórica para identificar los cambios, rupturas y continuidades que han ocurrido en el perfil docente de inglés, los procesos de acceso y permanencia, las condiciones en que realizan su labor y las opciones de formación con las que cuenta.

Se buscan las huellas de la memoria individual de los docentes de inglés que laboran actualmente en secundaria en su biografía personal, para perfilar sus trayectorias e identificar a los sujetos situados en la escuela secundaria del estudio.

La historia de los planteamientos de los especialistas de la enseñanza del inglés en el nivel de secundaria es un complejo entramado que hunde sus raíces en el pasado y da significación al presente; por lo tanto, es una historia que está presente. En la segunda parte de este trabajo se comprenderá la forma en que

emerge el pasado como fuerza en permanente tensión con las posibilidades de creación y recreación constante que al imbricarse dan sentido a los procesos de formación docente.

CAPÍTULO 1 LA SECUNDARIA Y LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS: UNA MIRADA HISTÓRICA

Este trabajo tiene como preocupación central indagar los procesos de formación de los docentes de inglés en el nivel de secundaria en Hidalgo. Idealmente trataba de encontrar datos que me permitieran identificar las distintas políticas de formación del profesorado de secundaria; sin embargo, quizás el hallazgo más importante en este recorrido histórico es que se carece de una política de formación y actualización del personal docente de inglés.

No obstante lo anterior, una de las posibilidades que brinda este recorrido histórico es identificar a qué necesidades de la sociedad responde la educación secundaria y cómo se plasman esas necesidades en los planes de estudio; qué lugar e importancia se adjudica a la asignatura de inglés, así como el tipo de contenidos que se incluyen en ella. También se identifica la forma en que desde el “deber ser”, se propone a los docentes trabajar esos contenidos en las distintas reformas educativas y esto es importante porque impacta en distintos grados la práctica de los docentes. Lo anterior también revela las características de la formación que el docente deberá poseer para desempeñarse en secundaria, a la vez que permite entender cómo cambian las formas de acceso al nivel.

A pesar de que cualquier división de la historia es artificial, y por lo tanto arbitraria, la redacción de este apartado fue subdividido en tres periodos que obedecen a momentos clave en la conformación del nivel de secundaria en la entidad.

El primer periodo corresponde al proceso de Génesis de la secundaria, el cual parte desde su inicio en el estado en 1869, hasta el año de 1925.

El segundo periodo Delimitación del nivel, parte de 1925, año en el que surge la educación secundaria por decreto presidencial y culmina en 1963.

El tercer periodo de Consolidación del nivel, comienza en 1963 con la separación definitiva de la educación secundaria y el bachillerato del seno de la Universidad Autónoma de Hidalgo; hasta la actualidad.

En cada periodo se presenta la contextualización del nivel, un análisis de los planes de estudio aplicados, así como un apartado sobre sus maestros. Finalmente presento las conclusiones que surgen de este recorrido histórico.

1.1.- Génesis

La escuela pública es una idea del liberalismo del siglo XIX y en México en la etapa independiente los ideales nacionalistas pugaban a favor de la libertad de enseñanza. Un primer intento por unificar la educación en el país lo realizó Valentín Gómez Farías en 1833 creando la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y los Territorios Federales y se establece por primera vez el ciclo secundario.

En este marco nacional, en el estado de Hidalgo encontramos huellas de la educación secundaria desde 1869, año de su erección, (16 de enero). El 25 de febrero se formó la Sociedad Protectora de Instrucción Secundaria que decretó al día siguiente se fundara el Colegio de Educación Secundaria y Profesional al que denominó "Instituto Literario y Escuela de Artes y Oficios del estado de Hidalgo." (Menes: 1983)

Pero, ¿qué significaba cursar la secundaria en ésta época? La educación estaba dividida en tres clases: rudimental, primaria y secundaria (Decreto del Congreso del Edo. No. 296;1887). La rudimental se daba en toda localidad que excedía de 500 habitantes y comprendía cinco materias; la primaria se impartía en las cabeceras de municipio y comprendía además de las materias de la rudimental ocho asignaturas más. Tanto la educación rudimental como la primaria eran obligatorias y los fondos para atenderla eran decretados por las asambleas municipales.

La educación secundaria constaba de cinco años: tres de secundaria y dos más equivalentes a lo que ahora conocemos como bachillerato o preparatoria. Los

alumnos que cursaban la educación secundaria en el Instituto Científico y Literario podían ser internos o externos. Los externos estaban inscritos y sólo asistían al establecimiento a tomar sus clases. Los internos eran aquellos que estando inscritos habitaban y recibían asistencia en el establecimiento.

De esta forma en una época en la que el estado de Hidalgo las actividades más importantes eran mineras, agrícolas, de comercio e industria; y la población se caracterizaba por su alta dispersión en la geografía estatal, cursar la educación secundaria era un verdadero privilegio que podían gozar sólo algunos.

Respecto a la función social de la secundaria se identifica en documentos de su creación que la primera función era brindar una cultura general para lograr el desarrollo económico del estado(1869). A ella se sumó la función propedéutica de preparar a los alumnos para cursar una carrera profesional en la capital de la República (1925) y también se vislumbró la posibilidad de capacitar en el desempeño de un oficio ya sea como opción para incorporarse al mundo laboral, o como experiencia sensibilizadora de acercamiento a los obreros (1925). Todas estas demandas tuvieron su impacto en los planes de estudio que más que sufrir una reorientación, se tradujo en un currículum tipo colección que agregó contenidos para responder a estas múltiples demandas.

1.1.1.-Los planes de estudio de 1868-1925 en la enseñanza del inglés

Los primeros planes de estudio de secundaria en Hidalgo (13 en total) fueron elaborados a nivel estatal y estuvieron siempre influidos por los de la Escuela Nacional Preparatoria porque los alumnos no podían concluir sus estudios en el estado, por tanto necesitaban el reconocimiento de la ENP.

A partir de considerar la importancia que se da a las distintas materias en los programas por el contenido disciplinar y el número de cursos que se incluyen en relación con las ciencias sociales, naturales, matemáticas, lengua nacional, otras

lenguas, artes, oficios y educación física; cabe destacar que el mayor número de cursos está destinado al estudio de otras lenguas (23.18%) como son: francés, inglés, raíces griegas y latinas; sólo seguida en importancia por matemáticas (19.09%) con contenidos como: aritmética, álgebra, geometría plana y en el espacio y trigonometría, entre otras.

En estos planes de 1868 a 1925 los idiomas que se incluyen son francés e inglés, considerándose el estudio del francés en 1º. y 2º. años y el inglés en 2º. y 3º. Las horas que se destinan para el tratamiento de sus contenidos son tres por semana.

Respecto al tipo de contenidos que se consideraban en los planes de estudio de inglés, encontramos algunos indicios en documentos del archivo histórico de la Universidad Autónoma de Hidalgo del año de 1896, en el que se describen los contenidos programáticos que fueron tomados como referencia para realizar los exámenes ordinarios:

Noviembre de 1896

Instituto Científico y Literario del Estado de Hidalgo

Programas conforme a los cuales se verificaron los exámenes ordinarios del presente año

Primer Curso de Inglés

Texto: T. Robertson

Lectura, escritura, traducción literal y castiza³ de las veinte lecciones contenidas en la primera parte. Conversación y fraseología, del español al inglés y viceversa. Lexicología, etimología, parte explicativa y sintaxis. Ejercicio preparatorio y composición de las mismas lecciones.

Revista General

Formación de las palabras. Partículas prepositivas. Terminaciones. Ortografía de los derivados y las partes de la oración. Artículo, sustantivo, formación del plural. Adjetivos, grados de comparación; adjetivos numerales. Pronombres, personal, compuesto o reflexivo, relativo, demostrativo e indefinido. Verbos regulares e irregulares que están en las lecciones, auxiliares, reflexivos, recíprocos defectivos e impersonales. Adverbio, preposición y conjunción.

Pachuca, agosto 20 de 1896.

Ignacio M. Arciniega.

³ Castiza: lenguaje puro y sin mezcla

Puede identificarse la presencia del método gramática-traducción que estaba en auge en la enseñanza de los idiomas a nivel mundial en ese momento. (Cfr. Enfoques y métodos)

1.1.2.- Maestros de inglés

Los primeros docentes de inglés eran profesionales liberales con conocimientos en la materia que brindaban un servicio social y laboraban sin recibir salario alguno. Posteriormente recibían un salario inferior al de los catedráticos de otras asignaturas, hasta que logran homologar sus percepciones. Existe una indefinición formal en la preparación para ser docente de inglés; aunque de hecho era inicialmente proceder de una familia angloparlante, haber vivido o estudiado en un país de habla inglesa y por ende hablar el idioma.

La forma de contratación de los docentes ha sido históricamente por horas y su selección era facultad del ejecutivo.

1.2.- Delimitación entre la secundaria y bachillerato 1925-1963.

La educación secundaria surge a nivel nacional por decreto presidencial el 29 de agosto de 1925 durante la presidencia de Plutarco Elías Calles. Y como consecuencia de esto, en 1925 surge en el Estado de Hidalgo, el primer intento por delimitar la educación secundaria de la preparatoria en el gobierno del Coronel Rodríguez. Se dividieron los estudios cursados en el instituto en dos ciclos: uno de tres años, llamado secundario; y el otro de dos, correspondientes al bachillerato.

No existen estudios que hagan un seguimiento puntual de la evolución histórica del nivel en Hidalgo. Realizando un rastreo de datos en los Anuarios Estadísticos de la Secretaría de Educación Pública se reconoce de 1927 a 1935 únicamente la existencia de tres escuelas que brindan educación secundaria: el Instituto

Científico y Literario; y dos Escuelas de Artes y Oficios, Melchor Ocampo (para varones) y Corregidora (para señoritas).

La educación secundaria ganaba presencia institucional en el país, pues entre 1939 y 1940 el Departamento de Escuelas Secundarias Generales se convirtió en Dirección General de Segunda Enseñanza y se creó una escuela secundaria única con tres años de duración (Meneses Vol II).

Lo planteado por Meneses explica porqué en documentos del archivo de la SEP se identifica que las escuelas secundarias particulares empiezan a aparecer en diferentes puntos del estado de Hidalgo: una en 1933, seis en la década de los cuarenta y seis en la década de los cincuenta. También aparecen en ésta última seis escuelas públicas por cooperación.

El 1 de abril de 1948 la XXXIX Legislatura estatal aprueba el decreto que concede la autonomía al Instituto Científico, Literario Autónomo constituido por las escuelas preparatoria, de medicina, enfermería y obstetricia y las incorporadas y dependientes que se crearán en el futuro.

Un hecho particular precipitó el paso del Instituto a la Universidad "...la rivalidad constante entre estudiantes del Politécnico y del ICLA (que compartían el mismo edificio) resultando varios jóvenes lesionados, algunos de gravedad. Esto obligó a acelerar el cambio del politécnico a su nueva sede, en donde se convirtió en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 15". (Menes:1983)

El 24 de febrero de 1961 el Congreso aprobó el Decreto que creaba la Universidad Autónoma de Hidalgo mediante la emisión de su Ley Orgánica, y un día después, el gobierno del estado procedía a su promulgación." (Menes:1983)

"Al nacer la universidad en 1961 permanecieron dentro de sus aulas los alumnos del ciclo secundario, pero pronto las autoridades educativas se dieron cuenta de la necesidad de suprimir este nivel de estudios. Para ello el gobierno del estado creó la Secundaria Oficial de Pachuca, donde tuvieron cabida estudiantes que ya estaban inscritos en la universidad en

el nivel de secundaria. El nuevo plantel abrió sus puertas en el mes de febrero de 1963.”(Ibid)

En 1963 el año en el que de hecho la educación secundaria se desliga de forma definitiva de la preparatoria y a partir de entonces depende de forma exclusiva de la SEP. Esta Secundaria Oficial de Pachuca se transforma en Secundaria Federal No. 2 en el año de 1969.

El proceso de expansión del servicio continúa en la década de los años 60. Las escuelas secundarias particulares tienen un gran impulso en la entidad y se incorporan 34 escuelas más a diferencia de las públicas que sólo incorporan 7. De esta forma quedaba constituido el nivel de secundaria en la entidad con una organización que dependía directamente del nivel central de la SEP.

Ante este panorama de expansión y delimitación del nivel educativo ¿cuál debería ser la función de la secundaria en el contexto nacional, al que se incorporaba plenamente el estado de Hidalgo?

En el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-64), la educación secundaria se ubica como educación media teniendo como argumento central que responde tanto a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre los 12 y los 18 años. En Hidalgo, la educación secundaria queda incorporada desde este periodo hasta el año 2002, como un departamento de la Dirección de Educación Media y Terminal. En ese momento pasa a formar parte de la Dirección de Educación Básica (aún cuando a partir de 1993 se decretó su inclusión en la educación básica).

Lo que estaba en el centro del planteamiento es la idea de una educación secundaria que respondiera a las características de la etapa específica de vida de sus destinatarios: la adolescencia. Este énfasis no desplaza el acento puesto en las demandas sociales al nivel educativo, nuevamente se suma a ellas agregándole un ingrediente más de complejidad.

Y en esta organización, Sandoval (2000), sintetiza muy acertadamente que:

...el nacimiento de la secundaria como 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 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. (Sandoval: 2000)

1.2.1.- Los planes de estudio de 1928-1963 en la enseñanza del inglés

En una mirada global que abarque los planes de estudio que se aplicaron en este proceso de delimitación de la secundaria y el bachillerato de 1928 a 1963 localizamos sólo dos que fueron elaborados a nivel nacional, uno en 1928 y otro en 1932. Si se considera la importancia que se da a las materias en relación con el número de cursos que se incluyen, tipificándolas como ciencias sociales, naturales, matemáticas, español, otras lenguas, oficios, artes y educación física; se identifica que idioma (otras lenguas) reposiciona a la baja en importancia en el currículum de secundaria ocupando el último lugar junto a oficios, destinándose en ambos dos cursos de un total de 28 en 1928 y 29 en 1932. Lo que significa asignar el 7.01% del plan de estudios.

Esto marca una primera diferencia con relación al periodo 1868-1921 ya que otras lenguas ocupaba jerárquicamente el primer lugar en importancia. La primera explicación para este cambio obedece a la desaparición del latín, raíces griegas y a la decisión de dejar como obligatorio sólo el estudio de un idioma, pudiendo optar entre el inglés o francés. Y la pérdida jerárquica es doble al establecer un comparativo, ya que mientras en 1869 se llevaban cuatro cursos de idioma de un total de 13 materias; en este periodo se llevan cuatro cursos de idioma de un total de 28 y 29 materias cursadas en los tres grados. De esta forma el reposicionamiento es drástico hacia una pérdida de estatus del estudio de idiomas (otras lenguas).

El tipo de contenidos que se incluyen en estos planes de estudio consisten en un listado de estructuras gramaticales y anexan “Los apuntes de Gramática Inglesa” en la que explican: alfabeto, sustantivo, pronombres, artículo, adjetivo, verbo, adverbios, algunas preposiciones y conjunciones, así como algunas observaciones en torno a *do-did*.

La primera diferencia que salta a la vista con el programa de 1896 es la ausencia de traducción y especificaciones de cómo proceder para enseñar esos contenidos gramaticales. Quizás la desaparición de las alusiones a la traducción obedezcan al debate internacional acerca de la enseñanza de lenguas y al cuestionamiento que desde distintos ámbitos se hizo del método gramática-traducción entre los factores que influyeron en su cuestionamiento. Cabe mencionar la necesidad de aumentar la comunicación entre los europeos, con la consecuente ponderación de la expresión oral; los avances en los ámbitos especializados de la lingüística, fonética y enseñanza de los idiomas y el surgimiento del enfoque situacional de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (Cfr. Cap. Enfoques y métodos p.54) Sin embargo, se aprecia la prevalencia de contenidos totalmente gramaticales presentados en forma de secuencia para enseñarse de manera sistemática y organizada. Esto denota un momento de transición entre el método gramática-traducción y el situacional.

1.2.2.- Maestros de inglés

En 1937 el nombramiento de los catedráticos del Instituto Científico y Literario del Estado se hacía por el Director del Instituto:

Art. 15º. Los profesores serán nombrados directamente por el Director, a propuesta en terna de la Academia de profesores. Los aspirantes a catedráticos del plantel, deberán llenar los requisitos de competencia y honorabilidad (ICL: 1937).

No se especifica en qué consisten esos requisitos de competencia y honorabilidad; aunque podemos deducir que por competencia se refieren al

dominio de su materia y por honorabilidad podemos apreciar lo que significaba en las características especificadas en el apartado de profesores:

Art. 14º.- Los profesores del Instituto Científico y Literario no tendrán como única misión impartir conocimientos a los alumnos, sino que deberán preocuparse de preferencia, por la formación del carácter de los educandos; por lo tanto los catedráticos deberán ser capaces de guiarlos, ejerciendo sobre ellos un verdadero ascendiente moral. (Ibid)

No hay alusiones a la forma en que se comprobará que los aspirantes poseen el conocimiento necesario para impartir una materia, aunque siguen presentes los nombres y/o apellidos que indican la procedencia de un país extranjero para tener el estatus de reconocimiento en la enseñanza de la materia y aún más para tener autoridad de recomendar a aquellas personas para ingresar a la docencia.

El que suscribe, nacido en México, de padres ingleses y educado en Inglaterra, justifica- que la señorita...es competente para impartir la enseñanza de Inglés en los cursos de Secundaria en el colegio... la referida –señorita fue educada en los Estados Unidos de Norte América, y durante el periodo de más de 15 años ha dominado el idioma inglés. (Carta firmada por Jaime Rowe con fecha 16 Febrero de 1950, Tulancingo, Hgo.en Archivo Histórico SEP)

Si seguimos buscando pistas que nos ayuden a identificar cuáles eran los requisitos para acceder a la docencia en los criterios de la Secretaría de Educación Pública en el Archivo de la Secretaría de Educación Pública, pueden encontrarse algunos documentos que servían de referencia para respaldar que algún candidato a docente cumplía con el requisito de tener el conocimiento del inglés y que lo hacía capaz de desempeñarse como docente en secundaria. Se mencionan diferentes estudios en el país: estudios en el Instituto Metodista de Puebla y estudios universitarios sin especificar en qué campo. También se citan estudios en el extranjero: Certificado de College Pacific y estudios especiales de inglés en el extranjero.

En los informes anuales de actividades enviados por los directores de secundarias por cooperación a la SEP se identifica el nombre de un profesor que en 1957 trabajó en Molango en los tres grados con las asignaturas de español,

inglés y educación artística y en 1958 trabajó en otra secundaria por cooperación en Zacualtípán atendiendo diez grupos en las asignaturas de inglés, geografía, educación musical y modelado.

Lo anterior permite plantear, por un lado, que ya existe definida la ocupación exclusiva a la docencia. También se puede apreciar la complejidad de tener tiempo completo como profesor especializado en una sola asignatura. Este desempeño de la docencia en diversas asignaturas como opción para obtener un mayor ingreso, debido al tipo de contratación por horas que se hace del personal en este nivel, genera la “habilitación de personal” sin los conocimientos especializados para enseñar las distintas materias que imparten.(Cfr. p.120)

También se identifica el proceso de movilidad de los profesores que buscan cambiarse de escuela hasta lograr trabajar en el mismo lugar en donde viven y la elaboración de horarios, que pasó de tomar como referente la complejidad de las asignaturas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a la disponibilidad del tiempo por los profesores en la conformación de sus horarios de trabajo.

Otro indicador sobre los requisitos para ingresar a la docencia de inglés se encuentra en la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del estado de Hidalgo fechado el 25 de febrero de 1961, capítulo undécimo:

Art. 79.-Para ser profesor de cualquier instituto de la Universidad se requiere:

I.- Estar en pleno ejercicio de derechos civiles

II.-Ser de reconocida preparación y experiencia en cuestiones científicas, artísticas o educativas, especialmente en las materias que deben estar a su cargo.

Quizás esta preparación y experiencia especializada en una materia ya era mencionada porque se hacía evidente la proliferación de personal habilitado, sin embargo, esto se relaciona con la ausencia de instituciones formadoras del personal docente especializado en la enseñanza del inglés en el estado de Hidalgo.

Para los profesores de secundaria surge en la capital de la República Mexicana la Normal Superior en el año de 1924, dependiente de la Universidad Nacional de México, destinada a formar maestros de enseñanza secundaria, preparatoria y normal. Durante diez años la Universidad fue la encargada de formar a los maestros de educación media, y superior, así como preparar a los directores e inspectores de escuelas primarias. Ducoing (1990) documenta detalladamente el proceso de conformación de esta escuela y las pugnas que libró la Universidad con la SEP, hasta que en 1929 Moisés Sáenz organizó cursos para profesores foráneos de secundaria, que se reanudaron en 1934, con lo que se eliminó de hecho la formación de maestros de secundaria por la Universidad.

En esta pugna, la SEP elaboró, a través del Consejo de Educación Superior y la Investigación Científica:

...el Instituto de Mejoramiento del Profesorado de Enseñanza Secundaria, que en ese mismo año cambiaría su nombre por el de Instituto de Preparación para Profesores de Enseñanza Secundaria ...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 Normal Superior, dependiente de la SEP para preparar maestros que tenían como antecedente la Normal Básica, en las diversas materias de secundaria (Sandoval: 2000).

Los maestros del Estado de Hidalgo que querían especializarse en la enseñanza de alguna asignatura para trabajar en secundaria, tenían que acudir a cursos de verano en la capital o a entidades cercanas donde se ofreciera esta formación, debido a la ausencia de estas instituciones formadoras en el estado.

1.3.- Consolidación del nivel de secundaria en Hidalgo

A este proceso de búsqueda del rumbo de la escuela secundaria, los diferentes gobiernos han dado respuestas que emanan de sus orientaciones de política educativa, imprimiéndoles un sello particular.

En los sexenios de Manuel Ávila Camacho, Miguel Alemán Valdés y Adolfo Ruiz Cortines se da una lucha entre una educación que responda a las necesidades de los adolescentes, además de capacitar a los jóvenes para el bachillerato universitario o para la vocacional técnica; se instaura la conformación de un proyecto de país que busca lograr un desarrollo que lo incorpore al ámbito mundial en términos de competitividad; ya no basta con que la secundaria cumpla funciones de preparación para formar profesionales liberales; ahora debe responder a la diversificación de profesionistas que se formen en carreras técnicas o que al abandonar la escuela sean capaces de ingresar al mundo laboral.

Este proceso, que pone en el centro la formación técnica, se consolida en secundaria durante la gestión de Jaime Torres Bodet en la SEP durante el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-64), al crearse la modalidad de secundaria técnica que se diferencía de la general. Las escuelas técnicas ofrecen una formación en ciencias y humanidades, pero agregan actividades tecnológicas que proporcionan al educando un adiestramiento para incorporarse al sector productivo (Rendón:1981).

En datos de las Escuelas Técnicas Industriales y Comerciales correspondientes al ciclo escolar 1965, se localiza que existían 1,136 alumnos, y en 1966 1,316 que cursaban la secundaria técnica en Hidalgo, ubicados fundamentalmente en Pachuca y Ciudad Sahagún.

En el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz (1964-72), Agustín Yáñez, que estaba a cargo de la SEP, introdujo en 1968 una nueva modalidad de secundaria: la telesecundaria. Ésta se aparta de la lógica de funcionamiento con la que surgen la secundaria general y técnica: no existen docentes especialistas para enseñar los contenidos de cada una de las asignaturas y un sólo maestro se hace cargo de reforzar los contenidos que son recibidos vía televisada por los telemaestros. Esta modalidad surgió como una alternativa de solución a la creciente demanda del

servicio en localidades de población dispersa y de difícil acceso, que por su reducida población no justificaban la inversión económica de las escuelas técnicas y generales.

No es casual que entre las ocho entidades elegidas para iniciar la telesecundaria como proyecto piloto figurara el estado de Hidalgo. Esto se justificaba ampliamente debido a la accidentada geografía estatal y a la existencia de poblaciones dispersas en él; de ahí que se abrieran 28 telesecundarias.

La reforma de 1975 durante el periodo echeverrista planteaba en su “apertura democrática” el consenso y consulta para realizar cambios a planes y programas, libros de texto y enfoques didácticos en primaria y secundaria que se caracterizaron por la organización de contenidos por áreas de conocimiento y el énfasis por vincular la primaria con la secundaria.

Otro esfuerzo se realizó en la reforma educativa con el discurso modernizador que caracterizó al gobierno de Carlos Salinas de Gortari, con el Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) que pugnó por “cambios radicales en la estructura e innovación de prácticas a través de incidir en los contenidos educativos, formación y actualización de maestros, la articulación de los diferentes niveles educativos, la integración básica en un sólo ciclo (que comprendiera preescolar, primaria y secundaria) abatir el rezago al mismo tiempo de elevar la calidad de la educación y descentralizar el sistema educativo”(Sandoval:2000).

Se puede afirmar que en las décadas de los años sesenta y setenta, la educación secundaria se consolida en la entidad debido a su ampliación y diversificación de opciones para cursarla. Entre 1963 y 1967 todas las escuelas que funcionaban por cooperación, fueron absorbidas por el presupuesto federal; se abrieron 13 secundarias federales y cuatro para trabajadores en distintos lugares del estado; además del incremento de escuelas particulares (34 en los años sesenta).

Este proceso de ampliación y consolidación mantiene su ritmo ascendente como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Ciclo Escolar	Alumnos	Maestros	Escuelas
1974- 1975	26835	1446	139
1980- 1981	65704	3132	238
2000-2001	146275	7443	1001

Fuente: Departamento de Estadística IHE

Las diferentes modalidades de secundaria: federal, para trabajadores, técnica y telesecundaria con sus respectivas opciones de educación particular, crecieron, se consolidaron, y permitieron un significativo avance. Según datos del Departamento de Estadística del IHE, la absorción de los alumnos egresados de primaria pasó de 79.7% en el ciclo escolar 1990-91 a 92.3% en el ciclo 1999-00; este nivel aún no logra satisfacer la demanda del servicio dejando fuera a un 7.7% de estudiantes. Si a eso aunamos los indicadores de reprobación (14.91%) y deserción (6.27%) obtenemos una eficiencia terminal del 82.48%.

De las tres modalidades de instrucción secundaria, la que ha recibido un mayor impulso en Hidalgo es la telesecundaria, debido a la apertura de un mayor número de ellas por sus características de requerir menor cantidad de recursos y resolver la necesidad del servicio en regiones apartadas de las principales ciudades. Esto puede apreciarse en la forma en que se distribuye la población egresada de primaria que en el ciclo 90-91 era del 35.3% en secundaria general, 16.1% para secundaria técnica y 24.6% para telesecundaria; mientras que en el ciclo 98-99, secundaria general captó 32.27%, técnica 18.61% y telesecundaria 37.67%. Como puede apreciarse, mientras la modalidad de secundaria técnica incrementó la captación de alumnado en 2.51% y telesecundaria en 3.07% con respecto al ciclo 90-91; la modalidad de secundaria general decreció un 3.03%

Por lo anterior podemos afirmar que la secundaria ha perdido su carácter elitista, pues al consolidarse ha logrado atender a la mayoría de la población; sin

embargo, respecto a su función social, aún coexisten múltiples demandas y problemáticas que se han gestado históricamente y se mantienen vigentes.

1.3.1.- Los planes de estudio de 1975 y 1993 en la enseñanza del inglés

Pueden identificarse en esta etapa dos planes de estudio. El primero impulsado en 1975 vigente 18 años con una fuerte influencia de la tecnología educativa que considera al maestro como aplicador, que puede apreciarse en el análisis que se realiza a continuación; y otro de 1993; que concede al profesor la posibilidad de diseñar los procesos didácticos para enseñar los contenidos sugeridos. Estas dos posturas antagónicas conforman un parteaguas en las tradiciones de enseñanza del idioma inglés como se analizará a continuación.

El programa para la Educación Media Básica de inglés, de 1975 tiene una fuerte influencia del enfoque situacional que se identifica a partir de los elementos que considera en su contenido: una lista de estructuras básicas y modelos de oraciones del inglés, organizados según el orden de su presentación; objetivos particulares y específicos, así como las actividades que se sugieren para enseñarlos.

El programa, al igual que el enfoque situacional de la lengua; destaca la importancia del desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva, expresión oral, lectura y expresión escrita) que se trabajan a través de estructuras.

Este programa sugiere como procedimiento didáctico, en primer lugar, que el maestro realice un análisis de la lengua extranjera contrastándola con la vernácula, para ver las principales dificultades que se van a presentar en el aprendizaje y ejercitar esas dificultades en la práctica en contextos significativos. En la presentación de dificultades gramaticales sugiere presentar solo una dificultad en cada ocasión y contextualizar las estructuras. En esta afirmación subyace la teoría de la lengua (en que se fundamenta el enfoque situacional)

denominada estructuralismo británico que consideraba que el habla era la base de la lengua y que el conocimiento de la estructura era lo esencial para poder hablarla; se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real.

El programa sugiere también como actividades didácticas, sobre todo al principio emplear un vocabulario reducido y poner énfasis en el aprendizaje de las estructuras que se presentarán en contextos por medio de dibujos, mímica o simulación de situaciones que ejemplifiquen su significado y uso habitual; esto es a lo que llaman situación (Pittman:1963) y pueden usarse para demostrar el significado de nuevos elementos de la lengua.

El programa recomienda que cuando se presenten dificultades fonéticas se haga una presentación oral clara de la expresión a la velocidad normal, luego lentamente y otra vez a velocidad normal; una vez que los alumnos pueden repetirla sin esfuerzo, propone que se ejercite oralmente. Se recomienda usar mímica o ayudas visuales y evitar la traducción para no destruir la motivación intrínseca.

Las técnicas de práctica generalmente usadas consisten en repeticiones guiadas y en actividades de sustitución, que incluyen repeticiones en coro, dictados, ejercicios mecánicos y tareas para escribir y leer controladas por procedimientos orales. En lo anterior existen planteamientos de formación de hábitos de la teoría conductista en la que se fundamenta este enfoque situacional. En este planteamiento también aparece la recomendación para no usar la lengua materna, por considerarla un obstáculo en el aprendizaje y se enfatiza la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores deben evitarse por todos los medios. (Cfr. Enfoque situacional. Cap Estilos Docentes; p.-) Este programa de estudios estuvo vigente durante 18 años, de 1975 a 1993.

En el programa de 1993 enseñar una lengua extranjera en el nivel de secundaria tiene como propósito fundamental “lograr que el alumno la interiorice como instrumento de comunicación; es decir, que tenga la posibilidad de adquirir conocimientos a través de ella, de expresar y comprender ideas, sentimientos y experiencias, y no sólo la considere como objeto de estudio.” (SEP:1996)

El enfoque comunicativo se apoya en diferentes teorías que se engloban en dos grupos: las teorías de aprendizaje de un idioma extranjero y las teorías sobre la descripción de la lengua.

El primer aspecto, que explica cómo se aprende un idioma extranjero, considera al alumno el eje fundamental del proceso educativo y lo concibe como un individuo capaz de deducir reglas del funcionamiento de la lengua, de reflexionar sobre su propio aprendizaje y no sólo de repetir y memorizar enunciados; como un ser afectivo y con necesidades, intereses y capacidades que deben tomarse en cuenta para lograr mejores aprendizajes. Se considera que el aprendizaje es una experiencia emocional y, para que tenga lugar, debe ser satisfactorio, lo que presupone la motivación.

El segundo aspecto, referente a las teorías sobre la descripción del lenguaje, considera a la lengua como un verdadero instrumento de comunicación y no sólo como un conjunto de reglas para producir oraciones gramaticales correctas. En él se enfatiza la función y uso, del idioma: la estructura y la forma se subordinan a la función, ya que la forma del idioma se adquiere a través de su uso.

El enfoque comunicativo muestra en particular que no es suficiente enseñar las estructuras de un idioma extranjero; los alumnos también tienen que desarrollar estrategias para relacionar esas estructuras con las funciones del lenguaje en contextos de comunicación. En el salón de clase se deben ofrecer abundantes oportunidades para que los estudiantes utilicen la lengua con propósitos

comunicativos, ya que la finalidad es desarrollar en ellos la habilidad de comunicarse y no únicamente el dominio de estructuras lingüísticas.

Los contenidos de aprendizaje de este programa se han organizado en tres unidades que se desarrollan a lo largo del año escolar. Todas las unidades tienen la misma estructura y están diseñadas para desarrollar armónicamente las cuatro habilidades de la lengua (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de la lectura y expresión escrita), con excepción de la última unidad del tercer curso: sucesos relevantes.

Cada unidad se presenta desglosada en tema, funciones del lenguaje, alternativas de contextos de comunicación, ejemplos de producciones lingüísticas, vocabulario y estrategias de comprensión de lectura. El programa está organizado con base en funciones del lenguaje, mismas que constituyen el eje rector de cada unidad y es en torno a ellas que se determinan los contenidos lingüísticos.

El enfoque requiere la participación activa del alumno por lo que será necesario proponer actividades, situaciones y materiales a través de los cuales el alumno pueda reflexionar, participar y proponer, colaborando en su diseño y en su organización.

Se recomienda el uso de materiales auténticos⁴ porque introducen en la clase la imagen del mundo exterior de una riqueza cultural inagotable, el lenguaje tal como lo usan los nativos del idioma y en una gran variedad de situaciones.

Los planteamientos anteriores son los supuestos de la SEP de qué y cómo se debe de enseñar la asignatura de inglés en secundaria, es el diseño ideal de una puesta en práctica en el aula; sin embargo, estos planteamientos no son traducidos tal cual por los profesores ya que ellos no son *tabula rasa* sobre la que se inscriben estos planteamientos.

⁴ Aquellos que no fueron diseñados para la enseñanza de un idioma.

1.3.2.- Maestros de inglés

Con la creación de la escuela normal superior en 1944 se estableció como requisito oficial para ingresar como docente de inglés en el nivel de secundaria, ostentar un título normalista en la especialidad de inglés. Como se afirmó anteriormente, en Hidalgo no existía esta opción por la que los profesores tenían que acudir a la capital u otras entidades para formarse. En Hidalgo en el año de 1977 durante el gobierno interino de José Luis Suárez Molina, se funda una escuela particular denominada Normal Superior de Hidalgo, que es supervisada por el gobierno del estado y ofrece las especialidades de español, matemáticas, historia, geografía, biología, pedagogía, psicología e inglés.

En 1994 el Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Tamaulipas establece una subsede en Huejutla. En 1995 se fundan las normales superiores de Tulancingo y Progreso. Cada Normal tenía un programa de estudios diferente y todas eran privadas. Es en 1997 cuando, a petición de la Dirección General de Normatividad, elaboran un plan único para el estado de Hidalgo que se cursaba en cuatro años en periodos de verano, a diferencia del resto del país que se hacía en seis con cursos intensivos. En 1999 hay un nuevo plan de estudios que es elaborado por la SEP y que va a formar exclusivamente maestros con el grado de licenciados con especialidades en diferentes asignaturas.

Para ingresar a la Normal Superior a la especialidad de inglés, se supone que uno de los requisitos es tener conocimientos del idioma inglés, situación que en la mayoría de los casos no corresponde a la realidad.

En un cuestionario aplicado en 1998 a 48 alumnos que cursaban el segundo semestre de la carrera de profesores de inglés en la Normal Superior de Hidalgo, se trató de identificar la trayectoria escolar de los mismos, a fin de saber en dónde habían adquirido los conocimientos del idioma inglés antes de ingresar a la normal superior; 32 (66.66%) de los 48 alumnos encuestados dijeron haber

tenido su primer contacto con el idioma en la secundaria y haberlo ampliado en preparatoria; 9 alumnos (18.75%) reconocieron que además de secundaria y preparatoria tomaron algunos cursos en institutos de inglés particulares; 6 (12.50%) reconocieron haber cursado inglés desde preescolar y primaria y sólo 1 de ellos (2.08%) cursó estudios totalmente en inglés desde el preescolar hasta High School en Chicago, Estados Unidos.

El 66.66% del alumnado que ingresa a la normal superior cuenta con los conocimientos de secundaria y preparatoria. Situación que no es considerada como punto de partida en los planes de estudio ya que suponen que éstos cuentan con suficientes conocimientos y manejo del idioma, y la normal superior, únicamente se encargará de brindarles los conocimientos teórico-metodológicos para realizar su función docente. Sin embargo, uno de los alumnos encuestados reconoce los problemas que enfrenta por esta falsa suposición:

Ao: Yo considero que las personas que iniciamos en la normal superior nos deben enseñar el idioma; o a lo mejor fonética, gramática y todo en inglés, pero traducido al español; porque muchas veces los profesores se dedican a hablar en inglés sin importarles quienes entienden y quienes no, como si ya supiéramos inglés y ¡no!. (NS, C 27,p2)⁵

En una pregunta incluida en el mismo cuestionario (¿cómo y dónde considera que debe adquirir los conocimientos del idioma inglés?) una alumna contestó:

Aa: Tomando cursos de inglés, tal vez en institutos particulares, aunque muchas veces nuestra economía no nos lo permite. (NS,C12,p2)

El conocimiento que tienen sobre el idioma la mayoría de los alumnos que ingresan a la normal superior es insuficiente para escuchar, hablar, escribir, leer; para poderse comunicar a través de él; este es quizás uno de los aspectos que los planes de estudio de esta institución formadora de profesores de inglés tendría que repensar muy seriamente.

⁵ Las abreviaturas corresponden a normal superior, cuestionario y número de página respectivamente.

En el curso escolar 2002-03 se abre por vez primera una escuela normal superior pública en Hidalgo. Todas estas opciones para cursar la educación normal en la entidad excluyen la oferta de una plaza en secundaria al egresar de ellas.

Para formarse actualmente (2004) como profesor de inglés existen en Hidalgo, además de las cinco sedes de normal superior privada y una pública citadas, algunas instituciones de carácter privado como Harmon Hall y el Instituto de Superación Cultural. También está la opción que la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, que inició en 1999, con la denominación de licenciatura en la Enseñanza de las Lenguas Inglesas.

Recapitulación y análisis

El recorrido histórico de este capítulo permite identificar que los tipos de secundaria existentes responden a diferentes momentos y necesidades sociales. En la etapa de génesis la escuela secundaria surge para formar profesionales liberales en zonas urbanas y se caracteriza por un acceso elitista de la población. En la etapa de delimitación entre la secundaria y el bachillerato, la secundaria técnica se crea como paso previo a la formación de técnicos especializados e incorpora a la población estudiantil de zonas rurales y/o urbanas potencialmente industriales. La telesecundaria se funda para brindar el servicio a los alumnos en zonas de población dispersa y con ello pierde su carácter elitista.

En estas etapas las funciones sociales que se han atribuido a la educación secundaria históricamente no han anulado a las previas sino que han formado una compleja amalgama difícil de enfrentar: acceso a la cultura general como vía para lograr el desarrollo social y económico, bachillerato para cursar una carrera profesional, dotar a los alumnos de conocimientos para desarrollar un oficio y responder a los intereses de la adolescencia.

La identificación de las tres etapas desde el análisis de los contenidos considerados en los planes de estudio permite mostrar por un lado el lugar jerárquico que ocupa la asignatura; y por otro, el tipo de enfoques que desde el currículum se pide a los docentes implementar. En esta lógica, en la etapa de génesis se ubica en primer lugar (otras lenguas) figurando con francés y raíces griegas y latinas en primer lugar. En el proceso de delimitación desaparecen raíces griegas y latinas y el idioma inglés comparte importancia con el francés. Esto se relaciona con el contexto internacional ya que además de Inglaterra, Francia era considerada como una potencia mundial y poseía un lugar importante debido a su influencia cultural en la corriente conocida como positivismo. En la etapa de consolidación del nivel el reposicionamiento de la asignatura en los planes de secundaria está a la baja y se explica por la existencia de un gran número de materias consideradas importantes dentro de la idea enciclopedista de

cultura general. La prevalencia del inglés se relaciona con el contexto internacional con la consolidación de Estados Unidos como potencia mundial y con él del idioma inglés; pues es usado como lenguaje internacional para hacer intercambios comerciales o para entender el funcionamiento de la tecnología de punta o bien para acceder al conocimiento especializado de diferentes disciplinas.

Los enfoques identificados en los programas de este proceso histórico son: gramática, traducción, situacional y comunicativo. Los enfoques gramática-traducción y situacional poseen planteamientos que ponen en el centro la lógica de construcción gramatical del idioma. El plan de 1993 es un parteaguas en los procesos de enseñanza, pues plantea un viraje drástico con la implementación del enfoque comunicativo de enseñanza.

Esta mirada histórica permite trazar el marco en el que se ubican los docentes de secundaria y mostrar algunos rasgos de la constitución de esta profesión. Se aprecia cómo pasaron de ser profesionistas libres que ejercían su profesión además de la docencia, a profesores dedicados como actividad exclusiva a ella. También evidencia que sus formas de acceso a la enseñanza pasaron de un proceso de selección del ejecutivo en la etapa de génesis, por decisión del director a propuesta de la academia en la etapa de delimitación, hasta constituirse en una mezcla de criterios laborales (SEP) y sindicales (SNTE) en la etapa de consolidación. Se identifica que el perfil de los docentes de inglés fue, desde su origen hasta la etapa de delimitación vago e impreciso: ser de origen de un país angloparlante, haber cursado una variedad de estudios de carácter público o privado en el país o en el extranjero y por ende conocer el idioma. En la etapa de consolidación se estipula como único criterio oficial haber cursado la normal superior en la especialidad de inglés. Aún cuando en la realidad siguen ingresando docentes con estudios no reconocidos oficialmente por la SEP y sin que existan criterios estatales explícitos de equivalencia de estudios provenientes de distintas instituciones educativas.

Se encuentran también algunos datos que caracterizan su contratación laboral. La forma histórica de contratación de los docentes ha sido por horas para estar frente a grupo. Esto trajo como consecuencia los procesos de habilitación de docentes para impartir distintas asignaturas en las que no estaban formados, la búsqueda de más de un centro de trabajo y la movilidad del personal docente para ubicarse en sus lugares de residencia. La organización de los horarios en la escuela secundaria pasó de tomar como centro de atención la complejidad de los contenidos de las asignaturas en los procesos de aprendizaje de los alumnos, a ser organizada por la disponibilidad de horario de los profesores.

Un hallazgo importante de este capítulo es que si el surgimiento de instituciones formadoras de docentes de inglés ocurre en 1977, hay una gran ausencia de opciones institucionales para actualizar y/o formar a los docentes en servicio que cuentan o no con una formación especializada, o bien poseen una formación heterogénea.

La reconstrucción de la historicidad de la secundaria nos permite entender a qué obedece la presencia de la asignatura de inglés en los distintos planes de estudio de secundaria; pero no nos permiten explicar los cambios de enfoques y métodos que en ellos se plantean.

Dado que inglés es una lengua extranjera es pertinente echar un vistazo a los planteamientos de la enseñanza del idioma inglés que se han hecho a nivel internacional por especialistas de distintas disciplinas y aún de una misma, pues éstas no son monolíticas, y han estado presentes en los distintos planes de estudio y aún más que son recuperados en las prácticas de enseñanza de los profesores de secundaria.

CAPÍTULO II- Enfoque y métodos de enseñanza del idioma inglés

Sigo las huellas de algunos enfoques existentes en la enseñanza del inglés para identificar la forma en que se plasman en los distintos programas de estudio del recorrido histórico del capítulo previo.

Otra razón de incluir los enfoques y métodos encuentra su explicación en la segunda parte de este trabajo, pues al tensarlos con las prácticas de enseñanza del inglés me permiten discernir la forma en que los docentes los hacen suyos y los ponen en acto en la vida cotidiana del aula.

Una de las fuentes en que los profesores de inglés de secundaria anclan sus prácticas de enseñanza es, sin duda, la serie de enfoques y métodos para la enseñanza del idioma. El papel del profesor en el contexto del aula puede verse influido por el enfoque o metodología que el profesor siga. Aunque no todos los profesores se ven a sí mismos como ejecutores de una metodología o enfoque particular, muchos describen su enseñanza en estos términos.

Se aborda en este trabajo la categoría de enfoque porque se refiere a las teorías de la naturaleza y aprendizaje de la lengua que definen qué contenidos deben enseñarse y cómo se supone que los alumnos aprenden el inglés como segunda lengua.

Debido a que un enfoque puede derivar en distintos métodos, empleo la categoría método porque plantea una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza, porque el método es procedimental y da cuenta de cómo los docentes actúan al introducir un tema, ejercitar una función o estructura gramatical, emplean los materiales didácticos, usan el idioma y evalúan. Por ello realizo un rastreo de los diferentes métodos de enseñanza del idioma porque me da luz para identificar sus huellas como saberes sedimentados en la práctica de los docentes.

El esfuerzo por encontrar la relación que guardan los estilos docentes con los enfoques y métodos, consiste en pensar el carácter formador y colectivo de la experiencia docente y destacar su carácter histórico, ya que a través de diferentes procesos de socialización, las teorías y las propuestas metodológicas para la enseñanza del inglés han permeado como formas de enseñar el idioma.

2.1.- Algunos antecedentes de la enseñanza de idiomas

Richards (1988) estima que alrededor del 60% de la población mundial actual es multilingüe. Desde una perspectiva contemporánea e histórica el bilingüismo o multilingüismo es más la norma que la excepción. Para el contexto específico de México este plurilingüismo ha existido como proceso histórico pues se hablaban 170 lenguas distintas al español antes de la colonia y actualmente 6.7 millones de personas hablan 62 lenguas indígenas, de las cuales 24 están en peligro de extinción⁶. En la educación primaria existe la posibilidad para alumnos y maestros de practicar su lengua materna además del español, desapareciendo esta opción en secundaria; lo que no implica que ese conocimiento desaparezca, sino que a ellas se agrega una lengua extranjera y se incorpora como un nuevo reto a enfrentar.

Mientras que hoy el inglés es la lengua extranjera más estudiada en el mundo, hace 500 años el latín era la lengua dominante en la educación, el comercio, la religión y el gobierno en el mundo occidental. En el siglo XVI, sin embargo el francés, el italiano y el inglés ganaron importancia como consecuencia de los cambios políticos en Europa y el latín fue gradualmente desplazado como lengua de comunicación oral y escrita. Como el latín pasó de utilizarse como lengua viva a considerarse una simple asignatura en el currículum escolar, su estudio adoptó una función diferente. El estudio del latín clásico y el análisis de su gramática y su retórica se convirtieron en un modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII.

⁶ ILCE/ Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe : video La diversidad.(2002)

Cuando las lenguas modernas empezaron a incluirse en el currículum de las escuelas europeas en el siglo XVIII, se enseñaban empleando los mismos procedimientos básicos empleados para enseñar latín. En el siglo XIX este enfoque basado en el estudio del latín se consideraba el camino normal para el tratamiento de lenguas extranjeras en las escuelas. Este método se conoce en Europa como Gramática-Traducción⁷ y en Estados Unidos como Método Prusiano.

2.1.1.- Las innovaciones en la enseñanza de lenguas en el siglo XIX

Varios factores contribuyeron a cuestionar el método Gramática-Traducción. Al aumentar las oportunidades de comunicación entre europeos, se creó una demanda en torno a la capacidad de hablar lenguas extranjeras.

En un principio derivó en la aparición de un mercado de libros de conversación. Marcel consideraba el aprendizaje de la lengua por parte del niño como un modelo para la enseñanza de la lengua. El inglés Prendergast fue uno de los primeros en describir, a partir de observaciones, el hecho de que los niños usan ayudas relacionadas con la situación y el contexto. Gouin quizá el más conocido de estos reformadores de mitad del siglo XIX, atribuye a la necesidad de presentar los nuevos elementos de la enseñanza en un contexto que haga más claro su significado, estos planteamientos llegaron a formar parte más tarde, de enfoques y métodos como la enseñanza situacional de la lengua y la respuesta física total.

Pero las ideas de Marcel, Prendergast, Gouin y otros innovadores se desarrollaron fuera de los círculos institucionales de educación y por tanto no

⁷ Puede identificarse la presencia del método gramática traducción en los planes de estudio de 1869 del Instituto Científico y Literario de Hidalgo. "Un libro típico de la mitad del siglo XIX consistía en capítulos o lecciones organizados alrededor de aspectos gramaticales. Cada uno de los aspectos gramaticales se presentaba, se explicaban las reglas para su uso y se ilustraba con

dispusieron de los medios para una mayor difusión, aceptación y aplicación. Escribieron en una época en que los profesionales dedicados a la enseñanza de los idiomas no disponían de una estructura organizativa suficiente para permitir que las nuevas ideas se convirtieran en movimientos educativos.

2.1.2.- El Movimiento de Reforma

Desde 1880 lingüistas con interés práctico como Henry Sweet en Inglaterra, Wilhelm Viëtor en Alemania y Paul Passy en Francia dieron el empuje intelectual necesario para dotar a las ideas reformistas de una mayor credibilidad y aceptación. Se revitalizó la lingüística como disciplina. Se estableció la fonética, disciplina que abrió nuevas perspectivas en el estudio de los procesos del habla. Los lingüistas consideraban que el habla más que la palabra escrita, era la forma primaria de la lengua. Se fundó en 1886 la Asociación Fonética Internacional para permitir que los sonidos de cualquier lengua pudieran ser transcritos correctamente.

Los principios ofrecían fundamentos teóricos de un enfoque de la enseñanza de idiomas basado en el planteamiento científico para el estudio y el aprendizaje de la lengua. Sin embargo, ninguna de estas propuestas asumía la posición de un método en el sentido de un plan pedagógico. Esto se llevó a lo que se ha llamado métodos naturales y el método directo. Este último tuvo éxito en las escuelas de idiomas privadas, pero fue difícil su aplicación en la educación secundaria pública, su uso declinó en Europa y en Estados Unidos se encontró poco práctico dada la escasez de tiempo disponible para la enseñanza de la lengua extranjera en el aula.

El informe Coleman realizado en 1923 en Estados Unidos defendía que un objetivo más razonable para el estudio de lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en lengua extranjera. Como consecuencia la

ejercicios. El objetivo inmediato era que el alumno aplicara las reglas que se daban en ejercicios

lectura se convirtió en el objetivo de la mayoría de los programas de lenguas extranjeras en Estados Unidos.

En el periodo de 1920 y 1930 la lingüística aplicada sistematizó los principios propuestos por el movimiento reformista y se colocaron cimientos de lo que llegó a ser el enfoque británico de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Desarrollos posteriores derivaron en el método audiolingüístico en los Estados Unidos y en el enfoque oral o la enseñanza situacional de la lengua en Gran Bretaña.

2.2.- Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.

Cuando los lingüistas y los especialistas en el lenguaje buscaron mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas a finales del siglo XIX, buscaron una respuesta racional a preguntas como las relacionadas con los principios para realizar la selección y la secuencia del vocabulario y de la gramática aunque ninguno de ellos vio en ningún método existente la representación ideal de sus ideas.

Las preguntas: ¿qué es una lengua extranjera?, ¿qué es el aprendizaje de una lengua extranjera? y ¿cómo debe enseñarse?; tienen siglos y continúan en debate en el campo de la enseñanza.

A pesar de que cualquier análisis sumario del debate resultará en una sobresimplificación de aspectos; retomo aquí los interesantes trabajos de Met y Galloway (1996) y de Richards y Rodgers (1998) sobre la investigación en la enseñanza de lengua extranjera; por considerar que proporcionan una idea panorámica que servirá de base para entender las nociones de enfoque y método que subyacen en los estilos de enseñanza de los profesores de inglés.

apropiados..." (Richards:1998)

Un enfoque se refiere a las teorías sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que pueden ser fuente de las prácticas y de los principios sobre la enseñanza de los idiomas. Implica al mismo tiempo, la definición de los propósitos fundamentales de la enseñanza del idioma. (Richards y Rodgers:1998)

Un método es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado. El enfoque es axiomático, mientras que el método es procedimental. (Idem)

El enfoque no establece una serie concreta de técnicas y actividades de enseñanza y lo que lo une con la práctica es lo que llamamos método. De esta forma un enfoque puede derivar en varios métodos de enseñanza, por esta razón incluyo un panorama en el que explico el enfoque situacional con su método situacional; el enfoque audio-oral o estructural y dos métodos derivados de él, el audiolingüístico y la respuesta física total y finalmente el enfoque comunicativo y el método del mismo nombre. Por supuesto, además de los métodos expuestos existen otros que pueden corresponder a los planteamientos de estos enfoques o a una combinación de ellos, sin embargo, recupero sólo estos porque son los que me permiten entender algunos de los rasgos de las prácticas de enseñanza que me interesa explicar.

2.2.1.- Enfoque situacional.

Los antecedentes del enfoque situacional se remiten a Harold Palmer y A.S. Hornby porque fueron dos líderes del movimiento de lingüistas británicos que intentaron desarrollar una base más científica que la que aparecía en el método directo para un método oral de enseñanza del inglés.

La teoría de la lengua del enfoque situacional puede caracterizarse como un tipo de estructuralismo británico. Se consideraba que el habla era la base de la lengua

y que el conocimiento de la estructura era lo esencial para poder hablarla. Había poca diferencia con la versión ofrecida por lingüistas americanos como Charles Fries; sin embargo, los teóricos británicos le dieron un enfoque diferente al estructuralismo con el concepto de situación. “Nuestra principal actividad en el aula en la enseñanza del inglés será la práctica oral de estructuras”. Esta práctica oral controlada de la estructura de las oraciones deberá llevarse a cabo en situaciones que permitan a los alumnos la mayor práctica posible del inglés oral. En contraste con la visión estructuralista americana de la lengua, se consideraba que la lengua era una actividad relacionada con finalidades y situaciones de la vida real.

La teoría del aprendizaje en la que se basa el enfoque situacional es una variante de la teoría conductista de formación de hábitos. La enseñanza situacional de la lengua adopta un enfoque inductivo en la enseñanza de la gramática. El significado de las palabras o la estructura no se puede dar a través de la explicación en lengua materna, sino que tiene que ser inferido de la forma en que se utilizan en una situación. La aplicación de las estructuras y del vocabulario a situaciones nuevas tiene lugar por generalización. Se espera que el alumno aplique la lengua aprendida en el aula a situaciones fuera del aula. Esta es la manera en que los niños aprenden a hablar y se espera que los mismos procesos actuarán en el aprendizaje en el aula.

2.2.1.1.-Método de enseñanza situacional de la lengua

Los principales objetivos de la enseñanza situacional de la lengua es el desarrollo de una competencia básica de las cuatro destrezas lingüísticas(escuchar, hablar, leer y escribir). Las destrezas se trabajan a través de estructuras. Se considera fundamental la corrección de la pronunciación y de la gramática, y los errores deben evitarse por todos los medios. El control automático de las estructuras básicas es fundamental en la lectura y la escritura, y ese control se produce por medio de la práctica oral.

El programa estructural se constituye con una lista de las estructuras básicas y los modelos oracionales del inglés, organizados según el orden de su presentación. En este método, las estructuras siempre se enseñan dentro de las oraciones y el vocabulario se elige según se requiera para la enseñanza de las estructuras de la oración.

Existen diferentes tipos de actividades de aprendizaje y de enseñanza que emplea un enfoque situacional para presentar las nuevas estructuras y practicarlas de forma mecánica en contextos de repetición. Por situación Pittman(1963) entiende el uso de objetos concretos, dibujos y materiales auténticos que, junto con acciones y gestos, pueden usarse para demostrar el significado de nuevos elementos de la lengua. Las técnicas de práctica generalmente usadas consisten en repeticiones guiadas y en actividades de sustitución, que incluyen repeticiones en coro, dictados, ejercicios mecánicos y tareas para escribir y leer controladas por procedimientos orales.

En las etapas iniciales del aprendizaje, se necesita que el alumno simplemente escuche y repita lo que el profesor diga, respondiendo a las preguntas y a las órdenes que se le dirigen. Después se estimula una participación más activa. Entonces los alumnos pueden tomar la iniciativa en las respuestas y preguntarse entre ellos, aunque el control del profesor sobre la presentación y la práctica de la lengua nueva es siempre importante.

El profesor tiene varias funciones. En la fase de presentación el profesor sirve de modelo, durante la fase de práctica el profesor corrige los errores gramaticales o estructurales que puedan constituir la base de las siguientes lecciones para revisarlos. Los materiales de enseñanza que sugiere son el libro de texto y los apoyos visuales.

El procedimiento de enseñanza propone avanzar desde la práctica controlada de las estructuras a las actividades más libres y desde el uso oral de estructuras a su uso automático en el habla, la lectura y la escritura.

2.2.2.- Enfoque audio-oral o estructural

Como antecedente el informe Coleman en 1929, recomendaba un enfoque de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las escuelas y universidades americanas basado en la lectura. Se enfatizaba en la enseñanza de la comprensión de textos. Pero la entrada de los Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial tuvo un efecto significativo en la enseñanza de lenguas en América. Para que el gobierno pudiera tener personas que conocieran el alemán, francés, italiano, chino, japonés, malayo y otras lenguas y que pudieran trabajar como intérpretes o traductores; era necesario crear un programa especial para la enseñanza de las lenguas. El gobierno solicitó a las universidades americanas que desarrollaran programas de lenguas extranjeras para el personal militar. De esta forma, en 1942 se inicia el programa para la Formación Especializada del Ejército. A principios de 1943, participaban en el programa 55 universidades estadounidenses.

El objetivo de los programas del ejército era que los alumnos adquirieran un nivel de conversación con una variedad de lenguas extranjeras y para ello se necesitaban nuevos enfoques.

En esta época, la metodología usada por los lingüistas americanos en enseñanza de lenguas, presentaba un gran parecido, en muchos sentidos, con la del enfoque oral británico. Sin embargo, el enfoque norteamericano se diferenciaba por su estrecha relación con la lingüística estructural americana y sus aplicaciones, especialmente las del análisis contrastivo, donde los problemas de aprendizaje de una lengua extranjera se atribuían al conflicto de los diferentes sistemas estructurales. Así nació una gran industria estadounidense de lingüística

aplicada, que se basaba en comparaciones sistemáticas del inglés con otras lenguas con el fin de solucionar los problemas fundamentales en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

La teoría de la lengua en que se basa este enfoque es la lingüística estructural que se desarrolla como reacción a la gramática tradicional. Cuando los lingüistas descubren nuevos tipos de sonidos y nuevas estructuras de organización lingüística, surge un nuevo interés por la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. El término estructural se refería a que los elementos de una lengua eran producidos a partir de una serie de reglas, se pensaba que los elementos lingüísticos eran sistemas dentro de sistemas estructurados piramidalmente. La lengua es habla y ésta habilidad tiene prioridad en la enseñanza.

La teoría de aprendizaje en que se sustenta el enfoque audio-oral o estructural, está basada en la psicología conductista del aprendizaje. Para aprender un idioma había que conocer los elementos o bloques de construcción de una lengua y aprender las reglas que se utilizan para unir estos elementos partiendo del fonema, para llegar al morfema, a la palabra, a la frase y a la oración. El medio fundamental es oral: la lengua es habla. Sus principios son: el aprendizaje de una lengua es una formación mecánica de hábitos, las destrezas lingüísticas se aprenden mejor si los elementos de la lengua se presentan de forma oral antes que escrita, el enfoque para la enseñanza gramatical es inductivo más que deductivo y la enseñanza de lenguas supone la enseñanza de aspectos del sistema cultural que comparten los hablantes de la lengua.

2.2.2.1.Método audiolingüístico

Su objetivo a corto plazo es la formación en la comprensión oral, la corrección fonética y el reconocimiento de los símbolos del habla. La comprensión oral equivale a poseer una pronunciación y un conocimiento gramatical correctos y la habilidad para responder rápidamente y con corrección en contextos de

comunicación. A largo plazo, el objetivo es dominar la lengua como los hablantes nativos.

El programa del método audiolingüístico está basado en la enseñanza de las estructuras de la lengua. Propone como tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje los diálogos y ejercicios de repetición forman la base de las prácticas audiolingüísticas en el aula (ejercicios de repetición coral e individual, repetición, sustitución, expansión y restauración).

La enseñanza se centra más en las manifestaciones externas del aprendizaje que en los procesos internos. Los alumnos desempeñan un papel pasivo. El papel del maestro es activo, el profesor modela la lengua objeto, controla la dirección y ritmo del aprendizaje, comprueba y corrige la pronunciación del alumno. Propone como materiales de enseñanza el libro de texto, grabaciones y el uso de equipo audiovisual.

El procedimiento de enseñanza se centra en la producción oral inmediata y correcta. La lengua objeto se utiliza como medio de enseñanza y se desaconseja la traducción o uso de la lengua materna. Los alumnos oyen un diálogo y lo repiten en coro o individualmente, cambian algunas frases o palabras, seleccionan estructuras clave, se usa el libro de texto con escritura imitativa, cuando avanzan los alumnos pueden escribir variaciones y se realizan prácticas de diálogos en laboratorios de idiomas.

2.2.2.2.-Método respuesta física total

Propuesto por Harold y Palmer en 1925, congruente con los presupuestos estructuralistas o visión gramatical de la lengua y con la teoría de aprendizaje de la psicología conductista.

Su objetivo es la enseñanza de la competencia oral en un nivel elemental. La comprensión es un medio para un fin y el fin último es la enseñanza de las destrezas básicas de expresión oral. Su programa requiere que la atención se concentre en primera instancia en el significado más que en la forma de los elementos. La gramática se enseña de forma inductiva. En los tipos de actividades de enseñanza y aprendizaje los ejercicios con imperativos constituyen la actividad más importante de respuesta física total.

El papel del alumno es escuchar y actuar. También se les pide que produzcan nuevas combinaciones propias. El papel del maestro es activo y directo, decide qué se enseña, quién presenta el modelo y los nuevos materiales y quién selecciona los materiales de apoyo para la clase. Su función más importante es proporcionar oportunidades de aprendizaje. Los materiales y objetos juegan un papel cada vez más importante en los estadios posteriores de aprendizaje.

2.2.3.- Enfoque comunicativo

Los antecedentes del enfoque comunicativo están en el rechazo de la teoría lingüística y del método audiolingüístico en Estados Unidos a mediados de los años sesenta. Los lingüistas británicos empezaron a poner en duda los supuestos teóricos de la enseñanza situacional de la lengua. Se consideró necesario para la enseñanza de idiomas centrarse más en la competencia comunicativa que en el conocimiento de las estructuras.

Otro factor de cambio en el enfoque de la enseñanza de lenguas extranjeras proviene de las cambiantes realidades educativas de Europa. Con la creciente interdependencia de los países europeos apareció la necesidad de hacer mayores esfuerzos para enseñar a los adultos las principales lenguas del Mercado Común Europeo y del Consejo de Europa, organización regional para la cooperación cultural y educativa.

Aunque el movimiento empezó como una innovación principalmente británica, en torno a planteamientos alternativos sobre la elaboración de programas, desde mediados de los años setenta su ámbito de influencia se ha extendido. Los defensores tanto americanos como británicos lo ven como un enfoque que pretende hacer de la competencia comunicativa la meta final de la enseñanza de lenguas y pretende desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la noción de interdependencia de la lengua y la comunicación.

La teoría de la lengua se opone a la visión de Chomsky (1972) que postula fundamentalmente que el conocimiento gramatical abstracto de los hablantes es lo que les permiten producir oraciones correctas. Por su parte Hymes (1972) mantenía que la teoría lingüística debe ser entendida como parte de una teoría más general que incorpore la comunicación y la cultura.

Halliday(1979) complementa la teoría de Hymes y describe siete funciones básicas que realiza el lenguaje cuando los niños aprenden su primera lengua: instrumental, reguladora, interactiva, personal, heurística, imaginativa y representativa. Widdowson (1978) presentó sus ideas sobre la relación entre los sistemas lingüísticos y los valores comunicativos en el texto y el discurso. Canale y Swain (1980) identifican cuatro dimensiones de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica.

Algunos supuestos del enfoque comunicativo consideran a la lengua como un sistema para explicar significados e identifican como la función principal de la lengua a la comunicación y la interacción. La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos. Las unidades fundamentales de la lengua no son sólo los elementos gramaticales y estructurales, sino las categorías de significado funcional y comunicativo tal como se manifiestan en el discurso.

Poco se ha escrito acerca de la teoría de aprendizaje, sin embargo, en algunas prácticas del enfoque se aprecian elementos subyacentes, como el principio de comunicación que indica a las actividades que requieren comunicación real como promotoras del aprendizaje. Por su parte, el principio de tarea señala que las tareas significativas mejoran el aprendizaje. El principio de significado afirma que la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje. Por tanto, las actividades de aprendizaje se seleccionan de acuerdo con el grado en el que consiguen que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real. Estos principios pueden inferirse de las propuestas prácticas del enfoque: Littlewood (1981), Johnson (1982), Savignon (1983) y Krashen (1982).

2.2.3.1.-Método comunicativo

Los objetivos concretos no pueden definirse de manera más específica, puesto que este enfoque asume que la enseñanza deberá reflejar las necesidades particulares de los alumnos.

Actualmente hay bastantes propuestas y modelos de lo que podría considerarse un programa de enseñanza comunicativa de la lengua. Como se mantienen los desacuerdos sobre los modelos de programa, algunos autores han propuesto que desaparezca el concepto de programa en su sentido tradicional, puesto que solamente los alumnos pueden ser plenamente conscientes de sus necesidades, sus recursos comunicativos y el ritmo de aprendizaje deseado, por lo que es el propio alumno quien debe crear un programa personal, aunque sea implícito, como parte de su aprendizaje. Otros autores se aproximan más al modelo propuesto por Brumfit (1980), que favorece un programa con un eje gramatical alrededor del cual se agrupan las nociones, las funciones y las actividades comunicativas.

La variedad de tipos de ejercicios y actividades compatibles con un enfoque comunicativo es ilimitada. Littlewood (1981) distingue dos clases principales de

actividades: la primera es de comunicación funcional (p.e. comparación de dibujos anotando similitudes y diferencias) y la segunda actividades de interacción social (p.e. debates, diálogos).

Este método requiere que tanto los alumnos como los maestros tengan diferentes papeles: como negociador del aprendizaje cooperativo, organizador de recursos, guía en procedimientos y actividades de clase, investigador, analista de necesidades, consejero y gestor. Se emplea una gran variedad de materiales desde los centrados en el texto, los centrados en la tarea y los auténticos (es decir que no fueron diseñados ex profeso para dar clase, sino que han sido tomados de la vida cotidiana, como un formato de telegrama, un anuncio de avión, etc.).

Los procedimientos tradicionales no se rechazan, sino que se reinterpretan y amplían. Se considera que la enseñanza comunicativa es más un enfoque, que un método, por tanto, hay una mayor posibilidad de interpretación y de variación individual que en la mayoría de los métodos.

Recapitulación y análisis

El esfuerzo de explicar los distintos enfoques y métodos de la enseñanza del inglés, permite identificar la lógica que desde los especialistas en la enseñanza de la materia se plasma en los contenidos y procesos de enseñanza. Esta lógica no necesariamente es interpretada y llevada a la práctica por los profesores como se evidenciará en el capítulo de I de la segunda parte denominado Prácticas de enseñanza. La importancia de este breve recorrido por los enfoques y métodos radica en la posibilidad de identificar, a partir de él, las huellas de los saberes sedimentados en las prácticas de enseñanza de los profesores y sus implicaciones en sus procesos de formación. Este capítulo me permite afirmar que:

Los enfoques plantean algunas veces cambios moderados respecto al anterior (situacional al audio oral), y en otras virajes más drásticos (comunicativo respecto del situacional). Algunos enfoques surgen en oposición al anterior y enfatizan algún aspecto que el enfoque a superar dejó de lado (enfoque situacional respecto al método directo); sin embargo esto no implica que deseche el enfoque previo, sino que amplía su visión.

En algunos métodos se plantea como objetivo central el estudio de estructuras gramaticales (situacional), otros se centran sólo en una destreza (respuesta física total), otros carecen de fundamento teórico sobre los mecanismos que posibilitan la adquisición del lenguaje (gramática traducción). Más allá del énfasis que cada método hace su aporte radica en iluminar distintos aspectos de la didáctica de la lengua.

Algunos métodos hacen planteamientos rígidos en términos de prohibiciones a los profesores (audiolingüístico: no hablar el idioma materno en clase); otros, cada vez con más frecuencia, proponen posturas eclécticas (comunicativo). Esta flexibilidad se explica por las posturas equivocadas que siguieron muchos

métodos “definitivos” y porque cualquier método “superado” puede contener elementos rescatables en la didáctica del idioma.

Las razones de los cambios en enfoques y métodos encuentran su explicación por un lado, en el surgimiento y avance de distintas disciplinas, como son: pedagogía, psicología y lingüística. Los cambios se explican, por otro lado, por condicionantes de carácter social, económico y político. (la consolidación de Estados Unidos como potencia después de la Segunda Guerra Mundial, por ejemplo)

Si bien pueden hacerse comparaciones entre los distintos enfoques y métodos y encontrar semejanzas y diferencias entre ellos; es muy difícil evaluar su eficacia a partir de esas comparaciones. Los métodos no se dividen entre los que funcionan y los que no, sólo a partir de sus planteamientos, pues todo método con algunas bases válidas logra cierto éxito. Para evaluar la pertinencia o no de un enfoque y método se requiere tensarlo con los propósitos para los cuales se enseña el idioma, las necesidades reales de los alumnos y los contextos de enseñanza. “Aún no se ha inventado un método que sea capaz de enseñar cualquier cosa a cualquiera” (Nunan: 1991).

Como parte de la identificación de un pasado que permite explicar algunos rasgos del presente en secundaria, se identificó el proceso de constitución del nivel y se rastrearon los requisitos para hacerse maestro de inglés. Se ubicaron distintos planes de estudio y se observaron los planteamientos hechos por teóricos de la enseñanza del inglés como segunda lengua en algunos enfoques y métodos como preceptos de qué y cómo enseñar la asignatura de inglés.

Para buscar la conexión que existe entre este pasado revisado y el presente de la educación secundaria cabe preguntarse: ¿Qué permanece, qué ha cambiado? ¿Cuál es la forma de organizar el trabajo en secundaria actualmente? ¿Cuáles son las condiciones institucionales en las que se desempeñan los docentes?

¿Cuáles son los requisitos para hacerse maestro de inglés? ¿Qué tareas tienen que realizar los docentes? ¿Cuáles son las opciones de formación que empiezan a perfilarse? ¿Se relacionan con las necesidades reales de los maestros? ¿Esas opciones de formación son aceptadas, rechazadas, resignificadas por los docentes? Interrogantes que trataré de contestar en el siguiente capítulo.

CAPITULO III

Condiciones institucionales

3.1.- Condiciones institucionales del trabajo en secundaria

Las condiciones institucionales en las que los maestros y maestras realizan su trabajo no son sólo los recursos físicos para el trabajo, sino también entre otras cosas, las condiciones laborales, las opciones de formación que la institución les brinda o no, las actividades de apoyo a la docencia, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre los distintos sujetos que participan de la dinámica de la institución como son autoridades, maestros, alumnos y padres. Este conjunto de condiciones institucionales delimitan el campo de acción y de autonomía en el que los docentes habrán de desempeñarse y brindarán u obstaculizarán sus posibilidades de formación continua.

Por lo antes citado, en este capítulo abordaré las condiciones institucionales en las que se despliega la práctica de los docentes que trabajan en el nivel de secundaria general. Para hacerlo presentaré la información en dos apartados. En el primero describiré las condiciones laborales, las academias, las actividades de apoyo, los recursos y condiciones materiales en las que trabajan los profesores de secundaria en general. En el segundo apartado, trataré los mismos aspectos, pero enfatizando el caso específico de los docentes de inglés de un establecimiento escolar.

3.1.1.- Condiciones laborales de los maestros de secundaria.

Algunas condiciones institucionales del trabajo en secundaria son consecuencia de la etapa histórica que compartió con el bachillerato en el seno de la Universidad y siguen presentes en el momento actual. Como podrá apreciarse en

este capítulo entre ellas el ser un docente especializado en impartir una asignatura, así como el movilizar los contenidos de una asignatura que pertenece a un plan de estudios sobrecargado de contenidos, el tipo de contratación por horas, la necesidad de atender un gran número de grupos en distintos turnos, escuelas y a veces distintos niveles educativos. También hereda un perfil de formación heterogénea y poco definida.

Cuando este nivel pasa a depender de la SEP se suman a las problemáticas anteriores algunos ingredientes de complejidad, pues en nuestros días, la educación básica comprende los niveles preescolar, primaria y secundaria. Aún cuando a partir de 1993 se decretó la obligatoriedad de ésta última y se hicieron algunos intentos para vincularla con la primaria, siguen prevaleciendo importantes diferencias entre estos niveles que ya han sido trabajados por diferentes autores tanto a nivel internacional (Sacristán: 1996), como nacional (Sandoval: 2000I, Quiroz: 2000). Entre algunas de estas especificidades del trabajo en secundaria cabe citar para nuestro país:

- Los profesores de educación primaria cuentan con una plaza equivalente a veinte horas y para desempeñarla se hacen cargo de un sólo grupo atendiendo a cincuenta alumnos en promedio. Los profesores de secundaria están contratados por horas y atienden generalmente a más de un sólo grupo y a un elevado número de alumnos dependiendo de las horas contratadas.
- En primaria un docente está encargado de impartir los contenidos de las diferentes asignaturas que conforman el programa, en tanto que los docentes de secundaria se hacen cargo de trabajar con contenidos de una asignatura, lo que implica que sea un profesor especializado en una disciplina.
- Como dicen algunos autores que han estudiado la educación básica en nuestro país los docentes de primaria están en posibilidades de “elaborar un expediente mental personal” (Luna: 1993) del desempeño de sus alumnos. “En

la secundaria la construcción de un expediente por alumno es casi imposible” (Quiroz: 2000), ya que el elevado número de alumnos hace que los maestros tengan problemas aún para diferenciarlos e identificarlos por su nombre. Los docentes de secundaria tienen que optar por formas “prácticas” más que pertinentes para codificar la información relacionada con el desempeño académico de sus alumnos.

- El uso del tiempo en la primaria permite hacer un uso flexible de éste, mientras que en secundaria la delimitación estricta del tiempo por la organización escolar que marca el inicio y el final de cada sesión, se traduce en la imposibilidad de flexibilizarla de acuerdo a las necesidades de los alumnos, grupos, turnos y a la extensión o complejidad de los temas.
- El docente de secundaria tiene que destinar mayor tiempo a las tareas fuera del ámbito escolar (Gimeno: 1996).
- En la secundaria existe un aumento del control de la conducta y del rendimiento de los alumnos como consecuencia de tener que probar rendimiento y actitudes en múltiples escenarios y parcelas de saber(Gimeno: 1996).

En el nivel de secundaria en México, el personal docente difícilmente cuenta con una contratación como trabajador exclusivo de tiempo completo en una sola escuela. Aún cuando existen docentes que lo tienen, lo predominante es la contratación por horas destinadas al trabajo frente a grupo. Analicemos de forma más puntual esta situación.

¿Cómo se distribuyen en las escuelas las cargas laborales a los distintos docentes que se desempeñan en este nivel educativo? Los elementos centrales en torno a los que se organiza al personal docente en las escuelas son los planes

y programas obligatorios determinados por la Secretaría de Educación Pública para ser impartidos a lo largo y ancho del territorio nacional.

El plan y programas de secundaria vigentes a partir de 1993 son como todos los programas, una selección de conocimientos que están legitimados formalmente. El plan y programas elige, distribuye y jerarquiza los contenidos a enseñar, esto implica que al asignar a los docentes el trabajo con esas materias se les adjudique también un estatus que deviene del tipo de materia que habrá de impartir. En este sentido, el currículum no sólo selecciona y jerarquiza contenidos, sino también personas.

Una de las formas en las que esa jerarquización se evidencia, es a través de la diferenciación entre asignaturas académicas y actividades de desarrollo; Sandoval (2000) ilustra cómo los docentes que imparten las actividades de desarrollo⁸ son considerados implícitamente por los otros docentes –como un grupo aparte- con menor rango académico, debido a que en su mayoría son técnicos cuyo nivel educativo es equivalente a bachillerato.

Otras formas de apreciar esa jerarquización es el número de cursos y el tiempo que se asigna al tratamiento de cada una de las asignaturas, de esta forma destacan español y matemáticas por ser las únicas a las que se destina cinco horas semanales en los tres grados en contraposición, por ejemplo con inglés a la que se destinan únicamente tres horas semanales, en los tres grados.

Existe entonces una jerarquía distinta que desde el programa se le da a las asignaturas de español y matemáticas por considerar que desarrollan habilidades de carácter básico esenciales en el aprendizaje. No es la intención de este trabajo realizar un análisis curricular del programa, se trae a colación para responder a la interrogante: ¿qué significa esta diferencia entre impartir una asignatura con mayor

⁸ Se refiere específicamente a los docentes de taller.

o menor estatus en términos de condiciones laborales para los maestros de secundaria?

Para un maestro de matemáticas que labore en una escuela de organización completa⁹ con dos turnos (matutino y vespertino) el que se le asigne un grupo, significa trabajar cinco horas a la semana con cincuenta alumnos en promedio. Si un docente de matemáticas cuenta con una plaza de tiempo completo con cuarenta y dos horas, significa atender ocho grupos, con la posibilidad de hacerse cargo de seis grupos de primer grado y dos de segundo grado; con la necesidad de cubrir uno en el turno vespertino. Esta situación le requeriría llevar a cabo planes de clase y avances programáticos para dos grados y llevar control y registro de ocho listas de calificaciones correspondientes a un promedio de cuatrocientos alumnos distintos.

Para un profesor de inglés, con menor estatus que matemáticas, que trabajara en la escuela antes mencionada, el hacerse cargo de un grupo le requeriría tres horas de trabajo presencial en el aula, atendiendo cincuenta alumnos, y el desempeñarse con una plaza de tiempo completo frente a grupo, se traduciría en atender a catorce grupos, pudiendo corresponder seis a primer grado, seis a segundo y dos de tercero; con un total de setecientos alumnos distintos.

Las implicaciones laborales son que no podría atender a ese número de grupos y grados en un solo turno, por lo que trabajaría dos turnos cubriendo tres grados distintos. Esto en términos de trabajo le requeriría desarrollar planes de clase, material didáctico, revisión de tareas y libros, corrección de exámenes, control de calificaciones e interacciones con setecientos alumnos distintos de catorce grupos a la semana, con el consiguiente desgaste físico y mental que esto significa.

Si la escuela donde este docente de inglés laborara fuese de un solo turno, el docente tendría que desempeñarse en más de una escuela y por consecuencia

⁹ Aquella que funciona por lo menos con un grupo de los tres grados.

relacionarse con diferentes directivos y compañeros; y por ende, cumplir con distintas comisiones extraclase agregándole complejidad a su labor. También la posibilidad de alcanzar más pronto el tiempo completo es más alta para los profesores que imparten español o matemáticas a diferencia del de inglés.

Lo antes descrito significa para los docentes un ingreso económico insuficiente, por lo que se ven obligados a “completar” sus ingresos laborando en más de un establecimiento para resolver sus necesidades económicas elementales. Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre el proceso de desvalorización profesional por el que pasa la profesión docente:

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 estatus académico y económico que sufrió una drástica caída a la que se agregó el deterioro de sus condiciones de trabajo. 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 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 maestro de primaria perdió el prestigio profesional que la caracterizó por algún tiempo. (Sandoval: 2000)

El bajo salario de los maestros, la cuestionada carrera magisterial y las insuficientes medidas implementadas en torno a la formación; son indicadores que evidencian que la tan anunciada revalorización profesional del magisterio - que fuera una de las metas de la política de educación del gobierno de Ernesto Zedillo plasmada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000- nunca se logró y es una deuda que queda sin saldar, y será interesante ver cómo la enfrenta el gobierno actual.¹⁰

¹⁰ En la propuesta de Reforma Integral de Educación Secundaria dada a conocer en el 2004 durante el gobierno de Vicente Fox Quezada aún en debate, la asignatura de inglés permanece con 3 horas a la semana y con la implementación del enfoque comunicativo. Pero no está claro si las condiciones laborales en las que se desempeñan los docentes de secundaria serán transformadas.

En la política educativa para la educación secundaria en el periodo de gobierno actual 2000-2005, se anuncia una reestructuración del trabajo en secundaria. Está por verse si es incluida una política integral de formación docente que considere los desafíos de cómo mejorar la formación docente inicial -cambio de estructura y contenidos con un peso equilibrado entre formación disciplinar y pedagógica, el control de las acreditaciones e instituciones formadoras de docentes; así como los desafíos de la formación docente en servicio (institucionalizar un proyecto de formación a lo largo de toda la carrera profesional, realizar trabajo de especialistas con los equipos docentes en los establecimientos escolares- (Aguerrondo: 2003) así como la revisión de las condiciones institucionales en las que trabajan los docentes y la inclusión de un tiempo remunerado para la realización de las múltiples actividades que tienen que realizar.

3.1.2.- Los maestros y sus actividades simultáneas

Los docentes de secundaria realizan además de actividades de índole administrativa y de docencia; un cúmulo de actividades extra. Entre ellas podemos citar: recolectar y registrar cooperaciones de los alumnos para diferentes propósitos, desarrollar actividades para conservación y remodelación del inmueble escolar, participar en juntas sindicales y oficiales, planear y desarrollar las actividades a realizar por los alumnos en ceremonias cívicas y sociales; preparar a los alumnos para que participen en eventos a nivel escuela, zona, región y estado, tales como semana de la ciencia, encuentro de adolescentes, campañas de reforestación, etc.

La descripción del cúmulo de actividades que los docentes de secundaria desempeñan en nuestro país evidencian la existencia de un proceso de intensificación del trabajo, que se manifiesta no sólo a nivel nacional, sino internacional, llamando la atención de los teóricos de la educación como Apple, Hargraves y Popkewitz, entre otros. La tesis de la intensificación se deriva de las teorías marxistas del proceso del trabajo. Para Larson (1980) la intensificación

representa una de las formas más tangibles de erosión que padecen los privilegios laborales de los trabajadores formados y supone una ruptura a menudo drástica con la orientación pausada que prevén los privilegiados trabajadores no manuales.

Larson (Ibid) afirma respecto a la intensificación del trabajo docente:

- La intensificación lleva a reducir el tiempo de descanso durante la jornada laboral hasta no dejar, incluso, espacio para comer.
- La intensificación conduce a carecer de tiempo para reformar las propias destrezas y para mantenerse al día en el campo propio.
- La intensificación provoca una carga crónica y persistente que reduce las áreas de criterio personal, inhibe la participación a largo plazo y el control sobre la misma, favorece la dependencia de materiales producidos fuera.
- La intensificación conduce a la reducción de la calidad del servicio, cuando se producen recortes para ahorrar tiempo.
- La intensificación lleva a una diversificación forzada de la pericia y la responsabilidad para cubrir la falta de personal, lo que, a su vez, provoca una dependencia excesiva de la pericia de terceros y mayores reducciones a la calidad del servicio." (Citado en Hargraves: 1999)

Los efectos del proceso de intensificación antes descritos para un contexto diferente al nuestro, también pueden apreciarse en nuestro país y serán abordados en diferentes apartados de este capítulo. Una forma de enfrentar el proceso de intensificación laboral en algunos países como Canadá y Estados Unidos ha sido el conceder a los docentes un tiempo remunerado para la preparación de clases que puede ser capitalizado también como trabajo colegiado. Hargraves (1999) realizó un estudio en Ontario y concluyó que el tiempo remunerado no es la panacea, ni resuelve por sí mismo los factores que se asocian a la intensificación del trabajo, si concluyó que la mayor proporción de tiempo de preparación de las clases como trabajo remunerado ayuda a desintensificar la enseñanza y a mejorar la calidad del servicio que proporcionan los maestros.

3.1.3.- Los maestros y las academias

En las escuelas secundarias generales existe la figura de academias que consiste en reuniones de trabajo con docentes de la misma disciplina; de hecho se realizan un mínimo de dos reuniones anuales y estas actividades no están incluidas en las horas laborales devengadas económicamente. Al preguntar a los jefes de enseñanza del Departamento de Secundarias Generales si existe un reglamento de academias¹¹, algunos de ellos¹² hacen gesto de extrañeza y confiesan desconocerlo. Sólo un supervisor que tiene 40 años de servicio localizó entre sus documentos un boletín que habla respecto a las academias y dice ser el único documento escrito que tiene al respecto.

En este documento la Subsecretaría de Educación Media Técnica y Superior, la Dirección General de Educación Media y la Subdirección Técnica de la Secretaría de Educación Pública editaron en el Boletín Número 1 en marzo de 1974, el Material de Estudio para las Juntas de Academias por Especialidades y de Personal Directivo. Este documento propone la realización de sesiones colegiadas de trabajo donde se estudien, analicen y discutan los problemas técnico-pedagógicos de la especialidad y aún más, propone que se realicen reuniones donde se discuta y coordine el trabajo académico con los docentes que imparten materias afines. El peso del trabajo académico era importante ya que se proponía fomentar el uso de formas de trabajo que favorezcan el diálogo, el análisis de situaciones, la investigación, la resolución de problemas concretos, el estudio de casos, las demostraciones prácticas, el intercambio de experiencias y conocimientos, las consultas a expertos, la lectura y comentario de obras especializadas.

Más allá de las buenas intenciones que perseguía este documento, el funcionamiento de las academias encuentra su principal obstáculo en las

¹¹ Los jefes de enseñanza de secundarias tienen como función asesorar en asuntos académicos a los docentes.

¹² Pregunté a cinco jefes de academia.

condiciones de trabajo que enfrentan los maestros, ya que al trabajar en más de un centro de trabajo, la disponibilidad limitada del tiempo y la incompatibilidad de horarios hace sumamente complicado la reunión de los docentes que laboran en los dos turnos de la escuela. Así la realización de academias se reduce a un ámbito formal y los propósitos explicitados en el boletín están muy lejos del funcionamiento real de las academias.

Lo anterior lleva a los docentes a privilegiar el trabajo individual sobre el colaborativo o colegiado en las academias. En algunas investigaciones cualitativas (Lortie:1975, Rosenholtz:1988) se afirma que el individualismo de los profesores manifiesta un conjunto de déficit psicológicos asociados con la falta de confianza en sí mismo, defensividad y ansiedad. Las funciones de insularidad protegen la imagen profesional de los maestros poniendo un amortiguador entre ellos y la crítica que temen recibir.

Hargraves (1999) emprende una reinterpretación del individualismo, que en el contexto específico de los profesores de secundaria nos permite explicar por qué los docentes optan por el individualismo como una forma racional de economizar esfuerzos y ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones. En este sentido el aislamiento es una estrategia adaptativa sensible al ambiente de trabajo, y una forma utilizada por los profesores para crear y construir pautas individualistas de trabajo como respuesta a las contingencias cotidianas del ambiente laboral.

3.1.4.- El apoyo pedagógico a los maestros

En el desempeño de sus funciones docentes existe la figura del personal de apoyo como son los directivos, jefes de enseñanza y supervisión que tienen la tarea de brindar orientaciones técnico-pedagógicas a fin de apoyar a los maestros frente a grupo. El Instituto Hidalguense de Educación¹³ impulsó dos cursos de

¹³ Personal académico de la UPN Hidalgo diseñó e impartió estos cursos.

actualización y superación profesional dirigido a este personal con el propósito de enfatizar la importancia de sus funciones de carácter pedagógico de apoyo a los docentes. Sin embargo, los docentes afirman que las visitas de jefes de enseñanza y supervisores a sus salones de clase se limitan a revisar listas, programa, cronograma de actividades, planes de clase semanales y registro de calificaciones.

Ma: Nos piden la documentación mencionada antes. Pero hay un gran problema los que llegan a supervisarnos no son de la especialidad de inglés. Simplemente no pueden opinar si está bien o está mal. Nada más llegan y observan. Uno simplemente habla en inglés y da su tema. Pero ellos no son de la especialidad, entonces si tienen alguna objeción puede ser por el grupo, por el orden, por como está, realmente si estuvo bien el idioma, el tema tratado con la dinámica o qué se yo, no pueden comentar. (CE1p-5)¹⁴

Las funciones de supervisores y jefes de enseñanza se reducen a actividades de control administrativo, sin poder representar un verdadero apoyo y asesoría pedagógica para los docentes, por lo que son vistos por los profesores algunas veces con recelo y otras con indiferencia. Con recelo porque su visita implica molestia por la posibilidad de tener un reporte administrativo por la falta de algún documento solicitado; y con indiferencia porque su presencia y trato con ellos no significa la posibilidad de tener alguna observación o sugerencia que pueda enriquecer su desempeño académico debido a que no cuentan con la formación especializada que les permita asesorar a los profesores.

Respecto a la función que desempeñan los supervisores de educación básica Calvo (2002) afirma que "...el aumento de la autonomía de la educación estatal adquirida con la descentralización, lejos de convertirse en apoyo para la construcción de un sistema de supervisión sólido ...ha significado la marginación aislamiento y falta de apoyos pedagógicos...tanto nacionales como estatales."

¹⁴ A partir de este momento aparecerán frecuentes alusiones a entrevistas y observaciones en el aula las abreviaturas corresponden a la primera inicial del nombre del profesor/a, entrevista u observación y número de página.

3.1.5.- Los maestros y las condiciones y recursos materiales

Las condiciones materiales de la escuela también determinan las posibilidades de acción en torno a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, les ponen límites o las favorecen.

Los edificios escolares tienen en nuestro país un modelo tipo diseñado por el comité administrador del programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE) que es el mismo para cualquier estado y región del país.¹⁵ Los edificios escolares construidos según el diseño estándar tipo CAPFCE de las escuelas secundarias presentan condiciones de deterioro y carencia de mantenimiento.

Respecto a los recursos didácticos, las escuelas secundarias difícilmente pueden proveer de materiales tales como mapas, juegos didácticos, grabadoras, cassettes, videos, material deportivo, instrumentales, sustancias y equipo de laboratorio y talleres. De ahí que los docentes tienen tres opciones: limitarse a utilizar el pizarrón, adquirir con recursos propios los materiales o hacer gala de creatividad para elaborar con sus alumnos materiales de apoyo.

3.1.6.- El libro del maestro y el libro de texto.

Una de las medidas que la Secretaría de Educación Pública impulsó para posibilitar la implementación de los planes de estudio de 1993, fue la edición de libros para el maestro de secundaria como:

...un primer esfuerzo de fortalecimiento para el trabajo docente...y su propósito esencial es ofrecer múltiples alternativas prácticas para la enseñanza de los temas centrales de los nuevos programas... (SEP:1994)

Respecto a la estructura común que presentan estos libros Quiroz afirma:

¹⁵ Por lo que llama la atención y cabría preguntarse si no sería mejor pensar en diseños que respondan a las características diferenciales del terreno, clima, materiales propicios para la región y entornos culturales y arquitectónicos específicos.

Esta estructura contiene los elementos esenciales que cualquier maestro requiere para orientar su práctica: enfoque, programas de estudio, orientaciones didácticas y de evaluación y sugerencias de actividades de enseñanza. En términos generales, puede decirse que dentro de esta vía de lo general a lo particular (desde el enfoque a las actividades de enseñanza) existe en los libros un buen nivel de coherencia interna aunque con diferentes logros.(Quiroz:2000)

Por otra parte, la importancia del libro de texto en las prácticas de enseñanza ha sido abordada en diferentes trabajos (Quiroz,1991,2000; Díaz:1994, Canedo: 1998) Al respecto Quiroz (2000) destaca:

Se puede afirmar que la transposición didáctica que se realiza mediante los libros de texto es la que tiene mayor poder de condicionamiento sobre las prácticas de enseñanza. Ello es así porque los libros, casi siempre presentes en el aula, funcionan como organizadores de la enseñanza en múltiples planos: seleccionan y organizan contenidos, establecen actividades de enseñanza con orientaciones didácticas concretas y presentan instrumentos para la evaluación. En cada uno de estos rubros es posible identificar los enfoques y los criterios de pertinencia de los autores implícitos en sus propuestas editoriales (Quiroz:Ibid).

Estas investigaciones han mostrado que uno de los recursos didácticos de principal importancia lo constituye el libro de texto para los docentes que trabajan en secundaria. A partir del ciclo escolar 1997- 1998 se inició una política nacional de dotación gratuita de libros de texto a las escuelas secundarias ubicadas en zonas de alta y muy alta marginación que en su primera fase comprendió únicamente a alumnos del primer grado. En los ciclos escolares subsecuentes se dotó de forma gradual a los segundos y terceros grados de las mismas escuelas de libros de texto de todas las materias. A los esfuerzos por proporcionar estos materiales a la mayoría de los alumnos de secundaria emprendidos por el gobierno federal se aunaron los de carácter estatal; sin embargo, no se ha logrado hasta el curso escolar 2000-2001 cubrir el 100% de la población estudiantil que cursa la educación secundaria en Hidalgo.

La política nacional y estatal de dotación de libros trajo, además del beneficio de que los alumnos puedan consultar un texto, la desventaja de no poder utilizarlo como propio y generan un trabajo extra para los docentes, pues tienen que elaborar distintos materiales, ejercicios y exámenes que incorporen los contenidos específicos planteados en los diferentes textos distribuidos a los alumnos.

3.1.7.- Opciones institucionales de formación

En el diagnóstico de la educación básica 1995-2000, se reconoce que por más de 60 años la prioridad de la política educativa del estado consistió en llevar la educación a un mayor número de mexicanos. La cobertura de la educación básica repercutió en la expansión de la planta docente.

La lógica tradicional conceptualiza la formación continua en América Latina como acciones que sirven para subsanar elementos “deficitarios” de los profesores frente a las necesidades actuales. Este déficit trató de ser subsanado con la impartición de cursos en “cascada” para perfeccionar a los profesores en el desempeño de sus funciones (Aguerrondo:2003).

Con posterioridad, se empieza a percibir al docente ya no como “carente” de las calificaciones necesarias para el cambio, sino como actor protagónico de las reformas y se centra en el interés en su cambio de actitud que supone que la formación profesional como algo continuo a lo largo de la vida y se centra en el concepto de “desarrollo profesional” (Ávalos: 1999)

Este cambio en la concepción de la formación continua docente ligada a la de desarrollo profesional, puede apreciarse en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 pues se afirma que las necesidades son:

- Actualización: los centros de maestros se harán cargo de enfrentar los cambios del currículo y los avances de la ciencia.

- Capacitación: para los educadores que realizan una valiosa labor en regiones apartadas, pero carecen de preparación sistemática. Se diseñarán módulos de estudio en centros de maestros.
- Nivelación: para profesores en servicio que tienen título de normalistas, pero que egresan antes de que fuera establecido el grado de licenciatura. Esta función es asignada a la Universidad Pedagógica Nacional.
- Superación profesional: para quienes desean especializar sus tareas o alcanzar un nivel más alto de competencia.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 afirma que el establecimiento del sistema nacional para la actualización de los maestros en servicio, mediante la creación de centros de maestros creado durante la década pasada, es un avance, pero es necesario evaluar su impacto y diseñar otros mecanismos que faciliten la colaboración profesional al igual que la formación de grupos autónomos de estudio.

Este Programa plantea una política de formación inicial, continua y de desarrollo profesional de los maestros de educación básica y su objetivo particular es:

- Fomentar el desarrollo profesional de los maestros asegurando una oferta de formación continua, variada, flexible y congruente con los propósitos educativos, así como las condiciones institucionales para su formación, y un sistema de estímulos que aliente el ejercicio profesional y retribuya el trabajo eficaz de los maestros.

3.2.- Condiciones institucionales en la escuela de estudio

Esta escuela, más que ser el resultado de una necesidad social por la demanda de padres de familia o docentes, fue el resultado de una decisión institucional, pues en el Departamento de Secundarias Generales había recursos para crear una nueva escuela. De esta manera se comisionó a un profesor, quien trabajaba en el Instituto Hidalguense de Educación en el programa de emergencia escolar,

a buscar un terreno propicio para fundar una nueva escuela; éste consideró como ideal un lote baldío con una superficie de 1578.86m² a un costado de una escuela primaria. Esto fue aceptado por las autoridades correspondientes y en el ciclo escolar septiembre-julio 1989-1990 se iniciaron las actividades oficialmente en los pasillos de un auditorio (lugar donde funcionó provisionalmente mientras se construía el edificio).

La escuela inició actividades en el ciclo escolar 1990-91 con tres grupos de primer grado, este número se incrementó ya que en el ciclo escolar 1991-92 hubo siete grupos: cuatro de primero y tres de segundo, con un total de 406 alumnos y 13 docentes. En el ciclo escolar 1992-93 se contó con cinco primeros, cuatro segundos y tres terceros; un total de 12 grupos con una población escolar de 674 alumnos atendidos por 20 docentes. En 1999 hubo aproximadamente 87 personas laborando en la escuela: 46 maestros de materias académicas, 6 maestros de taller y 31 de personal de apoyo entre secretarias, trabajadores sociales, doctor y laboratoristas.

El turno matutino se saturó rápidamente y se creó el turno vespertino, que empezó a funcionar con cuatro grupos de primer grado con un total de 221 alumnos y 19 docentes. A partir del surgimiento del turno vespertino en 1993-'94 la población escolar se incrementó en los ciclos subsecuentes encontrando su punto más alto en el ciclo escolar 1996-'97.(ver tabla Anexo 3)

Sin embargo, a partir del curso escolar 1997-'98 este proceso empezó a involucionar, así encontramos que el turno vespertino llegó a tener en el ciclo escolar 1999-'00 grupos con doce alumnos y en el ciclo 2000-01 se redistribuye a los alumnos y se disminuyen tres grupos.

El proceso de crecimiento en la población estudiantil se tradujo en un incremento de grupos. Esto significó para los docentes la posibilidad para “conseguir” horas, pero con el proceso de estancamiento y disminución de la población estudiantil

esta expectativa se agotó. La creación de nuevas escuelas en otras áreas de la ciudad hizo que el personal con aspiraciones a incrementar el número de horas frente a grupo, o a ubicarse en una sola escuela para cubrir sus grupos impartiendo una sola materia, solicitara su cambio de adscripción a esas escuelas donde había posibilidades de lograr un incremento de horas y, con ello, un mayor ingreso económico.

El incremento del personal que labora en la escuela desde la perspectiva del subdirector que fuera fundador de esta institución obstaculiza la armónica relación que existía en el personal cuando era una escuela “pequeña”:

Mo: El primer director que era muy trabajador, y yo, que era fundador nos pusimos de acuerdo para que...el personal que llegara fuera gente de trabajo. El personal que vino, como se dice vulgarmente se ponía la camiseta, no obstante que teníamos una gran cantidad de carencias de edificios, de material, de todo tipo, la escuela estaba funcionando bien, muy bien. (E-1 S.p7)

En opinión del subdirector se va perdiendo el carácter selectivo del personal.

Mo: Mire yo ya tengo tiempo de trabajar y me acuerdo que cuando todas las negociaciones se hacían en México los directores de las escuelas proponían gente y se los aceptaban en México, era como le diré,... los directivos tenían un poco más de injerencia en la selección del personal. Conforme se desconcentró la educación, estamos más cerca de las dependencias oficiales. Son las autoridades oficiales las que determinan cual es el personal que debe estar en cada una de las escuelas. (E-1, S p.9)

Una de las consecuencias del proceso de federalización educativa impulsado a partir de 1993 es la facultad de las autoridades educativas de los estados para asignar las plazas y movimientos del personal docente de educación básica. Para el subdirector de la escuela esto ocasionó un menor margen de injerencia por parte de los directivos en la selección del personal que ingresa a las mismas. En un primer momento, las autoridades sindicales de los estados se fortalecieron e hicieron prevalecer sus sugerencias en los movimientos de personal y asignación de nuevas plazas; en un segundo momento se formó una comisión con

representantes de la sección XV del SNTE y del Instituto Hidalguense de Educación para realizar esta actividad. En ambas situaciones llegan a prevalecer amiguismo, compadrazgo, antigüedad y derechos sindicales; sobre los criterios del desempeño académico, es una cuestión que nunca es tomada en cuenta. Esta situación restó margen de maniobra en la toma de decisiones de selección del personal a los directores de las escuelas. Lo anterior provoca que el personal que llega a las escuelas no sea el idóneo, desde la óptica de los directivos. Esta es una cuestión político-sindical que influye en lo educativo

3.2.1.- Las Condiciones laborales de los profesores de inglés

En la escuela secundaria general del estudio laboran 66 docentes de los cuales 30 son hombres y 36 mujeres. En asignaturas como matemáticas, educación artística y educación física predominan los hombres, en asignaturas como física, química, geografía y educación tecnológica hay igual número de hombres y mujeres. En asignaturas como español, inglés, historia y formación cívica predominan las mujeres.

Distribución personal docente por asignaturas

Asignatura	Hombres	Mujeres	Hombres (horas)	Mujeres (horas)
Español	1	6	5	296
Matemáticas	7	4	136	156
Historia	2	5	66	98
Geografía General	1	1	21	42
Formación C y E	0	3	0	61
Biología	1	2	18	60
Física	3	3	74	144
Química	3	3	92	126
Introd. Fís. Y Quím.	1	1	19	19
Inglés	1	4	30	86
Optativa		0		
Orient. Eduva.	1	0	42	0
Expre. Y Aprec. Artística	2	0	58	0
Educ. Física	4	0	44	120
Educ. Tecnológica	3	3	80	111
Subtotal Per. Doc.	30	36	685	1319
Total	66		2004	

Demyt Ciclo escolar 1999-2000 IHE

En esta distribución del trabajo por sexos se encuentran reductos de la tradición sedimentada de las actividades propias para desempeñar por los hombres que se relacionan con las materias de las ciencias duras (matemáticas) o con la fortaleza física (educación física); o con la presencia laboral femenina en disciplinas sociales (historia y formación cívica) y la impartición de idiomas. Aún cuando su comportamiento empieza a modificarse como lo es el caso de que igual número de hombres y mujeres imparten física y química.

Los docentes de inglés tienen asignadas tres horas semanales para impartir su materia. Inglés es una asignatura a la que los alumnos de secundaria se verán enfrentados por vez primera, ya que al ingresar a las escuelas públicas, generalmente los alumnos carecen de antecedentes en el conocimiento de esta asignatura a diferencia de las demás, en las que de algún modo adquieren en la primaria nociones y conocimientos previos. La distribución de la carga laboral para los docentes de inglés en la escuela del estudio es la siguiente:

Carga laboral de los docentes de inglés en la escuela

Profr(a)	No. Grupos	Horas frente grupo	Horas Contratadas	Materia(s)	Grados	Turno(s)
Agustín	8	24	30	Inglés	3	M
Bertha	6	18	20	Inglés	2	M-V
Carmen	7	25	22	Inglés/español	2	M-V
Daniela	7	21	21	Inglés	2	V

Fuente: Plantillas de personal de la escuela. Departamento de Secundarias Generales. IHE

El primer denominador común que salta a la vista es que ningún docente posee contratación de tiempo completo para desempeñarse en esta escuela. Otro aspecto que llama la atención es que uno de los cuatro maestros hay coincidencia entre otras laboradas y horas contratadas, lo que confirma la aseveración de que el tipo de contratación comprende casi de forma exclusiva el tiempo para estar frente a grupo.

Sin embargo, aquí es importante destacar dos casos en los que no hay tal correspondencia, el caso del profesor Agustín que tiene seis horas contratadas que no cubre frente a grupo impartiendo la asignatura, pero que justifica ante los directivos con su participación como profesor de danza a los alumnos que voluntariamente quieren inscribirse a su club; además de la atención de un curso sabatino de inglés a los alumnos del tercer grado que deseen asistir.

Un caso más que llama la atención es el de la profesora Carmen cuya percepción es menor a las horas laborales que desempeña frente a grupo. Al interrogarla sobre esta situación afirma que de hecho “ya va por menos”, pues desde que ingresó a trabajar ha laborado más horas de las que le pagan “bajo la promesa” de que cuando haya recursos, esas horas se le asignarán en propiedad. Desde su óptica, el trabajar algunas horas sin cobrarlas es hacer méritos para después tenerlas en propiedad. Este aspecto será retomado en profundidad en otro capítulo. Aquí quiero destacar únicamente cómo habiendo recursos para que otro docente cubra estas horas aún sigue prevaleciendo esta situación, que sólo puede explicarse en la dinámicas de la micropolítica de la escuela y en las políticas estatales de contratación de este nivel educativo.

El personal docente de inglés de esta escuela está formado predominantemente por mujeres. De ellos, dos maestros trabajan en ambos turnos en esta escuela. Todos trabajan con más de un grado y atienden a un promedio de siete grupos, lo que significa en términos del trabajo con alumnos, relacionarse con 350 alumnos distintos.

Respecto a las actividades que desempeñan en la escuela todos imparten la asignatura de inglés y únicamente dos de ellos realizan además otra actividad; Agustín da también clases de danza, actividad para la que posee preparación, y Carmen, quien imparte español asignatura en la que no tiene formación especializada.

Otro factor común en los cuatro docentes es que todos ellos además de laborar en esta escuela, lo hacen en otro(s) centros de trabajo.

Ocupaciones de los docentes de inglés en otro(s) centros de trabajo

Profesor/a	No. Gpos.	No. Hrs.	Lugares	Nivel	Actividad	Turno
Agustín	2	12	2	Licenciatura	Prof. Danza	V
Bertha	2	6	2	Primaria/Bachillerato	Docencia inglés	M-V
Carmen	4	12	1	Secundaria	Docencia inglés	M
Daniela	6	19	2	Profesional/Bachillerato	Docencia inglés	V

Fuente: Plantillas de personal de la escuela. Departamento de Secundarias Generales. IHE

Como puede apreciarse en la tabla, de los cuatro docentes dos realizan actividades distintas a la docencia del inglés: Agustín imparte clases de danza, la profesora Carmen es la única que trabaja exclusivamente con alumnos del nivel de secundaria. Todos los demás docentes interactúan con sujetos de distintos niveles educativos: primaria, bachillerato, licenciatura e incluyen también profesionistas en ejercicio.

Destaca también el esfuerzo que hacen los docentes para interactuar con directivos, compañeros docentes, administrativos y manuales; así como alumnos de distintos niveles educativos: primaria, bachillerato, licenciatura; quienes poseen características distintas a los adolescentes con quienes se relacionan en la escuela secundaria, esto implica el reto de adecuarse a esos cambios de ambiente.

3.2.2.- Los maestros de inglés y sus actividades simultáneas

Los docentes de inglés, como todos los demás, se ven inmersos en la realización de un cúmulo de actividades que están directamente relacionadas con la docencia. Entre ellas podemos citar el hecho de atender a un elevado número de

alumnos correspondientes a diferentes grupos, grados y turnos; elaborar un cronograma anual de actividades, una jerarquización y dosificación de los contenidos programáticos; una planeación semanal para diferentes grados, grupos y en ocasiones distintas materias; asesorar un grupo; realizar juntas con padres de familia para informar sobre el desempeño de su grupo asesorado; elaborar y/o seleccionar material didáctico; preparar y calificar exámenes, revisar tareas, cuadernos y libros de texto de cincuenta alumnos por grupo en promedio y llenar los documentos oficiales de calificaciones.

Pero hay otra serie de actividades extra que los maestros de secundaria tienen que realizar que no están relacionadas con la docencia. Entre ellas están la recolección de cuotas y la realización de comisiones como rifas, kermeses, vendimias, discos y otras actividades relacionadas con la recaudación de recursos destinados al mantenimiento del edificio escolar. Además los docentes tienen que preparar los números para la realización de actividades cívicas y sociales, como son: la elaboración del periódico mural y la preparación de las actividades que los alumnos de su grupo asesorado realizarán en los homenajes que se celebran los días lunes.

La realización de esta variedad de actividades tiene implicaciones negativas para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Si los docentes están contratados por horas frente a grupo eso significa que durante ese lapso de tiempo tienen además de la docencia que organizarse para cumplir con el cúmulo de actividades extra que les han sido asignadas. Es común que los docentes salgan de su salón para realizar esas otras actividades o que sean interrumpidos frecuentemente durante sus sesiones de clase por otros compañeros y/o alumnos, reduciendo con ello tiempo efectivo a la docencia. Esto significa un tiempo robado a la clase para realizar actividades periféricas.

El tiempo asignado a los horarios, se aparece a los docentes como si tuviera una existencia independiente, externa, limitadora e inalterable, aún cuando sea en

realidad producto de una decisión subjetiva. Sin embargo, el tiempo tiene también una dimensión subjetiva. Las variaciones subjetivas de nuestros sentidos del tiempo se basan en otros aspectos de nuestras vidas: en nuestros proyectos, intereses, actividades y en el tipo de exigencias que nos plantean. Al respecto, las preocupaciones, las ocupaciones y los sentidos del tiempo de los administradores e innovadores, por una parte, y el de los profesores por otra, son muy diferentes. (Hargraves: 1999)

El administrador y especialista diseñador de programas de estudio opera en un marco temporal monocrónico, se centra en los contenidos a trabajar en un ciclo escolar, siguiendo sólo este aspecto en una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas.

En el mundo de la escuela secundaria de los docentes de inglés, el tiempo subjetivo es policrónico y las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo. Es un mundo marcado por el timbre y el horario, un mundo en el que pueden y deben desarrollar múltiples actividades según las vicisitudes del momento. La cultura de los docentes de secundaria es muy sensible a lo imprevisible y a las particularidades del contexto, a la importancia de las relaciones interpersonales y a la realización satisfactoria de las tareas inmediatas.

3.2.3.- Los maestros y la academia de Inglés

Los cuatro profesores que laboran como docentes de inglés en la secundaria no coinciden en el espacio escolar por sus diferentes horarios. No obstante, el profesor Agustín le concede virtudes a la reunión de academia ya que afirma:

Mo: De algo que estoy muy contento es que la academia, independientemente de las ideas políticas y todo lo demás, es una academia que trabaja, que se integra muy bien. .(ACh1; p3)

El profesor reconoce que la academia es un espacio donde se pueden generar propuestas para el trabajo anual, como lo es la realización de una muestra de canciones en donde los alumnos por grupos, memorizan una canción en inglés y las cantan en una muestra anual que hacen en la escuela.

Para la profesora Carmen el trabajo de academia también es importante porque primero trabajó en una secundaria rural como la única docente de inglés. Cuando llegó a esta escuela de dos turnos donde trabajan, además de ella, cuatro docentes más de inglés se enriqueció con nuevas experiencias como es el trabajo en academias.

Ma: Allá en yo hacía las cosas como yo quería, ¿no?. Pero aquí, siento que si fue demasiado benéfico. Porque me alimentaba de todo lo que ellos me decían y siento que sí y hasta la fecha todavía nos reunimos platicando ¿qué hay?, ¿cuál es el problema? Siento que estamos decididos a apoyarnos, más que nada. No como en otras academias que hazte para allá, aquí no. Todos los que somos de inglés somos demasiado unidos. (C-E1-p.7)

Sin embargo, esta visión halagüeña de las academias, se desvanece un poco cuando Carmen afirma que se reúnen aproximadamente cuatro veces al año y describe un poco más en qué consiste este trabajo; reduciéndose más bien a la distribución de actividades que pueden considerarse más de tipo administrativo, que de índole académica.

Ma: Por ejemplo, ahora que inici el nuevo ciclo, nos reunimos y nos repartimos el trabajo para que a todos nos toque o sea nos toque estar frente, como jefe de academia y para que cada quien experimente ese deber y después se viene vocal, secretario, quien pueda o lo hacemos por dedocracia, es como nos ponemos de acuerdo. (C-E1-p.5)

Y aún más, la visión de unidad que dice existir también se desvanece cuando describe las distintas posturas de los docentes de inglés al enfrentar las responsabilidades del trabajo de academia.

Ma: A veces por el tiempo algunos maestros dicen: ¡no, yo no! Pero... pienso que si todos estamos en el mismo lugar trabajando. Yo también trabajo en otra escuela y allá soy la única maestra de

inglés, y yo sé que mi obligación es estar aquí y allá. Y en los dos lados tengo que cumplir, entonces a veces siento que, como maestros, nos excusamos en decir no me toca hacer eso, porque yo tengo otro trabajo.(C-E1-p.6)

Aún cuando afirma que las posturas de los integrantes de la academia no es de compromiso para con la escuela, no manifiesta que esto le cause mucho conflicto. Ella desea cumplir y lo hace. Mas allá de las complejidades que esto le signifique.

Si el trabajo de academia con docentes que imparten la misma disciplina es difícil de realizar, la opción de que se trabajara con disciplinas afines no se ha realizado, ni siquiera como trámite burocrático. Y es que la participación de los docentes en academia no es cuestión de buena voluntad, sino que a partir de considerarla en relación con los horarios y la compleja gama de actividades que tienen que desarrollar, para hacerla posible hace falta generar las condiciones propicias para hacerlas viables.

3.2.4.- Los maestros de inglés y las condiciones y recursos materiales de la escuela

Una de las peculiaridades de la escuela secundaria general del estudio es la construcción de su edificio. El edificio tiene un diseño tipo CAPFCE, sin embargo éste se ubica sobre un terreno en la pendiente de un cerro, lo que ocasiona que sentado desde cualquier butaca de los salones se pueda ver lo que ocurre, tanto en el pasillo exterior a su salón, como en el pasillo y los salones de la nave contigua. Esta situación se atenua un poco con la colocación de cortinas, sin embargo las condiciones de iluminación no permiten que éstas sean de tela muy gruesa, ya que oscurece demasiado los salones; por lo que se han colocado en la mayoría de los salones cortinas transparentes.

Las características peculiares de este edificio propician que sea muy fácil distraerse con los eventos del exterior y prácticamente la división de adentro y afuera se hace muy relativa o incluso se borra, haciendo que lo ocurre en ella sea

como un gran escaparate. Esto para los alumnos representa una permanente tentación entre atender lo que dice el docente o mirar afuera, buscando situaciones diferentes de las que se dan al interior del aula.

En esta escuela el número de butacas es insuficiente, los pizarrones verdes son demasiado lisos y su visibilidad deficiente. En algunos salones no hay silla para el maestro. Las paredes están rayadas, las cerraduras de las puertas no funcionan y tanto vidrios, como lámparas están incompletos, con lo que la ventilación e iluminación son inadecuadas.

Si el mobiliario elemental para poder tomar las clases está en malas condiciones, difícil es pensar en contar con recursos como grabadoras, cassettes, videograbadora o televisor en las aulas de la escuela. Aún en los casos en que los docentes aportan de su dinero para comprar una grabadora para utilizarla en el proceso de enseñanza, esta iniciativa se ve enfrentada a las limitantes materiales de la escuela por las fallas en las instalaciones y la falta de contactos eléctricos.

Lo anterior implica que, para hacer uso de ella los docentes tengan que hacer un gasto extra para comprar baterías, situación que los desanima. De ahí que, cuando un docente cuente con algún recurso propio de la escuela, sea considerado como un lujo y los compañeros lo envidien y deseen gozar de ese privilegio también. En este sentido, el profesor Agustín afirma:

Mo: Esta grabadora la compraron con unas cuotas de los alumnos de danza y es para que yo la use. Pero nadie sabe que me la dieron con recursos de la escuela, porque de saberlo tratarían de quitármela. Así ocurrió con otra grabadora y no descansaron hasta que dejó de ser de mi uso exclusivo para que la usaran todos los maestros hasta que se perdió. (A Ob5; p8)

Es indudable que estas condiciones materiales deficientes afectan a todo el personal docente y alumnado. En el caso específico de los profesores de inglés esta limitante de recursos es muy grave ya que en general hacen un uso continuo del pizarrón y los libros de texto cuentan con cassettes para ejercitar la habilidad

auditiva y oral, permitiendo a los alumnos tener acceso a pronunciaciones diferentes a las de su profesor/a en algunos casos de hablantes nativos del idioma inglés. El prescindir de este recurso limita el rango de posibilidades de acceso al idioma por parte de los alumnos y para los docentes implica tener que hablar más en clase con el consecuente desgaste de energía.

La profesora Carmen menciona respecto a los recursos didácticos que la Secretaría de Educación Pública ha equipado un aula con una videoteca escolar¹⁶ y los docentes de geografía, de español y otras asignaturas ya cuentan con excelentes materiales, sin embargo:

Ma: ... de inglés nunca hay material. Es más, no hay material de videocassette de la SEP . Bueno, no hay apoyo para inglés. ¿Porqué no nos toman en cuenta? O sea, ¿porqué dejan a un lado el inglés? ¿Porqué en lugar de que le estén dando y dando tanto a otras materias, no le dan material a inglés? (C.E1.p.19)

La profesora Carmen se erige como representante de su gremio y eleva su voz cuestionando a las autoridades a nivel federal y a las instancias estatales y llegan hasta sus directivos y compañeros de las “otras” asignaturas académicas. Hay en las expresiones de Carmen un grito de defensa del estatus que desde su perspectiva merece su profesión como docente de inglés.

3.2.5.- Política de distribución de libros de texto

Los docentes de inglés, como la mayoría de los docentes que trabajan en secundaria, recurren en su trabajo cotidiano del aula a la utilización de un libro de texto. Debido a que la Secretaría de Educación Pública carece de libros de texto gratuitos y diseñados ex profeso para la educación secundaria; analiza, selecciona y autoriza entre los textos producidos comercialmente, los que

¹⁶ Consiste en la dotación de un televisor, una videocassettera y un paquete de 150 videos con contenidos educativos susceptibles de relacionarse con los contenidos del programa para el uso del alumnado y personal docente de una institución.

considera que se apegan con mayor pertinencia al enfoque y contenidos planteados en los programas de estudio oficiales vigentes.

De ese listado de textos autorizados por la SEP los maestros seleccionan los que son más cercanos a las formas de enseñanza de su preferencia porque se relacionan más con sus rutinas de trabajo individuales o colectivas. Muchas veces su selección depende de la decisión de la academia de inglés, como en el caso de la escuela del estudio. Sin embargo, esta tradición de seleccionar colegiadamente el libro de texto a utilizar en la escuela se alteró cuando entró en vigor la política de distribución de libros de texto por parte de las autoridades educativas.

La escuela secundaria general del estudio gozó del beneficio de recibir los textos distribuidos gratuitamente a las escuelas, y los docentes reconocen su importancia, ya que en cada grupo había cinco o seis alumnos que no tenían recursos económicos para comprar los libros, ni siquiera para sacar fotocopias y esto los colocaba en una situación de desventaja con relación a los demás en su proceso de aprendizaje.

Sin embargo, algunos de los efectos negativos de esta política de dotación de libros son:

- a) Para los alumnos, la incomodidad de no poder resolver los ejercicios en el libro de texto y tener que copiar en muchas ocasiones los ejercicios en los cuadernos; lo que representa un esfuerzo mayor. Así como tener que dedicar más tiempo a cada uno de los ejercicios, con el consecuente cansancio y aburrimiento. La razón de esta situación se origina en que esta política de dotación de libros está dirigida a las escuelas y no a los alumnos, por lo que se calcula un ciclo de vida de tres años para los libros de texto; de esta forma, cada libro de texto será usado en tres diferentes ciclos escolares por tres alumnos distintos.

b) Para los docentes, una desventaja es que ya no pueden elegir libremente el libro de texto que más le convenza y convenga, pues éstos simplemente les son enviados. Esto a pesar de que las autoridades educativas intentan tomar sus puntos de vista realizando exposiciones de libros para que los docentes seleccionen los que prefieren. Sin embargo, por más que se consideren sus preferencias no pueden ser atendidas con la particularidad que estas lo requieren. Por ejemplo, en la secundaria general aludida, los docentes de inglés decidían de forma colegiada cuál sería el texto a utilizar en cada ciclo escolar y todos llevaban el mismo texto. En el ciclo escolar 2000-01 les enviaron no sólo diferentes textos por grados, sino además tres títulos distintos para ser aplicados en un mismo grado. Esto representa para algunos maestros desconcierto:

Ma: Es un descontrol, que entro a un grupo y desde la puerta les pregunto: ¿ustedes qué libro llevan? Como para buscar mentalmente lo que vamos a hacer. Cuando usaba el mismo texto para todos los primeros copiaba, por ejemplo en un pliego de papel bond un ejercicio y ya sabía que tenía material para todos los grupos. Ahora no y tengo que trabajar triple. A mí no me gusta esta situación.(B E2.p1)

Los maestros afirman que no sólo tiene algunas complicaciones en la resolución de los ejercicios con diferentes grupos, sino que también resulta un poco más complejo unificar el vocabulario contenido en los textos para la elaboración de los exámenes de inglés, aunque no imposible.

3.2.6.- Los maestros y sus opciones institucionales de actualización

A raíz del Acuerdo Nacional para la Educación Básica de 1992, se tomaron decisiones relacionadas con la formación del personal docente, y en 1994 la Secretaría de Educación Pública acordó con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación la puesta en marcha del PRONAP “concebido como un complejo de programas de formación con diverso nivel de profundidad y apoyos diversos que dieran al estudio flexibilidad y gran contacto con la realidad del aula y de la escuela. Los apoyos centrales que se diseñaron fueron los

Centros de Maestros y la biblioteca de Actualización del Magisterio” (Educación 2001:2003).

Otra decisión importante para la formación del personal docente se tomó en 1999 con la creación en la SEP de la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, con el propósito de desarrollar actividades normativas y de fomento necesarias para sostener un proyecto nacional de actualización docente.

a).- Los Talleres Generales de Actualización. (TGA)

Una acción impulsada por el PRONAP fue la realización de talleres generales de actualización con carácter obligatorio para todos los maestros, directivos y apoyos técnicos de los niveles preescolar, primaria y secundaria.

La propuesta formativa de los TGA tiene como soporte principal una guía de actividades de carácter autoinstruccional que contiene propósitos, contenidos, actividades que pretenden favorecer el trabajo colaborativo, generar la reflexión sobre la práctica docente y profundizar en el conocimiento y manejo de los enfoques de enseñanza planteados en el plan y programas de estudio de los diferentes niveles educativos.

En la observación¹⁷ realizada de un TGA participaron 18 profesores de inglés de secundaria general en Pachuca de 8:30 a 13:30 horas. Se destinó una hora a la presentación de los asistentes. La coordinadora realizó una revisión de los contenidos abordados en la sesión anterior relacionados con los ejes del programa de inglés de 9:30 a 10:45 con la participación activa de una de los seis docentes presentes en la sesión anterior. A continuación la coordinadora distribuyó un formato de plan de clase, organizó a los profesores en tres equipos uno por cada grado y les pidió que llenaran el formato con un plan de

¹⁷ Realizada 28 enero 2000.

clase para dos sesiones. De 11:00 a 11:50 salieron a receso (6 profesores se retiraron). De 11:50 a 13:00 elaboraron su plan de clase por equipo, Dos equipos leyeron su plan y la coordinadora preguntó si había comentarios, silencio por parte de los participantes. A las 13:21 la coordinadora solicitó que llenaran su hoja de evaluación y la entregaran con su plan de clase por equipo concluyendo la sesión.

Respecto a los contenidos de este curso, el profesor Agustín opinó en entrevista:

Mo: ...yo no puedo ir 3 días a que me digan cómo llenar un plan de clase. Estos cursos me dan la impresión que están bien para los de nuevo ingreso . Yo creo que para nosotros tendrían que estar más enfocados a desarrollar nuestras habilidades. Yo voy a hacer un juicio si no habla el ponente todos quedamos calladitos, porque no nos interesa. (A, E2,p11)

En los cursos destinados a profesores de secundaria general en la región Pachuca, ante la falta de un especialista de inglés en el equipo técnico del nivel; se designó como responsable para impartirlo desde 1997 a 2000 a una docente que labora en una secundaria general como profesora de grupo contratada de tiempo completo, cuya preparación consta de preparatoria y estudios de Normal Superior en la especialidad de inglés. Los profesores manifiestan su escepticismo respecto a las posibilidades de que estos cursos constituyan una oportunidad para aprender y crecer profesionalmente:

E: ¿Qué le pareció el taller general de actualización?

Ma1: Pues no se aprende nada aquí entre nos..."

Ma2: Yo la verdad me vine a echar agua en la cara porque me estaba yo durmiendo"...(Obs. TGA-28 Ene-00p.3)

Los docentes reconocen que a pesar de la buena disposición y entusiasmo de los docentes encargados para impartir los cursos, esta selección es un error ya que generalmente el conductor de los cursos sabe tanto o menos que ellos y en muy pocas ocasiones se ha logrado una vinculación entre el nivel discursivo y su movilización en la práctica de los docentes, debido a la falta de reflexión, análisis

y vinculación con los conocimientos, saberes, intereses, necesidades y tradiciones laborales de los docentes en relación con sus prácticas de enseñanza. El punto de vista de los profesores es reconocido por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para maestros que considera como problema serio “el estatus indefinido del personal que se hace cargo de la actualización y carece, en muchos casos, de preparación específica y capacidades mínimas para llevar a cabo la formación de los docentes en servicio.” (Educación 2001:2003)

b).- Los Cursos Nacionales por Asignatura

Una acción impulsada por PRONAP fue la realización de cursos nacionales por asignaturas destinados a todos los docentes frente a grupo del nivel de secundaria. En lo que corresponde a los cursos nacionales dirigidos a los docentes que participan en carrera magisterial, los docentes de inglés han contado con la posibilidad de tomar el curso “La enseñanza de las lenguas extranjeras en la educación básica”, diseñado a nivel nacional. Los contenidos de este curso abordan tanto los fundamentos teóricos del enfoque, como aspectos metodológicos y puede ser estudiado de forma autodidacta y con el apoyo de asesores técnico-pedagógicos de los Centros de Maestros.

Si un docente presenta el examen correspondiente a este curso y lo acredita, no existe una opción posterior de formación, a pesar de que este curso afirma ser el primer nivel; no han sido diseñados otros cursos nacionales. La opción que le dan en años subsecuentes lo remite a cursos que tengan validez a carrera, aún cuando no se relacionen con la asignatura de inglés en la que pretenden formarse, tales como educación ambiental y español, por ejemplo.

En los estados existe la posibilidad de que los centros de maestros diseñen cursos específicos que respondan a las necesidades de formación de sus

entidades; sin embargo, en Hidalgo no se ha ofrecido ninguno que corresponda a la enseñanza del inglés.

Cabe destacar la importancia del esfuerzo impulsado por la SEP en materia de formación, resultando un importante andamiaje en el proceso de formación continua de los profesores en servicio; no obstante estos esfuerzos requieren ser revisados y consolidados como lo reconoce la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio cuando afirma que se requiere:

- Definir, de manera participativa, una normatividad nacional y federalista en materia de actualización y capacitación de los docentes en servicio que asegure el carácter nacional.
- Construir un programa rector de actualización de docentes en cada estado que tenga las condiciones para planear, diseñar, operar, dar seguimiento y evaluar las tareas estatales y nacionales para satisfacer las necesidades específicas del sistema local.
- Fortalecer las condiciones institucionales para que la actualización y capacitación de docentes se presten como un servicio educativo regular en todas las entidades.
- Renovar el servicio de apoyo técnico pedagógico para permitir una asesoría y acompañamiento académico constantes a los colectivos docentes en los centros educativos.
- Profesionalizar al personal que se hace cargo de las diversas tareas para la actualización y capacitación de los maestros.
- Generar los procesos regulatorios que permitan ampliar el espectro de posibilidades de aprendizaje para los profesores en servicio y reglamentar la participación de instituciones educativas y organizaciones públicas y privadas interesadas en aportar a la actualización y capacitación de maestros.

- Desarrollar propuestas educativas innovadoras que permitan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

C).- Carrera magisterial

¿Qué ha significado la opción de participar en el escalafón horizontal de carrera magisterial para los docentes del estudio? De los cuatro docentes abordados, sólo Daniela participa en carrera magisterial.

Ma: “Yo participo en carrera desde hace cuatro años. Me acaban de promover al nivel B. Sin embargo, no creo que carrera esté funcionando para formarnos mejor. En la última evaluación de carrera magisterial, me pusieron cero, así cero puntos. Y entonces decidí tomarlo. Pero no todos los maestros lo tomaron. Ese es el problema. Y ahorita estoy preparándome para tomar el nacional de la enseñanza de la lengua inglesa. No me toman en cuenta nada de los cursos que yo he impartido en CEBETIS. los cursos del libro, del material didáctico que hemos estado elaborando no me los toman en cuenta en carrera magisterial por no ser promovidos por Centros de Maestros no me los toman en cuenta. Todo lo que yo hago a través de CEBETIS, o que he hecho a través de la escuela americana, o que yo me voy a cursos de MEXTESOL, casi como tres veces al año en Monterrey, Zacatecas, no me los toman en cuenta.(D: E1,p.16)

Un primer cuestionamiento que los docentes que participan en carrera magisterial hacen es respecto a la falta de reconocimiento de las búsquedas que los docentes han emprendido de forma individual para formarse y que venían resolviendo sus necesidades reales, a las que se han superpuesto lógicas distintas como tener que inscribirse en cursos que no les interesan porque no se relacionan con su asignatura.

Los otros tres docentes dan sus razones para no participar. La profesora Bertha opina:

Ma: “Antes no podía participar en carrera porque mi preparación no era suficiente. Después cambiaron los lineamientos y debido a que tengo 25 años de servicio me dieron oportunidad de participar; pero el día del examen me enfermé...” (B, E2, p5)

El primer obstáculo que Bertha encontró fue no tener el título de normal superior requerido para participar, el ser habilitada se le vuelve a presentar como una limitante. Después esa forma como opción única e improrrogable de presentar el examen de conocimientos la volvió a dejar fuera. Es la profesora Carmen quien comenta:

Ma: "Primero, me inscribí y no pasé el examen. Después ya no me dejaron participar ¡que se deben tener un mínimo de 19 horas frente a grupo en la especialidad de inglés; entonces yo quería cambiar 10 horas de español que atiendo por horas de inglés...y en esta escuela, ya no se puede porque está todo cubierto. Y ya decidí que me voy a cambiar a una escuela nueva para poder cambiar mis horas..."
(C,E1,p7)

La forma de contratación por horas en secundaria es usada como un filtro más en carrera magisterial para impedir que los docentes puedan ser promovidos. El profesor Agustín habla al respecto:

Mo: "Me he inscrito en carrera en el inicio del curso. Siempre que hago un examen analizo lo que contesté, lo que hago y ¡resulta que no alcanzo los puntajes! He hecho muchos esfuerzos por superarme, he visto a compañeros que cambian de nivel y no saben nada y la verdad ¡te vas de espaldas! Yo no creo en carrera magisterial y cuando algo no funciona, mejor que no funcione¡(A, E2, p6)

De esta forma carrera magisterial se presenta ante estos docentes como un mecanismo de selección que los excluye por motivos como el tipo de contratación y el perfil profesional. El filtro va haciendose cada vez más fino para excluir a un mayor número de maestros. Ellos manifiestan sus dudas respecto a la honestidad de las promociones. En la escuela del estudio carrera magisterial ha servido como mecanismo legitimador de los conocimientos que los docentes ya poseían, como en el caso de Daniela; pero si el reto más importante de la SEP era responder a las necesidades de formación de sus docentes en servicio, ésto no se ha logrado con aquellos docentes que paradójicamente son los más necesitados de actualización y formación.

El sentimiento de frustración que ocasiona en ellos actúa como un aspecto desmotivante para realizar búsquedas de formación. Contrariamente los dos

profesores a quienes desde su trayectoria de formación el ser docente es una actividad muy valorada, no encuentran opciones institucionales para resolver sus limitantes de formación. Quizás esto puede verse reflejado de manera muy clara en los datos que proporciona carrera magisterial respecto al número de docentes que solicitan, presentan y aprueban el examen de conocimientos de inglés; proceso de disminución que ha ido haciéndose más evidente en el transcurso del tiempo.

Después de que en la tercera etapa el 100% de los docentes que solicitaban examen lo presentaban, en la décimaprimer etapa sólo el 41.21% de los solicitantes presentaron examen. Si a eso se agrega que de esos que lo presentaron aún falta verificar cuántos lo aprobaron; podemos pensar que muchos docentes han claudicado en el esfuerzo de participar en carrera magisterial.

Los resultados del examen de conocimientos de la asignatura presentados por los docentes de inglés en el estado, arrojan los promedios más bajos a nivel nacional, como puede apreciarse en la tabla siguiente:

**Factor preparación profesional 2002 Décima Primera Etapa
Informe de Resultados Entidad: Hidalgo
III.- Resultados por tipo de examen. Docentes frente a grupo**

Tipo examen		Entidad		Media entidades país	
	Posición	Media	No. Docs.	Máxima	Mínima
Educ Sec.	19	99.8	771	103.1	96.2
Inglés	29	97.0	61	104.5	95.4

Fuente: Dirección de Carrera Magisterial en Hidalgo. IHE

Los resultados del examen aplicado a docentes de inglés frente a grupo por carrera magisterial, permiten identificar resultados muy bajos en aspectos como: contenidos programáticos, expresiones idiomáticas, inferencia de vocabulario, estrategias de comprensión de lectura, gramática, sugerencias didácticas, organización de los contenidos, planes y programas de estudio. En todos ellos el

lugar que se ocupa es el 23 en el mejor de los casos; y 33 en el peor; el último a nivel nacional.

Se ha criticado la forma de realizar estos exámenes que están diseñados para medir solo la memorización de la información, más que para verificar la relación entre las prácticas docentes y los elementos teóricos que las sustentan. Pero aún concediendo que estuviesen bien diseñados, es preocupante que estos datos no sean usados como insumo en el diseño de opciones de actualización para los docentes de la asignatura ni por los apoyos técnicos del nivel, como tampoco por las instancias de formación del PRONAP en el estado.

A lo anterior cabe agregar que, para los docentes de inglés que participan en carrera magisterial en la escuela del estudio, ésta ha generado un efecto perverso para aquellos que con esfuerzos individuales buscaban opciones de formación acordes a sus necesidades vía cursos de inglés en institutos particulares, seminarios y talleres o con la adquisición de cursos autodidactas. Estas opciones que resolvían de alguna forma las necesidades de los docentes, al no ser reconocidas como opciones legítimamente válidas por escalafón y carrera magisterial han empujado a los docentes a abandonarlas y tomar preferentemente aquellas en las que se les otorga una constancia que les sea útil en el juego de papeles y credenciales para aspirar a ingresar o ascender en el escalafón vertical u horizontal institucional.

Y lo que es aún más preocupante, carrera magisterial está dejando al margen de toda opción de actualización a una gran cantidad de profesores verdaderamente interesados y necesitados de opciones de actualización, superación y profesionalización docente.

Recapitulación y análisis

En la medida en que se tenga un mayor y mejor conocimiento de qué factores influyen en el desempeño de los docentes y se identifique cómo se dan sus procesos de formación en la práctica, se podrá utilizar esa información para nutrir y articular las propuestas de actualización y formación a fin de que tengan mayores puntos de contacto con las tradiciones y saberes de los profesores en ejercicio y superar las visiones para tratar de ajustar las prácticas a un modelo dado, con su consecuente escisión entre teoría y práctica.

En este capítulo se identifica la complejidad de articular la dinámica escolar de secundaria con el nivel de primaria, a partir de algunos rasgos en los que se objetivan sus distintas formas de organización: atender un sólo grupo Vs. más de uno; impartir diferentes asignaturas Vs. trabajo especializado en una sola; uso flexible del tiempo Vs. tiempo delimitado; contratación por una jornada de trabajo Vs. contratación por horas frente a grupo.

Desde el punto de vista laboral el tipo de contratación por horas en secundaria conlleva la necesidad de atender un alto número de grupos, distintos turnos en la misma o diferentes escuelas y/o niveles educativos. Además las actividades propias de la docencia y las actividades simultáneas que realizan denotan un proceso de intensificación en la jornada del docente de secundaria y sus consecuencias son; la reducción del tiempo efectivo destinado a la docencia y el incremento del tiempo laboral no remunerado de los maestros.

Respecto a las condiciones materiales en las que trabajan los docentes de secundaria se mostró cómo las precarias condiciones materiales de los establecimientos escolares, así como los escasos recursos didácticos con los que cuenta el docente, limitan la realización de su trabajo y disminuyen las posibilidades de aprendizaje de la asignatura para los alumnos. También se

identificó que la saturación de la jornada laboral para los docentes favorece la dependencia de materiales como el libro de texto producidos fuera del ámbito escolar. Por lo que el personal directivo y docente de la secundaria realiza grandes esfuerzos para revertir las deficiencias en el equipamiento y condiciones materiales de los establecimientos escolares; además del esfuerzo por adquirir los recursos y medios tecnológicos de la modernidad; sin lograr óptimamente ni lo uno, ni lo otro.

Otros aspectos que se encuentran en las condiciones materiales de secundaria son: por un lado; la política de distribución de textos por parte de la SEP quita a los profesores la posibilidad de elegir el libro de texto con el cual trabajar con los alumnos, dificultando su tarea al planear el trabajo con libros distintos para un mismo grado. Y por otro que, los programas de apoyo para la educación secundaria como red EDUSAT y videotecas escolares, no consideran materiales específicos para inglés.

Se identifica en las condiciones institucionales que el trabajo de los docentes de secundaria se caracteriza por su individualidad y aislamiento. Estas son formas racionales de proceder que les permiten economizar los esfuerzos y ordenar las prioridades en un ambiente de trabajo sometido a grandes presiones y limitaciones; así como responder a contingencias cotidianas de su ámbito laboral.

El administrador y especialista diseñador de programas de estudio opera en un marco temporal monocrónico, se centra en los contenidos a trabajar en un ciclo escolar, siguiendo sólo este aspecto en una progresión lineal a través de un conjunto de etapas concretas. En el mundo de la escuela secundaria de los docentes de inglés, el tiempo subjetivo es policrónico y las sofisticadas destrezas del maestro deben dirigirse a solucionar muchas cosas al mismo tiempo

Aunado a lo anterior se aprecia la ausencia de un trabajo colegiado en las reuniones de academia que se suponen son un espacio propicio para el

aprendizaje con los pares, y la falta de una orientación técnico-pedagógica por parte de los jefes de enseñanza y supervisores; dejan un vacío en su actualización profesional.

En la micropolítica de la escuela del estudio se han constituido dos grupos: los fundadores (llegaron a la escuela durante los tres primeros años) y los otros (que se incorporaron después). Los profesores de inglés se inscriben en alguno de ellos y sus posturas antagónicas afectan su relación laboral.

En la escuela del estudio, al igual que a nivel estado, inglés es una asignatura atendida predominantemente por mujeres. Podemos caracterizar a la docencia del inglés en secundaria como un proceso de feminización del trabajo docente con un reconocimiento social de estatus medio, pues no es una asignatura académica considerada básica en la formación de los alumnos (como español y matemáticas); pero tampoco es una actividad de desarrollo que los docentes consideren de menor rango académico.

Para los docentes de inglés de la escuela del estudio, carrera magisterial es un sistema jerarquizante que ha servido a algunos para legitimar los saberes que los docentes ya poseen; pero no ha sido opción útil para hacer frente a las necesidades de formación y actualización de otros docentes, actuando, paradójicamente como elemento de desprofesionalización.

Se identifica la ausencia de opciones de formación que recuperen y potencien las formas que los docentes de inglés han encontrado históricamente para enfrentar y solucionar sus necesidades específicas del gremio

Finalmente otro hallazgo en este capítulo es que aunque la formación de los docentes aparece como tema importante de la agenda de la política educativa en los programas 1995-2000 y 2001-2005; se identifica la ausencia de una política integral de formación docente que enfrente los desafíos de los mismos en

servicio. Ésta puede consistir en la institucionalización de un proyecto de formación a lo largo de toda la carrera profesional, realizar trabajo de especialistas con los equipos docentes en los establecimientos escolares, así como la revisión de las condiciones institucionales en las que trabajan los docentes en las que se incluya un tiempo remunerado para las múltiples actividades que tienen que realizar.

Se han descrito las condiciones institucionales en las que funciona la secundaria en general y las de la escuela del estudio en particular; que parecen poner límites y trazar direcciones a la labor de los docentes. Si este centro de trabajo ofrece las mismas condiciones para los maestros por igual, cabe preguntarse: ¿Cómo se inscriben los sujetos particulares en esta institución? ¿Cómo, desde su historia personal, le dan significado a la tarea de ser docente? ¿Cómo se perfilan las trayectorias de los cuatro docentes de inglés a partir de su biografía personal? ¿Cómo, en la forma de inscribirse en la institución, se filtra lo ausente de su biografía personal y de hecho es un pasado que está presente?

Las interrogantes anteriores nos llevan al siguiente capítulo sobre trayectorias docentes

Capítulo IV Trayectorias docentes

A partir de la interrogante central de este trabajo ¿cuáles y cómo son los procesos de formación de los profesores de inglés que laboran en secundaria en Hidalgo?, en este apartado he planteado “la reconstrucción del relato de vida de los profesores que busca comprender el trayecto experimentado por cada uno de ellos, manteniendo su particularidad y profundizando tanto en el contexto como en las experiencias y sucesos vividos por cada sujeto; pero intentando construir ejes de análisis que posibiliten la contrastación entre los sujetos para entender procesos comunes en el reconocimiento de la heterogeneidad y la especificidad” (Medina:2000). Los relatos de vida me permitirán entender cómo se perfilan las trayectorias de los cuatro docentes a partir de su biografía personal; cómo ingresan a la docencia en general y a la especialidad de inglés en particular y finalmente cuáles son sus expectativas a futuro.

4.1.- Perfilando las trayectorias: los orígenes familiares y las expectativas laborales

Daniela nació en Pachuca, Hidalgo en 1949. Su padre era ingeniero agrónomo, tocaba el piano y el violín; y su madre era hija de una familia acomodada de Tlalpan, estudió en la Academia de San Carlos pintura y piano y se dedicaba al hogar. Daniela es la cuarta de siete hermanos.

Daniela estudió preescolar y primaria en una escuela particular que se fundó para responder a las necesidades de educación de los hijos de los dueños extranjeros de la Compañía Real del Monte y Pachuca, ampliando las posibilidades para algunas familias acomodadas que podían pagar la colegiatura. Cursó la secundaria de 1961 a 1964 en otra escuela particular debido a que en su anterior escuela no había este nivel. En esta época se consolidaba la secundaria

como nivel específico en Hidalgo, pues en 1963 la educación secundaria se separa definitivamente de la Universidad.

Daniela cursó la preparatoria en una escuela de la UAEH con la intención de estudiar Derecho; pero su padre la desanimó con la idea de que las mujeres debían estudiar una carrera corta. El referente más cercano que la maestra tenía era el de su hermana que estudió la normal básica y trabajaba como maestra de inglés en una escuela particular de Pachuca; razón por la que se inscribió en la normal básica en 1969.

Ma: ¡ Haz de cuenta que la normal fue como...nada más para no dejar, la verdad en ese momento.” (D, E1, p3)

Después de la carrera de Derecho, el magisterio era una opción “de momento”, un “aunque sea”. Al salir de la normal básica le ofrecieron una plaza en una escuela rural.

Ma: “Yo no quise porque me daba miedo irme a un pueblito. Yo dije ¡a mí, que no me manden a un pueblito!” (D,E1, p3)

En 1969 Daniela salió de la normal y su hermana se casa y le deja su lugar como profesora de inglés en preescolar de una escuela particular, ocupación que desempeña hasta 1971. Aquí cabe destacar la concepción que la maestra tenía de su ocupación, como no pudo ser licenciada en derecho, podía aceptarse como maestra pero no rural, sino urbana y trabajando en una escuela particular, no pública. La lucha entre lo rural y lo urbano, lo público y lo privado, se enfrentan y su origen familiar le permite pensarse como maestra de mejor estatus laborando en una escuela particular urbana.

Veamos ahora el caso de otra profesora, **Bertha** quien nació el cuatro de enero de 1950 en un pequeño pueblo llamado Real del Monte, Hidalgo. Es la quinta de siete hijos; seis mujeres y un hombre. Al casarse sus padres vivieron en Real del Monte porque su padre era minero y su madre se dedicaba al hogar. El proceder

de una familia rural en la que las actividades tradicionales eran la minería y la agricultura conforman el ambiente de Bertha.

La profesora fue a la escuela particular de párvulos, después cursó la primaria oficial. Cuando estaba en quinto grado muere su padre en un accidente en la mina. Al quedar sola su madre algunos de sus hermanos mayores ya trabajaban y las necesidades económicas de la familia se acrecentaron; no obstante hicieron un gran esfuerzo y Bertha cursó la secundaria de 1962 a 1965 en un colegio particular. La educación secundaria en Hidalgo se caracterizó en la década de los sesenta además del proceso de separación de la secundaria de la universidad, por el auge que tuvieron las escuelas particulares en el estado, pues se incorporan 34 escuelas en distintos puntos del estado.

Después de la secundaria, Bertha presentó examen de admisión en la normal “Benito Juárez” y aunque aprobó el examen, su madre la convenció de no inscribirse porque al egresar de la normal corría el riesgo de que la enviaran a trabajar a otra parte y su madre no estaba de acuerdo. Es nuevamente la cuestión de género, el ser mujer vulnerable y expuesta a peligros al viajar lo que su madre argumenta en contra del ser maestra. En las expectativas de Bertha el ser maestra se convirtió en un ideal que no pudo lograr, a diferencia de Daniela para quien fue “un nada más para no dejar”

De alguna manera su contacto con el inglés en la secundaria la llevaron a optar por inscribirse en una academia comercial y obtuvo su título como secretaria bilingüe en 1968.

Inició su vida laboral como secretaria bilingüe en una fábrica en Tecamac, Estado de México, después se va al Distrito Federal a una empresa y al no lograr adaptarse, regresa al estado de Hidalgo a trabajar en Pachuca. En 1970 se casa, deja de trabajar y regresa a Real del Monte. En 1974 una prima suya, quien era maestra de química en una secundaria de Pachuca, informa acerca de una

oportunidad para cubrir un interinato por tres meses. Ella pensaba que el trabajo era como secretaria, para su sorpresa el director le propone trabajar con algunos grupos del taller de taquimecanografía y ella acepta.

Bertha encuentra que pudo acceder a ser maestra de taller en una escuela secundaria pública, aún sin cursar la normal. Lo que desde su perspectiva era una oportunidad valiosa.

Pasemos al caso de otro profesor, **Agustín** quien es el séptimo de nueve hermanos. Nació en la ciudad de México en 1958, pero inmediatamente sus padres lo llevan a vivir a Chilpancingo, Guerrero. En ese lugar estudia preescolar, primaria y secundaria en escuelas públicas. En 1976 cuando llega el momento de decidir entre ingresar a la normal básica o al ejército, deseaba inclinarse por lo primero pero, por influencia de su padre y debido a que era un internado ya que “en casa había muchas bocas que mantener”; entra al ejército donde cursa la preparatoria de 1976 a 1979 en la ciudad de México. Su padre tenía fincadas sus esperanzas en que ahí permaneciera; sin embargo, regresa a Chilpancingo a buscar otras opciones.

Su familia pasaba por un momento de limitaciones económicas, razón por la que realiza múltiples ocupaciones:

Mo: Inicio trabajando primero en labores sueltas, ¿no? Vender periódicos, lavar carros, anduve de mesero un tiempo, vender refrescos en el futbol...Por la necesidad de proveerte de cosas, de ayudar a la casa, éramos muchos” (AE1 p3)

En 1981 Agustín consigue su primer empleo formal en la Secretaría de Recursos Hidráulicos donde se desempeña dentro del personal administrativo; sin embargo, él no deseaba permanecer ahí. Después de concluir la preparatoria en 1979, emprende durante 3 años la búsqueda de distintas opciones laborales y es hasta 1982 cuando ingresa a la normal superior. Nuevamente la formación de sus padres influye en él, por lo que él ahora afirma:

Mo: "...lo que pasa es que eso de ser maestro viene de familia, mi mamá fue maestra rural, mi papá de joven hizo la normal y trabajó como maestro antes de entrar al ejército. Yo, de alguna manera, seguí su ejemplo y me inscribí en nivelación pedagógica y después en la Normal Superior de Guerrero" (A E1 p4)

En 1984 Agustín se casa y se va a vivir a la ciudad de Pachuca, Hidalgo. En ese año un amigo lo recomienda y cubre dos interinatos como maestro de danza, en una secundaria técnica y telesecundaria. Posteriormente ingresó a secundaria general como prefecto y más tarde logra cambiar sus horas por las de profesor de inglés.

El significado que puede tener el ser maestro para Agustín es muy importante:

Mo: ¡La docencia es una experiencia maravillosa; Mi padre me enseñó que debes darle esencia, el justo valor a lo que estás haciendo. Yo sé que tenemos muchas carencias, pero estamos aquí por nuestra cuenta y riesgo y hay que ponerse la camiseta" (A, E2, p9)

La autopercepción de Agustín respecto al ser maestro se vuelve en una ocupación con un estatus mayor a las actividades que pudo desempeñar previamente, le devuelve una imagen positiva de sí mismo.

Vayamos ahora al caso de otra profesora, **Carmen** nacida en Guadalajara, Jalisco en 1971 lugar donde vivió cuatro años, al fallecer su padre, su madre decide traerla a su ciudad natal, Pachuca. Es hija única y lo lamenta. Carmen estudió preescolar, primaria y secundaria en escuelas particulares.

Ingresó en 1985 a una preparatoria de la UAEH; donde "por las malas influencias" se desubicó y tardó cuatro años en terminarla. Cursó el propedéutico de Contables porque su deseo era ingresar a la carrera de contadora pública en la UAEH, pero reprobó el examen. Hizo el intento por ingresar a relaciones internacionales en la UNAM, pero tampoco aprobó el examen. Se inscribió en una escuela particular en el D.F. para cursar estudios de turismo, y comenta:

Ma: "Yo dije el chiste es estudiar. Nada más estuve como siete meses y dije como que el Turismo no es mi fuerte. Y después de ahí regresé a Pachuca y me pregunté ¿qué va a ser de mí? Y me metí a estudiar inglés en Harmon Hall" (C E1,p1)

Después de estos intentos fallidos la madre de Carmen, quien es maestra de tecnología en una secundaria técnica de Pachuca, la convenció para que se inscribiera en la Normal Superior de Hidalgo y de esta forma estudió de 1992 a 1996 para ser maestra de inglés. En una entrevista, Carmen señala que los contenidos le resultaron sumamente fáciles y obtuvo un promedio general de 9.8

Carmen aspiraba a cursar una carrera universitaria y realizó varios intentos para hacerlo, pero después opta por la normal superior; para ella no es precisamente el logro del propósito buscado.

De esta forma, los cuatro docentes llegan a trabajar en secundaria; dos de ellos Agustín y Bertha, considerando que "es una buena oportunidad", que es un logro y la obtención de un mejor estatus. Las dos restantes, Carmen y Daniela, consideran que fue "la opción posible según sus circunstancias" pero que está por debajo de sus expectativas iniciales. Veremos más adelante cómo se juega esta significación en su quehacer cotidiano.

Fernández (1999) menciona que entre los rasgos de la desprofesionalización del magisterio están la autoidentificación de los docentes que los lleva a considerarla inferior a los títulos universitarios; situación que puede apreciarse tanto en Carmen como en Daniela; otro de los rasgos de la desprofesionalización es la deficiente formación que anida en los centros de formación de docentes lo que también puede apreciarse en el caso de Carmen, quien es rechazada de distintas carreras y cuando logra ingresar a una universidad privada, los contenidos le parecen muy difíciles. En contraste con lo sencillos que le resultan en la normal superior, donde las exigencias académicas son mínimas y logra un buen promedio escolar.

También puede identificarse en los casos de Bertha y Agustín, lo que Fernández plantea como el refuerzo institucional a la desprofesionalización con el proceso de habilitar a personal que no posee la formación de normal superior requerida para desempeñarse como docente de inglés en secundaria.

4.2.- Fuentes de ingreso a la docencia

En las trayectorias esbozadas de los cuatro docentes del estudio, ubico dos momentos importantes. El primero tiene que ver con las fuentes para ingresar a la docencia y el segundo con la decisión de acceder a la especialidad de inglés.

Identifico cinco fuentes importantes para ingresar a la docencia:

- La influencia familiar
- Coincidencias con la ocupación inicial: los habilitados
- La formación inicial especializada
- La formación docente básica combinada con saberes del idioma

4.2.1.- Influencia familiar

Una de las fuentes importantes para convertirse en docente, se encuentra en la influencia social de la familia (que se ha abordado de manera amplia en el apartado anterior) que se dedica a esta profesión en los cuatro docentes del estudio. Los padres de Agustín, la prima de Bertha, la madre de Carmen y la hermana de Daniela tienen como ocupación la docencia. Con ello se constituyen en un referente válido para ser considerado como opción laboral a desempeñar por todos ellos, que en distintos momentos de su vida se convierten en influencias importantes para acceder a la docencia.

4.2.2.- Coincidencias con la ocupación inicial: los habilitados

Ibarrolla (en Latapí: 1996) afirma que a lo largo del siglo XX en la composición del magisterio aparece la tendencia a estar integrado por quienes recibieron una formación profesional especializada junto con quienes no la obtuvieron. A estos últimos los denomina “habilitados”, entendida como aquellas personas que sin contar con el título son elegidas con base en su mayor escolaridad relativa en el medio y su capacidad de liderazgo social. Dos de los docentes del estudio corresponden a esta característica.

Los conocimientos de danza que Agustín tenía gracias a cursos aislados que tomó, y los conocimientos que Bertha adquirió como secretaria bilingüe les permiten acceder a la opción de trabajar en secundaria.

El profesor Agustín es recomendado para cubrir un interinato como maestro de danza en una secundaria técnica y después en telesecundaria. Más adelante consigue una plaza como prefecto en secundaria general

Mo: Cuando llegué a la secundaria, yo estaba como prefectito, como prefecto. Pero había una maestra encantadora que me daba chance de entrar a sus clases, la maestra que fue jefe de departamento incluso... mi respeto y consideración también para esa maestra. Me daba chance, me ayudaba mucho, yo tenía la intención y me decía, entra a los grupos si quieres.(A.E 1; p.5)

Contratado con su plaza de prefecto Agustín auxiliaba a las autoridades cuando se requería e impartió educación física, inglés, historia y español. Por su parte la profesora Bertha ingresó a la escuela secundaria gracias a su formación como secretaria bilingüe y se desempeñó como profesora de taquimecanografía.

La red de relaciones en la que estos docentes se mueven les permite vislumbrar a la docencia como una opción laboral a la que acceden gracias a la recomendación de un amigo o de una prima. Su idea de acceder a la docencia es el resultado de esas relaciones e ingresan al magisterio debido a la posibilidad de

poner en práctica sus conocimientos de danza y taquimecanografía para cubrir interinatos. Cuando ambos docentes los concluyen son contratados en el nivel de secundarias generales con actividades que no tenían ninguna relación con la enseñanza del inglés.

Ambos docentes experimentaron su desempeño en asignaturas no académicas como una situación social diferencial inferior en comparación con las asignaturas académicas y buscaron la forma de cambiar de actividad en el mismo centro de trabajo; pasando de prefecto y profesora de taller, a desempeñarse como docentes de inglés, situación que les permitió seguir trabajando en la escuela secundaria al tiempo de ascender en el nivel simbólico, desempeñando una actividad con mayor estatus.

4.2.3.- Formación inicial especializada

Arnault (1996) describe cómo “el magisterio pasa de ser una profesión libre a ser una profesión de Estado y de ser una profesión autorizada a una profesión especializada” de 1885 a 1910. Este autor afirma que en el siglo XX se exige la posesión de certificados y títulos profesionales para ingresar al ejercicio de la docencia. Para el caso de la escuela secundaria el título requerido es el de la Normal Superior. Las profesoras Carmen y Daniela son representantes de esta trayectoria.

Para la profesora Carmen se abrió una posibilidad de iniciar su trayectoria laboral, en el tiempo que cursaba el quinto semestre en la normal superior. Una amiga le sugirió cubrir a un profesor de inglés en una secundaria general rural.

En estas condiciones se desempeñó Carmen renovando contratos por seis meses durante dos años. Si bien en lo económico, no le resultaba precisamente conveniente, para ella significaba ganar en experiencia además que podía

relacionar lo que aprendía en la normal superior, con su práctica; pues aún no concluía sus estudios.

Ma: ... lo mismo que yo estaba estudiando iba y lo aplicaba realmente ahí es donde uno aprende ¿no? Claro cada año aprendes de los niños ¿no? Aprendes nuevas experiencias. Pero yo siento que sí eso fue lo que más me ayudó." (C.E1-p3)

En el año de 1996 la profesora Carmen concluye sus estudios de normal superior¹⁸ y realiza durante un año su trabajo de tesis, al mismo tiempo que se desempeñaba como docente. A fines de 1996 la jefa de departamento le concede dos horas en propiedad y le renueva su contrato para laborar en esa misma secundaria. Unos meses más tarde le otorgan en propiedad 23 horas más, que aunadas a las dos que tenía, hacen un total de 25 horas. En 1977 obtiene su título de la normal superior. En esta trayectoria quiero destacar el hecho de que la profesora Carmen pasó por un proceso de formación inicial que le brindó el conocimiento especializado del inglés que le sirvió como mecanismo de acceso a la docencia en esta asignatura.

4.2.4.- La formación docente combinada con saberes del idioma

Para la profesora Daniela se identifica un entrecruce entre la influencia del idioma y la docencia desde temprana edad. Ella cursó estudios de normal básica que la habilitaron como profesora de educación primaria; sin embargo declinó la plaza que le ofrecían y se desempeñó como profesora de inglés en una escuela privada de 1969 a 1971.

Su formación la habilitó como docente aunada a una trayectoria escolar y familiar en la que el idioma inglés era parte del bagaje cultural por haber cursado su educación preescolar y primaria en escuelas donde el inglés era el único idioma

¹⁸ Cabe aclarar que desde su fundación la Normal Superior del Estado de Hidalgo no se compromete a asignar plaza alguna a sus egresados. Actualmente uno de los requisitos para ingresar es estar laborando como docente de secundaria, con el propósito de evitar las posibles presiones para que se les consiga una plaza.

utilizado para acceder a los contenidos programáticos de todas las asignaturas, aún de historia de México. También la relación con su familia que vivía en Estados Unidos le daban la posibilidad de practicar el idioma como vehículo predilecto de comunicación, le dieron los elementos para ser invitada en una escuela particular a laborar como docente de inglés en preescolar, primaria y más tarde en secundaria; aún cuando no contara con un documento que la acreditara como docente de inglés.

En el año de 1979 aceptó trabajar como profesora de inglés, en la misma escuela, en el nivel de secundaria. Es decir Daniela prestó sus servicios como profesora de inglés en preescolar, primaria y secundaria, aún antes de ingresar a la Normal Superior de México; el título le sirvió para legitimar la actividad que ya desempeñaba y para obtener una plaza de seis horas en una secundaria pública.

4.3.- Ingreso a la especialidad de inglés

Identifico en un primer momento cómo surge en la trayectoria de los profesores, su relación con el inglés, y en un segundo momento porqué deciden desempeñarse como docentes de esta asignatura.

En la relación con el inglés señalo tres fuentes de influencia: la cultura familiar, el inglés como contenido curricular de preescolar y primaria y finalmente su descubrimiento en secundaria.

4.3.1.- La cultura familiar

En el caso particular de la profesora Daniela es posible ubicar la importancia del idioma inglés en su historia personal desde la infancia:

Ma: Mi madre fue originaria de una familia acomodada en Tlalpan. Ella tenía una casa muy grande con cancha de tenis y jardín con venados. Mamá estudió pintura en la Academia de San Carlos, tomaba clases de francés y piano. Mi tercera hermana se casó con un

norteamericano en Michigan y para su esposo y seis hijos el inglés es su primera lengua, aunque también hablan español.” (D,E1-p-2)

Daniela creció en un ambiente en el que el idioma inglés formaba parte de su vida cotidiana debido a que era común recibir visitas estadounidenses e ir de vacaciones por largas temporadas a Estados Unidos. Para ella era común escuchar a las personas expresarse tanto en español como en inglés por estar expuesta a ambos idiomas desde temprana edad. Tenemos un escenario en el que para Daniela el inglés era un importante vehículo de comunicación en el ambiente familiar en el que se desarrolló; de ahí que el inglés se incorporó como un elemento más de su cultura dando como resultado su atracción por el idioma.

4.3.2.- Inglés como contenido curricular de preescolar y primaria

Además del ambiente familiar es posible identificar en los contenidos de la escuela preescolar y primaria otra fuente de influencia que gestó en dos docentes del estudio el gusto por el idioma.

La profesora Daniela suma a su ambiente familiar la fuerte presencia del idioma inglés en sus estudios de preescolar y primaria que cursara en una escuela particular en la que todos los contenidos eran abordados exclusivamente en inglés.¹⁹ Más tarde ingresó a una escuela secundaria particular bilingüe en la que el inglés era trabajado como una materia más generándole conflicto el tener que ver los contenidos en español cuando ella estaba habituada a abordarlos sólo en inglés.

Para la profesora Carmen su relación con el inglés también surge desde la infancia ya que cursó preescolar y primaria en una escuela particular bilingüe en la que todas las materias eran impartidas tanto en español como en inglés (cursaba español, matemáticas, *english*, *science*, etc) Posteriormente Carmen

¹⁹ La SEP permitía en esa época (1953) una formación exclusiva en inglés por lo tanto no llevaban los mismos programas de estudio que las escuelas de gobierno.

ingresa a una escuela secundaria particular en la que el inglés era una materia más; sin embargo su madre consideró que esto era insuficiente para su educación, por lo que le contrata a un profesor norteamericano para que le de clases particulares y reforzar así su conocimiento del idioma.

De esta forma tanto Carmen como Daniela cuentan con una biografía escolar en la que el inglés figura en su formación desde la infancia y esto es importante en el momento de decidirse a trabajar en esta asignatura.

4.3.3.- Descubrimiento del inglés en la secundaria.

Los profesores Agustín y Bertha cursaron su educación preescolar y primaria en escuelas públicas en las que no existía la materia del inglés y en su ambiente familiar este idioma tampoco figuraba. Por lo tanto, su primer acercamiento con el inglés ocurrió en sus estudios de educación secundaria. Para Agustín esta experiencia tenía que ver con tres horas a la semana en una escuela secundaria pública y para Bertha con cinco horas a la semana en una secundaria particular.

Agustín recuerda que cuando cursaba inglés en la secundaria:

Mo: "...me nace la inquietud del inglés, un compañero era muy bueno para el inglés, hablaba los dos idiomas y me llamaba mucho la atención cuando él se ponía a platicar con la maestra y dije, yo tengo que estudiar para poder hacer lo que él hace...! (A,E1,p)

Este primer acercamiento con el idioma inglés generó en ambos una atracción por él, aún cuando lo vivían de forma diferente; para Agustín era considerada una materia difícil y para la profesora Bertha era una de las materias que más se facilitaban porque le gustaba mucho.

4.4.- La actualización de los maestros en servicio

Una vez ingresado al ámbito laboral de la docencia ¿Qué tuvieron que hacer los docentes de inglés para conservar su trabajo? ¿Qué y cómo aprenden los docentes durante sus prácticas de enseñanza? ¿Qué saberes acuñan y los hacen tan iguales y a la vez tan diferentes? Ante las necesidades específicas de formación ¿qué opciones ha brindado la SEP para estos docentes de inglés?

Antes de 1992 la única opción institucional que tenían los docentes eran los cursos diseñados e impartidos ocasionalmente por los apoyos técnicos de los Departamentos de Secundaria. Ante la escasez de opciones claras de actualización, los docentes en servicio emprendían búsquedas alternativas para resolver sus necesidades específicas. Una de las opciones elegidas es la que brindan dos organizaciones con arraigo y tradición en el país que agrupan a distintas editoriales: MEXTESOL (Mexican Teachers of English for Students of Other Languages) y ADEMI (Asociación de Maestros de Inglés). Estas organizaciones realizan seminarios de dos y tres días en las que ofrecen a los docentes que trabajan en los distintos niveles de educación del país, la posibilidad de acudir a reuniones organizadas con dos tipos de actividades: de índole pedagógica y demostraciones comerciales. Estas reuniones anuales son organizadas en distintos estados de la república y acuden docentes de distintas entidades.

Ma: Siempre se da la invitación a los maestros de la lengua extranjera, no exclusivamente como editoriales para dar a conocer sus libros. Sí hemos participado en lo que más se pueda. Que nos invitan a cursos dan demasiadas estrategias y muy buenas,. Por ejemplo, Mac Millan siento que es una editorial buenísima ¿no? Nos dan *tips*, nos dan *warm up* o sea todo, todo lo que se pueda para tratar de que el niño aprenda, porque es lo importante que el niño aprenda.(D: E1,p7)

En el mismo sentido se manifiesta Agustín:

Mo: Mira hemos andado en Villahermosa, Toluca, Acapulco, México, Guadalajara, Monterrey. Cada que me entero que hay una convención por ejemplo de editores, y vámonos allá adonde están los

editores y ahí te dan fonética, metodología, te dan un mar de cosas incluso te dan el privilegio que tu escoges adónde te quieres meter, son cursos rapiditos pero de tomarlos a no hacer nada, sobre todo porque se van, se van enlazando uno con otro, entonces yo he tomado esos cursos ahí no? (A: E1,p9)

La posibilidad de asistir a este tipo de eventos implica para los docentes tener los recursos económicos disponibles para hacerlo; pues es necesario pagar transporte, hospedaje, alimentación y la inscripción al evento. Además requieren solicitar un permiso para faltar al trabajo esos días. Los cuatro docentes reconocen haber participado en este tipo de eventos y su importancia en su formación.

4.5.- Expectativas profesionales

Los docentes reflexionan sobre sus deseos y posibilidades profesionales y manifiestan sus expectativas. **Agustín** afirma que no pretende a futuro dejar la docencia:

Mo: No, nada, si gano mil pesos aquí los gano muy contento, no me quejo de mi sueldo, yo soy muy feliz. Amo lo que hago y yo siempre he dicho que el día que me muera me voy a morir con un gis en la mano y no hay más. Si ,así es, y esto te lo digo no por echarla eh?, sino es honesto. Lo poco que yo tengo se lo debo a mi trabajo (A, E2,p)

Tampoco pretende dedicarse exclusivamente a enseñar inglés o danza, para él es importante compaginarlas. Agustín afirma que así como está desea estar en el futuro. En su proyección de futuro no hay otras búsquedas que realizar.

Carmen a los 28 años de edad, tiene muchas aspiraciones y deseos de transformar su vida:

Ma: ... pretendo tener mi tiempo completo, no? Sería mentirosa si dijera que quiero estar trabajando sin importar el tiempo completo, no, no, no. Si lo hace uno por el tiempo completo es por economía, porque tengo la disposición de hacerlo, y no sé, a lo mejor en un futuro concursar en escalafón a una clave más alta y por qué no a lo mejor algún día llegar a ser subdirectora, llegar a estar en el consejo técnico. Tratar de aprender más. Pienso que cualquiera tenemos

aspiraciones. No simplemente, porque muchos somos de los que no, yo toda la vida aquí en el salón, ¡Noo! Yo sí, ¡ojalá! ¿No? Ojalá y algún día se pudiera llegar a un poquito más arriba.(C,E1,P14)

Para Carmen una persona que aspiraba a cursar Relaciones Internacionales, Turismo, o alguna carrera universitaria, el trabajar como profesora de inglés actualmente es sólo un punto en su trayecto y ella puede verse a sí misma desempeñando otra actividad que la coloque “un poquito más arriba”

Carmen intentó cursar una maestría en la normal superior

Ma: “...quise ingresar a la maestría en la normal superior, es más hice mi examen y quedé, pero en esto me embaracé y fue de alto riesgo, y tuve incapacidad y por eso fue que ya no regresé a la maestría, ¿no?
(C: E1,p5)

Como expectativas inmediatas tiene: ubicarse en otra escuela, cambiar sus horas de español por horas de inglés para ingresar a carrera magisterial. A mediano plazo está el obtener su tiempo completo y una subdirección, dirección o incorporarse en el consejo técnico del departamento. Pero también puede imaginarse cursando la maestría y realizando otra actividad que le proporcione un mejor salario y estatus, desempeñando una actividad que preferentemente no sea de maestra.

Bertha a sus 27 años de servicio piensa en la jubilación, y con cierto desencanto plantea el hecho de tener sólo un contrato por 20 horas

Ma: “Entonces dos horas que me han incrementado en 25 años no es justo. O sea son 27 años y son 20 horas. Realmente no es justo. Voy a tratar de jubilarme, si me jubilan con tiempo completo que bueno, no. Ojalá dios quiera. (risas) Pero a veces uno se da, se entrega y ya. (Se le rozan los ojos de lágrimas) Claro uno trabaja no para que se lo reconozcan a uno, yo trabajé porque me gustó. Pero como que si debe de haber alicientes ¿no? Digo pues, ya tantos años. Luego me dicen, a lo mejor la preparación, yo no sé hasta que punto esté mas mal que los demás, a lo mejor yo no lo he visto. No sé (risas)”
(B,E2, p15)

Bertha se siente decepcionada de haber incrementado sólo dos horas en 25 años y aspira a conseguir tiempo completo antes de jubilarse, aún cuando la ve como una remota posibilidad.

Ma: “Mi interés ha sido entrar a la Universidad, a estudiar en el Centro de Lenguas. Entonces no me ha sido posible ahorita porque mi hija, está en una edad que siento que necesita mucha atención, tal vez cuando me jubile”. (B,E2,p17)

Al jubilarse le gustaría pintar, dar clases de regularización en inglés a alumnos de educación básica y estudiar inglés en el Centro de Lenguas de la Universidad. Aspira a dejar su plaza, pero no la docencia, ni el estudio del idioma. Para una mujer que estudió para secretaria y que consiguió ser maestra, el ser mejor maestra sigue figurando en sus aspiraciones, el saldar la deuda de formación que le ha impedido sentirse reconocida como especialista.

Para Daniela la posibilidad de la jubilación empieza a perfilarse en su futuro:

Ma: “En cinco años yo creo que ya me voy a jubilar. Depende de mi voz, de mi salud. A lo mejor ya trabajar menos. Por ejemplo, trabajar en la mañana. Estaba pensando por ejemplo si ya me jubilo de las escuelas oficiales, pues a lo mejor ya me voy a la Universidad al Centro de Lenguas a dar un par de horas, cuatro horas. No no me quiero, como se dice eh, excederme o causar una lástima que ay viene la maestra de inglés con su bastón, ¡no! No, quiero retirarme a tiempo..Que quiero seguir estudiando, que quiero seguir actualizándome, claro; O sea no me quiero aferrar a que ahora me quedo, porque me quedo tres años más ¿eh?El tiempo pasa, el tiempo pasa. Entonces, todo depende.” (D, E2,p)

Daniela, quien aspiraba a cursar una carrera universitaria e ingresó a la normal “nada más por no dejar”, hizo del magisterio su vida profesional. Y ante la jubilación se piensa trabajando en el centro de lenguas y preparándose. Ella intentó cursar una maestría en la Universidad de las Américas, pero las dificultades económicas se lo impidieron, sin embargo quiere, al igual que Bertha, dejar su plaza pero no la docencia del inglés.

Recapitulación y análisis

Si se busca en las trayectorias de los cuatro docentes de inglés una forma de explicar, cuáles son los procesos de formación donde abrevaron sus saberes sobre la enseñanza del inglés, se encuentra que:

Agustín tuvo su primer contacto con el inglés en una secundaria pública y sus recuerdos remiten a prácticas de repetición coral, toma de notas y explicaciones gramaticales de los docentes. En su formación inicial y al momento de ejercer en la secundaria como docente del idioma estaba vigente el enfoque situacional.

Bertha tuvo su primer contacto con el inglés en una secundaria particular y posteriormente se formó como secretaria bilingüe con una fuerte orientación gramatical. Su formación como profesora en una escuela particular estuvo “empapada de gramática y prácticas orales” y su inicio como profesora de inglés con el enfoque situacional.

Carmen tuvo acceso al idioma inglés desde preescolar, cursó toda su educación básica en escuelas particulares bilingües y tomó cursos en Harmon Hall. Durante su formación inicial y al ingresar a la docencia de inglés en secundaria estaba vigente el enfoque comunicativo.

Daniela creció en un ambiente familiar en el que hablar en inglés era una práctica común, cursó su educación básica en escuelas particulares bilingües y se desempeñó en la docencia en escuelas privadas. Después su formación “inicial” y al ingresar a la escuela pública como docente de secundaria estaba vigente el enfoque situacional.

También se encuentran algunas representaciones que tienen respecto al ser docente:

Las profesoras Carmen y Daniela provienen de familias con posición económica desahogada y su representación del ser maestro era concebida como una actividad de poco prestigio social que está por debajo de sus expectativas iniciales de ingresar a la universidad y cursar una carrera distinta a la docencia.

Agustín y Bertha proceden de familias numerosas con escasos recursos económicos y accedieron al magisterio como habilitados; considerando la ocupación docente como la obtención de un mejor estatus.

La idea de acceder al ámbito universitario sigue recreándose en las expectativas a futuro de Daniela puesto que tras jubilarse desea ser asesora académica de alguna escuela, y dar clases en el Centro de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Carmen sigue anclada a este deseo inicial de hacer algo distinto a ser maestra, pues tiene muchos planes a futuro; desea cambiar sus horas de español por horas de inglés, ingresar a carrera magisterial, ascender en el escalafón hasta ser subdirectora, directora o jefa de enseñanza; así como estudiar la maestría y desempeñarse en otra cosa “para llegar un poco más arriba”.

Para Agustín y Bertha , el ser maestro “es un privilegio”, es la consecución de un anhelo alcanzado y se piensan a futuro dando clases. Agustín no aspira a ningún cambio; quiere “morir con un gis en la mano” enseñando inglés y danza. Bertha aspira a jubilarse de preferencia con más horas e ingresar como alumna al centro de lenguas de la UAEH.

SEGUNDA PARTE

LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA COMO OBJETIVACIÓN DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN

Introduccion

En esta segunda parte del trabajo sigo el hilo conductor de los procesos de formación de los docentes de inglés de secundaria, y analizo también las prácticas de los docentes como el lugar donde se objetivan los procesos de formación a que han estado expuestos. Describo en el primer capítulo las prácticas de los docentes reconstruyendo la forma en que proceden al enseñar la asignatura de inglés con los elementos identificados.

En el segundo capítulo recupero los elementos del pasado como, huellas de una memoria colectiva e individual identificados en la primera parte y que, imbricados con los elementos creativos que se construyen en la dinámica de la vida de los docentes, forman un complejo entramado. Me separo de la conceptualización del docente como actor que se mueve en escenarios prefigurados para “devenir en sujeto que reconociendo su propio hacer...realiza una construcción metodológica propia” (Remedi:1996)

Parto de describir las prácticas de los docentes en el aula como objetivación de los procesos de formación a los que han estado expuestos y caracterizo esas prácticas a través de la lente de los saberes docentes que los maestros han acuñado como formas sedimentadas de saber provenientes en un primer momento de los enfoques y métodos de la enseñanza del inglés como segunda lengua. En un segundo momento, como saberes contruidos sobre la base de su experiencia como docentes de secundaria, pero también como saberes laborales que los docentes adquieren en tanto trabajadores al servicio del estado. Identifico las imágenes que los docentes han construido en los distintos momentos de su trayectoria y la forma en que esas imágenes orientan su práctica.

Capítulo I.- Prácticas de enseñanza

Considero a la práctica como elemento estratégico de la formación docente. Sigo los planteamientos de Ferry (1990) de los cuatro niveles de la práctica; el primero alude a las presentaciones del hacer y en ese sentido describo la parte evidente de las prácticas a la que pude acceder por las observaciones en el aula de las sesiones de clase de los cuatro docentes. Con la claridad de que la acción docente no puede ser explicada solamente dentro del marco del aula, recurro al segundo nivel de las prácticas como discurso del hacer y para ello recupero los comentarios -previos y posteriores a cada sesión- hechos por los maestros. El tercer nivel -¿qué hacer y para qué hacer?- lo trabajo desde el análisis y la reflexión que hacen los maestros en las narraciones acerca del porqué toman determinadas decisiones en sus prácticas de enseñanza, y al hacerlo se explican y me explican las posibles relaciones que sus prácticas tienen con sus procesos de formación, llevándome tentativamente al cuarto nivel ¿cuáles son las fuentes de la formación en donde abrevaron los saberes que objetivan en sus prácticas de enseñanza? -que da sentido a este trabajo.

En este primer capítulo, presento la descripción y caracterización de las prácticas de enseñanza de los cuatro profesores al trabajar los contenidos del idioma inglés en el aula, en cuatro etapas: introducción de un tema, ejercitación de la función o contenido abordado, aplicación del contenido en contextos distintos a los abordados en clase y evaluación. El análisis de estas etapas en relación con las prácticas de enseñanza es motivo del capítulo subsecuente.

1.1.- Introducción de un tema

Los docentes de inglés observados recurren a estrategias muy personales para introducir el tema de la sesión. He identificado tres.

1.1.1.- Explicar y dictar

Después de las actividades iniciales, el profesor explica el tema que pretende enseñar a los alumnos en la sesión. Algunas veces el docente pide la atención de los alumnos mientras explica el tema, realizando notas en el pizarrón y posteriormente les dicta. En otras ocasiones sólo les dicta el tema y los alumnos toman notas en sus cuadernos.

Mo: Primer tema del cuarto bimestre: Futuro idiomático.

Ao: Indiomático?

Mo: Voy a hacer algo con lo que los eruditos de la educación no están de acuerdo. Pero a mí me ha funcionado y lo vamos a ocupar. (Hace una señal con la mano como simulando que escribe)

Aos: (Anotan rápidamente lo que el profesor les va diciendo)

Mo: Futuro cuando las acciones las vamos a ocupar en un espacio muy corto de tiempo, en una expresión que el futuro idiomático es aquel que se forma, esto si, se forma con el verbo to be: am, is, are más la expresión going to y un verbo en infinitivo ¡ah!

Aos: (Escriben rápidamente, silencio total)

Mo: (Anota en el pizarrón am, is, are y enfrente going to play) Dejen espacio. Sí, les dije que se los iba a dar como receta de cocina; verb to be ...

Aos: (Algunos voltean desconcertados y no saben qué anotar, otros copian del pizarrón lo que el maestro anotó, otros miran hacia fuera y ven a su alrededor . Suena el timbre)

Mo: Se lo aprenden como receta de cocina verb to be más ...(hace un tono como si estuviera rezando)

Aos: (A coro) Amén! (A,Ob 3; p3)

Para el profesor Agustín es importante explicar una estructura gramatical desagregándola en las partes que la forman, para después juntarlas una vez más y comprender la estructura. Esta forma de proceder es una técnica que él ha aplicado en su ejercicio docente tanto en la danza como en el inglés; en sus propias palabras:

Mo: Lo que pasa es que yo aplico la misma técnica (para enseñar inglés) que en danza...Yo le llamo dosificar. Cuando pongo un paso de baile lo dosifico, quiere decir ponerlo, partirlo en todas sus partes, valga la redundancia. Y vas uno por uno, uno por uno, hasta que logras conjuntar una estructura de paso. Es exactamente la misma técnica, exactamente. Y ya con el uso la van manejando hasta que la dominan. Es I am going to, You are going to, He is going to...Berenice

Fernández: I am going to study y así es como vamos. (En el pase de lista)(A. E1. P.13)

Es importante destacar que en las clases observadas, el profesor Agustín abordó un contenido y, si los alumnos terminaron con los ejercicios del libro referentes a ese tema, procede a explicar el tema siguiente, aún cuando resten 5 o 10 minutos de la sesión, como puede apreciarse en los datos anteriores.

1.1.2.- Explicar, atender y usar el contenido

La forma en que la profesora Bertha presenta un tema es semejante a la del profesor Agustín aunque varía en la medida que solicita a sus alumnos total atención a su explicación y les pide que no escriban, que es mejor que atiendan y entiendan. Explica la función o estructura gramatical, su significado, cómo se forma y cuándo se usa, proporcionando ejemplos.

Ma: Cuando hablamos de estos enunciados vamos a emplear any. El any lo vamos a emplear en preguntas y negaciones cuando no se mencione la cantidad. Y el some es únicamente para afirmación, pero cuando no se tiene un número. Por ejemplo aquí empleamos hay un lápiz en la lapicera y aquí hay cuatro libros en el escritorio. Fíjense bien. (Señala en el pizarrón some) Y esto es para interrogaciones y negaciones (señala any en el pizarrón) (B.Ob3.p-4)

La profesora Bertha pide a sus alumnos que anoten algunos ejemplos de los que utilizó para identificar la estructura o función, pero sin dictar la regla de su uso. En los enunciados generalmente incluye a los propios alumnos, como lo expresa en el siguiente fragmento de entrevista.

Ma: Primero les doy el tema que se trate. Posteriormente hago preguntas a cada uno vamos a suponer que estamos viendo los posesivos his her, por ejemplo les pongo un dibujo él con el nombre Mario si no le queremos decir Mario cómo le llamamos él, en inglés he si nosotros le vamos a decir varias cosas ¿de quién son las cosas? De él. Bueno para decir de él es his en inglés es su o sus, le ponemos su lápiz, su libreta. Entonces, ya luego les planteo y después les digo his pencil y señalo un niño. Yes. His books? Yes. Señalo a otro niño: her book? No; his. (B, E2, p12)

La importancia de incluir en las ejemplificaciones a los alumnos tiene como supuesto que se sienten más implicados porque les permite pensarse en la

situación de usar la estructura, aún cuando los enunciados que emplea la maestra se encuentran desvinculados uno del otro.

Una característica de la profesora Bertha es recurrir constantemente a preguntar a los alumnos como forma inmediata de verificar si se está comprendiendo lo que explica, y en esta primera fase ella proporciona la respuesta correcta en caso de que sea necesario. Inmediatamente pone un ejemplo semejante, lanza algunas preguntas y si las respuestas son correctas da por concluida esta fase.

Con este procedimiento la profesora propicia que los alumnos manifiesten sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que están aprendiendo en los momentos de conceptualización gramatical y se asegura de corregir errores para evitar confusiones en el resto de los alumnos.

1.1.3.- Explicar en contexto

En el desarrollo de algunas sesiones, tanto la profesora Carmen como Daniela, podrían ser ubicadas con Bertha en el apartado anterior; sin embargo, en algunas clases desarrollaron una forma diferente de explicar el tema en el que se basaron, ya sea en ejercicios del libro o diseñados por ellas mismas.

En la fase de presentación de un tema, la profesora Daniela, según sus propias palabras, destaca en primer lugar cuál es el propósito de la sesión de forma explícita como se puede apreciar en una sesión de trabajo:

Ma: Vamos a ver la última estructura para ver cómo se lleva un proceso
¿Cuáles son las palabras clave? Ahí están en la página 72.
Aos: First
Ma: Eso es first. ¿Cuál es la que sigue?
Aos: Then

La profesora, después de haberse asegurado que los alumnos entienden los términos para describir un proceso, les muestra cómo se usan en una situación contextual. Por ejemplo en esa ocasión lo relacionó con la actividad que los

alumnos realizaron el día anterior al participar en un desfile; para reconstruir el trayecto que recorrieron los alumnos, la profesora les solicitó información estableciendo la comunicación oral con los alumnos utilizando indistintamente el inglés o el español.

Ma: Vamos a recordar lo que hicimos ayer en el desfile. First

Ao: We met at Hidalgo park.

Ma: What time?

Aa: A las cuatro.

Ma: (Escribe en el pizarrón) First we met at Hidalgo park at four o'clock .(y mientras lo va anotando lo dice verbalmente) Vean que mis verbos están en pasado porque lo hicimos ayer. Then? Todo esto va en su cuaderno con la fecha de hoy.

Ao: We marched ...

Ma: Then we marched to...

Ao: Palacio de gobierno (D, O1,p2)

En otras ocasiones toma un ejercicio del libro, pero introduciendo elementos que puedan relacionarse aunque sea tangencialmente con su realidad; por ejemplo, en una sesión donde abordó la función acerca de los servicios en un restaurant, mencionó que uno de los alumnos de ese grupo trabaja como mesero y en una ocasión la atendió brindándole un excelente servicio. Empleó permanentemente el ejemplo de los servicios en restaurantes en el contexto mexicano y estadounidense con comentarios diferenciadores. Por ejemplo, mientras en nuestro país existen muchas clases de sopas aguaditas de fideo, de lenguita; en Estados Unidos hablamos sólo de spaguetti o arroz; la moneda en México es el peso y la diferenciamos del dólar en forma escrita porque tiene doble línea, además que no tienen el mismo valor. El porcentaje de propina en nuestro país es el 10% y en EU el 15%.

La importancia de presentar las funciones o estructuras a estudiar en situaciones hipotéticas radica en recuperar los contextos de uso que, según De Ceratu (1996), "...plantean el acto en su relación con sus circunstancias, remiten a las características que especifican el acto de decir (o práctica de la lengua) y sus efectos..." . Colocan a los alumnos en un lugar, tiempo y situación específica en la que los enunciados que se digan y la forma de hacerlo cobran sentido y razón

de ser solo en relación con ese contexto. Por ejemplo, elegirán una manera específica de dirigirse a un compañero de su salón de clase en la cafetería de la escuela, que jamás será igual a la manera para abordar al director de la escuela en un asunto de carácter oficial.

1.2.- Ejercitación de la función o estructura abordada

Se identifican cuatro formas en las que los docentes ponen en práctica la función o estructura que se estén abordando: repetición coral, preguntas, ejercicios escritos y actividades prácticas.

1.2.1.- La repetición coral

Los cuatro profesores del estudio hacen uso de la repetición coral aunque de manera diferenciada.

La actividad que imprime un sello característico a las prácticas del profesor Agustín es sin duda la repetición coral a la que recurre de forma frecuente.

Mo: Ahora en la página 68. Can I help you?... (lee la conversación en inglés a manera de ejemplo) Ok? ¡vamos a leer! Can I help you? (hace una señal con la mano, indicando al grupo que repitan coralmente)

Aos: Can I help you? ...(algunos alumnos repiten después del maestro, otros dicen sólo algunas palabras y algunos más se quedan callados)
(A, O1;p2)

La repetición coral es utilizada en la lectura de diálogos o de una serie de respuestas de algún ejercicio. Agustín emplea las mismas palabras “clave” para indicar a sus alumnos que inicien con la lectura coral, de baile, como pude observar en los ensayos²⁰ que precedieron a la celebración de aniversario. En una de las sesiones

²⁰ Mo: No, no. A ver (da dos palmadas y pone la mano derecha arriba y para el cassette con la música del baile los Matlanchines) Fíjense derecha enfrente así. (Realiza los movimientos del paso mostrándoles como va la secuencia)

Aos: (Miran al profesor y algunos lo imitan)

observadas el profesor empleó la misma forma para indicar a los alumnos que iniciaran la repetición coral:

Mo: Ok, ya hablamos de cómo contestar o de cómo describir a alguien en su personalidad o su presencia física. Leemos el cuadro azul fuerte de esta página dos, tres...

Aos: (A coro todos) The revolutionaries and so the revolution began... (cuando empiezan a leer el párrafo repiten todos, pero a medida que avanzan en la lectura algunos guardan silencio. Terminan de leer solo unos cuantos)

Mo: (Al terminar de leer el ejercicio) I like -me gusta; I don't like- no me gusta

Aos: (Algunos alumnos que no atendían al libro repiten a coro) I like -me gusta; I don't like no me gusta. (A,ob3; p.2)

Para el profesor Agustín que los alumnos repitan es importante para que ellos pierdan el temor por ir diciendo las cosas. Él aprendió que la repetición coral es importante en la normal superior, ahí lo hicieron muchas veces. Pero también lo hace porque la ejercitación vía repetición coral, al igual que la repetición de los pasos de un zapateado; es fundamental para el profesor Agustín a fin de que los alumnos se apropien de las estructuras que se abordan en clase.

Según lo expresó en una entrevista el profesor Agustín, se conjugan aquí los saberes que él ha adquirido en su experiencia en la docencia de inglés y danza. Se aprende danza e inglés sólo a través de la imitación, de la repetición constante de la serie de movimientos o de la serie de repeticiones verbales en la resolución de algún ejercicio en el libro de texto. Los alumnos a través de la repetición pierden el temor de hablar, memorizan vocabulario y desarrollan la habilidad oral. Forman parte de las reglas no escritas que el profesor considera haber aprendido en lo que ve a diario en las aulas.

La profesora Daniela también utiliza la repetición coral en algunas ocasiones:

Ma: Popular, a ver díganme dos grupos que les gusten mucho.

Mo: ¿Listos? (Hace una señal con el dedo índice de la mano derecha y con la mano izquierda oprime el botón de play en la grabadora al tiempo que dice con tono enfático) Dos, tres...

Aos: (Empiezan a realizar el paso que el profesor les ejemplificó) (A, O-6,p2)

Ao1: OV7
 Aa2: Limp Bizkit
 Ma: OK. OV7 is more popular than Lim Biskit (hace una señal con la mano invitando al grupo a la repetición coral)
 Aos: (La mayoría) OV7 is more popular than Lim Biskit.
 Ma: intelligent
 Omar: Yo soy el más burro miss.
 Ma: Vamos a trabajarlo con inteligente, Omar ¿y? (con tono de pregunta)
 Max: Y yo miss.
 Ma: Omar y Max ¿a ver quién vota por Omar?
 Omar: ¡No la alcen, no la alcen muchachos! (risas del grupo, nadie alza la mano; la maestra también sonríe)
 Ma: Max is more intelligent than Omar.
 Aos: (Todos) Max is more intelligent than Omar.

En estas actividades hay una mezcla de producción grupal de los enunciados inducida por la maestra y repetición coral como ejercitación de los comparativos trabajados en la sesión, con lo que la repetición no se reduce a un ejercicio mecánico.

La profesora Bertha recurre también a la repetición coral. En una sesión observada la maestra coloca sobre el pizarrón un reloj con manecillas móviles. Los alumnos están sentados, alineados en filas, ella se aproxima a la primera fila de su derecha.

Ma: Ustedes van a decir: It's one o'clock y se levantan(señala a todos los alumnos de esa fila). Después se dirige a las filas subsecuentes) Ustedes las dos, las tres, las cuatro, las cinco y las seis. (Se dirige al pizarrón y coloca las manecillas indicando las cinco). What time is it?
 Aos: (Tres alumnos se ponen de pie) It's two o'clock (dos alumnos permanecen sentados al parecer no entendieron el ejercicio)(B, O5-p6)

Esta es una actividad que implica la respuesta coral por parte de los alumnos pero también supone una actividad mental de relacionar la hora indicada por la maestra en el reloj y recordar qué hora representa su fila para ponerse de pie y responder coralmente sólo cuando les corresponda; por lo que hay una combinación de una repetición coral con respuesta física.

La profesora Carmen usó la repetición coral en algunas de sus sesiones observadas.

Ma: Listen and repeat class after the teacher. I'm listening to the radio.
 Aos: (La mayoría) I'm listening to the radio (la maestra repite al mismo tiempo que ellos)
 Ma: He's reading the newspaper.

Aos: (Algunos) He's reading the newspaper.

Ma: (Mira a los alumnos que no repitieron) Pay attention, please. Repeat:he's reading the newspaper..

Aos: (La mayoría junto con a maestra) He's reading the newspaper.(C,O3,p2)

Si bien los cuatro docentes del estudio emplean la repetición coral, el rasgo más sobresaliente es que mientras para las tres docentes esta actividad es una opción a ser utilizada, en las sesiones del profesor Agustín es esta actividad la que caracteriza predominantemente sus prácticas de enseñanza, difícilmente podemos pensar en una de sus clases sin que exista esta actividad. Esto tiene que ver con su concepción de cómo debe enseñarse el idioma, que puede relacionarse con la metodología del enfoque audiolingual que proponía la repetición y memorización de diálogos cayendo en la recitación.

1.2.2.- Preguntas acerca de los contenidos

En el uso de interrogantes puede apreciarse un rasgo de la cultura escolar ya que difícilmente podríamos pensar en otro contexto donde alguien haga una pregunta oral y conozca de antemano la respuesta y aún más se autorresponda; en general las preguntas en un contexto extraescolar sólo se plantean cuando el interrogador desconoce una información.

“ En el aula, el habla tiene propiedades especiales que la distinguen del habla en otros contextos. Muchas de las propiedades especiales del discurso son las estructuras IRF (iniciación, respuesta-feedback) Se identifican tres comprensiones que deben poseer los participantes que toman parte:

1. Es el maestro quien hace las preguntas
2. El maestro conoce las respuestas.
3. La repetición de preguntas supone respuestas erróneas.”
(Edwards y Mercer:1999)

En el armamento discursivo de los docentes de inglés se identifica que los profesores plantean frecuentemente preguntas y que éstas pueden responder a propósitos específicos por parte de los docentes.

La profesora Daniela afirmó que pretendía lanzar preguntas en una sesión del tercer grado para reciclar un conocimiento abordado en la unidad uno del primer grado.

Ma: (Escribe en el pizarrón \$36.80 y lo señala) ¿Cómo decimos?
(Responde inmediatamente) Thirty six dollars and eighty cents.
(Escribe \$19.50 y lo señala) ¿Cómo decimos esto? Nineteen dollars and fifty cents.
Aos: (Algunos alumnos se suman a la maestra) ...dollars and fifty cents.
(D,O 2,p2)

Como puede apreciarse la maestra lanza la pregunta y la responde inmediatamente, para mostrar a los alumnos el tipo de respuesta que espera obtener de ellos.

Otro propósito del empleo del interrogatorio, según lo manifestaron en entrevista los profesores Agustín y Carmen, es la valoración de lo aprendido, es decir esperan verificar si los alumnos saben la respuesta correcta. El profesor Agustín procedió de la forma siguiente en una clase:

Mo: She is next to...?
Ao: Me?
Mo: Him. Ella está sentada cerca de él. (A, O5, p6)

Ante la información solicitada por el profesor, un alumno dio una respuesta y al pronunciar una palabra diferente, el profesor hizo saber a sus alumnos que la respuesta previa fue incorrecta. Aquí puede apreciarse la estructura IRF que supone la idea de que ante un error es papel del profesor corregir y proporcionar la respuesta correcta.

La profesora Carmen en una sesión observada:

Aa1: I am listen.
Ma: I am listen...is it correct I am listen?
Aos: (Unos cuantos) Noooj
Ma: (Voltea hacia el pizarrón, escribe y dice) I am listening. You are...another verb?
Aa2: Drink
Ma: Noj
Aa3: Drinking
Ma: You are drinking. (C, O3,p4)

Carmen planteó una pregunta al grupo generando en los alumnos la idea de que si un enunciado amerita ser devuelto como pregunta es porque es incorrecto. En la primera ocasión la profesora proporcionó la respuesta correcta y en la segunda permitió que fuese un alumno quien la aportara y al no devolverla al grupo como pregunta, los alumnos se percataron de que ésta era correcta ya que la maestra abordó otro ejemplo. En este caso el propósito es verificar lo aprendido, aunque se diferencia del profesor Agustín puesto que da mayor margen de participación a los alumnos permitiéndoles que corrijan el error con lo que también incorpora la posibilidad de aprendizaje cooperativo, como lo plantea el enfoque comunicativo.

Un propósito más del uso del interrogatorio, según el profesor Agustín, es la identificación de ejemplos que contengan la estructura explicada.

El uso del interrogatorio, en el caso de la profesora Bertha, es muy importante. Una vez que esta profesora considera que los alumnos han entendido la explicación, realiza, durante la misma sesión o en posteriores, diferentes actividades con el propósito de reafirmar el tema o de verificar su uso correcto. Estas actividades pueden implicar una respuesta física “de actuación” o ejecución que demuestre comprensión de lo que se le indica:

Ma: A ver Jorge catch the fish.

Ao: (Se levanta, sube a la plataforma, se acerca al escritorio toma la caña de pescar y atrapa un pez de los que la maestra tiene sobre el escritorio y lee lo que está escrito en él) Go to the corner;

Ma: Acuérdense que tienen que ejercitar la indicación en el momento.
Rapidito eh;

Ao: (El alumno no sabe qué hacer y mueve nerviosamente un pie)

Aa: (Levanta la mano) Yo, yo miss;

Ma: A ver pasa. (A la alumna que levantó entusiastamente la mano)

Aa: (Toma la caña y atrapa un pez y lee) You can be a cat.

Aa: Miau.

Ma: Very good.(B.Ob.6.p.2)

También puede que la maestra solicite la explicación verbal de una respuesta.

Ma: How do you ask about someone's physical appearance?

Aa: What does he look like?

Ma: Es correcto, pero fíjense bien ¿Porqué no usamos you? ¿Porqué será?

Aos: (Silencio. Un alumno levanta la mano)

Ma: (Cede la palabra señalándolo)
Ao: Porque nos estamos dirigiendo a él o a ella y no a ti.
Ma: (Sonríe, parece satisfecha) ¡Claro! (B, O2,p2)

En la manera en que la profesora Bertha usa las preguntas para que los alumnos aporten las respuestas, corrijan en caso de ser necesario o argumenten las razones de sus respuestas, puede apreciarse uno de los postulados del enfoque comunicativo que afirma que el alumno es capaz de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

En los propósitos del interrogatorio identificados: reciclar información, valoración de lo aprendido, identificación de una estructura en un texto dado, demostrar que se comprende lo escuchado a través de una respuesta física y explicitar las razones por las que una respuesta es gramaticalmente correcta; puede apreciarse que el interrogatorio es en la fase de práctica un tipo de ejercicio muy importante que forma "...parte del armamento discursivo de que disponen (los maestros) para controlar temas de discusión, dirigir el pensamiento y acción de los alumnos y establecer los límites de la atención compartida, de la actividad conjunta y del conocimiento común" (Edwards y Mercer:1999)

1.2.3.- Ejercicios escritos

Otro tipo de actividad recurrida por los docentes en la fase de práctica es la resolución de ejercicios escritos en el libro o el pizarrón. La profesora Bertha:

Ma: (Escribe en el pizarrón: Did you visited?) ¿Será correcto ese enunciado que acabo de escribir? A ver Elena, ¿es correcto ese enunciado? Did you visited? ¿Quién quiere contestar ese enunciado en pasado ? (La maestra ofrece el marcador con la mano a los alumnos)
Aos: (Silencio) Una alumna comenta con otra la posible respuesta, ambas revisan su cuaderno y después levantan la mano muy contentas)
Aa1: ¡Yo miss!
Aa2: No, ¡yo miss!
Ma: A ver pasa. (Se dirige a la primera alumna que levantó la mano)
Aa1: (Toma el marcador y escribe en el pizarrón Did you visit?)
Ma: ¡Muy bien! ¡Es la única alumna que estuvo bien en el examen! (Se dirige al grupo) Vamos a hacer otros ejercicios. (B,O 3,p6)

La profesora Bertha recurre a un ejercicio escrito para reafirmar el conocimiento a través de la corrección por parte de los alumnos de errores en enunciados escritos. En este proceso de corrección identifica en los silencios de los alumnos, su poca participación y sus fallas al intentar contestar sus preguntas son indicadores de que no se ha logrado la comprensión del tema y por lo tanto la profesora Bertha comenta al terminar esta sesión, que en esos casos ella elabora en el momento ejercicios extra para aclarar dudas y reforzar el contenido abordado, a decir de la maestra “esto se le ha venido dando en la práctica”.

El profesor Agustín pidió a sus alumnos que resolvieran un ejercicio en el libro de texto. El ejercicio proporciona a los alumnos un ejemplo de cómo se redacta un enunciado interrogativo en presente perfecto y su correspondiente respuesta afirmativa o negativa e implica que el alumno redacte otros enunciados sustituyendo la información de un cuadro dado.

Mo: Pick up your books. Abrimos nuestro libro por favor.

Aos: (Los alumnos abren su libro Explore 3)

Mo: Vamos al ejercicio 2, vamos a checar. Andrés wants to go to a soccer match on Sunday, so he's being very good. His mother has written a list of things for him to do and now she's checking what Andrés has done. Write the dialogue between Andrés and his mother and decide if Andrés can go to the soccer match. (Son las instrucciones del ejercicio) Tenemos un cuadro que dice: Things to do. What's the meaning? ¿Qué dice la instrucción que leímos?

Aos: (Silencio)

Mo: Ponerlos en pasado parti...

Aos: (Algunos) ...cipio.

Mo: (Escribe en el pizarrón: make-made-made y debajo de make Watch, wash) Según el ejercicio, cómo quedaría la segunda?

Ao: Yo profe.

Mo: A ver pasa. (Al alumno que lo solicitó)

Ao: (Anota la pregunta en el pizarrón) Have you washed the dog?

Mo: ¿Cómo quedaría la respuesta?

Ao: I haven't not.

Mo: I haven't.

Aos: Anotan la respuesta que el profesor mencionó. (Aob1;p2)

En la resolución de los ejercicios el profesor Agustín solicita al grupo que conteste pidiendo en general la respuesta. Algunos alumnos proporcionan las respuestas y en caso de ser correcta el profesor la repite; si es incorrecta el profesor proporciona la respuesta correcta. Cuando los alumnos permanecen en silencio,

el profesor induce la respuesta dando la palabra que espera escuchar de forma incompleta esperando de los alumnos únicamente la parte que complete su expresión. De esta forma algunos alumnos resuelven los ejercicios y confrontan con las respuestas del maestro. Otros esperan a que el profesor diga la respuesta y se concretan a anotarla y otros más, dejan el ejercicio sin resolver.

La profesora Daniela solicitó a sus alumnos resolver de forma individual y escrita un ejercicio de complementación. Después revisó las respuestas con los alumnos de forma conjunta.

Ma: Vamos a ver las respuestas porque me di cuenta con mucha pena que me dejan muchos espacios en blanco. ¿Cuál es la primera?
Aa: How old are you?
Ma: Aquí la respuesta es: I am (pausa) years old.
Aa: Fifteen
Ma: Escríbela en el pizarrón. (Entrega el marcador a la alumna que contestó)
Aa: (Escribe en el pizarrón) I am fifteen years old. (D, O 4, 3)

Este ejercicio supone que el alumno complete la expresión con una o dos palabras para que el enunciado sea correcto

Carmen solicitó a sus alumnos que resolvieran de forma escrita un ejercicio del libro de texto. El ejercicio implicaba que los alumnos dieran el orden lógico a las palabras para formar un enunciado.

Ma: (Escribe en el pizarrón 1.- sitting/Sarah's/in/café/a./) Ojo, para ordenar un enunciado yo te he dado un tip ¿cuál es?
Aos: (Algunos) La mayúscula.
Ma: La mayúscula ¿verdad? What is the correct order?
Aos: (La mayoría) Sarah's...
Ma: The verb?
Aa: is?
Ma: No, ya lo tiene Sarah, ya tiene el is.
Ao: Sarah's sitting in a café.
Ma: Escríbelo en el pizarrón (Al alumno que contestó)(C,O 7,2)

La profesora Carmen ayuda a los estudiantes a estar atentos al orden de las palabras en un enunciado, esto implica que los alumnos discriminen el significado de las palabras y el lugar que ocupan dentro de un enunciado.

Los docentes recurrieron en la fase de práctica para solicitar a sus alumnos la resolución de ejercicios escritos incluidos en el libro de texto o actividades diseñadas por los profesores, o por éstos en colaboración con los alumnos; como formas de ejercitar una función o estructura gramatical en la que predominaron los ejercicios de corrección, complementación, sustitución, correlación y reordenación; enfatizando la precisión de la redacción en la que el nivel de ejercitación giraba en torno a la oración. Se identifica un proceso controlado de la escritura y la revisión de los ejercicios escritos se realiza con una mezcla de participación oral y escrita de forma grupal, que supone la autocorrección por parte de los alumnos. En escasas ocasiones los profesores revisaron los libros o cuadernos de forma individual; lo cual es perfectamente comprensible dado el número de alumnos de cada grupo y el tiempo del que disponen en cada sesión. (Cfr. Condiciones Institucionales Cap III)

1.2.4.- Actividades prácticas y su sentido lúdico

Para algunos docentes es particularmente importante que los alumnos realicen actividades placenteras, por ello incorporan en la enseñanza del inglés actividades que resultan recreativas, y es en ese sentido que se usará la palabra lúdico.

La profesora Daniela recurre frecuentemente a cantar en inglés con sus alumnos, por ejemplo, la canción de “Hockey Pockey” la utilizó para ejercitar la pronunciación de algunas palabras y en otra sesión recuperó esta canción ya conocida por los alumnos con otro propósito:

Ma: You put your left foot in,

Aos: (Se suman a la maestra y cantan con ella) You put your right foot out.
You can do the hockey pockey and you shake it all around. That's
what's all about.(dan palmadas)

Ma: You put your left foot in,...

Aos: You put your left foot out...

Ma: No los oigo. (Da dos palmadas y mueve las manos invitándolos a cantar fuerte)

Aos: You can do the hockey pockey and you shake it all around. That's what
is all about. (D, O1, p5)

Esta es una canción tradicional de juegos infantiles en inglés que se realiza en un círculo en el que se van movilizand o algunas partes del cuerpo colocando, por ejemplo, la mano derecha dentro del círculo y después fuera de éste, luego una pierna, la cabeza, un hombro, hasta movilizar todo el cuerpo. La profesora hace una adaptación en la forma de ejecutar la canción al solicitar a sus alumnos que la interpreten de pie en la distribución de filas que tienen, porque el propósito era recrear la canción para tomarla como base para movilizar las palabras que permiten reconstruir un proceso.

Ma: Muy bien . Muy bien. (aplaude)

Aos: (Se sientan y sonrien complacidos)

Ma: Vamos a acordarnos de lo que movimos. ¿Qué fue primero?

Aa: Foot.

Ma: Right?

Ao: Izquierda

Ma: (Al alumno que dijo izquierda) No, right. Right foot in, out ¿y luego?

Next (señala en el listado del pizarrón la palabra next) ¿Cuál fue el siguiente miembro que movimos? (D, O1,p5)

Daniela logra con la movilización física de los alumnos que, algunos que tenían expresión de aburrimiento, se muestren complacidos además de captar su atención que se manifiesta con su participación verbal en el proceso de reconstrucción de la secuencia de movimientos, que realizaron para ejercitar las palabras que se emplean al describir procesos. Este tipo de canciones Daniela las aprendió siendo alumna de la escuela primaria y las ha puesto en práctica en el preescolar, primaria y secundaria; perdiendo de vista muchas veces que las actividades resultan “demasiado infantiles” para los jóvenes de secundaria.

Pensar el proceso de enseñanza de la profesora Carmen conlleva la idea de lo impredecible. Ya que durante las sesiones observadas difícilmente podemos encontrar una clase igual a otra. En realidad lo que caracteriza la fase de ejercitación de los alumnos con el contenido es la implementación de una diversidad de actividades que van, desde la resolución individual de un ejercicio del libro de texto, pasando por la ejecución de órdenes que implican una respuesta física, el uso de juegos como memoramas en equipos, o hasta la escenificación de diálogos.

Uno de los primeros elementos que dan al salón de la profesora Carmen un aspecto visual distinto, es la forma en que dispone el mobiliario en el aula. Este puede ser la distribución “tradicional” de colocar las butacas alineadas en forma horizontal y vertical; pero también puede ser que al entrar al salón pida a sus alumnos que retiren todas las bancas colocándolas alrededor del mismo, porque en esa sesión no las van a usar para nada; o que acomoden las bancas en bloques porque van a servir para simular cuadras de un croquis en un mapa.

Otro elemento importante que debe destacarse es la explotación del sentido lúdico en la realización de estas actividades para practicar los contenidos. En una sesión observada, Carmen organizó al grupo en dos círculos en el centro del salón y les pidió que el círculo de adentro girara en una dirección y el de afuera en sentido contrario, mientras ella decía:

Ma: There are boats –hay barcos para-(elevando el tono de la voz) four persons...

Aos: (Los alumnos ríen y se abrazan en equipos de cuatro)

Ma: Ok students, now make the circles again. (Los alumnos vuelven a formar los dos círculos) Walk again. (Los alumnos giran en direcciones opuestas) There are boats for...five people. (C, O4,p4)

El propósito de esta actividad fue únicamente formar al azar equipos de tres alumnos para que trabajaran con sus memoramas. Sin embargo, el recurrir a esta forma de integrar los equipos puso al ambiente del aula un ingrediente de sorpresa, goce y satisfacción que era visible en el rostro y expresiones de los alumnos

Ma: Ahora van a dejar un espacio para jugar memorama, los antónimos con adjetivos. Así en equipos de tres van a sentarse en el suelo y van a sacar un juego de los tres alumnos que esté completo con sus 26 tarjetas, ¿se acuerdan? sus tarjetas de antónimos. La persona que gane va a tener su participación.

Los alumnos se distribuyen en el salón sobre el suelo en equipos de tres, sentados en círculo, sacaron sus tarjetas y decidieron cuál de los juegos usarían ya que todos lo tenían.

Ao1: Ya ni me acuerdo qué significan.
 Ao2: Pues voy a sacar mi cuaderno, eso lo tenemos ¿no?
 Ao1: Sí es cierto. (Ahora los tres alumnos hojean sus cuadernos)
 Ao3: Ya, ya, aquí está. (Los dos alumnos dejan de buscar)
 Ao2: Pues aquí déjala (le quita el cuaderno al alumno y lo coloca en el piso.)
 Ao1: (Tiene en sus manos las tarjetas donde hay dibujos y la palabra escrita en inglés debajo de ellos, toma una tarjeta) ¿Qué es esto? (La tarjeta dice thin)
 Ao2: flaco, no alto, bajo?
 Ao3: A ver, vamos a ver (Y consulta el cuaderno) Es flaco. (Entre los tres alumnos van acomodando conforme a la lista los adjetivos en parejas de opuestos dirty-clean; fat-thin; las 26 tarjetas en trece parejas de opuestos, interactuando constantemente)
 Ao1: Ya están, sí, sí están completas.
 Ao3: Ahora hacia abajo y revuélvelas. (Entre los tres las voltean hacia abajo y las revuelven)
 Ao1: Empieza tú. (El segundo alumno voltear dos tarjetas)
 Ao2: (Las tarjetas no corresponden a una pareja de opuestos) ¡Chin!, te toca.
 Ao3: Esta (El alumno voltear una tarjeta distinta de la que su compañero había elegido previamente) ¿Y cuál era? (Después elige otra que ya había sido volteada logrando hacer una pareja, se le ilumina el rostro) Yes, yes! (Sus compañeros sonrían)
 Ao2: No, ni es cierto, no son opuestos. (Las tarjetas son tall y short)
 Ao3: ¿Como no? ¡A ver tu libreta!
 Ao2: (Consulta el cuaderno y se lo muestra al compañero) Sí, si son. (C, Ob2, p.3)

Un primer aspecto que se puede destacar en este tipo de prácticas es que no están centradas en la profesora, de hecho ella únicamente organiza la actividad de tal forma que los alumnos pueden trabajar en equipos de tres alumnos, de manera totalmente independiente y ordenada. El orden en este caso no tiene ninguna relación con inmovilidad o silencio, sino justamente todo lo contrario hay un gran bullicio en el salón, pero este “ruido de trabajo” no distrae a los alumnos quienes están tan atentos a la actividad en su equipo que ni voltean siquiera a mirar a sus demás compañeros.

Otra de las cosas que la profesora logró con esta actividad es la práctica del vocabulario en inglés y la asociación de las imágenes con las palabras. Esta forma de trabajar el vocabulario en nada se parece a la tan común escritura de listas de palabras en inglés y en español, con el propósito de memorizarlas, sin embargo, su puesta en práctica ha reafirmado en Carmen la convicción de que es mucho más

efectiva y bien recibida por parte de los alumnos. La participación de los alumnos en esta actividad también implicó que elaboraran las tarjetas con los adjetivos en actividad extraclase.

1.3.- Aplicación del conocimiento en situaciones distintas

Es importante aclarar que esta fase no pudo apreciarse en todos los docentes observados y en los que se logró identificar tampoco se realizó en todas sus sesiones. Identifiqué su existencia sólo en dos docentes, Carmen y Daniela, quienes solicitaron a sus alumnos emplear el conocimiento adquirido para movilizarlo en situaciones distintas a las ejercitadas en clase, lo que implicaba por parte de los alumnos haber entendido las estructuras estudiadas y comunicar sus propias ideas valiéndose de este conocimiento.

La profesora Daniela en una de las sesiones planteó a sus alumnos que le proporcionaran un ejemplo distinto a los que se practicaron en clase para explicar un proceso:

Ma: Muy bien. ¿Qué lecciones hemos visto con estas palabras?

Aos: La brújula, el mosaico.

Ma: Con lo que hicimos ayer estamos viendo un proceso. ¿Quién me quiere dar un ejemplo distinto? A ver para explicar alguna secuencia, ¿en qué situaciones podrían usar estas palabras?

Ao: I woke up at six. Then I went to work. Llegué a mi casa

Ma: I arrived home

Ao: Me cambié

Ma: Then I changed my clothes

Ao: Then I changed my clothes y fui a la escuela.

Ma: And went to school.

Ma: ¡Muy bien Gerardo! (D, O1, p6)

En este ejemplo el alumno fue capaz de emplear las palabras abordadas para aplicarlo a otra situación y expresar sus ideas y comunicar las actividades que realiza cotidianamente. La profesora Carmen también solicitó a los alumnos del segundo grado que, como actividad final del curso elaboraran un cuento en inglés que podía ser de su propia creación o alguna versión que tomara como base algún cuento conocido, pero en donde introdujeran algunos cambios poniéndoles su sello

personal. Este cuento tenía que estar redactado en inglés e ilustrado en pequeños cuadernitos elaborados por los alumnos en hojas de papel bond. Esta actividad fue realizada en tres sesiones en forma individual aunque la forma de organizar al grupo fue por parejas integradas libremente, para que los alumnos pudiesen ayudarse unos a otros. La profesora despejaba dudas y proporcionaba orientaciones a los alumnos. La mayoría de los alumnos pudo concluir su cuento aunque con diferentes niveles de creatividad y de precisión en el uso del vocabulario; sin embargo tanto los alumnos como la maestra manifestaron que resultó una actividad interesante y creativa.

1.4.- Evaluación

Para Barbier (1999) la evaluación es un gesto mental que confiere valor a partir de cuatro herramientas básicas:

1. El referido o imagen del alumno real
2. El referente o la imagen del alumno deseable
3. Los roles de los actores: en donde destaca el poder unilateral del maestro para decidir la evaluación y para asignar los referentes de los modelos de conducta deseables y la aceptación de los alumnos, porque lo que está en juego es la calificación para ser promovido a un grado superior.
4. Producción de un juicio de valor que inicialmente es cualitativo y luego se transforma en cuantitativo.

Los profesores de inglés tienen en mente un referente de alumno deseable a alcanzar y es en relación a él que se hacen una idea de cuáles son las conductas esperadas y las contrastan con los referidos o imágenes de los alumnos reales con los que trabajan en la escuela secundaria. Esas conductas esperadas se traducen en indicadores de evaluación (ser responsable, ser disciplinado, ser participativo) y posteriormente los indicadores se traducen en

herramientas para saber si es responsable; por ejemplo, hacer tareas, asistir a clase.

Al preguntar a los maestros sobre los aspectos que se consideran en la evaluación, se encuentran herramientas que algunas veces son considerados por todos (exámenes) en otras por la mayoría (tareas, participación en clase, libreta y disciplina) y en otras más sólo por uno de ellos (diccionario).

De los aspectos que los profesores consideran para evaluar, intento hacer un ejercicio para rastrear los indicadores que consideran importantes con relación al tipo ideal de alumno que ellos manifestaron en las entrevistas realizadas.

De esta forma, el profesor Agustín concede una mayor ponderación a la disciplina (50%) siendo congruente con su idea de lograr un alumno disciplinado y dando el peso de 10% a cada uno de los siguientes rubros: examen, asistencia, tareas, libro y trabajos extraclase. Desde su punto de vista, un examen puede tener los inconvenientes de que un alumno copie o esté enfermo y mostrar un mal resultado, por ello sólo le otorga el 10%.

La profesora Bertha pondera con el 50% los resultados del examen porque según ella, es en él donde los alumnos demuestran que fueron capaces de analizar, seleccionar o proporcionar la respuesta correcta y esto, aunado al 20% de la participación en clase (en las que de forma oral dan evidencia de ser capaces para contestar correctamente y explicar las razones en las que se basan sus respuestas) suman ya el 70% de la calificación; colocando el mayor peso en la capacidad de analizar las estructuras gramaticales, -aspecto esencial, desde su perspectiva-, para aprender el idioma inglés. La actitud disciplinada, el cumplimiento con las tareas y, la libreta de notas de clase son ponderadas con el 10% cada una, porque son evidencias de una conducta propia de un buen alumno cumplido, que la profesora está interesada en formar.

Para Carmen la evaluación debe considerar: examen, tarea, participación en clase, libro, libreta, diccionario, examen de vocabulario, trabajos extraclase y disciplina. Para lograr el alumno interactivo y participativo, al que ella aspira, es necesario identificar en el mayor número de rubros posibles que el alumno esté trabajando constantemente, todos los indicadores valen 10% de la calificación a excepción del examen que vale 20%.

Daniela considera cinco indicadores de evaluación: examen, asistencia, participación en clase, libro y libreta; y todos ellos valen 20%. Desde su perspectiva para lograr que el alumno entienda la lengua inglesa como la manifestación de una cultura, es necesario en primer lugar que el alumno asista, después que traiga su libro y libreta, porque en ellos trabajará muchos ejemplos de contextos culturales diferentes que serán usados con base en las referencias de la clase. La participación en clase permitirá ver en qué medida los alumnos logran involucrarse con los ejemplos y entender las explicaciones de la maestra y la selección de las respuestas correctas en los exámenes que, según ella, “hace muy difíciles” que le permitirán saber si el alumno capta las funciones del lenguaje en contextos culturales específicos.

1.5.- Materiales didácticos

Respecto a los materiales didácticos empleados por los profesores de inglés todos ellos recurren al uso del pizarrón y el libro de texto (se aborda en detalle más adelante). El pizarrón puede ser usado tanto por los profesores, como por los alumnos y es un material tan indispensable que difícilmente hay sesiones en las que éste no se emplee. Las aulas de la escuela secundaria tienen un pizarrón verde para ser utilizado con gis colocado en la parte trasera de algunos salones y otro pizarrón blanco para ser utilizado con marcadores en la parte delantera del aula. (Cfr. condiciones institucionales p.72)

Además de estos materiales, los profesores utilizan otros en los que se identifican algunos que el maestro selecciona para llevar al aula y aquellos que el docente pide al alumno que elabore por sí mismo.

- Agustín; utilizó en los cursos sabatinos grabadora, cassettes y fotocopias. En clases regulares usó únicamente el libro de texto y pizarrón.
- Bertha; empleó láminas con enunciados escritos por ella con espacios en blanco para que los alumnos anotaran la respuesta, posters de artistas famosos, pecesitos y cañas de pescar elaborados por los alumnos.
- Carmen; usó dibujos, esquemas y láminas elaborados por ella, tarjetas de memorama, letreros con señales viales y tarjetas de verbos elaborados por los alumnos.
- Daniela; utilizó láminas elaboradas por ella y frisos elaborados por los alumnos.

Como puede observarse el profesor Agustín recurre a seleccionar de un curso de inglés las copias y partes del cassette a emplear en el aula. Las profesoras Bertha, Carmen y Daniela elaboran algunos materiales y solicitan a sus alumnos que hagan otros como tarea para ser utilizados en clases posteriores. Destaca entre los docentes la profesora Carmen, por el uso que hace de una variedad de materiales que le imprimen un sello peculiar a sus clases.

Respecto a la importancia de emplear una variedad de materiales didácticos, Scrivener (1994) afirma que la causa por la que frecuentemente los alumnos se aburren en las clases de inglés se debe a la selección de recursos y materiales didácticos. Algunos son difíciles de reconocer por los alumnos, de asociarlos a sus conocimientos previos y otros no representan ningún reto a su inteligencia, por lo que ambos se traducen en tedio.

De forma semejante, opina la profesora Carmen, cuando le pregunto la razón por la que emplea múltiples y variados recursos y materiales didácticos en sus clases (láminas, mapas, croquis, dibujos, etc.) y qué implicaría no hacer uso de ellos.

Ma: Pienso que no sería un aprendizaje significativo. Simplemente sería una clase tradicionalista. Llego, anoten, copien, vámonos y nos vemos la próxima clase. Y verían así el tema. Pero no sería el aprendizaje significativo. Y el material ellos lo deben de elaborar, porque muchas veces dicen que el maestro lo debe hacer. No, claro, o sea, algunos trabajos se podrán elaborar conjuntamente maestro-alumnos, pero ellos deben usar su ingenio y, es más ellos hasta nos enseñan cómo elaborarlo. (C-E1-p.16)

La importancia de que los alumnos elaboren sus propios materiales, de que asuman la responsabilidad de su participación en su proceso de aprendizaje, es una de las cosas que aprendió gracias a la experiencia. En una entrevista, la maestra Carmen refiere que cuando ella trabajaba en su primera escuela secundaria rural, se dedicaba a hacer todo el material, restándole participación, emoción y compromiso a sus alumnos.

No obstante, la importancia que los docentes de inglés conceden al uso de los materiales, señalan cómo las limitantes de las condiciones materiales de la escuela influyen en su utilización, como lo afirma la profesora Daniela:

E: Me comentaste que te regalaron los cassettes de Explore, fue posible usarlos en clase?

Ma: Sí con mi grabadora porque se descompusieron casi tres grabadoras, dos grabadoras y media; además de que no hay enchufes. Entonces, ahora les digo me voy a poner una grabadora me pongo el cassette, me pongo el play y les leo yo las conversaciones o los diálogos. (D, E2,p12)

La profesora Daniela acepta que las condiciones materiales representan una limitante contra la que tienen que luchar, y al comparar entre los materiales a los que tenía acceso en la escuela privada (muchos cassettes, grabadora, video, posters laminados) es optimista y dice que la creatividad puede eliminar o aminorar la diferencia si se le pide a los alumnos los materiales, si ella “finge” que tiene el cassette dentro y simula distintas voces.

Sin embargo, en el aprendizaje de una lengua extranjera la imposibilidad de que los alumnos escuchen distintas pronunciaciones con tonos, velocidades y voces diferentes, muchas veces de gente que el inglés es su lengua materna; sí representa la pérdida de la oportunidad de entrenar su habilidad auditiva para entender el idioma. Esto por tomar sólo el ejemplo de la grabadora y las audiocintas, pero así pueden analizarse las desventajas de no contar con los demás materiales a los que no se puede tener acceso en la escuela secundaria.

1.6.- Uso del libro de texto

Se identifica que algunos docentes hacen uso continuo del libro de texto, otros poco frecuente y otros más un uso parcial del mismo.

1.6.1.- Uso continuo del libro de texto

¿Qué uso se hace del libro de texto en las prácticas de enseñanza del idioma inglés en las escuelas secundarias mexicanas? Para resolver esta interrogante resulta válido retomar la reflexión que Apple realiza al explicar el contexto norteamericano:

“Nos guste o no, en la mayor parte de las escuelas norteamericanas el currículum no se define a través de cursos de estudio o de programas sugeridos, sino a través de un artefacto particular, el texto estandarizado y específico, para el nivel de un grado determinado, en matemáticas, lectura, estudios sociales, ciencia, etc. El impacto que esto tiene sobre las relaciones sociales del aula también es inmenso. Por ejemplo se estima que el 75% del tiempo que los estudiantes elementales secundarios pasan en el aula, y el 90% del tiempo que dedican a sus deberes, está ocupado por materiales de texto.” (Apple:1989;91)

En este sentido, también opina Quiroz (2000) sobre el contexto mexicano cuando afirma que el libro de texto tiene un enorme poder de condicionamiento sobre las prácticas de enseñanza; debido a que los maestros seleccionan y organizan contenidos, establecen actividades de enseñanza con orientaciones didácticas concretas y presentan instrumentos para la evaluación, casi siempre con base en un libro de texto.

Para el profesor Agustín, el libro de texto es empleado en la fase de práctica del contenido en todas las sesiones observadas. En las prácticas de enseñanza de este profesor, el libro de texto ocupa un lugar central, debido a que éste se aboca al tratamiento puntual de contenidos que aborda el libro de texto y por lo tanto se limita a solicitar de los alumnos las respuestas correctas para los ejercicios que éste plantea:

Mo: ¿Hasta aquí alguna duda? Vamos a la página 67

Mo: Ahora...en la página 68 vamos a contestar el ejercicio 1b. Pongan atención.(A,o4;pp.1,3)

Cuando un alumno no tiene u olvida llevar el libro a clase, prácticamente se pierde la sesión pues las actividades se organizan en torno a éste.

Mo: Have a good trip; Cuando abordan el avión ;qué les dicen?

Ao: ¿Es la primera vez que abordan el avión?

Ao2: (Un alumno sentado en la parte trasera del salón no trajo libro y finge que lo lee, pero en realidad es solo un cuaderno en blanco.) (Ao2;p.2)

Mo: Para los que son observadores, este ejercicio es el que incluí en el examen. (A,O2,p4)

El profesor Agustín destaca que hay ejercicios que son tratados en clase y que son susceptibles de ser utilizados como contenidos de evaluación.

En este caso puede verse claramente que para el profesor Agustín sería muy difícil pensar en un proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma sin contar con un libro de texto. La dependencia del texto es manifiesta y, entre algunas de las razones que el profesor explica en una entrevista, está la dificultad que le implica planear actividades distintas debido a la inversión de tiempo y recursos que tendría que solventar, ese esfuerzo extra le resulta complicado dada la cantidad de horas que tiene que trabajar al día.

1.6.2.- Uso poco frecuente del libro de texto

Para la profesora Bertha el libro de texto no tiene la centralidad que le otorga el profesor Agustín, en realidad es el contraejemplo, ya que ella sólo excepcionalmente recurre a él. Solo en el 25% de las clases observadas recurrió al libro de texto sin

que el total de actividades de esas clases giraran en torno a él. El 75% de sus clases se desarrollaron en torno a actividades diseñadas por la profesora como ejercicios orales o escritos sin tener como referente al libro de texto. Al preguntarle cuál es la importancia del libro de texto ella dice:

Ma: Pues, sí es importante porque los trabajos no los pueden desarrollar en su casa si no se guían por un libro de texto. Dentro del aula, yo no lo considero muy indispensable porque basta con que uno les traiga una lámina, les explique ¡y ya! Pero si hay alguna duda, ellos pueden aclararla con su libro de texto.(B,E2,p13)

Como puede observarse para la profesora Bertha el libro es un material de consulta útil para los alumnos en la resolución de dudas al momento de realizar tareas; actúa como reforzador de los conocimientos y habilidades adquiridos en el salón de clases.

Sin embargo, si analizamos el contenido de los ejercicios que la profesora implementa en el salón de clase a través de láminas, puede observarse que algunos ejercicios son producto de su propia creatividad y otros han sido ejercicios seleccionados de libros de texto distintos. Esta forma de proceder es una manera de enfrentar esta peculiar situación ya que, dada la circunstancia de que los alumnos del mismo grado que ella atiende tienen libros de texto de distintas editoriales; le resulta muy complicado preparar sus sesiones, creándole confusiones y el hacer un uso poco frecuente del libro de texto es una forma de simplificar su trabajo. Situación que resulta de la política de distribución de textos gratuitos a los alumnos de secundaria en el país, con las características peculiares que ha tomado en el Estado de Hidalgo a la que he hecho alusión en otro capítulo. (cfr. Condiciones Institucionales p. 72)

Con esto podemos relativizar la afirmación que emana de la observación de esta maestra, respecto a que en su práctica hay un despegue casi total del libro de texto, para concluir que en realidad es una forma peculiar de recurrir a una mezcla de creatividad y uso de diferentes textos en el proceso de enseñanza en el aula con el

propósito central de evitar la confusión de los textos a trabajar en cada grupo específico, para simplificarse sus labores cotidianas.

1.6.3.- Uso parcial del texto

Las profesoras Carmen y Daniela recurrieron al libro de texto en el 50% de las clases observadas y de ese porcentaje solo en el 20% de ellas siguieron totalmente las actividades de la forma en que se sugería en los textos; y el otro 30% usaron los ejercicios del libro como potenciador de prácticas. La profesora Daniela afirma respecto a la importancia del libro de texto.

Ma: Es una herramienta, yo me salgo del texto para darles cosas un poquito, extra, también. No nada más voy en esta página y me sigo. Si ahí yo veo que yo les puedo anexarles, agregarles algo. Motivarles de una manera diferente lo hago.(D,E2,p14)

El libro de texto es conceptualizado por Daniela como un auxiliar valioso en el proceso de enseñanza y es importante recurrir a él para realizar algunos ejercicios en clase, discriminando entre aquellos ejercicios que satisfacen las necesidades de los alumnos y pueden seguirse al pie de la letra; y los que no proveen los elementos que ella considera necesarios los complementa con otros ejemplos. Y los usa como base para realizar variantes a los mismos. Por ejemplo, introduce juegos y canciones.

En la enseñanza del idioma inglés, las profesoras Carmen y Daniela enfatizan las ventajas que tiene utilizar un libro de texto apropiado al nivel e intereses de sus alumnos; Daniela afirma:

Ma: Estos libros de inglés están bien hechos porque están agradables a la vista del alumno, están motivantes, con apoyos visuales y con cassettes y videos. A mí me gusta mucho, me gustaba mucho Impact, pero estaba difícil para nuestros muchachos. Entonces lo cambiamos por el Explore. Y muy buen libro, ya un poquito más al nivel de los muchachos Iba muy bien con Explore en segundo y en tercero. Pero ahora que manda la Sep Explore parta todos los segundos e Interactive en tercero. Interactive no me gusta tanto son demasiado repetitivos los ejercicios. El maestro se las ingenia a ver cómo le hace. Ambos son buenos, eh no son malos libro, el chiste es que tu los sepas manejar. Pero para mí si es una buena herramienta el libro. (D,E2,p.15)

La relación entre el maestro y el alumno en las prácticas del aula está mediada por el contenido, el libro de texto es un seleccionador de contenidos que puede estar en relación o no con el programa de estudios; y para Carmen y Daniela es importante tomar en cuenta la tensión entre sus intereses y preferencias como docentes, los intereses de los alumnos y la pertinencia de los contenidos y forma de presentarlos en los textos. Finalmente, las profesoras tienen claro que a ellas les toca decidir cómo y cuándo usar los contenidos en la forma sugerida por el libro, adaptarlo o simplemente optar por no usarlo; sobre todo ahora que la decisión de cuál texto usar no está en sus manos. (Cfr. Condiciones institucionales p)

1.7.- Uso del idioma en el aula

1.7.1.- Predominio del español

Los profesores Agustín y Daniela emplean predominantemente el idioma español en sus clases para organizar a los alumnos, transmitir indicaciones de los directivos de la escuela, explicar el tema de la sesión, explicar en qué contexto de comunicación se usa ese contenido, organizar las actividades, dar instrucciones, asignar tareas, sugerir conductas e interactuar con los alumnos. El profesor Agustín procede de la forma siguiente:

Mo: Vamos a la otra página ok?

Aos: (Dan vuelta a la página del libro)

Mo: Practice ¿qué vamos a hacer?

Aos: (Silencio)

Mo: De esta lectura vamos a buscar una expresión de cortesía. (A,O1,p.4)

Si bien el español es usado como vehículo de comunicación predominante los profesores intercalan expresiones en inglés y español al referirse a los alumnos; como lo hace Daniela:

Ma: ok. Open your books on page 74. Vamos a ver la última estructura para ver cómo se lleva a cabo un proceso .(Escribe en el pizarrón: Follow a process instructions. Mira a los alumnos) ¿Cuáles son las palabras clave para dar instrucciones? Instructions. ¿Cuáles son? (D, O1,p1)

Agustín considera que hay maestros que dominan el inglés y llegan al salón a “tirarles un rollo” a los alumnos para lucirse, pero los alumnos no comprenden nada y quedan todos desorientados.

Mo: A mí me han preguntado que si la clase de inglés tiene que ser en inglés, yo les digo que no. No, porque insisto, no porque como no lo manejamos. Entonces tienes que decirles por ejemplo, compras yo les digo a los muchachos que el tema que vamos a ver es compras que necesitamos aprendernos ciertas expresiones eh,... que tenemos que poner ciertos productos, que tenemos que conocer palabras, que podamos utilizar dentro de ese contexto. (A.E1.12)

La razón más importante que esgrime el profesor Agustín para emplear el español en las clases de inglés, manifestada en la entrevista es que el idioma inglés no lo manejamos, no es nuestro idioma materno; por lo tanto, sólo se usan en el aula las expresiones necesarias para entender el contenido abordado en clase. Los conocimientos del idioma inglés que posee el profesor Agustín los adquirió en la secundaria, preparatoria y la normal superior de Guerrero, además de algunos cursos autodidacticas que él compró.

La profesora Daniela es una de las docentes que tuvieron contacto con el inglés desde preescolar y primaria. Ella afirma que no tiene problemas para usar el idioma inglés pues además de que ha sido un idioma con el que ha estado familiarizada desde temprana edad, en su vida profesional ha podido ejercitarlo coordinando a docentes norteamericanos y con estancias por varios meses en Estados Unidos; también como resultado de su trabajo docente en distintos niveles educativos como son: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y con grupos de profesionistas.

Respecto al uso del inglés en el aula, la profesora Daniela afirma que un docente no debe que tener un dominio completo del idioma, sin embargo:

Ma: ...referente a la pronunciación de los profesores si hay compañeros con muchas carencias, que se convierten en una brecha, en un hueco que provocan que los maestros tengan temor de expresarse en inglés frente al grupo. Dicen: “yo no sé pronunciar y se van a reir de mí”. Esto porque generalmente en un grupo de treinta, cuarenta alumnos hay por lo

menos un alumno que por alguna razón sabe inglés y el maestro se coarta ...(D, E2,p7)

No obstante sus conocimientos en el manejo del idioma, en sus prácticas de enseñanza recurre al uso del español:

Ma: ...porque la verdad no entienden. En la escuela secundaria me tengo que apoyar un poquito en el idioma materno. Cuando lo que voy a explicar tiene muchos cognados, o sea palabras transparentes que se parecen al español. Entonces ellos saben que repeat, es repetir. En cambio, en la escuela particular todo es en inglés, todo es absolutamente en inglés y ¡cuidado y hables en español, o ellos, no! Es diferente porque ellos traen muchas bases.

Daniela afina la lente para identificar quiénes son los alumnos de la escuela pública para quienes el idioma inglés es en la secundaria una nueva asignatura y los diferencia de aquellos alumnos de la escuela privada reconociendo el bagaje de conocimientos previos adquiridos en ocho años escolares que los coloca en un lugar diferente y que, por lo tanto, necesitan ser tratados de forma diferente.

Los teóricos de la enseñanza de las lenguas extranjeras afirman que desde una perspectiva del enfoque comunicativo vigente en los programas escolares (Dalgalian et al: 1981), el uso del idioma materno no provoca temor porque está considerado como el filtro obligado de todos los aprendizajes y es por esto que se le acepta. La metodología de aprendizaje depende entonces de un enfoque indirecto de la lengua extranjera ya que recurre a la lengua materna.

Los alumnos de los profesores Agustín y Daniela se relacionan entre sí usando el español predominantemente en sus intercambios informales como pedir una pluma, un diccionario, preguntar la hora. Y los alumnos de la profesora Daniela emplean el inglés para relacionarse entre sí en aquellos ejercicios que la profesora implementa con este fin. Situación que en el caso del profesor Agustín no se presentó en las clases observadas. Agustín y Daniela emplean el idioma de la misma forma sin que parezca haber una adaptación entre el uso del idioma en relación con el grupo, grado y turno que atienden.

Paradójicamente el profesor Agustín, quien se reconoce a sí mismo como un profesor con muchas limitantes en el uso del idioma inglés; y la profesora Daniela quien acepta no tener ningún problema en el manejo del idioma, recurren a usar el idioma inglés en situaciones semejantes en sus procesos de enseñanza en el aula.

1.7.2.- Predominio del inglés

La profesora Carmen hace un uso permanente del idioma inglés en su trabajo cotidiano en el aula. Esto significa que en actividades como saludar a los chicos, dar las instrucciones para la organización del trabajo, explicar los contenidos, hacer aclaraciones, llamar la atención, revisar la tarea, pasar lista; en fin, durante todas las sesiones observadas tanto en primero, como en segundo grado; el inglés es usado como vehículo predominante de comunicación.

En consecuencia los alumnos tratan de referirse a la maestra en inglés aunque, cuando lo hacen en español, la maestra les contesta en inglés, sin forzarlos o subrayarles que usaron el español al dirigirse a ella.

Sin embargo, hay ocasiones que la profesora usa directamente el español y al preguntarle qué le hace decidir cuándo dirigirse a los alumnos en español, ella reflexiona detenidamente antes de contestar y dice:

Ma: A veces pienso que cuando les hablo en español no me van a entender. A lo mejor estoy mal. O sea a lo mejor sí, si hago mímica o hago lo otro; pero a veces siento que esa palabra no me las van a entender y se las tengo que traducir al español. Yo soy la que estoy mal a lo mejor ¿no? Sé que entre más les hablas en inglés, pues es más la necesidad de aprenderlo a fuerzas.(C-E1-p.15)

El uso del inglés en el aula, según Carmen, tiene que partir de la necesidad de comunicarse para que pueda internalizarse y ser usado de forma natural por los alumnos, sin necesidad de traducir. De esta forma es como a ella le enseñaron inglés en el preescolar y la primaria particular y es la manera como ella piensa que se debe enseñar el idioma a los alumnos.

E: ¿De qué forma te das cuenta cuando los alumnos te entienden o no?

Ma: Simplemente nada más se quedan viendo el libro y no hacen nada. Y yo tengo que ir a su lugar. Porque tal página vamos a hacer y entonces es cuando yo tengo que ir a explicarles. Pero podíamos decir que más o menos un 60% si me entienden con los demás tengo que ir yo personalmente a decirles que sí, lo que tienen que hacer.

Para la profesora Carmen si no se usa el inglés de forma permanente en la clase no se está entendiendo, no se está aprendiendo realmente; su biografía escolar como estudiante (Davini:1997;80) como producto internalizado de su historia escolar, como saber sedimentado, orienta su práctica docente.

Ma: Porque es muy malo que nosotros traduzcamos. Bueno eso a mí me lo enseñaron en la escuela primaria. No es bueno enseñar el inglés traduciendo. Eso no se debe de hacer, porque si no, entonces no, no está aquí adentro (señala la cabeza con el dedo índice)...o sea sí como el español que lo asimilamos y lo entendemos, el inglés debe ser igual y no debe de traducir, o sea que se haga una necesidad. (C,E1,p14)

Desde la óptica de la metodología estructuralista para la enseñanza de una lengua extranjera, en el acto educativo el uso de la lengua materna provoca confusión ya que está considerada como responsable de errores de interferencia (interlinguales) y es por esto que rechaza su uso. La metodología estructuralista adquiere tintes de prácticas mecanicistas al depender de un enfoque directo de la lengua extranjera y no recurrir a la lengua materna (Dalgacin et al: 1981). Sin que la forma de usar el idioma por la profesora Carmen coincida en un 100% con estos planteamientos, puede identificarse un nexo fuerte entre sus prácticas y las razones que esgrime para hacerlo que la colocan en una postura cercana a éstos.

1.7.3.- Transición gradual del español al inglés

La profesora Bertha emplea predominantemente el español para impartir su clase, para dar las instrucciones y para hacer comentarios de tareas y de temas ajenos a la clase; por ejemplo, indicaciones oficiales de la dirección. Cuando explica los temas nuevos emplea preferentemente el español y a medida que ella considera que el tema queda entendido utiliza gradualmente más el inglés, hasta que lo usa también para solicitar la intervención de los alumnos. En pocas ocasiones usa el inglés por

lapsos prolongados de tiempo. Los alumnos al referirse a la maestra lo hacen en español predominantemente. Sin embargo, hay ocasiones en que reprende a sus alumnos porque no usan el idioma, descontrolándolos:

Ma: Ok, copiamos esto por favor rapidito. (señala al pizarrón) Voy a pasar lista mientras lo copian. (Sandra)

Aa: Present.

Ma: Pedro.

Ao: Presente.

Ma: Pedro

Ao: Presente

Ma: Pedro

Ao: Present.

Ma: (dirigiéndose a Pedro) Lo hace 20 veces antes de que nos vayamos para que no se le olvide, ya sabe como se contesta. (B.Ob4.p.2)

La profesora aplica una sanción al alumno que no contestó *present* en el pase de lista como forma de asegurar que en ocasiones subsecuentes el alumno conteste en inglés. Al preguntar a la maestra cómo sabe en qué situaciones debe hablar en inglés o en español contestó:

Ma: ...muchas veces cuando uno les habla en inglés en una pregunta, nadie contesta, quiere decir que no están entendiendo, es cuando hay que hablarles en español. Pero yo pienso que no tienen vocabulario que es muy corto, entonces no entienden ni qué se les está diciendo; o luego saben y no pueden decirlo. (B,E2,P12)

Bertha advierte lo difícil que es tratar de hablarles a los alumnos en inglés cuando sus conocimientos del idioma son limitados y complejiza aún más subrayando que aún cuando sean capaces de entender lo que leen o escuchan, su manejo del idioma no ha llegado a traducirse en capacidades para expresar lo comprendido. A pesar de que ella reconoce esta posibilidad en sus prácticas del aula pareciera obviar esta complejidad:

Ma: Letra E How do you answer about dislikes? A ver usted jovencito. (se dirige aun alumno que estaba distraído) ¿Qué contestamos en la letra E? ¿No estás poniendo atención? A ver, ¿escuchamos allá adelante? (Se dirige a dos alumnas que están platicando.)

Ao1: (Silencio)

Ma: Yo veo que tienes escrito. A ver, lee lo que tienes ahí, ¿No sabes leer lo que tienes escrito, cómo es que lo escribiste?

Ao1: (Enrojece y guarda silencio. El alumno que no contestó tiene un libro con todos los ejercicios de ambas páginas contestado y calificado, al parecer es un libro que alguien usó el curso anterior)
Ma: Acuérdense que les paso que lean mal, pero no que se queden mudos.
(B.Ob.1.p.2)

Probablemente el énfasis que pone para que los alumnos intenten leer en inglés encuentra su explicación en que para ella la superación de este problema se da sólo a través de la práctica y por eso se vuelve tan importante que los alumnos se acostumbren a hablarlo, no obstante que lo hagan incorrectamente.

La forma de emplear el idioma por la profesora Bertha la situaría en un lugar intermedio entre el uso predominante del español y el extremo opuesto del empleo marcado del inglés.

1.8.- Interacciones en el salón de clases

1.8.1.- Relación Maestro/a- Alumnos

Las relaciones entre el profesor Agustín y sus alumnos son respetuosas y en general armónicas, aunque éste hace sentir la presión de su posición de autoridad en diferentes momentos; por ejemplo, cuando se sintió cuestionado por alumnos y padres de familia en una reunión de entrega de boletas, en la sesión posterior mostró su desaprobación para con los alumnos en toda la sesión.

Mo: Había un compromiso que no se cumplió el sábado pasado. El día sábado iban a venir 38 o 40 gentes y mandé sacar 40 juegos de fotocopias y se me quedaron. La culpa, si la hubiera, debe de ser compartida. Piénsenlo si no ahí le paramos ¿algún comentario?

Aos: (Silencio del grupo)

Mo: ¿Nadie?

Aos: (Silencio)

Mo: (Con tono retador) Ahorita es cuando, ándenle. (A, O2, p2)

Las actividades implementadas por el docente presuponen la relación maestro-alumnos como grupo en su totalidad, al exponer un tema o realizar ejercicios de repetición coral. Algunas veces pregunta en general esperando una respuesta individual: “¿quién sabe qué significa esta palabra?, ¿hay dudas?” Es decir promueve una relación maestro-alumno. En la resolución de ejercicios escritos se

privilegió el trabajo individual. En la única ocasión que sugirió trabajo en parejas la indicación fue ambigua y no pudo concretarse...

Mo: Vamos a la página 64, por parejas por favor. Quiero oírlos que platicuen, les voy a poner música, quiero oírlos que platicuen (pone el mismo cassette de los Beatles a un volumen bajo y se pasea entre las filas)

Aos: (Conversan en español sobre temas variados y permanecen en la misma ubicación)

M: No oigo que pregunten, everybody ask and answer con (sic) your partners please. Please ask and answer please (A, O5, p7)

La petición de platicar en inglés respecto a la canción que escuchaban en el cassette no quedó clara para los alumnos y protegidos con la música de fondo, aprovecharon el momento para relajarse y dialogar por parejas sobre eventos no necesariamente relacionados con la actividad que solicitó el profesor. Además de la ambigüedad en la indicación y la complejidad del ejercicio a trabajar, en seguida hubo una contraorden que devolvió al grupo a la dinámica maestro-alumnos.

En lo que respecta a la relación maestra- alumnos en el caso de Carmen que es una profesora exigente, cuando nota que sus alumnos están haciendo algo distinto a las tareas asignadas, llama la atención de sus alumnos a través de gritos y golpear sobre el escritorio, llamarlos por su nombre o simplemente mirarlos fijamente.

La variedad de actividades que la profesora pone en práctica implican la habilidad de organizar al grupo para que cambie rápidamente de lugar sin que signifique una inversión excesiva de tiempo. En esa relación se crean códigos de comunicación, entre ellos en los que el lenguaje corporal tiene un papel importante.

En algunas actividades la profesora propicia la relación maestra-alumnos pensándolos como grupo en su totalidad; por ejemplo, cuando la maestra solicita la repetición coral de algunos enunciados o cuando los organiza en círculos o en juegos en los que todos deben realizar la actividad que ella solicita. Otra manera

de involucrar la relación maestra-alumnos sería cuando de hecho pide la participación de algunos alumnos del total del grupo que quieran aportar la respuesta que se solicita; pero la actividad implica que la atención del total del grupo esté centrada en esa interacción.

En lo que respecta a la relación maestra-alumnos en el caso de la profesora Bertha es una relación cordial y amable. Y aunque la mayoría de las veces para corregir los errores prefiere preguntar al grupo si una respuesta es correcta o no y porqué; hay momentos en los que pierde la paciencia y se desespera:

Ma: (Anota en el pizarrón:1.- Did you go to México? Y debajo de éste 2.- Did you went to México?) ¿Cuál de las dos es correcta?
Aos: (Silencio)
Ma: Se necesita tener lodo en la cabeza; ¡Qué barbaridad; ¿Qué les acabo de decir? Tengan mucho cuidado;
Aos: Ay, uyyy, shh.
Ma: A ver levanten la mano los que piensen que está bien la uno.
Aos: (Los alumnos permanecen en silencio y nadie levanta la mano)
Ma: A ver levanten la mano los que piensen que está bien la 2.
Aos: (Ocho alumnos levantan tímidamente la mano)
Ma: (Los mira con gesto de preocupación) Vamos a hacer un ejercicio.
(B,Ob9.p.2)

El tipo de actividades que las profesoras Bertha y Daniela implementan en la presentación de un tema favorece la relación maestra-alumnos como grupo en su totalidad y en la ejercitación de ese tema ambas plantean ejemplos o ejercicios que suponen la respuesta de algunos alumnos del grupo manteniendo la atención del total de alumnos centrada en esta actividad.

1.8.2.- Relación Alumno(a)- Maestro(a)

Los alumnos del profesor **Agustín** se dirigen a él con respeto, aunque le envían la imagen de docente estricto y de mal genio que tienen de él en distintas formas:

Mo: ...las cosas deben ser naturales.
Aa: Soñé con usted.
Aos: (risas)
Mo: ¿Y me convino siquiera?
Aa: Me estaba regañando;
Aos: (Risas)

Mo: (El maestro enrojece) Clásica; (después mira a todo el grupo, con un gesto duro)
Aos: (Silencio total) (A, O3,p2)

Aún así se permiten bromear, quizás para darle chispazos a la clase. El maestro no los reprende explícitamente, aunque su mirada es muy expresiva y basta para controlar al grupo.

Mo: Primer tema del cuarto bimestre: Futuro idiomático.
Ao: ¿Indiomático?
Aos: (Risas de los alumnos que están sentados cerca del alumno que habló)
Mo: (Mira con gesto serio al alumno)
Ao: (No abrió la boca en el resto de la clase) (A,O3,p3)

Otras veces el docente simplemente les deja decir, como concediéndoles cierto grado de libertad. En la resolución de un ejercicio del libro el profesor les pidió que completaran con el nombre que quisieran un enunciado:

Ao1: Homero va a poner a Synthia.
Mo: What?
Ao1: Homero va a poner a Synthia.(sonríe)
Ao2: (Homero) Yo no sé hacer eso; (se ríe)
Mo: (Ignora lo que estos alumnos dijeron, mira a todo el grupo) (AO4 p2)

Los alumnos hábilmente recurren al doble sentido y de forma velada hacen bromas durante la clase. El albur y las “malas palabras” denotan aspectos sexuales y escatológicos o defectos que se consideran contranatura, a los que sólo se puede hacer referencia en nuestra cultura a través de eufemismos, pues conforman la esfera de lo prohibido. (Hernández:2000)

En las sesiones observadas los alumnos se dirigieron al docente para preguntarle acerca del tema abordado y para solicitarle ejemplos extra.

Es frecuente que en las actividades los alumnos de la profesora **Carmen** de forma individual se dirijan a ella para hacerle preguntas o aportar respuestas a sus interrogantes.

Ma: You have to write fifteen sentences.
Ao: Pero a ver, ¡dígame cómo! (Enrojece y habla con voz fuerte) (C, O5,p4)

Otra posibilidad de esta interacción en el grupo, según las actividades organizadas por la maestra, involucran la relación de alumnos en su totalidad con la maestra; pero con la variante que implica la resolución individual y en silencio de ejercicios que muestren su comprensión auditiva de lo que la maestra está mencionando.

En las actividades de revisión de ejercicios y tareas se establece la interacción entre alumno-maestra, en donde los alumnos reciben un trato específico según su desempeño, así puede observarse cuando la maestra “los reprende” o inclusive los “apapacha”. Esto podemos ilustrarlo cuando la maestra pidió la tarea.

Ma: ¿Carlos?

Ao: (Con aire despreocupado) No la hice.

Ma: Ya sabemos que cada vez que no cumplimos tenemos un castigo ¿verdad?

Aos: (Algunos) No.

Ma: Y ahora que no lo hiciste 10 veces lo haces 20 veces hasta que entiendas(mirando fijamente a Carlos)

Ma: María.

Aa: No acabé.

Ma: ¿Porqué m'hija? (con tono suave) Se queda pendiente.

Este trato diferencial lo explica la maestra como el resultado de su desempeño durante el curso, hay quienes siempre cumplen y una falla de vez en cuando es comprensible; pero los que nunca cumplen merecen un trato diferente.

Para los alumnos de las profesoras **Bertha** y **Daniela** su participación está en gran parte motivada por la obtención de puntos que ameritan una calificación. En general para la resolución de ejercicios escritos u orales, ambas maestras invitan a los alumnos a dar la respuesta correcta y en caso de que este alumno se equivoque devuelven al grupo la pregunta para provocar que otro alumno corrija a sus compañeros, Bertha solicita además de la respuesta correcta el análisis de las razones por las que la respuesta previa estaba incorrecta y Daniela usa la respuesta como base para proporcionar ejemplos extra de otros contextos de uso del tema que se trate.

1.8.3.- Relación Alumno-Alumno

En virtud de que los profesores Bertha, Daniela y Agustín no incluyen actividades que contemplen la interacción entre los alumnos mediadas por el contenido, éstas se dan de manera informal, velada durante el transcurso de las sesiones. Estas pueden ser a través de mímica, o en forma verbal y en general no se relacionan con los contenidos abordados en clase. Así es común ver a una alumna que juega con un lapicero atado a un trozo de cable telefónico que colocó en la butaca de su compañera de atrás y lo estira, las dos están muy divertidas. Otro alumno que lanza un papel a un compañero y éste se lo regresa aprovechando los momentos en que el profesor no los ve, o realizar breves intercambios verbales:

Ao1: ¿Me das la hora?

Ao2: (Este señala que no trae reloj y sonrío dirigiéndose a otro alumno) ¿Qué si se la das?

Ao3: ¿Te doy verga? (El alumno le hace una seña con la mano y los tres se ríen. El profesor los mira fijamente y guardan silencio) (A, O4;p.2)

Las malas palabras se relacionan con lo obsceno que significa etimológicamente aquello que está fuera de la escena social; de ahí que la mala palabra como señala Arango: "...es la que viola las reglas de la escena social; la que se sale del libreto consagrado y dice y muestra lo que no debe escucharse". La transgresión verbal guarda relación con la condición existencial de ser joven y la actitud transgresora de la normatividad social, en particular en lo que respecta al uso de malas palabras (insultos, obscenidades y groserías) que conforman el espacio en que la sociedad ubica aquello que no puede nombrarse abiertamente. (Ibid)

En algunas ocasiones los contenidos abordados en clase, movilizan los intereses de los alumnos y éstos podrían hacer uso del idioma para comunicarse. Generalmente se quedan en esfuerzos aislados, no capitalizados en pro del uso del idioma de forma comunicativa. Por ejemplo, en la sesión donde se trataba de expresar puntos de vista acerca de la comida:

Mo: I hate ...
Ao1: ¡Yo no quiero ni ver el brócoli! (con tono enfático)
Mo: (Mira al alumno que habló, mira hacia la pared. Después toma su libro del escritorio y se pasea con él sobre la plataforma, los alumnos completan el ejercicio del libro en forma escrita e individual.)
Mo: What about chicken?
Aa2: Pollito chicken.
Aos: (Risas de los alumnos más cercanos a ella)
Ao3: A mí me chocan las papas.
Ao4: ¿Sabes qué guey, a mí me fastidia el pollo?
Aa5: ¿A quién le gusta la carne? ¡Guácala!
Mo: Silencio, a trabajar. (A, o4; p2)

En este caso los alumnos expresan su rechazo por ciertos alimentos y aunque se refieren al contenido que se está trabajando en clase de forma escrita en un ejercicio del libro, lo hacen en español y en forma oral con lo que contravienen la indicación del profesor quien optó por reforzar su indicación previa, dejando el deseo o intento de expresar las preferencias de los alumnos al margen de la clase.

Como se dijo anteriormente, este tipo de interacción alumno-alumno tampoco se pudo observar como consecuencia de las actividades desplegadas por las profesoras Bertha y Daniela en el trabajo con los contenidos, las relaciones que los alumnos establecen son fundamentalmente de tipo informal y son en general desalentadas por ambas docentes.

A diferencia de lo anterior las diferentes dinámicas organizadas por la profesora Carmen consideran la interrelación constante entre los alumnos. Quizás en las sesiones observadas esto fue más evidente cuando se abordó el tema de adjetivos ya que se organizaron dos círculos de alumnos que giraban en diferentes direcciones y tenían que formar equipos de 5, 7 y 3, elementos cambiando de integrantes continuamente.

Otro ejemplo fue la actividad de memorama antes descrita en la que trabajaron sin ayuda de la maestra en equipos de tres integrantes. Es común en la clase de la profesora Carmen ver a los alumnos ponerse de pie para pedir un diccionario o solicitar ayuda a un compañero con una palabra que no comprenden.

Esta forma de organizar el grupo y tratar a los alumnos, se relaciona con la idea de alumno y de joven que tiene la maestra, y afirma 'los niños de ahora, no los puedo tener ahí, sin moverse son alumnos dinámicos, interactivos' (C-E1-p.16). Estas relaciones alumno-alumno son propiciadas por la maestra para interactuar con los contenidos, existiendo también la posibilidad de tener una relación alumno-alumno a nivel informal sin que sea penalizada por la maestra.

Tenemos a cuatro docentes de inglés que trabajan en un mismo momento histórico, en una misma escuela, con el mismo programa de estudios que estipula el enfoque y método comunicativo como el contenido a enseñar y como pudimos comprobar proceden de forma distinta al enseñar.

Ahora las interrogantes son: ¿Qué hace que se acerquen o alejen en mayor o menor medida al enfoque vigente? ¿Cómo se explica desde su formación esa divergencia? Y ¿Qué podría hacerse en términos de formación para consolidar, mejorar o transformar sus prácticas? Estas interrogantes nos lanzan a buscar en las categorías de saberes y creencias posibles respuestas en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II SABERES E IMÁGENES DOCENTES

Una categoría que nos puede dar luz para entender las prácticas de enseñanza como objetivación de los procesos de formación de los docentes es Saberes.

En el siglo XX se desarrollaron estudios de los conocimientos que tienen los maestros acerca de la enseñanza.²¹ Algunos se centran en la socialización de los maestros (Lortie:1975; Portland:1980). Otra perspectiva indaga sobre la planeación y decisiones de los maestros en la enseñanza y los maestros expertos (Shavelson y Borko:1979; Livingston y Borko:1989). Otros trabajan las teorías implícitas de los maestros (Zeichner, Tabachnik y Densomore:1987).

La noción de saberes que abordo en este trabajo recupera la vertiente de estudios que se desarrollan sobre el conocimiento práctico de los maestros y el conocimiento tácito que elaboran acerca de la enseñanza (Olson:1992; Schon:1992; Elbaz: 1981; Mercado:2002)

Schon afirma que la práctica en la profesión docente presenta un espacio o área “indeterminada” que forma parte de la práctica misma, la cual resuelven los maestros a partir del conocimiento tácito que desarrollan con la experiencia.

Olson agrega:

El significado de lo que la gente hace descansa en los propósitos a los cuales sirvieron aquellas acciones...En esta visión, mirar simplemente en incidentes aislados en el aula forzosamente fracasará como método por carecer de un contexto para darles sentido. Olson:1992

Elbaz (1981) propone que en el trabajo docente consideremos al maestro como agente autónomo en el proceso curricular al demostrar que su conocimiento es dinámico, se encuentra en una relación activa con la práctica y se utiliza en esa práctica.

²¹ Cfr. La recuperación que hace Mercado:2002 sobre el tema.

Autores como Tardiff, Lessard y Lahaye (1991) plantean que los saberes provienen de fuentes como las disciplinas, el currículum (que comprenden las ciencias de la educación y la pedagogía) y los de la experiencia. Asumo esta afirmación, sin embargo, ellos no consideran el carácter histórico de los saberes como lo hacen Rockwell(1986) y Mercado (2002) por lo que me sitúo de acuerdo con ellas por considerar en este trabajo el elemento histórico como central para explicar las prácticas de enseñanza de los profesores de inglés de secundaria.

Abordo los saberes desde dos subcategorías. Saberes docentes y saberes laborales. Por saberes docentes entiendo aquellos que los profesores se apropian y reconstruyen y que se relacionan específicamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje objetivados en el aula en las prácticas de enseñanza. Para explicar los saberes docentes identifiqué dos fuentes de análisis, la primera proviene de las huellas históricas de los enfoques y métodos de enseñanza del idioma inglés para reconocer su presencia en las prácticas de enseñanza. La segunda fuente es la experiencia de los docentes como proceso activo y creativo que se despliega en ese espacio o área indeterminada de la práctica en donde estos saberes docentes son construídos.

Por saberes laborales abordo los saberes que los docentes construyen en tanto trabajadores al servicio del estado que brindan un servicio educativo en el nivel de secundaria general.

Otra categoría a la que recurriré para explicar las prácticas de enseñanza como objetivación de los procesos de formación docente son las imágenes de los profesores.

Las imágenes que los profesores tienen acerca del significado de ser maestro y de lo que un maestro tiene que hacer para desempeñar su función, así como del papel que al alumno le toca desarrollar en su proceso de aprendizaje; estarán jugándose

en su quehacer diario en el aula. Es importante identificar cuáles son esas imágenes y cómo permean sus prácticas para dar cuenta del peso que estas tienen en su proceso de formación en la docencia.

2.1.- Saberes docentes

2.1.1 Primera fuente: las huellas de los enfoques y métodos de enseñanza del inglés en las prácticas de enseñanza de los profesores

El breve recorrido histórico sobre los distintos enfoques y métodos de enseñanza del idioma inglés se recupera en este apartado para rastrear su presencia como saberes sedimentados en las prácticas de los profesores.

2.1.1.1- El profesor Agustín: su forma de enseñar adquiere las características siguientes:

Parte de la idea de que aprender inglés se asocia fundamentalmente con la habilidad de usar el idioma en forma oral. Su idea de expresión oral se relaciona con la puesta en práctica de una competencia gramatical, es decir la reproducción de enunciados proporcionados por él o contenidos en el libro de texto. Pero antes de lograr este propósito considera que hay una etapa en la que los alumnos deben entender la explicación gramatical del profesor que consiste en separar en sus distintos elementos la estructura gramatical, seguida por el registro de esta estructura gramatical por parte de los alumnos en sus cuadernos.

En la fase de práctica recurre a la repetición coral, el uso de interrogatorio y ejercicios escritos. El interrogatorio permite a los alumnos identificar enunciados que contengan la estructura estudiada y al maestro valorar lo aprendido y la función del maestro es corregir los errores que reafirman el conocimiento de la estructura gramatical. Para la resolución de ejercicios escritos hace un uso preferente del pizarrón y del libro de texto como materiales didácticos. Privilegia en sus procesos

de enseñanza el uso de las habilidades de hablar y escribir por sobre las de leer y escuchar.

El supuesto es que el desarrollo de la habilidad oral puede lograrse fundamentalmente a través de la repetición coral porque es a través de ella, como los alumnos pierden el miedo a hablar y se apropian de las estructuras. Es a través de la ejercitación constante, la reproducción oral de los enunciados y la disciplina - entendida como seguir al pie de la letra las indicaciones del maestro,- como el alumno adquiere el idioma; un alumno educado, es un alumno disciplinado. De ahí que la disciplina sea el elemento que más peso tendrá en el momento de evaluar. Paradójicamente a pesar del énfasis puesto en la ejercitación oral, esta no implica el uso del inglés como vehículo de comunicación en el aula ya que recurre predominantemente al español.

Recurre continuamente a utilizar el libro de texto porque las actividades diseñadas por los autores le permiten ahorrar tiempo y recursos en clases. En caso de que estos ejercicios estén diseñados con una lógica que enfatice la comunicación alumno-alumno se concreta a solicitar su resolución individual escrita y a pedir a algunos alumnos la respuesta oral. Las formas de interacción predominantes son la relación maestro grupo o maestro alumno.

¿Cómo explicar este conjunto de ideas? Rastrearemos en primer lugar en los planteamientos que han hecho los enfoques y métodos de enseñanza del idioma. En el análisis del enfoque estructural y del método audiolingüal podemos encontrar algunos puntos de coincidencia con la forma de concebir la enseñanza del inglés por este profesor.

Un primer punto de coincidencia es que en el enfoque estructural se requiere conocer los elementos o bloques de construcción de una lengua y aprender las reglas que se utilizan para unirlos. La forma de este profesor para introducir un nuevo contenido es mostrar a los alumnos las partes que componen la estructura

hasta formar el enunciado. Otra idea coincidente es la centralidad en la producción oral; para el enfoque estructural la lengua es habla.

El método audiolingüístico, que toma como base los planteamientos del enfoque estructural; sugiere la práctica de ejercicios de repetición coral e individual, de sustitución, expansión y restauración y en la forma de enseñar de este profesor la repetición coral adquiere un papel central, también en los ejercicios escritos se puede apreciar la idea de práctica como imitación.

La idea de destacar la habilidad oral en el aprendizaje del inglés, así como el uso frecuente de la repetición coral, coinciden con los planteamientos del enfoque estructural y específicamente con el método audiolingüístico. Un libro de texto derivado de los planteamientos del método audiolingüístico es Berlitz que este profesor utilizó en sus cursos extra que dicta en sesiones sabatinas. Este método ha sido duramente criticado por “la imposición de la gramática como único tema de conversación en clase” (PRONAP SEP : 1995)

El enfoque estructural y el método audiolingüístico plantean que la lengua objeto se utiliza como medio de enseñanza y se desaconseja la traducción o uso de la lengua materna; este es un punto donde las maneras de enseñar del profesor difiere claramente de ellos.

2.1.1.2.- La profesora Bertha

Sus prácticas de enseñanza tienen como supuestos:

Una lengua es un conjunto de reglas gramaticales y para que los alumnos puedan aprenderla tienen en primer lugar que comprender cómo se forman las estructuras gramaticales a través de la explicación de la profesora, en la fase de introducción de un tema.

En esta visión los alumnos se apropian de los conocimientos del idioma por acumulación de experiencias de análisis gramatical por lo que en la fase de práctica realizan múltiples ejercicios como repetición coral o contestar en forma oral y escrita a preguntas acerca de los contenidos en los que los alumnos proporcionan su respuesta y dan las razones gramaticales en las que son fundamentadas. En este contexto los errores son vistos como posibilidad de analizar, entender y aprender. Privilegia el uso de la habilidad auditiva y oral sobre la comprensión lectora y la expresión escrita debido al énfasis puesto en el análisis oral de las estructuras.

En su proceso de enseñanza emplea el idioma español en la fase de introducción de un tema y a medida que avanza en el abordaje del mismo (en la fase de práctica), hace un uso gradualmente mayor del inglés, hasta volverse predominante en la fase de evaluación.

Como forma de evaluar esta profesora pondera como indicador más importante el examen escrito, porque en este los alumnos pueden demostrar que entendieron cómo se forman las estructuras gramaticales analizadas en clase.

En su proceso de enseñanza en el aula usa como materiales didácticos: pizarrón, láminas, posters, peces, cañas de pescar y recurre a organizar algunos juegos en los que los alumnos movilicen las estructuras o vocabulario estudiado. Hace un uso poco frecuente del libro de texto que poseen los alumnos; sin embargo toma como referencia los ejercicios diseñados por ella y múltiples libros de texto.

Puede identificarse en las maneras de enseñar de esta profesora aspectos en común con los planteamientos del enfoque y método situacional. La noción de situación en el enfoque del mismo nombre se refiere a que la actividad principal en el aula en la enseñanza del inglés es la práctica oral de estructuras y se espera que el alumno aplique la lengua aprendida en el aula a situaciones fuera de ella. El control automático de las estructuras básicas es fundamental en la lectura y la escritura y ese control se produce por medio de la práctica oral.

Los planteamientos anteriores pueden identificarse en las maneras de enseñar de esta profesora ya que, hace en las fases de introducción y práctica de un tema nuevo, preguntas en las que solicita además de la respuesta correcta, las razones en las que los alumnos basan sus respuestas; con lo que controla a través de la práctica oral, la formación correcta de las estructuras gramaticales en los ejercicios orales y escritos

El método situacional propone que la función del maestro es de modelo en la fase de presentación y en la fase de práctica, estar al acecho de errores y organizar las revisiones, así como avanzar de una práctica totalmente controlada a otra relativamente más libre. Estas sugerencias coinciden con la manera de proceder de esta maestra y pueden apreciarse por ejemplo en la forma en que usa el inglés en el aula.

La importancia que otorga al examen nos permite identificar que para esta maestra lo central es la adquisición del conocimiento y su comprobación vía un examen escrito formal, va mas allá del buen desempeño en las actividades de clase.

Un punto de divergencia total entre los planteamientos del enfoque y método situacional y las maneras de enseñar de la profesora es que mientras en los primeros, los errores deben evitarse por todos los medios; para la profesora los errores son usados como posibilitadores del análisis y comprensión de la lógica de construcción de las estructuras gramaticales.

Este último y otros aspectos, nos remiten al enfoque comunicativo de la lengua tales como: los errores son vistos como posibilidad de aprendizaje, el uso variado de materiales didácticos, el uso selectivo de ejercicios del libro de texto y la implementación de juegos para ejercitar los aprendizajes. Estos aspectos nos permiten identificar un acercamiento con los planteamientos del enfoque

comunicativo de la lengua que surgió en 1970 tratando de incorporar dinámicas de grupo que rompen con la monotonía de los ejercicios analíticos.

2.1.1.3.- La profesora Carmen

En sus prácticas de enseñanza las premisas son que:

Un idioma se aprende usándolo, de ahí que ella emplee el idioma inglés como recurso de comunicación predominante con sus estudiantes. Considera que es importante pensar el idioma en términos de funciones del idioma más que de forma, y para que las funciones cobren mayor significado en la fase de presentación de un tema nuevo la maestra recrea en el aula sus contextos de uso.

A través de crear situaciones hipotéticas de contextos de uso, los alumnos entienden cómo funciona el idioma en el mundo real y la gramática la aprenden deduciéndola del contexto en que se usa y el papel de la maestra es clarificar algunas dudas al respecto, si es necesario se abunda en ejercicios gramaticales.

En la fase de práctica recurre a la repetición coral para ejercitar y corregir pronunciación, las preguntas acerca de los contenidos le permite valorar lo aprendido y dar margen de participación de los alumnos en un proceso de aprendizaje cooperativo.

Pide a los alumnos que apliquen el conocimiento de las funciones del idioma en situaciones distintas de las abordadas en clase y los contextos de uso van más allá de la producción de enunciados aislados.

Privilegia la habilidad auditiva y la expresión escrita y usa las cuatro habilidades del idioma enfatizando su sentido comunicativo. Por ello recurre a implementar actividades lúdicas variadas en la práctica de la función porque se enfatiza más la expresión del significado que el potencial gramatical de la lengua y hace un uso

parcial del libro de texto, empleando sólo aquellos ejercicios que considera pertinentes.

Sus prácticas de enseñanza se caracterizan por la organización de una variedad de actividades que implica que los alumnos trabajen en parejas, tríos, equipos y como grupo en su totalidad. En consecuencia, la disposición del mobiliario puede ser en gran círculo, sin bancas, en pequeños círculos, bloques o filas. Para realizar estas actividades recurre a múltiples materiales didácticos: tarjetas, posters, diagramas, etc.

Considera nueve variables en la evaluación: tareas, participación en clase, libro, libreta, diccionario, disciplina, trabajos extraclase por equipos, vocabulario y examen. Ocho variables se ponderan con 10% con excepción del examen que le asigna un valor de 20%. Desde su perspectiva, los alumnos pueden ser “flojos, (condenados o rebeldes) y muy buenos (o solo buenos)” a partir de cómo se adscriban a las actividades sugeridas por la maestra.

En los rasgos de las prácticas de enseñanza de Carmen se aprecia una enorme coincidencia con los planteamientos del enfoque y método comunicativo y funcional de la lengua, ya que moviliza los fundamentos humanísticos y la concepción funcional del idioma que se traduce en su forma de diseñar sus actividades y su forma de evaluar. Otorgando el mismo peso a ocho aspectos susceptibles de apreciarse en el desempeño diario de los alumnos en el aula, con lo que el examen es matizado hasta tener un valor de 20%.

La importancia de promover actividades lúdicas da sentido a la búsqueda de múltiples y diversas actividades y materiales en el aula, obligando a los alumnos a usar el idioma en las interacciones entre alumnos y con la maestra.

2. 1.1.4.- La profesora Daniela

Los supuestos son:

El idioma se aprende entendiendo lo que los nativos hacen cuando usan el idioma; por lo tanto las explicaciones de las funciones tienen mayor significado para los alumnos cuando las relacionan con los contextos de uso. Considera que no puede llevar a los alumnos a vivir la experiencia de estar en otras culturas; sin embargo puede recrear mediante ejemplos esos contextos de uso.

Los alumnos aprenden deduciendo la función o estructura gramatical del contexto en que se usa y su papel es proporcionarles múltiples ejemplos de contextos culturales diversos. Por ello en la fase de introducción de un tema nuevo en algunas sesiones privilegia el abordaje de los contenidos como funciones y en otras se restringe a estructuras gramaticales que tienen como nivel de análisis la oración y éstas se trabajan desvinculadas entre sí.

En la fase de práctica recurre a la repetición coral en algunas ocasiones haciendo una mezcla de producción grupal y ejercitación de estructuras gramaticales. Usa las preguntas orales para reciclar el conocimiento abordado en otras sesiones del mismo o de cursos previos.

Privilegia el uso de las habilidades de expresión escrita y de lectura por sobre las de comprensión auditiva y expresión oral y en ocasiones hace un uso de ellas con un sentido comunicativo. La importancia de la lectura radica en que los ejercicios del libro son usados como posibilidad de ampliar los ejemplos a otros contextos culturales, por ello moviliza su experiencia en la enseñanza de comprensión de la lectura; esto no significa que siga estrictamente el orden del libro y hace un uso selectivo de los ejercicios a utilizar. Emplea el idioma español como forma de comunicación predominante con sus alumnos.

En algunas ocasiones logra que sus alumnos apliquen el conocimiento a situaciones distintas de las aprendidas en clase. La forma de interacción predominante es maestra-alumnos como grupo en su totalidad aunque ocasionalmente organiza equipos de trabajo; en consecuencia la disposición predominante del mobiliario se hace en filas y algunas veces en pequeños círculos. Como material didáctico recurre preferentemente al pizarrón, canciones y esporádicamente usa frisos y láminas.

Considera como indicadores de la evaluación: examen, asistencia, participación en clase, libro y libreta otorgándole un valor de 20% a cada uno de ellos. Desde su perspectiva los alumnos son niños/jóvenes víctimas de un mundo terrible y su misión como maestra más que enseñarles inglés es ampliar su horizonte, mostrarles que hay otros mundos, otras culturas para que puedan imaginar y luchar por un mundo mejor.

La idea de que el idioma se aprende entendiendo lo que los nativos hacen con él, la mayor importancia que se da a las funciones por sobre las estructuras gramaticales, la aplicación del conocimientos a situaciones diversas son algunos aspectos de sus prácticas de enseñanza que encuentran relación con la postura del enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

Algunos otros rubros como el recurrir a la práctica de ejercicios gramaticales que tienen como nivel de significación la oración aislada, el uso de interacción maestra-grupo como relación predominante y el diseño de actividades centradas fundamentalmente en la profesora, así como la actitud de desalentar las interrelaciones entre los alumnos al abordar los contenidos encajarían más con una postura del enfoque y método situacional.

En las actividades para poner en práctica las funciones del idioma se hacen ejercicios permanentes de referencia a contextos culturales diferentes en los que se pone de manifiesto su preocupación por enfatizar los contextos de uso de las expresiones y para hacerlo recurre predominantemente al uso del español.

Tenemos a cuatro docentes de inglés que trabajan en un mismo momento histórico, en una misma escuela, con el mismo programa de estudios que estipula el enfoque y método comunicativo como el contenido a enseñar que como pudimos comprobar, ponen en acto distintos enfoques y métodos de enseñanza. La idea no era buscar quien “sí cumple con la aplicación del programa vigente”, sino recurrir a los enfoques y métodos como elemento explicativo de un elemento de la fuente de saberes de los que se nutren sus prácticas de enseñanza.

Otro aspecto importante a destacar es que no basta en tomar como referente los enfoques y métodos de enseñanza para explicar las prácticas de enseñanza, ya que si bien encontramos elementos que nos hablan de los saberes sedimentados históricamente que logran permear la práctica, también hay otros elementos que requieren ser explicados desde otro lugar y surgen elementos distintos que trataré de explicar en términos de saberes docentes que tienen como fuente la experiencia.

2.1.2.- Segunda fuente: la experiencia

Además de las huellas de los enfoques y métodos de enseñanza identificadas en la primera fuente de los saberes docentes, está la experiencia como espacio creativo en el que los profesores construyen y reconstruyen nuevos saberes y en donde se identificaron algunos de sus componentes que se describen a continuación.

2.1.2.1- El aspecto afectivo

Los docentes colocan el aspecto afectivo como central en su relación con los alumnos, como lo afirma Bertha:

Ma: ...yo quiero mucho a los muchachos. Siento mucha responsabilidad con ellos.(B; E2,p7)

Daniela afirma que los alumnos de esta escuela están resentidos, tristes y su misión es ayudarles a salir de un mundo tan difícil, pues la escuela es a veces el

único lugar donde juegan. También Carmen identifica el elemento afectivo como un factor importante y lo hace desde el reconocimiento de su trayectoria escolar.

Ma: Un buen maestro de matemáticas que tuve en prepa siempre se ponía a platicar con nosotros. Si teníamos algún problema nos auxiliaba (que calidad humana tenía;(E1,p10)

Y el profesor Agustín lo destaca claramente:

Mo: Lo que los muchachos quieren es en quien confiar, alguien que los motive, ese es el asunto. (A, E1,p8-9)

Sentir afecto por los muchachos, amarlos, entenderlos, escucharlos y relacionarse con ellos desde el nivel humano es fundamental para ser aceptado por ellos y poder establecer relaciones armónicas en el aula. Los profesores saben que si sus alumnos se sienten apreciados esto les proporciona seguridad y los hace sentirse importantes como personas.

2.1.1.2.- Saber atender lo específico

El elevado número de alumnos que los docentes de secundaria tienen que atender, es un reto difícil de vencer cuando se trata de conocer y reconocer a todos sus alumnos por su nombre y aún más de contar con un “expediente mental de los alumnos” (Luna:1997) como el docente de primaria; que contenga información específica de cada uno de ellos. Sin embargo, aún cuando es difícil, los profesores son capaces de dar un trato diferencial a sus alumnos:

Ma: María tarea?

Aa: No la hice.

Ma:¿Cómo que no la hice, María?

Aa: No acabé.

Ma: ¿Porqué m'hija? (con tono suave) Se queda pendiente.

Aa: (Silencio y enrojece)

Al preguntar a la maestra porqué a esta alumna no le llamó la atención como a las demás, la profesora argumentó que es una alumna muy cumplida y merece otra oportunidad, porque si bien no acostumbra fallar, nadie es perfecto. También reconocen esas diferencias individuales cuando dan las instrucciones en general y

se acercan al lugar de algunos alumnos que los maestros saben que tienen problemas con la materia, para apoyarlos y brindarles una explicación personalizada.

Esta mirada al interior del grupo es aplicable también a las diferencias específicas de los distintos grupos que atienden.

Ma: La misma necesidad del alumno o sea la misma necesidad de él me va a dar si yo lo tengo que cambiar (su plan de clase). Si yo sé que es un grupo demasiado pasivo, no me voy a poner a bailar, porque sé que si yo me pongo a bailar a lo mejor ellos se burlan, o simplemente no lo hacen porque tengo así grupos ¿no? Son diferentes el uno del otro. Entonces debo de adaptarlos acorde a la necesidad del mismo grupo porque no puedo usar la misma estrategia, con este, con éste y con éste. O sea son muy diferentes. (E1,p12)

Los diferentes turnos son considerados por los docentes para adaptar su trabajo a las necesidades laborales del contexto más que para etiquetar.

Ma: Fíjate que...ha habido diferencias de opiniones porque yo realmente nunca he estado en el turno matutino, pero dicen que se trabaja mucho mejor y que el vespertino es un acabose y yo no lo siento así. Entonces, este cuando hablaban que el turno matutino es mejor. Quizá sea mejor en el aspecto de que los alumnos van más frescos, pues están recién descansados, ¿no?, en ese aspecto a lo mejor sí. Porque en el CEBETIS trabajo en el turno matutino y si noto la diferencia de cuando trabajaba yo en el turno vespertino. Están más cansados los muchachos, algunos de ellos trabajan,...(D: E2,p2)

Esta mirada específica que considera las características de los alumnos también los lleva a tener en cuenta las necesidades de los diferentes turnos en que trabajan.

Los docentes también consideran las características de distintos niveles en los que se desempeñan y sus planeaciones son adaptadas a las necesidades de estos niveles en el contexto escolar.

Ma: Yo trabajo en primaria y me gusta mucho porque el niño es más dócil y juego mucho con ellos. Pero aquí en la secundaria, hay ciertos alumnos que no les parece y hay que tratar de llevar al grupo parejo.(B,E2,p4)

Los docentes hacen esfuerzos por adaptar su forma de enseñanza a las diferencias individuales de los alumnos, a los diferentes grupos, turnos y niveles en los que trabajan.

2.1.2.3.- Las prácticas como proceso dinámico.

Ante la pregunta de ¿qué ha cambiado en su práctica del momento en que empezó a dar clase a la fecha²²?

La maestra Carmen aprendió en su primera escuela secundaria rural que los materiales didácticos conforman un apoyo excelente para la enseñanza del inglés e invertía mucho tiempo en su preparación. Cuando tuvo que atender más grupos pensó que tenía la disyuntiva de no usar materiales o usar menos. Se le ocurrió apoyarse en los alumnos y les solicitó que elaborasen sus propios materiales. Le resultó muy bien y se dio cuenta que al involucrar a los alumnos en la elaboración total o parcial de los materiales esto agregó emoción y compromiso. Por lo que ahora es la forma en que resuelve la necesidad de materiales en el aula.

La profesora Bertha afirma en entrevista que “antes no usaba juegos en su proceso de enseñanza, pero la práctica le ha mostrado que esto agrada a los alumnos y enriquece la clase”; razón por la que ahora incluye por lo menos un juego por semana en su planeación.

La profesora Daniela reconoce que era muy tradicional, tenía al grupo sentado y ella daba toda la clase porque para eso “era la maestra”, pero la experiencia le mostró que el trabajo en equipos para grupos numerosos permite una mayor y mejor participación de los alumnos:

Ma: Al resolver un ejercicio en equipos se preparan, ¡ya nos va a tocar!
¿qué vamos a decir? Se corrigen entre ellos, se acaba la indiferencia, la flojera y están todos muy pendientes (D, E3,p3)

²² 2000 año en que se realizaron las entrevistas.

En opinión de la maestra, el trabajo en equipos permite que los alumnos avanzados ayuden a los que van más atrasados. Eleva el autoestima de los muchachos y genera una participación más activa; por eso, a ella le resulta importante incluir la organización por equipos en su trabajo.

Estos saberes que los profesores van acuñando en sus prácticas cotidianas al trabajar los contenidos con los alumnos transforman su práctica y evitan su cristalización, volviéndose elementos ricos en su proceso de construcción permanente.

2.1.2.4.- La improvisación

“Las provisiones que hacen los maestros coexisten con un importante componente de improvisación, entendida ésta no como algo fortuito o azaroso, sino como algo a probar...Se trata de improvisación ...en tanto que ésta ocupa un lugar central en el aprendizaje ante nuevas situaciones (Mercado 2001)”

La maestra Bertha recurre a “improvisar” otros ejercicios cuando ve que sus actividades planeadas no tienen eco en los alumnos:

Ma: A veces uno trae su clase preparada y resulta que el grupo llegó muy inquieto, a veces depende hasta del estado de ánimo del alumno. Y tengo que dar un repaso, o poner un juego, sacarlos al patio y ya me salí de lo que tenía planeado hoy. (B,E3,p6)

La profesora Bertha está muy atenta de este permanente proceso de interacción que se construye y negocia con los alumnos en el aula día a día.

Daniela enfatiza en la importancia de las estrategias didácticas, para poder improvisar o recrear alguna estrategia con los alumnos:

Ma: Porque a lo mejor el alumno se distrajo y ya empieza a preguntar si, qué hora es porque ya va a acabar, oye ya vamos a salir, cuando ya ves que el alumno ya está inquieto, ya perdió el interés. Es el momento en que tu entras con algo *bien fantástico (sic)* para que el alumno no se pierda.(D,E2, p110)

Para poner en práctica “algo bien fantástico” los docentes recurren a relacionar el tema que están tratando con las estrategias didácticas que conocen y hacen una

adaptación de éstas que a veces resulta en algo totalmente distinto de la forma en que lo aplicaron en experiencias previas, llegando a innovar en sus prácticas de enseñanza.

2.1.2.5.- El lenguaje no verbal

En las interacciones que se establecen en el salón de clases los docentes recurren al empleo del lenguaje no verbal para comunicarse con los alumnos e inclusive hacen de su cuerpo un recurso didáctico

- Cabeza: moverla para afirmar o negar.
- Gestos: abrir desmesuradamente los ojos cuando la respuesta es incorrecta y sonreír como indicador de que la respuesta es acertada
- Manos: colocar la mano derecha horizontal en movimiento ascendente indicando silencio por parte del grupo y usar el dedo índice para señalar al hablante. Indicar que se sienten colocando la mano derecha horizontal en forma descendente y emplear ambas manos en movimiento hacia sus orejas, con un gesto de pregunta en el rostro para solicitar que repitan más fuerte. Dar tres palmadas simultáneas indicando silencio. Colocar ambos brazos en la cintura y mirarlos con gesto retador indicando silencio total del grupo.
- Dedos: usar el meñique de la mano izquierda al tiempo que dice un enunciado en el que habla de un auto Volkswagen asociándolo con el sonido “bip,bip”; después mostrar su dedo meñique de la mano derecha y hablar de un Neón asociándolo con el sonido run, run; posteriormente enseñar su dedo anular de la mano izquierda y decir un enunciado acerca de Thalía y mostrar el otro anular diciendo un enunciado de La Chupitos. Crear cinco enunciados comparativos destinando un dedo para cada uno; al finalizar únicamente muestra uno a uno de los dedos de su mano y los alumnos reproducen uno a uno los enunciados modelados por la profesora.
- Mímica: para evitar traducir una palabra se recurre a la mímica valiéndose de su cuerpo con movimientos expresivos. Por ejemplo; pararse sobre la plataforma, mirar su reloj y tamborilear con sus dedos sobre su pierna, y dar pasos largos

sobre la plataforma con actitud de desesperación hasta que un alumno dice: esperar.

El lenguaje no verbal del cuerpo es usado por los profesores de inglés para comunicarse con sus alumnos como una forma de evitar repetir constantemente las indicaciones con palabras, esto se relaciona con la preocupación de los profesores por economizar esfuerzos y cansarse menos de la garganta ya que, como ellos dicen, su voz es un recurso preciado que utilizan constantemente.

Otro de los usos del lenguaje corporal en el aula tiene el propósito de evitar traducir las palabras al español tratando de que los alumnos infieran el significado sin necesidad de usar el español. La profesora Daniela ante la pregunta de cómo aprendió a usar sus manos como recurso didáctico hasta lograr que con la sola indicación de un dedo sean capaces de reproducir diez enunciados distintos busca en sus recuerdos y dice:

Ma: Yo me acuerdo que en la Normal Superior había un maestro que nos decía que teníamos que planear el pizarrón. Pero ya como esas cosas (de usar los dedos como recurso didáctico) yo creo que las uso por falta de recursos y sale con la experiencia. Por eso les llama mucho la atención a los muchachos porque se les queda grabado. (D, E3,p3)

Daniela considera que ante la falta de recursos los profesores tienen que hacer gala de creatividad y una manera es usar justamente el cuerpo para suplir la falta de materiales y lograr que los alumnos pongan atención.

2.1.2.6.- El error como posibilidad de aprendizaje

Para todos los docentes del estudio el descubrir errores en el lenguaje usado por los alumnos es considerado como normal en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. De hecho para los docentes es una fuente de información acerca de la etapa del conocimiento en la que el alumno está y no son vistos como fallas de los alumnos, sino como una evidencia valiosa de los aspectos que los docentes tienen que trabajar para llevar a los alumnos a usar el idioma apropiadamente.

Algunas causas que originan los errores de los alumnos identificadas por los docentes en las sesiones de clase son:

- Interferencia de la lengua materna.
- Internalizar algunos aspectos en el proceso de aprendizaje de los alumnos requiere de un mayor tiempo para que los alumnos se “familiaricen” con ellos.
- La existencia de excepciones a las reglas que los alumnos no han logrado identificar.
- El estrés y fatiga de los alumnos en las últimas sesiones de clase.
- El escuchar la pronunciación errónea de algunas palabras por otros alumnos y reproducir el error.
- No dar suficiente tiempo a los alumnos para elaborar mentalmente su respuesta.
- Dificultad de los alumnos para discernir los sonidos.

Independientemente del enfoque y método que los docentes usan, consideran el error como posibilidad para explicar, ejercitar, reforzar y ampliar el contenido abordado y esto lo realizan en la misma sesión o bien lo utilizan como contenido a tratar en clases posteriores.

2.1.2.7.- La experiencia docente como filtro de innovaciones

Los docentes trabajan siempre ante situaciones específicas, para las que no son aplicables situaciones estandarizadas. Por lo tanto los docentes han aprendido a través de su práctica a desconfiar de las propuestas de innovación que la SEP diseña y les hace llegar. Las miran como recetas entre las cuales optar y ellos ejercen su poder de decisión frente a situaciones que serán siempre específicas.

En este sentido, el profesor Agustín reconoce que existen algunas actividades que son desaconsejadas en las sugerencias metodológicas vigentes para

introducir un nuevo contenido; no obstante confía más en su experiencia docente que le ha mostrado que esta actividad “funciona”. Su actitud es la de incorporar a su práctica solo aquello que ha puesto a prueba como resultado de trabajo con otros planes de estudio y la de no desechar los saberes que por la vía de la práctica identifica como válidos.

Es posible hablar que los docentes poseen una formación inicial cuyos contenidos son permanentemente revisados a lo largo del ejercicio profesional. Así como señalar que esos contenidos son tensados con los nuevos saberes que se producen en los campos de distintas disciplinas, como la pedagogía, y que son pasados por el filtro permanente de la crítica de la práctica concreta.

2.1.2.8.- Transferencia de saberes

En tanto sujetos, los maestros de inglés cuentan con un conjunto de saberes adquiridos en distintos ámbitos de su vida personal y profesional y realizan una transferencia de los saberes adquiridos en esferas distintas a la enseñanza del inglés.

Agustín posee un bagaje de saberes que ha adquirido en su experiencia al dar clases de danza, y los trae a sus prácticas en el ámbito de enseñanza del idioma inglés. Se aprende danza e inglés sólo a través de la imitación, de la repetición constante de la serie de movimientos o de la serie de repeticiones verbales en la resolución de algún ejercicio en el libro de texto. Los alumnos a través de la repetición pierden el temor de hablar, memorizan vocabulario y desarrollan la habilidad oral. Forman parte de las reglas no escritas que el profesor considera haber aprendido en lo que vive a diario en las aulas.

Daniela aprendió en el contexto de una escuela particular donde trabajó de una compañera:

Ma: Yo aprendí mucho con una maestra de pedagogía que me enseñó cantidad de juegos y recursos en español que ahora aplico en inglés.
(D,E1,p5)

Daniela también aprendió a elaborar planes de estudio y a seleccionar los libros de texto que más se apeguen a los programas:

Ma: En la escuela yo seleccionaba los libros, elaboraba el programa de inglés desde kinder hasta tercero de secundaria. Era muy difícil tenías que contactarte con las demás escuelas para que hubiera una similitud, no copiar los programas, pero tienes que seguir ciertos lineamientos para pertenecer a Somex y ellos establecen los requisitos, se paga una cuota y uno de los requisitos es armar un programa que incluya determinadas materias en inglés que todo el personal fuese norteamericano y muchas otras.(D: E1,p7)

En el diseño de planes de estudio y libros de texto, Daniela tiene que conocer los propósitos de la enseñanza del idioma el enfoque a utilizar y las estrategias didácticas para conseguir los objetivos. Esto le obliga a poner en práctica todos sus conocimientos y experiencia de la enseñanza del idioma.

Los docentes, en tanto sujetos, aprenden en distintos ámbitos de su vida y van incorporando sus saberes a un bagaje total que se vuelve una fuente de la que se nutren sus prácticas de enseñanza.

2.1.2.9.- Aprender de los pares

Hay entre los docentes²³ de la escuela un reconocimiento a los saberes de los demás y los intercambios de consejos acerca de cómo proceder en el aula, lo realizan de manera informal en charlas de pasillo, o al pasar por un salón y ver que el grupo está motivado preguntan al compañero en qué consistía su actividad desempeñada e intercambian sugerencias. Si la actividad descrita les resulta atractiva la imitan, adaptan, ponen a prueba y si les funciona la incorporan a sus prácticas de enseñanza.

Algunas veces esa petición se vuelve más formal y solicitan a una compañera que les permita entrar a su clase a ver cómo aborda un contenido que a ellos les resulta complicado enseñar, como lo afirma en entrevista el profesor Agustín:

Mo: Reconozco que la maestra Daniela sabe. Es de esas maestras completas de la que puedes aprender muchísimo. Yo le dije, este tema que me tiene con tanto problema ¿cómo lo explica? Invíteme por favor a ver su clase y accedió. (A,E2,p11)

Daniela sabe que sus compañeros le reconocen por sus saberes y a ella le complace poder apoyarlos:

Ma: Los compañeros me preguntan. Sí me preguntan pronunciación, ideas sí. Y yo siempre estoy dispuesta a ayudar.(D,E2,p1)

En su larga trayectoria laboral Daniela, ha adquirido distintos saberes entre los que figura el identificarse con algunos “pares” y trabajar de forma conjunta con ellos:

Ma: “Yo trabajaba junto con una maestra norteamericana nos hicimos excelentes colaboradoras, yo aprendí mucho con ella atendíamos los mismos grupos y nos poníamos de acuerdo en cómo trabajar. Fue una época muy rica.” (D:E1,5)

Existe una actitud de apertura para aprender del otro, reconocer sus saberes y tratar de incorporarlos al bagaje personal. Actitudes que, de ser aprovechadas y potenciadas podrían constituir una valiosa forma de trabajo de pares y/o colegiado de existir las condiciones institucionales propicias.

3.2.- Saberes laborales

Retomo la noción de saberes entendidos como conocimiento implícito desplegado por los docentes de inglés en las prácticas específicas de secundaria que se construye a partir de vivencias cotidianas, matizado por la experiencia y la historia propia de cada sujeto. Se ancla al proceso de objetivación de la vida cotidiana.

²³ Fundamentalmente entre las maestras mujeres y el profesor Agustín únicamente con Daniela por lo abordado en el punto anterior.

Algunos de los saberes laborales que los profesores adquieren al desempeñarse en secundaria son:

2.2.1.- Rutas de acceso al trabajo de secundaria

Como saberes de cómo se puede acceder a trabajar como docente en secundaria se identificaron distintas posibilidades en un cuestionario aplicado en 1997 a 40 docentes que trabajaban en distintas secundarias dependientes del Instituto Hidalguense de Educación:

1. Herencia: cuando el/la docente se va a jubilar y solicita que su hijo/a o algún otro familiar se quede con la plaza.
2. Presiones del personal de la escuela: Por la existencia de una plaza vacante y los docentes que laboran en la escuela y que imparten otras asignaturas, o desarrollan alguna otra actividad (como prefectos) se “reparten” el recurso con el propósito de incrementar su salario y que el recurso se quede en la escuela.
3. Propuesta de directivos de la escuela (director y/o subdirector): cuando existe una plaza vacante por cambio de algún docente o por incremento natural de la población escolar del centro de trabajo; el director propone a un docente que la cubra.
4. Propuesta de la delegación sindical de la escuela o de la delegación de la sección XV del SNTE en Hidalgo: en el caso de que exista un recurso disponible y la delegación sindical del centro de trabajo, o bien los integrantes de la sección XV como pueden ser el secretario general, el secretario de trabajo y conflictos de secundarias generales u otras autoridades proponen al docente para cubrirla.
5. Propuesta de autoridades del Sistema Hidalguense de Educación Pública en Hidalgo o de autoridades del Instituto Hidalguense de Educación: Cuando llegan nuevos recursos para cubrir el déficit de horas de las escuelas y las autoridades, como pueden ser; el director general del sistema, o el director de educación básica, (antes Dirección de Educación Media y Terminal), el jefe de

departamento de secundarias generales; principalmente proponen al docente para cubrir el recurso.

6. Bajo promesa de plaza futura: En caso de que exista un déficit de recursos en la escuela y no pueda ser cubierto se pide a docentes externos o de la propia escuela que cubran (sin salario alguno) los grupos con la promesa de que en cuanto llegue el recurso les será asignado.
7. Interinatos: En caso de incapacidad se contratará a un docente por el tiempo que dure la incapacidad del propietario de la plaza.
8. En forma económica: Cuando el docente “por cuestiones personales” requiere de un permiso por un tiempo determinado, “contrata” de forma particular a una persona que cubra su lugar y con el acuerdo de alguna/s autoridades (director de la escuela, jefe de departamento, director de educación media, etc.) paga una cantidad acordada por los interesados pero la plaza y los cheques salen a nombre del dueño de la plaza “naturalmente”.
9. –Por derechos creados al egresar de la Normal Superior de México.
10. Híbrido: Puede ser una mezcla de dos o más de las opciones enlistadas anteriormente. Por ejemplo, que el docente ingrese a cubrir un interinato, después cubra grupos bajo promesa de plaza futura y que en cuanto llegue el recurso, el director lo proponga por haber creado derechos y el docente se quede con la plaza de forma definitiva.

Por supuesto estas rutas de acceso son parte de las reglas no escritas que funcionan en el ámbito laboral de secundaria, pero que tienen igual peso sobre la forma de negociar el ingreso al nivel y que los docentes tienen que aprender.

2.2.2.- Pertener a un grupo de maestros

Para acercarse al tejido de relaciones que se genera entre los integrantes de una escuela es preciso contextualizarlas en el espacio y en el tiempo; para sacar los hilos del tejido de relaciones es necesario entenderlos desde la dinámica interna de los establecimientos escolares. Por ello rastrearemos un poco, cómo se dan esas interacciones en la escuela del estudio.

En el mundo micropolítico de la escuela del estudio se han constituido dos grupos antagónicos, el de los profesores con mayor antigüedad que ingresaron al plantel durante los tres primeros años y labora en ambos turnos; y los de reciente ingreso que se incorporaron en años posteriores y se desempeñan en un sólo turno ya sea matutino o vespertino. Cuando el grupo de los fundadores no puede hacer prevalecer sus puntos de vista y siente afectados sus intereses por parte de los directivos, presiona fuertemente para que estos sean removidos de sus puestos. En el lapso de diez años esta escuela ha tenido cinco directores diferentes: el primero duró dos años, el segundo tres, hubo un tercero que sólo estuvo 24 horas, el cuarto permaneció cuatro años y medio, el quinto llegó en octubre del 2000 y ocupa ese cargo hasta la fecha de la investigación.

De esta manera cada vez que ha habido un cambio de directivo su salida de la institución está relacionada principalmente con conflictos con el grupo de los maestros fundadores. El profesor Agustín está incluido en ese grupo de maestros fundadores y las profesoras Carmen, Bertha y Daniela en el grupo de los que llegaron después.

La participación de los docentes en los grupos constituidos al interior de la escuela tiene repercusiones en sus labores docentes, haciendo difícil la comunicación entre integrantes de grupos antagónicos aún cuando tengan en común su pertenencia a una misma disciplina de enseñanza. Para las maestras de inglés es preferible no involucrarse en “cuestiones políticas”, ellas prefieren mantenerse al margen. De esta forma su no participación, el dejar hacer a los otros, es una manera de participar políticamente a fin de que a ellas también les dejen hacer y no les obstaculicen sus diarias actividades, que son de por sí, extenuantes.

Otro de los elementos que saltan es la condición de género. El profesor Agustín además de ser fundador, es hombre y se caracteriza por participar abiertamente en los debates que hay en la escuela. Para las maestras el ser presionadas para que

participen abiertamente, significa colocarlas en una situación incómoda, que ellas prefieren evitar.

Aún cuando Ball describe un contexto educativo norteamericano, diferente al abordado en este trabajo; puede encontrarse relación con el caso específico que nos ocupa cuando este autor afirma que:

“La dinámica social de la organización escolar sólo puede ser razonablemente comprendida en términos de la interrelación entre lo profesional y lo personal. La estructura de las relaciones sociales en la escuela es el resultado de tensiones y rivalidades reales, de los conflictos y realineaciones que se manifiesten en y mediante tipos formales e informales de contexto. Los problemas organizativos que no se resuelven en un tipo de contexto pueden reaparecer, con un ropaje diferente en el otro.” (Ball:1989; 211-212)

2.2.3.- Incremento de Horas

Algo más que aprenden los docentes en su desempeño como trabajadores de la escuela secundaria, es que la lucha por incrementar las horas con las que son contratados depende de la forma en que se insertan en el complejo tejido político laboral de la secundaria. Estos procesos de negociación pueden ser a nivel escuela, como en el caso del profesor Agustín:

Mo: Me asignaron 5 horas de español, después las cambié por horas de inglés y un poquito el estira y afloja, el ir negociando ¿no?...con la dirección de la escuela, con la delegación sindical...(A,E2,p4)

Su forma de relacionarse con la delegación sindical y los directivos de la escuela fue una primera vía para ser propuesto y obtener un incremento de horas. El profesor Agustín aprendió con éxito a moverse en esas relaciones, lo que no ocurrió en el caso de la profesora Bertha:

Ma: A mí me ha desanimado hasta cierto punto, llevo aquí 25 años y me han incrementado 2 horas ¡no es justo! Tal vez no he luchado por adquirir más horas . Soy de las personas que si llega bien, no me gusta andar buscando. Pero como que sí debe haber alicientes ¿no? Digo, pues ya tantos años. ¡Espero que me haga justicia la revolución!(B, E3,p16)

Esta profesora esperó durante 25 años que le fuera reconocida su labor y no solicitó incremento de horas, no aprendió a negociar dentro de esa red de la política laboral escolar.

Carmen intentó una vía distinta:

Ma: Yo empecé trabajando 33 horas y solo me pagaban 19...Ahorita ya voy por menos, trabajo 37 y cobro 34. (C,E1,p 11)

Esta profesora trabajó siempre más horas de las que tenía contratadas con la promesa de obtener en propiedad esas horas extra en cuanto llegara el recurso y así logró incrementar paulatinamente sus horas contratadas. Las negociaciones las realizó con distintas autoridades de la SEPH tales como la jefa del departamento y los supervisores de zona.

La profesora Daniela no reconoce su forma de moverse en esa red de relaciones de la escuela:

Ma: Nada más me decían maestra aquí tiene más horas. Nunca solicité incremento de horas, ni con la escuela ni con el sindicato (D,E1,p6)

Puede pensarse que otra forma de obtener incremento de horas deviene del reconocimiento social a sus saberes, aunque esto difícilmente puede explicarse solo por el aspecto académico ya que esta profesora también comenta:

Ma: Cuando estaba en la escuela particular un licenciado me solicitó para que trabajara en Desarrollo Social en gobierno del estado y el sindicato me comisionó. (D,E1,p6)

Aquí puede apreciarse que esta profesora se maneja en una red social y política que le permite tener contacto con autoridades gubernamentales y sindicales que se traducen en incremento de horas y comisiones sindicales especiales.

2.2.4.- Negociación de horarios

La asignación de los horarios de los docentes del estudio se vuelve un aspecto clave para que puedan desempeñarse en más de un centro de trabajo simultáneamente; de ahí que su lucha individual para obtener un horario que les convenga se vuelva un punto de tensión y fuerza que tienen que aprender a negociar y lo hacen asumiendo posturas distintas, como lo expresan en entrevista los profesores Bertha y Agustín:

Ma: El año pasado yo les decía ¿porqué me dejaron un grupo en la tarde? Es problemático porque voy a la primaria y me regreso para acá y es pesado. Pero empiezan las políticas de los compañeros, no, yo tengo más tiempo en la escuela. Bueno, entonces ya, la verdad eh; ¡no me gusta ser problemática y lo acepté! (B,E2,p14)

Mo: Yo siempre he dicho que los privilegios se ganan. Al inicio del año hago un documento donde solicito apoyo porque tengo necesidad de dar clases en otro lado. Hablo con el director y el subdirector, si lo puedes negociar, digo ¿porqué no? (A,E2,p5)

En lo anterior se manifiesta la adscripción de los docentes a los dos grupos de maestros formados en la micropolítica de la escuela: los fundadores y los que llegaron después. Los maestros fundadores, como el profesor Agustín, se asumen con un derecho que deviene de su antigüedad en la escuela y les da el privilegio de tener un horario conveniente a sus necesidades personales. Los docentes que llegaron después, como la profesora Bertha, reconocen y aceptan con su actitud el mayor derecho que los fundadores poseen en esa lucha, ratificando por la vía de los hechos esta norma no escrita en esta escuela.

Pero la relación de fuerzas en la escuela es dinámica y no puede ser explicada solamente a partir de la formación de los grupos de docentes antes descritos. También entran en juego las reglas de la sumisión y lealtad a los directivos escolares, como comenta la maestra Bertha:

Ma: El año pasado el director tuvo problemas con Agustín y desencadenaron problemas a tal grado que en la ceremonia de clausura los seis asesores del tercer grado se pusieron de acuerdo para faltar a la ceremonia, en donde Agustín tenía que llevar un grupo de danza además de leer en la

ceremonia de clausura el nombre de sus asesorados. A raíz de ese conflicto con el director en la siguiente calendarización de horarios se perjudicó a esos seis maestros entre ellos Agustín. A lo que los maestros responden con un paro, organizaron un paro que dividió a la escuela, y yo fui una de las que se opusieron a ese movimiento, razón por la que el profesor Agustín se encuentra muy incómodo conmigo y me saluda solo de vez en cuando. (BE1p.6)

La solidaridad, el apoyo, la lealtad y la sumisión a la autoridad y disposiciones de los directivos se recompensa o castiga en uno de los aspectos que a los docentes más preocupa: la asignación de horarios. Pero también los docentes se agrupan, conflictúan, reorganizan y conforman nuevas alianzas para poder conservar su fuerza en la escuela hasta llegar a solicitar la salida de los directivos.

2.2.5.- Permisos y comisiones

De forma semejante a como son asignados los horarios, la autorización de permisos y comisiones sindicales por uno, tres o más días son una facultad de los directivos escolares y del comité sindical escolar. Su autorización depende en gran parte, del momento por el que esté pasando la relación entre el solicitante y éstos. Así es posible ver a docentes que se ausentan de la escuela por más de tres días sin que haya oficio o comprobante médico de por medio y maestros que reciben notas de extrañamiento por no haber realizado el trámite oficial oportunamente conforme lo estipula la normatividad.

Los docentes de secundaria aprenden al trabajar en secundaria, que la facilidad o dificultad con la que se negocia y obtiene un permiso o comisión puede ser un indicador para conocer el estado que guarda su relación con las autoridades escolares y se inscribe en el paquete de premios y castigos a los que se puede acceder según el juego de simpatías y lealtades, odios y venganzas que se establecen en la dinámica de las relaciones de la micropolítica escolar.

2.2.6.- La formación como búsqueda personal

Una forma de buscar solución a sus necesidades de formación para la profesora Bertha fue inscribirse a cursos que brindaba la SEP a través de CAPEP:

Ma: Yo iba un tiempo a capacitación CAPEP y ahí me dieron un libro de lengua extranjera que era para capacitación. A mí se me hizo muy tedioso porque había que estudiar el libro y luego y contestar un cuestionario. Creo que necesita uno dinamismo. (B: E2,p7)

Actualmente los docentes toman los cursos que ofrece centro de maestros como talleres generales de actualización o las opciones que ofrecen en cursos estatales y nacionales. (Cfr. Condiciones Institucionales)

Los docentes de inglés han intentado otra opción para perfeccionar sus conocimientos de la didáctica de la enseñanza del idioma en los cursos que brindan las editoriales comerciales como parte de su campaña de venta de libros de texto escolares, en los que organizan seminarios breves de un día y que pueden ser realizados en una escuela, zona o región. En esos seminarios los autores de los libros presentan sus textos y dan algunas sugerencias metodológicas para trabajarlos. Los docentes van con la idea de adquirir algunos consejos para enriquecer sus conocimientos de la enseñanza del idioma y los autores con la de vender sus textos. Si los docentes encuentran atractivos los materiales puede ser que realicen algún pedido de libros para sus grupos que atienden, a cambio del beneficio de tener acceso gratuito al libro del maestro, cassettes, videos o láminas que puedan ser utilizados como materiales de apoyo a la enseñanza.

Los distribuidores de textos ofrecen además un descuento especial para los docentes de acuerdo con la cantidad de textos adquiridos y con ese dinero los profesores podían comprar grabadoras, libros y otros apoyos a la enseñanza. Los cuatro docentes coinciden en la importancia de esa práctica anual en su formación permanente y lamentan que esta opción haya desaparecido a raíz de la compra masiva y directa que hace la SEP a las editoriales.

También figura la opción de cursos de tres días brindados por distintas asociaciones de editoriales a nivel nacional. (Cfr. Condiciones Institucionales)

Otros docentes adquieren cursos por correspondencia para enfrentar sus necesidades individuales de formación, como lo afirma en entrevista la profesora Bertha:

Ma: Estuve estudiando por correspondencia, le digo me ha despertado el interés, mi interés ha consistido en poderlo dominar, porque no lo domino. Tener fluidez al hablarlo y al escucharlo también. (B:E1,p4)

Esta profesora también considera importante su actitud de búsqueda de materiales novedosos para poderlos incorporar a su proceso de enseñanza, por lo que de forma continua:

Ma: De hecho a mí me ha interesado mucho el material didáctico yo entro a ver un establecimiento donde hay mucho material de inglés, trato de buscar juegos, cosas así para hacerles amena la clase. (B:E2,p5)

Estas son algunas de los esfuerzos emprendidos por los docentes de inglés de forma individual, para perfeccionar la tarea que desempeñan en la escuela secundaria.

2.3.- Imágenes de los maestros sobre el significado de ser maestros y alumnos

Los profesores tienen imágenes introyectadas acerca de lo que implica ser docente y respecto a quiénes son sus alumnos y actúan en consecuencia con ellas basándose en sus teorías de enseñanza y aprendizaje y el tipo de interacciones en el aula que en su opinión mejor se adecuan a las necesidades de sus alumnos. Veamos ahora algunas imágenes que tienen los profesores de inglés.

2.3.1.- Agustín

Ser maestro es un privilegio. Para Agustín después de haberse desempeñado en diferentes empleos informales (lavacoches, vendedor de periódicos, empleado en

una oficina), la vida le dio la oportunidad de ser maestro y ésta ocupación tiene un significado diferente:

Mo: "...tener un trabajo de esta categoría ... es un privilegio. Pero si no lo vives así todos los días, si no resulta una experiencia todos los días, estás mal ese es el asunto" A,E2,p20)

A esta primera imagen de Agustín de considerar el ser docente como una actividad de categoría para la que se debe de actuar en consecuencia con dignidad se suma otra

Si el ser maestro es un privilegio, entonces: ¡hay que ponerse la camiseta!

Mo: A mí mi padre me enseñó que nunca debes mezclar tus intereses personales al desempeño de tu actividad. Debes darle el justo valor a lo que estás haciendo. Entonces, si puedes entregar un poco más, pues hazlo. Olvídate de que nadie te lo va a agradecer, porque al final de cuentas, la satisfacción es personal y el día que debamos abandonar este plano terrenal se van a acordar de nosotros. O sea, no te van a dar más dinero, no te van a dar más lujos. Las cosas se deben hacer por convicción, hay que sentir lo que estamos haciendo ¡hay que ponerse la camiseta! (A,E2,p20)

Las alusiones a la idea de realizar una actividad por amor, a entregarse convencido de su desempeño, a dar más de sí mismo sin preocuparse por que esta actividad sea retribuida económicamente tiene una fuerte influencia en la de vocación y el profesor Agustín la moviliza ya que él imparte cursos sabatinos de inglés de forma gratuita a los alumnos de tercer grado que voluntariamente deseen acudir. Sus imágenes se transforman en una disposición de actuar en consecuencia con ellas ya que él se "pone la camiseta" y con ello le da categoría y valor a su profesión.

La imagen de maestro que Agustín construye es la de un ser motivador y disciplinador. Para él:

Mo: "...un buen maestro ve a sus alumnos como personas primero y luego les ayuda a ver cuál es el objetivo que ellos persiguen al tener una actividad en clase. La función del maestro es motivarlos, enseñarles a que pierdan el miedo a hablar y que tengan naturalidad para desenvolverse en el salón de clases, motivarlos para que cuando lleguen a prepa o profesional no lo vean como obligación (E2,p3)

El profesor Agustín pone el acento en ver a sus alumnos como personas que necesitan ser convencidas de la importancia de su materia en su proceso de formación y este convencimiento, desde su óptica, solo puede lograrse vía la motivación. De forma semejante como él fue influido por su padre de la importancia de realizar algo con plena convicción y entrega, el tiene que motivar a sus alumnos. La motivación es una clase de fuerza interna que impulsa a alguien a seguir un curso de acción. Si desea conseguir ese objetivo estará fuertemente motivado para hacer lo que sea necesario para conseguirlo. Los estudiantes de idiomas pueden perseguir objetivos a corto o a largo plazo. Ejemplos de objetivos a largo plazo pueden ser una formación profesional que les permita obtener un mejor empleo o la posibilidad de relacionarse con un hablante del idioma extranjero; mientras que un objetivo a corto plazo puede aludir al interés por aprobar la materia y pasar al grado escolar subsecuente. (Harmer:1991; 3)

Desde la óptica del profesor Agustín un buen maestro debe convencer a sus alumnos de la importancia de pensar en las metas a largo plazo; sin embargo, este profesor se ha percatado de que los alumnos de secundaria no siempre parecen darle mucho peso a esa idea de futuro y se preocupan más por lo inmediato, por lo que ocurre en el salón de clases, por lo que el profesor piensa que este ha sido uno de sus problemas “no lograr convencerlos en un 100% de que su materia es importante para el futuro”.

Respecto al proceso de enseñanza, el profesor Agustín moviliza otra creencia

Sin disciplina no hay aprendizaje.

Mo: “...si no hay disciplina no hay aprendizaje. Para cantar una canción no puedes estar brincoteando sin ton, ni son; debe haber orden, comunicación” (E2-p14)

Este profesor enuncia la disciplina como aspecto necesario para crear un ambiente de trabajo en el aula, pero puede evidenciarse el papel central que le otorga al advertir que es un aspecto que pondera con el 50% con fines de evaluación.²⁴

Una imagen del profesor Agustín respecto a sus alumnos es que son indisciplinados:

Mo: Al principio marco las reglas a seguir, ¿no?. Yo soy el maestro, tú eres el alumno. En el salón se viene a trabajar, se viene a experimentar, a aprender, a adquirir conocimientos....cuando ellos empiezan a hacerlo por sí mismos empieza la disciplina.

Una idea que Agustín tiene respecto a la juventud es que es una etapa que socialmente significa la adaptación entre las normas sociales o la rebelión contra ellas. Para Agustín es muy importante enseñarles a acatar estas normas que acordaron en el inicio del curso.

M: ¡Qué bueno que no llegaste en la primera hora porque los castigué; Cuando llegué estaban fuera del salón de clase y los mandé a la cancha castigados toda la hora parados; Porque ya saben que no deben estar fuera y cuando entro se avientan, corren, no debe ser; Hay maestros a los que no les importa lo que hagan sus alumnos a mí, sí; por eso los castigué. (A,O3,p3)

Para el profesor Agustín la conducta deseada de los jóvenes sería que permanecieran en su salón y sentados en su butaca, aún cuando no estuviera el profesor en el aula. Salirse del salón, correr o empujarse solo puede ser interpretado como no acatamiento de la norma, como violación a la regla y lo que procede es la aplicación de un castigo para enseñar al joven a respetar las órdenes, a obedecer.

Mo: ...el alumno tiene problemas en general porque nos falta educación. No, muchos no tienen disciplina o sea muchos no están habituados a hacer tareas en casa, escribir, a indagar, o sea muchos tienen esa deficiencia...yo no creo que tengan problemas reales, lo que tienen es mucha pereza, mucha flojera, esa sí hay que quitársela motivándolos, esa es la clave. (a, E1,p19)

²⁴ Se identifica aquí la idea de escuela como maquinaria pedagógica que puede manufacturar una sociedad disciplinada, que data de 1830 (Jones:) y la alusión a la visión disciplinaria remite más a la milicia y a los estados eclesiásticos.

La importancia central que el profesor Agustín concede a la disciplina podría encontrar su explicación en que "proviene de un régimen muy estricto, porque su padre fue militar de carrera", además recordemos que él estuvo adscrito al colegio militar tres años, por lo que cabe destacar el peso que se da a la disciplina en la formación militar:

"La naturaleza misma de la vida militar requiere que el superior cuente con poderes y facultades que comprenden tanto la potestad de ordenar y exigir el cumplimiento de lo mandado, como la potestad de los actos contrarios a la disciplina, pues la primera tiende al correcto desenvolvimiento de la vida en el ejército y la segunda a reprimir los actos contrarios a ese desarrollo. Por tanto, la disciplina militar debe entenderse como el fiel y exacto cumplimiento de la ley, lo que obliga a fundamentar y motivar los actos de autoridad que emanan de las líneas de mando." (Castro y Ledesma: 2000; 168)

Esa veta militar de la historia personal del profesor Agustín emerge en sus ideas de cómo generar un ambiente propicio para el aprendizaje en el aula.

De esta manera el profesor Agustín estaría movilizando la idea de maestro con relación al ser superior que tiene poderes y facultades para ordenar, y la de los subordinados o alumnos que tienen que obedecer y adscribirse a las conductas normadas para lograr transformar a los alumnos en seres disciplinados que internalizan ese deber ser vía el convencimiento o motivación por aprender.

2.3.2.- Bertha

Para ella una maestra es como una buena madre:

Ma: En la primaria tuve una maestra en tercer año yo la considero muy buena porque era mucho muy exigente. A nosotros nos dejaba aprender las capitales de memoria...había que dárselas aprendidas y señaladas en un mapa" (E2-p2)

La imagen de una maestra, que exige la comprobación de que el alumno posee y domina una información se vuelve indicador de un buen desempeño, ésta se une a otras imágenes:

Mo: en...había un maestro que no dejaba de ser exigente aunque era muy accesible. Hacía muy amena su clase, era entre broma y clase (E2-p4)

Para Bertha no basta ser exigente es necesario flexibilizar la postura para crear un ambiente agradable en clase. Esta creencia la pudo adquirir como alumna y la transformó en saber cuando la comprobó en sus años de práctica en la enseñanza.

Ma: "Antes yo no empleaba tantas dinámicas, o sea, como que daba mi clase más hosca, más fría, yo la sentía así ¿no? Y ahora meto dinámicas. Entonces como que el alumno se interesa más en la materia"
(E2-p4)

En esa visión retrospectiva, la maestra Bertha considera que su experiencia en la docencia, sus creencias y saberes le han permitido diversificar sus estrategias de enseñanza para lograr un ambiente de aceptación por la materia. Esta maestra también considera que su función en el aula implica:

Ma: Generar un ambiente de respeto...Yo les concientizo que no deben reirse porque intimidan a sus compañeros(E2,p14)

La exigencia y postura flexible del docente, aunado al ambiente de respeto que se genera entre los alumnos, son condiciones indispensables para posibilitar el aprendizaje en el aula. La función socializadora del docente se agrega a su papel moralizador. Pero el papel del docente va todavía más allá:

Ma: Si los alumnos no entran a clase, yo salgo a buscarlos hasta el baño y cito a sus papás" (E2-p11)

Desde la perspectiva de Bertha un maestro debe serlo por convicción y esto significa no sólo preocuparse por percibir un "salario", sino estar pendiente del desempeño de los alumnos en todas las clases, para "poner el remedio de inmediato" cuando "surge algún problemita". Hablar con los alumnos y los padres para concientizarlos de la importancia de cumplir con sus obligaciones, evitar que el papá "sobrepoteja al hijo" y lograr que los alumnos se sientan apoyados y aprovechen más. El buen maestro es aquel que también es "vigilante" del cumplimiento y buen desempeño de los alumnos.²⁵

²⁵ Se identifica la idea de maestra que data de mediados del s. XIX (Jones:) como buena profesora o madre que pugna por un modelo de familia, la creencia en la madre-maestra a la que la sociedad le asignó la autoridad moral para pugnar por la buena conducta y desempeño escolar responsable de los alumnos.

Para la profesora Bertha, la imagen de los malos alumnos se relaciona con actitudes de rebeldía y agresividad que se originan en el medio cultural, económico y social que rodea a la escuela y que puede apreciarse, por ejemplo, en la existencia de bandas juveniles que influyen a los alumnos de la escuela:

Ma: Entonces son muchachitos bándalos que llegan de bandas son muchachitos ya conflictivos. Algunos, no quiero decir que todos, no. Entonces como que ...son conflictivos...Conflictivos en cuestión de que no se llevan bien, siempre están tratando de buscar como ellos dicen broncas, que en que llegan y si algún muchachito se les quedó mirando mal ya están sobre de él, porque... Hay de todo.(B,E2,p9)

Bertha aclara que no todos los alumnos son malos, pero al parecer la mayoría podrían ser descritos como conflictivos y la explicación del origen del problema va más allá del ámbito familiar, para la profesora el contexto socioeconómico en el que se encuentra ubicada la escuela estaría poniendo elementos de conflicto en la cultura juvenil en la que viven los estudiantes.

Ma: Entonces estos niños están acostumbrados a andar en bandas, entonces hasta porque la mosca pasa y les vuela muy cerca, ya se molestaron, entonces es la misma actitud que toman con sus compañeros. Entonces se presentan conflictos en su grupo, en la escuela, pero yo pienso que es por el medio ambiente, ¿no? Son barrios altos. Yo lo comparo siempre con otra escuela y no; ni donde; la verdad. Son alumnos que no, no, ahora sí como dicen la educación se mama, a la escuela se llega no a, no va uno a recibir educación, sino ahí va uno a recibir cultura. (BE2-p.9)

El trabajo de Bertha en otras escuelas secundarias que están ubicadas en zonas más céntricas, donde acuden alumnos que proceden de un medio económico más “desahogado” y con mayor “cultura”, le ha permitido apreciar esta diferencia de contextos para caracterizar a este como ambiente cultural generador de conflictos.

La profesora Bertha identifica en la familia de procedencia de los alumnos la causa de una mala educación que se refleja en la falta de concentración en el trabajo que se vuelve un obstáculo en su proceso de aprendizaje en el aula:

Ma: (Anota en el pizarrón:1.- Did you go to México? Y debajo de éste 2.- Did you went to México?) ¿Cuál de las dos es correcta?
Aos: (Silencio)
Ma: Se necesita tener lodo en la cabeza; ¡Qué barbaridad; ¿Qué les acabo de decir? Tengan mucho cuidado;
Aos: Ay, uyyy, shh.
Ma: A ver levanten la mano los que piensen que está bien la uno.
Aos: (Los alumnos permanecen en silencio)
Ma: A ver levanten la mano los que piensen que está bien la 2.
Aos: (Ocho alumnos levantan tímidamente la mano)

Las ideas que la profesora Bertha tiene acerca de los alumnos pueden apreciarse en sus actitudes en clase, en las ocasiones cuando se desespera y cambia el tono amable que la caracteriza; agrediéndolos con sus palabras genera en los alumnos primero incomodidad, que se manifiesta en sus expresiones de asombro ante las palabras de la maestra y después en temor de dar una respuesta incorrecta y corresponder a la etiqueta negativa anunciada por ella.

2.3.3.- Carmen

Para la profesora Carmen, su experiencia en un medio rural le permitió percibir la imagen del maestro líder (al igual que el sacerdote y el cura), al que los alumnos respetan profundamente a diferencia del trato que en la ciudad le dan alumnos y padres, algunas veces sin mucha consideración o respeto. A esta nostalgia por esa imagen mítica del maestro, la profesora Carmen agrega otras ideas que ella se ha formado respecto a un buen maestro.

Mo: un maestro excelente no es el que tenga 100% del idioma, sino que simplemente los alumnos lo entiendan, que haya interacción, que el maestro haga más divertida su clase.” (E1-p19)

Carmen estaría movilizandando la idea de la profesionalización del docente que no sólo involucra una formación especializada que implica conocimientos y habilidades en una disciplina sino una formación amplia, con el acento en la didáctica específica en la enseñanza del inglés que permita al docente profesionalizar su actividad. (Serrano: 2000)

Carmen pone al centro de la función docente la interacción y el ejercicio lúdico de la materia, con lo que recrea las demandas que el plan y programa de estudios hacen respecto a las funciones docentes, esta manera de pensar la enseñanza del inglés ha sido la única con la que esta profesora ha trabajado ya que en el momento en que ingresó a trabajar (1995) la estructura de los planes y programas giraban ya en torno al enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

La profesora Carmen establece la diferencia entre las conductas de los alumnos que provienen de la escuela rural; donde ella empezó a trabajar, y la urbana.

Ma: Ahí fue donde realmente aprendí, no sé muchos valores ¿no? No se, de la gente, de los niños, son demasiado diferentes a los de la ciudad, ahí nos respetan demasiado, tienen al maestro así en un rango demasiado alto, o sea, para levantar la voz, o sea, ¡no! al contrario...(C, E1,p3)

Desde la óptica de Carmen los alumnos de la secundaria pública rural son muy buenos, respetuosos y tienen la imagen mítica del maestro que junto con el sacerdote y el cura se erigen como los líderes de la comunidad, por lo tanto sólo merecen atenciones, respeto y cariño. En cambio los alumnos del medio urbano han desacralizado la imagen del docente y aunque no son tan respetuosos como en el medio rural algunos son buenos:

Ma: En una secundaria los alumnos son tranquilos, pacíficos, siempre hay los que están haciendo más ruido claro. Pero ya no estamos en los tiempos de antes los alumnos si pueden pararse, ir de un lugar a otro, yo recuerdo a mi maestra de la secundaria que no quería ni que nos moviéramos, son interactivos los niños de ahora, no los puedo tener ahí nada más sentados. (c. E1,p17)

La bondad de los alumnos está referida a actitudes pacíficas, tranquilas, de aceptación del trabajo propuesto por la maestra ya que para ella es importante ser permisiva con sus alumnos, dejarlos moverse libremente, no controlar tanto sus movimientos que corresponde a su idea de que los jóvenes son inquietos, activos, dinámicos.

Otros alumnos, no son tan buenos, son flojos:

Los alumnos no tienen problemas reales, el origen de los problemas es la mala educación que les brindan en el hogar y ésta se traduce en flojera. Para la profesora Carmen esta flojera puede apreciarse en actitudes como no cumplir con la entrega de una lámina, un mapa o algo que se les solicite de tarea. Al preguntarle si ese incumplimiento no puede ser explicado por carencias económicas ella lo niega:

Ma: Los alumnos no hacen la tarea muchas veces por flojera. Se están gastando cinco pesos en churros o tacos y no traen el material. Tengo alumnos que son realmente pobres y hacen el esfuerzo por hacer lo mejor. Yo creo que es por querer trabajar o que quieran elaborar su trabajo. Porque aunque sea el más pobre si quiere, lo trae.(C.E1,p18)

Desde la perspectiva de Carmen algunos alumnos son condenados:

Ma: Pero en la otra secundaria donde trabajo los alumnos son demasiado condenados, complejos y difíciles, en todas las materias, quizás porque se sienten dueños de la escuela. (C,E1,p18)

Hay grupos en donde predominan estos alumnos condenados o “no buenos” que se relaciona con el atrevimiento de no aceptar las actividades que la profesora considera apropiadas para trabajar en clase, obstaculizándola, no dejándola implementar juegos, canciones y otras actividades porque arman “un desgorre”, se ríen de ella y no trabajan. Con ellos tiene que poner otro tipo de actividades.

2.3.4.- Daniela

Para esta maestra que aspiró a cursar leyes en la Universidad y entró a la normal para estudiar “aunque sea de maestra, nada más para no dejar”, su trayectoria profesional la hace reconocerse a sí misma como exitosa:

Ma: Yo noto, modestia aparte, que a mi me respetan, me quieren y toman en cuenta mi punto de vista” (D,E2,p8)

En la perspectiva de Daniela su función es:

Mo: motivar para seguir aprendiendo, leyendo, debo ayudar a los alumnos a entender que hay un mundo mejor al que ellos tienen, enseñarles a salir del mundo difícil, hacerlos conocer otra cultura, que hay otras lenguas, que hay otros mundos, abrirles el criterio (E1-p15)

Para Daniela su función tiene que ver con procesos de comprensión de la materia en una perspectiva amplia de cultura, que no se restringe a entender las reglas, sino a entender qué es lo que los nativos hacen cuando usan el idioma. Por lo tanto, el conocimiento del idioma no se restringe a lo que ocurre en el salón, sino se vincula con el aprendizaje y comprensión de su propia cultura en una idea de que ésta no es nunca autosuficiente y existe siempre en intercambio con culturas diferentes, con otras lenguas a la que acceden los alumnos vía los aprendizajes del aula²⁶.

Para la profesora Daniela no es sólo en el contexto específico que rodea a esta escuela el que puede explicar el origen de problemas en los jóvenes, para ella el ser joven es sinónimo de vivir en el conflicto:

Ma: Yo creo que ...cuando era más joven me identifiqué con los chiquititos, a medida que yo fui creciendo, madurando profesionalmente me identifico mucho con los jóvenes de secundaria, y de bachillerato. Entonces, para mí un hecho muy importante, creo que he cambiado en el aspecto de que aquí en esta secundaria tenemos que darles mucho apoyo emocional, mucho apoyo...pues para dirigirlos en su vida, para rescatarlos. En la escuela particular también hay que rescatarlos también hay que rescatarlos de esa soberbia y de tanto dinero y de la soledad. Son problemas diferentes, pero son jóvenes que tienen problemas muy serios. (D, E3, p4)

Los alumnos de la escuela secundaria pública tienen problemas de índole económica ya que muchos de ellos trabajan, viven en casas con espacios insuficientes que los hacen vivir en ambientes promiscuos, con pocas opciones de diversión y de acceso a la cultura. Los jóvenes de la escuela privada tienen problemas emanados del exceso de dinero, de la falta de atención de sus padres; no obstante que la índole de los problemas es diferente, el denominador común es que los jóvenes tienen problemas. Ser joven es sinónimo de problema. Para Daniela su principal función como docente es rescatarlos de sus problemas para mostrarles que existen mundos mejores.

²⁶ Esta apuesta por el docente profesional se entretreje con la imagen de la biomaestra que no sólo es buena madre sino que pugna por lo racional con conciencia maternal compensatoria de la deficiente crianza de los suburbios. (Jones:)

Ma: Mi misión es enseñarlos a compartir, enseñarles a sonreír porque su mundo es muy difícil. Hay niños que te hablan de una promiscuidad, dice un alumno es que dormimos en un cuarto ocho personas y los papás están ahí haciendo su vida marital y ellos están viendo. Les tienes que abrir otras opciones para hacerles sentir que hay un mundo mejor.. Cuando di orientación educativa me acuerdo mucho de unas gemelas que siempre estaban tristes, preciosas las niñas y no hablaban hasta que me dijeron que el padrasto las violaba un día a una y otro a otra. Y la mamá lo sabía, junto con la trabajadora social hicimos un trabajo muy importante y hasta que logramos que el señor ese llegó adonde debe de estar, no ahí dañando a las muchachas. No unas situaciones que dices ¿cómo es posible? y así lo ves y te cuentan cosas terribles. Luego me los llevo a San Lunes (un rancho de su propiedad) de día de campo. Hacemos cualquier cosa para sacarlos tantito de su mundo. Imagínate ¿qué mundo nos espera, qué le espera a nuestro país?(D, E1,p13)

La profesora Daniela se concibe a sí misma como salvadora de los “niños” víctimas de un mundo terrible, donde su misión más que enseñarles inglés es salvarlos. Para ella los alumnos más que jóvenes o adolescentes son “niños” necesitados de una mano que los guíe.

Esta imprecisión de ver a los adolescentes como niños a veces salta en sus clases cuando en tercero de secundaria les pone canciones apropiadas para el nivel preescolar y los alumnos se ruborizan al realizar los movimientos que indica la canción.

Otra imagen que la profesora Daniela tiene respecto al tipo de los alumnos que atiende en esta secundaria cuando los compara con la secundaria particular en la que trabajó:

Ma: En la escuela privada, todo es absolutamente en inglés y cuidado y hables en español ¡no! Es diferente, porque ellos traen muchas bases. Y acá les hablo mucho menos en inglés tengo que explicarles en español, porque no lo entienden, les tengo que dar una ayudadita. (D, E3, p5)

Al poner en acto sus imágenes del tipo de alumnos que atiende en la escuela pública la lleva, a pesar de su dominio del idioma, a hablarlo poco en las aulas de la escuela secundaria pública.

2.3.5.- Imágenes de los maestros sobre los alumnos

En todos los docentes se identifica el proceso de imbricación de imágenes que sobre el ser docente se han ido formando históricamente y cada uno de ellos ilumina distintos rasgos que ha hecho suyos de manera consciente o no. ¿Quiénes son desde la perspectiva de los docentes los alumnos de la escuela secundaria? Las diferentes ideas que sobre los alumnos tienen los profesores de inglés forman un complejo entramado que está constituido por múltiples hilos. Poder aprehenderlo y explicar en dónde encuentra sus anclajes a la vida cotidiana de la escuela y en dónde se remonta a su pasado individual o social, sería en sí objeto de una investigación específica. Sin embargo trataré de realizar un acercamiento a estas ideas a partir de los datos que emergen del material de campo con el que cuento.

Como puede apreciarse los docentes de inglés estarían de acuerdo en tres afirmaciones iniciales:

- Los alumnos de esta escuela secundaria provienen de un ambiente socioeconómico de pobreza que es generador de conflictos.
- Este ambiente origina una mala educación o la falta de ella que provoca problemas en el cumplimiento de tareas, ausencia de hábitos de estudio y apatía/holgazanería.
- Los estudiantes son indisciplinados y flojos

Para las profesoras Bertha y Carmen estos problemas pueden estar ausentes en escuelas ubicadas en un medio distinto.

- Para ambas esta influencia negativa del medio cultural en el que se encuentra la escuela, puede identificarse por contrastación de sus experiencias. Para la primera en escuelas secundarias ubicadas en zonas más céntricas de la ciudad, y para la segunda, en un medio rural.
- Los alumnos muy buenos son respetuosos, no contradicen a la profesora, no le levantan la voz y la admiran.

- Los alumnos buenos son pacíficos y tranquilos.
- Los condenados o rebeldes no aceptan las sugerencias de trabajo de la profesora, participan en bandas y tienen actitudes altaneras y agresivas.

La profesora Daniela anclándose en el primer planteamiento general y extendiéndolo a toda la sociedad, sostiene una visión distinta a la de Bertha y Carmen.

- Independientemente del contexto socioeconómico y cultural que rodee a la escuela, los “niños” viven en conflicto y son víctimas de los problemas que los adultos hemos causado en este mundo difícil.
- Los niños como víctimas

Hay una relación entre las imágenes que tienen de los alumnos y el papel que adjudican al docente. Para Agustín los alumnos son indisciplinados entonces la disciplina que él logre introyectar a los alumnos en el aula se vuelve un componente importante para su forma de enseñar y el de mayor peso en el momento de evaluar.

Para Bertha si los alumnos son conflictivos es porque no son bien educados en su hogar. Ella tendrá que proveerles de orientación y guía como madre vigilante que los busca si salen de clase y les forma hábitos de orden y limpieza, además de enseñarles inglés en el aula.

Para Carmen la mezcla de la imagen de líder del docente como figura importante en la sociedad la hace adaptar su saber profesional a las necesidades de sus alumnos, para que sea posible el aprendizaje en el aula. Para Daniela si los alumnos son víctimas de un mundo terrible ella se erige como su salvadora.

La temática sobre el mundo joven es un campo de estudio emergente. Una primera situación a destacar es la necesidad de realizar trabajos teóricos y

metodológicos para impulsar la reflexión académica sobre la condición juvenil, como una construcción sociocultural específica y diversa en el tiempo y el espacio.

Medina (2000) nos alerta del hecho que en los estudios de lo joven, los marcos de observación, códigos y estructuras de valores de los adultos se han traducido en tres estereotipos:

El primer estereotipo ha conceptualizado a la juventud como sujeto de cambio y lo vincula con rebeldía y transgresión social y se representa en manifestaciones colectivas, movimientos estudiantiles, expresiones estéticas del vestido y la música; Pero estos estudios niegan sus universos pluriculturales y sociales. En este estereotipo tiene cabida la concepción de los alumnos rebeldes que participan en bandas desde el punto de vista de la profesora Bertha.

El segundo estereotipo juvenil se relaciona con una imagen conservadora, del joven integrado, o en el buen camino, donde puede anclarse la concepción de alumnos muy buenos y buenos que Carmen aborda de forma explícita y que puede leerse entre líneas en Agustín, Bertha y Daniela.

El tercer estereotipo se relaciona con la imagen negativa que asocia a la juventud con problemas de desequilibrio o insuficiencia afectiva, delincuencia y anomia; es decir juventud igual a problema social. Aquí podríamos entender la concepción de niños como víctimas de la profesora Daniela. Esta visión predomina respecto a los jóvenes con menores recursos y, como en nuestras sociedades son grupos mayoritarios se ha constituido en la imagen predominante.

Más allá de la luz que el abordaje de los tres estereotipos construidos, en torno a los jóvenes, puedan ayudarnos a entender cómo se construye y socializa entre los docentes de inglés la imagen de los estudiantes de secundaria; me interesa subrayar que las explicaciones que los profesores dan al porqué el alumnado que

acude a esta escuela secundaria presenta conductas problemáticas que inciden en su proceso de enseñanza, las anclan al origen socioeconómico de los alumnos. Sin negar la validez de las experiencias de los docentes que conviven cotidianamente con estos alumnos, que son hijos de mineros, obreros, burócratas o desempleados; con alumnos del turno vespertino que trabajan por la mañana como cerillos en tiendas de autoservicio, meseros o vendiendo periódicos; y llegan a la escuela cansados. Con estos alumnos que algunas veces presentan, entre otros, problemas de indisciplina, ausentismo, alcoholismo y drogadicción e inclusive suicidio.

Sin desconocer el grado de verdad que pueda haber en esas afirmaciones ya que efectivamente habrá una serie de problemas originados por la familia y el ambiente que la escuela no pueda hacerse cargo; este discurso sobre los jóvenes no es cuestionado. Para desmontarlo, o al menos ampliar la gama de explicaciones posibles, para identificar cuáles de esos problemas encuentran su origen y, por tanto, posible solución dentro de las competencias de la labor de la escuela y del maestro. Porqué los docentes no se preguntan si los contenidos son o no apropiados a los intereses de sus alumnos, si la metodología de enseñanza de los profesores no es una variable importante que provoca aburrimiento, desinterés, indisciplina; si las tareas son actividades monótonas y sin sentido que carecen del más mínimo interés; si los recursos didácticos que emplean son los adecuados, por ejemplo, si el tipo de libros de texto que se emplean en secundaria son atractivos, si representan un reto interesante que enfrentar o, por el contrario, sólo piden respuestas esquemáticas que se tienen que transcribir. En fin, las preguntas que podrían plantearse son innumerables y aquí llama la atención que los docentes encuentran como fuente de origen de los problemas de los jóvenes la educación que proporciona la familia y el medio que les rodea. Estas reflexiones no hechas por los maestros apuntan a la forma en que los docentes se eximen de la responsabilidad que les toca asumir.

Recapitulación y análisis

En este capítulo identifiqué en la práctica de los docentes las **huellas de los enfoques y métodos** a que éstos han estado expuestos en los distintos momentos tanto de su biografía personal y escolar, como en su formación inicial. En esa relación destaqué los puntos coincidentes y divergentes y los hallazgos son:

El proceso de enseñanza del profesor Agustín se relaciona de forma estrecha con el **enfoque estructural** y con el **método audiolingüístico** y la divergencia más clara entre su práctica y este enfoque es el uso de la lengua materna que es desaconsejado. Esto resulta congruente con el bagaje de experiencias y creencias del idioma en las que se formó, pues en ellos no hay asideros claros para anclar el enfoque comunicativo que se le pide implementar.

Las prácticas de enseñanza de Bertha encuentran una gran semejanza con los supuestos del **enfoque y método situacional**. Un aspecto divergente de este enfoque es el uso de los errores como posibilidad de aprendizaje que, aunado al uso de materiales didácticos y libro de texto la acercan al **enfoque comunicativo**. En la biografía escolar de la profesora Bertha se encuentran experiencias de aprendizaje del idioma inglés impregnadas de orientación gramatical y es el marco de saberes sobre el que construye una forma de enseñar en la que predomina el enfoque situacional; y los acercamientos de sus prácticas hacia el enfoque comunicativo, pueden ser explicados por su experiencia con prácticas orales en su formación inicial y algunos cursos del PRONAP.

Las maneras de enseñar de la profesora Carmen encuentran una correspondencia casi total con los planteamientos del **enfoque comunicativo** de enseñanza. Esto resulta coherente con sus experiencias con el idioma que remiten de forma predominante al enfoque comunicativo como forma de ser, pensar y hacer con el idioma.

El proceso de enseñanza de la profesora Daniela tiene muchas semejanzas con el **enfoque comunicativo** de enseñanza y, en mucho menor medida, algunos rubros de su práctica encajarían más con una postura del **enfoque y método situacional**. Si bien en su formación inicial y su experiencia como alumna emerge el enfoque situacional, no le resulta complicado entender y aplicar los planteamientos del enfoque comunicativo. Aunque sus creencias sobre las posibilidades de aprendizaje de los alumnos la llevan a hacer un uso limitado del inglés en clase.

Este análisis entre enfoques y métodos y las prácticas de enseñanza de los docentes me llevan a concluir que solo en uno de los cuatro casos hay una correspondencia casi total de los enfoques y métodos con las prácticas educativas. La mayoría de los docentes ponen a prueba los planteamientos de los nuevos enfoques, seleccionan sólo aquello que después de ser puesto en práctica, muestra su viabilidad y hacen un uso ecléctico de los enfoques y métodos. En las prácticas de enseñanza los docentes emplean, en mayor o menor grado, aspectos que corresponden a programas anteriores al vigente, resignificándolos, y en este sentido no es la aplicación de la receta paso a paso, sino una re-creación de los mismos.

En este capítulo también analicé aquellos saberes que los docentes adquirieron en su **experiencia** al impartir la materia de inglés como parte de su socialización profesional identificando que las prácticas de enseñanza son un proceso dinámico y un espacio abierto para el aprendizaje de los maestros que evitan su cristalización; en este proceso juega un papel central la improvisación. Estos saberes son construidos sobre las representaciones que los docentes hacen de su trabajo en el aula bajo las condiciones de aislamiento (Cfr. Parte I- Capítulo 2) como formas de enfrentar los desafíos y de responder a las contingencias cotidianas de su ámbito laboral. Las propuestas de innovación impulsadas por la SEP, y provenientes de otras fuentes diversas son pasadas por el filtro de la

crítica y puesta a prueba en la práctica por los docentes antes de incorporarlas, adaptarlas o desecharlas.

Los docentes adaptan sus prácticas a las características y necesidades específicas de su contexto de enseñanza: las diferencias individuales de los alumnos, los diferentes grupos, turnos y niveles con los que trabajan. En esa adaptación el aspecto afectivo tiene un lugar central en la relación de los maestros con sus alumnos en el momento de enseñar.

Independientemente del enfoque y método que los profesores empleen, todos coinciden al usar el error como posibilidad para explicar, ejercitar, reforzar y ampliar el contenido abordado.

En tanto sujetos, los docentes hacen una transferencia de saberes adquiridos en otros ámbitos de su vida y los incorporan y/o adaptan a sus prácticas de enseñanza.

El lenguaje no verbal del cuerpo en la enseñanza del inglés es muy importante, porque además de ser un recurso didáctico, como código de comunicación construido *in situ*, es una forma de economizar esfuerzos (referente al cuidado de su garganta) por parte de los profesores.

La búsqueda de materiales didácticos que complementen al libro de texto (cassettes, láminas, juegos) demuestra su necesidad de apoyos que hagan más fácil su labor y esto se relaciona con las condiciones institucionales en que realizan su trabajo.

Los docentes de la escuela secundaria reconocen o no, los saberes de algunos compañeros y aprenden de sus pares acerca de cómo enseñar algunos contenidos como parte de su trabajo en secundaria.

Otro punto de análisis en este capítulo es el que corresponde a los saberes laborales que los docentes adquieren en tanto trabajadores al servicio del estado por lo que identifiqué que los docentes aprenden a relacionarse con sus compañeros de trabajo en la escuela donde se desempeñan y la dinámica de las relaciones los hace adscribirse a un grupo y alejarse de otros, crear alianzas y enemistades según la coyuntura, intereses y momento por el que pasa el mundo microopolítico de la escuela.

El incremento de horas de los docentes es el resultado de procesos de negociación con la delegación sindical y los directivos de la escuela, o de un ámbito político más amplio a nivel estatal; el éxito o fracaso de la negociación dependerá de la forma como aprendan o no a moverse en esa red de relaciones. Por lo que la asignación de horarios, permisos y comisiones en cada ciclo escolar son un punto de tensión que se relaciona con la inserción en los distintos grupos de maestros y el peso que ese grupo tenga en la micropolítica escolar, pero también de las relaciones de solidaridad, apoyo, lealtad y sumisión a la autoridad para con las decisiones de los directivos escolares y se constituyen en premios o castigos para los docentes.

Los maestros buscan solución a sus necesidades de formación en opciones institucionales. En el caso de no responder a sus requerimientos, emprenden otras búsquedas como cursos con editoriales y asociaciones nacionales, cursos autodidactas, búsqueda de materiales didácticos, así como establecer redes con compañeros de otras escuelas y aún con profesores de otros países.

En este capítulo identifiqué en las prácticas de enseñanza de los profesores las **imágenes** que tienen sobre los alumnos y el papel que adjudican al docente. Estas imágenes se recrean en sus expectativas de la enseñanza y su proceso de formación. Los hallazos son para las docentes que se asumen con una sólida formación profesional (Carmen y Daniela) las distintas imágenes que tienen respecto a los alumnos impactan sus prácticas. Para Carmen la forma en la que aprendió el inglés la hace esperar que sus alumnos lo aprendan usando

predominantemente el inglés en el aula. Para Daniela quien se reconoce y es reconocida por los demás como la profesora que posee un mayor dominio del idioma en la escuela, habla poco inglés con sus alumnos en el aula, porque tienen limitantes por no haber cursado inglés en preescolar y primaria. De esta forma las imágenes que las maestras tienen de las posibilidades de los alumnos de aprender el idioma en el aula, tienden a hacerse realidad. El efecto pigmalión como profesía que se autocumple, se pone en acto reforzando sus expectativas previas.

Independientemente del bagaje de conocimientos del idioma que poseen, las imágenes de los profesores respecto a las posibilidades de aprendizaje de los alumnos hacen que, tanto Agustín (quien se asume con una débil formación profesional) como Daniela (quien se considera con una fuerte formación profesional), usen de forma muy limitada el idioma inglés en el aula.

Agustín se concibe a sí mismo como un profesor comprometido, que es “el que menos sabe” pero, sin embargo, “se pone la camiseta” y puede dar más. La cantidad de tiempo y esfuerzo compensan su débil formación y lo hacen ganarse el privilegio de negociar su horario. Agustín reconoce los saberes de la maestra de mayor prestigio (Daniela) la observa y la consulta para aprender de ella. Descalifica las opciones institucionales de formación porque le resultan aburridas y poco significativas. Carrera magisterial no le parece una opción de crecimiento profesional y la descarta. Para él la práctica es el espacio privilegiado para perfeccionarse como docente.

Los docentes que ingresaron a la escuela secundaria en calidad de habilitados se asumen con una débil formación profesional, Agustín afirma ser “el que menos sabe de inglés” y deposita sus expectativas de formación en la práctica docente sin encontrar opciones claras de formación en las cuales afianzarse; Bertha le concede un peso relativo a algunos cursos organizados por el PRONAP, pero su máxima apuesta es la vía autodiidacta.

Para las docentes que ingresaron a trabajar en secundaria con el perfil requerido de Normal Superior en la especialidad de inglés, las opciones institucionales de formación son descalificadas y se asumen con elementos para participar y promoverse exitosamente en carrera magisterial, pero consideran que las opciones válidas de formación están fuera de las reconocidas oficialmente por la SEP como son: seminarios, cursos, intercambios de maestros, espacios colegiados.

Reflexiones Finales

La pregunta que guió esta investigación fue ¿cuáles son los procesos de formación de los docentes de inglés de secundaria? Para responder a esta interrogante se conceptualiza a la formación como proceso y se ubica éste en el devenir histórico encontrando su asidero en la memoria colectiva e individual de los docentes. La respuesta a la interrogante es que los procesos de formación se constituyen a lo largo de la trayectoria de los docentes encontrándose como elementos que los integran: las condiciones institucionales, los saberes e imágenes que los docentes incorporan, reconstruyen y crean en ese trayecto.

En el primer anclaje de condiciones institucionales encontré, en su revisión histórica, algunas continuidades y cambios. En lo que se transforma está que la secundaria surge en Hidalgo con carácter elitista y en un proceso gradual incorpora a la mayoría de la población en edad de cursarla. Las demandas sociales que se hacen a la educación secundaria se multiplican, el peso específico del inglés en el currículum de secundaria disminuye a la par del crecimiento de las expectativas sociales sobre el idioma. El personal docente de inglés en secundaria es predominantemente femenino y posee un reconocimiento social de estatus medio. El enfoque en planes y programas cambia demandando de los docentes una nueva forma de enseñar el idioma. Para hacer frente a los cambios sería necesario pensar en transformar algunas de las condiciones institucionales en las que los docentes se desempeñan, sin embargo se puede identificar que muchas de ellas permanecen constantes.

A contracorriente de esos cambios que se aprecian en el devenir histórico hay aspectos que permanecen intocados. En ellos se identifica la ruptura de la dinámica escolar de secundaria con el nivel de primaria, el perfil heterogéneo, vago e impreciso de los docentes de inglés, un tipo de contratación por horas que favorece el proceso de habilitación de los docentes así como las necesidades de buscar trabajo en más de una escuela y de un permanente proceso de movilidad

a otros centros de trabajo, ya sea para incrementar el número de horas contratadas o para acercarse a su lugar de residencia. Estos factores impiden la consolidación de plantas docentes estables.

A lo anterior se suman otros rasgos que permanecen constantes como son el tipo de organización del trabajo escolar en las condiciones institucionales del nivel de secundaria caracterizado por un cúmulo de actividades simultáneas a la docencia, con su consecuente proceso de intensificación laboral; y la falta de apoyos técnico pedagógicos que deben brindar los jefes de enseñanza en lo que respecta tanto a los conocimientos de la disciplina como de la pedagogía de su enseñanza.

Las condiciones institucionales develan también otra característica constante: la falta de espacios y condiciones para realizar un trabajo de academia que favorezca el intercambio de saberes que los docentes poseen y que les permita trascender las condiciones de individualidad y aislamiento en las que se desempeñan. También se suma que el surgimiento de instituciones formadoras de docentes de inglés data en Hidalgo de 1977, fecha relativamente reciente; y que hay una gran ausencia de opciones institucionales para actualizar y/o formar a los docentes en servicio que o no cuentan con una formación especializada o poseen una formación débil o heterogénea.

Si como antecedentes del enfoque comunicativo se identifica en los programas la presencia de los enfoques gramatical y situacional que ponen en el centro la lógica de construcción gramatical del idioma; el plan de 1993 es un parteaguas en los procesos de enseñanza pues plantea un viraje drástico con el cambio de enfoque situacional por el comunicativo. Después de un programa cuyo énfasis era la gramática, y describía paso a paso la forma en que los docentes debían proceder para enseñar el idioma. La implementación del enfoque comunicativo de enseñanza supone al maestro como animador, consejero, fuente de consulta y organizador de actividades que promuevan la comunicación de acuerdo con las

necesidades de los educandos y deposita en el docente la creatividad de estrategias didácticas para llevarlo a la práctica.

Una forma de hacer llegar los planteamientos del enfoque fue el libro del maestro que muestra uno congruente y sólido en términos de información de lo que es el enfoque comunicativo y funcional de la lengua inglesa y las implicaciones que éste tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, pensando en el impacto que este pudiera tener en las prácticas de enseñanza reales, para un docente que por vez primera se acercara a este tipo de enfoque, resultaría muy complicado decodificar esta información, que en algunos momentos es casi telegráfica y sería un exceso de optimismo pretender que de su sola consulta, sus planteamientos se pudieran comprender, aprehender y aún más, incorporarlos a sus prácticas de enseñanza.

El problema es que las otras acciones implementadas por la SEP, como fueron los cursos de actualización vía PRONAP también mostraron sus debilidades. En la visión de formación a través de la cual se apostó por “hacer llegar” a los docentes los fundamentos del nuevo enfoque, para su puesta en práctica se apostó por la edición de nuevos programas y libros del maestro, por cursos encargados de diseminar los contenidos comunes, por evaluar los resultados del aprendizaje vía exámenes nacionales aplicados a alumnos y maestros como componentes de un factor de carrera magisterial y por la no modificación de las condiciones institucionales en que trabajan los docentes. De esta forma se optó por la forma clásica de perfeccionamiento de corte técnico-burocrática.

Una dificultad a considerar en la posibilidad de enseñar el idioma inglés en la escuela secundaria se relaciona con las condiciones materiales de las escuelas, ya que algunos libros de texto poseen cassettes para la práctica auditiva y oral de los alumnos, o aún de videocassettes como apoyos docentes. No obstante los maestros no pueden hacer uso de ellos por la falta de grabadoras, enchufes, video, entre otros. Tampoco cuentan con materiales específicos para la enseñanza d ela

materia provenientes de programas de apoyo como red EDUSAT y videotecas escolares. Lo anterior ocasiona que los docentes sean la única fuente de referencia de cómo se habla el idioma en el aula, constituyéndose en una experiencia limitada para el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Otra fuente de explicación de las complejidades de la enseñanza del idioma en secundaria, tienen que ver con las condiciones institucionales del trabajo a que se ven sujetos los docentes. El escaso tiempo efectivo de las sesiones y el elevado número de alumnos reduce las posibilidades de ejercitación de las cuatro habilidades del idioma. Por ejemplo, si se considera un tiempo aproximado de 30 minutos efectivos de clase con un grupo de 40 alumnos, se dispondría de un tiempo inferior a un minuto para dedicarlo a la expresión oral de cada uno de los alumnos.

En lo que respecta a la memoria individual de los docentes, que es a la vez social; se identifican también algunas continuidades de sus expectativas previas al ingreso a la docencia y sus expectativas de futuro profesional.

Para las profesoras de la investigación que provienen de familias con posición económica desahogada y su representación del ser maestro era concebida como una actividad de poco prestigio social que está por debajo de sus expectativas iniciales de ingresar a la universidad y cursar una carrera distinta a la docencia; a pesar de que aceptan disfrutar su desempeño como docentes de la escuela secundaria, sus perspectivas iniciales se siguen recreando en sus proyecciones de futuro profesional. Estas profesoras no visualizan a la docencia como posibilidad de ascenso social y aspiran a emprender otros recorridos.

Por el contrario, para los profesores de la escuela del estudio, que proceden de familias numerosas con escasos recursos económicos quienes accedieron al magisterio como habilitados, la ocupación docente es considerada como la obtención de un mejor estatus; se piensan a futuro dando clases, expresan un

deseo de permanecer como realización profesional o como una alternativa estable que los protege de quedar excluidos del mundo laboral.

Cuando los docentes tienen su primer contacto con el inglés a edad temprana (preescolar y primaria), parecen sentirse más seguros al usar el idioma; por el contrario, cuando su primer acercamiento es en la secundaria, los docentes se reconocen con limitaciones para usarlo. Esto plantea un reto para la formación inicial de los docentes de inglés en la normal superior, pues da por hecho que los alumnos que ingresan dominan el idioma (lo que ocurre sólo en casos excepcionales, ya que la mayoría tuvo su primer contacto con el idioma en secundaria) y sus planes de estudio se centran en enseñar la didáctica del inglés; por lo que parece necesario incorporar el conocimiento del idioma como contenido curricular a fin de fortalecer la formación de los docentes.

Los profesores que ingresaron a la escuela secundaria en calidad de habilitados se asumen con una débil formación profesional, Agustín afirma ser “el que menos sabe de inglés” y deposita sus expectativas de formación en la práctica docente sin encontrar opciones claras de formación en las cuales afianzarse; Bertha le concede un peso relativo a algunos cursos organizados por el PRONAP, pero su máxima apuesta es la vía autodidacta. Lo anterior devela que las autoconcepciones que los docentes tienen se juegan en su desempeño docente y en su forma de participar en las opciones de carrera magisterial, pues dan por hecho que el haber ingresado como habilitados los coloca en un menor estatus que a las docentes con perfil (normal superior); y aunque consideran que la docencia es un privilegio, renuncian a la opción de carrera magisterial, con lo que corroboran que está diseñada para promover más la exclusividad que la inclusividad.

En lo que respecta a los saberes pedagógicos del idioma, en los casos donde los docentes estuvieron expuestos, tanto en su formación inicial como en el momento de ingresar a trabajar a secundaria, a un mismo enfoque y en periodos subsecuentes se les pide que lo sustituyan por otro. Si el bagaje de conocimiento

del idioma que poseen es lo suficientemente sólido (por haber estado expuestos en otras experiencias al idioma) se acercan a él, lo ponen a prueba y muestra su viabilidad. No tienen mayor dificultad para incorporar ese nuevo enfoque a sus prácticas de enseñanza llegando a privilegiarlo, aunque sin que desaparezcan las huellas del previo.

Por el contrario, en los casos donde los docentes estuvieron expuestos tanto en su formación inicial como en su ingreso a trabajar como docentes de secundaria, a un enfoque diferente del que se les solicita implementar; si su experiencia con el idioma es débil, parece ser mayor la resistencia a incorporar a sus prácticas de enseñanza otros enfoques.

Por lo anterior quiero concluir que, cuando los docentes tienen una débil o nula formación en la disciplina y no cuentan con opciones institucionales de formación permanente; se abrazan a la forma en que les fue enseñada la materia en su formación especializada, o a la manera en que se acercaron a ella en su trayecto escolar, o bien a una mezcla de ellas.

Más allá de los saberes provenientes de los enfoques y métodos que ponen en práctica los docentes, se identifica otro tipo de saberes que provienen de la experiencia que adquieren en su quehacer cotidiano del aula. Entre ellos se logró identificar: el peso que depositan en el aspecto afectivo para relacionarse con los alumnos, la improvisación, el uso del error como posibilidad para explicar, ejercitar, reforzar y ampliar el contenido abordado; el uso del lenguaje no verbal, la adaptación de sus prácticas a las características específicas de sus contextos de enseñanza, la transferencia de saberes adquiridos en diferentes experiencias de su vida, el germen de compartir sus saberes con sus pares y la búsqueda individual de opciones de formación.

Independientemente del dominio del idioma que tengan los docentes, las imágenes de las posibilidades de aprendizaje del idioma por los alumnos de secundaria, los

lleva a hacer un uso predominante del inglés en clase cuando tienen altas expectativas; y en caso contrario, hacen un uso limitado del mismo. Esto plantea para la formación, el reto de crear un sistema que permita a los docentes reconocer las imágenes y saberes que orientan su práctica para pasarlas por el filtro del análisis y reflexión. De esta manera podrán decidir por apartarse de ellas, o, en caso de que sean útiles, constituir las en dispositivos de formación comunicables a los otros.

Los docentes de inglés, en tanto trabajadores asalariados al servicio del estado, aprenden en su desempeño en la escuela secundaria las reglas no escritas de su participación en el ámbito de acción que denominé “saberes laborales”, entre los que identifiqué: las múltiples rutas de acceso para trabajar como profesor de secundaria, la forma de relacionarse con sus compañeros y de adscribirse a un grupo, el proceso de negociación con autoridades de la escuela y sindicales para conseguir incremento de horas, la asignación de horarios, permisos y comisiones. Estas formas de participación al igual que carrera magisterial implican que el docente se piense de forma individual en competencia con sus compañeros y son incompatibles con la idea de grupo, de la creación de una comunidad profesional.

La lógica técnico-burocrática con que se diseñan las opciones de formación institucional, no se acompañan de un cambio en las reglas que históricamente han organizado el currículum en secundaria. Apartarse de esa lógica implicaría partir de la experiencia y el saber pedagógico construido por los docentes, trabajar sobre las imágenes, convicciones, dudas y necesidades específicas de formación de los docentes de inglés para posibilitar nuevas opciones de formación permanente o continua a la luz de las necesidades específicas de los ámbitos de trabajo.

Las deudas de la formación : retos para el futuro

La formación de los docentes aparece como tema importante en la agenda de la política educativa en los programas 1995-2000 y 2001-2005; y la idea de formación

está ligada a la de desarrollo profesional. Algunos de los retos que emergen de este trabajo para conseguir ese desarrollo profesional son:

Cuando los docentes que ingresan a la normal superior tienen un conocimiento del inglés acotado a los conocimientos del idioma que adquieren en secundaria y preparatoria; ese bagaje de saberes parece insuficiente para formar profesionales que tengan un sólido conocimiento especializado del inglés. Esto plantea a la formación inicial, el reto de revisar sus contenidos curriculares en términos de lograr un balance entre cultura general y formación específica, así como entre el conocimiento especializado de la asignatura y el conocimiento de la pedagogía/didáctica de la misma.

La formación continua tendría que considerar las debilidades y vacíos de la formación inicial (como el antes citado) a fin de incluir acciones tendientes a revertirlas, logrando articular ambas fases del proceso de formación.

Los heterogéneos perfiles de formación que han caracterizado históricamente a los docentes de inglés plantean la necesidad de diseñar un abanico de opciones variadas y diversas que los enfrenten, no en el sentido de títulos que jerarquicen socialmente su ocupación; sino como opciones que enfrenten sus necesidades y la especificidad de sus vacíos de formación. Esto no ha podido ser enfrentado con éxito por las instituciones formadoras: normal superior, UPN, instituciones particulares; como tampoco por las opciones de PRONAP.

Las condiciones laborales en las que se mueven los docentes, su situación salarial y las condiciones de trabajo en las que participan; tendrían que ser revisadas a fin de lograr que la capacitación se convierta en una forma de enfrentar la proletarización del trabajo docente como pérdida de control y autonomía. Así la capacitación seríaa más que un deber u opción individual en carrera magisterial, un derecho al que los docentes puedan acceder con condiciones laborales propicias.

Los saberes e imágenes de los docentes revelan que los profesores en tanto sujetos que asumen su tarea, hacen una construcción metodológica propia como acto creativo entre enfoques y métodos de la lógica disciplinar, sus imágenes y saberes introyectados en sus trayectorias personales y profesionales como en sus saberes acuñados en la práctica concreta en contextos particulares.

Lo antes citado plantea a la formación continua el reto de recuperar esas imágenes y saberes, objetivarlos y pasarlos por un proceso de reflexión y análisis que permita a los docentes, por un lado, discernir entre los vicios en los circuitos reproductivos y hacer que la práctica resista a ellos e impida su cristalización y, por otro, que sea permeable a la práctica misma, transformándolos en dispositivos de formación comunicables a sus pares. Esto constituiría una formación deliberada de saberes e imágenes orientada “con proyectos explícitos, pero respetuosa de las personas que no regrese al adiestramiento de los docentes, ni al solo aprendizaje por ensayo y error” (Terigi:1995)

La formación continua tiene una deuda que saldar con las tradiciones de formación gestadas por los propios docentes de inglés: asistencia a institutos particulares, seminarios, talleres, cursos autodidactas, formación de redes de docentes; entre otros. En un primer momento se podría partir de reconocer como válidas esas búsquedas; y en un segundo momento se podrían recuperar constituyendo una secuencia significativa que, aunada a otras opciones, formen un todo coherente en lugar de opciones aisladas por excelentes que sean.

Los docentes del estudio manifiestan el interés por compartir sus saberes con sus pares en los establecimientos escolares, sería importante potenciar ese interés y capitalizarlo en el desarrollo de un trabajo colegiado para lo cual resulta necesario cambiar las condiciones institucionales del trabajo abriendo espacios destinados a realizarlo, que sean considerados en sus horarios laborales para no poner en riesgo el trabajo áulico de la institución.

Lo anterior implica pensar en opciones de formación continua pensadas, más que en docentes individuales, en trabajos colectivos que revaloricen los espacios comunes en un contexto específico y la construcción de un conocimiento compartido.

Apertura de nuevos caminos de investigación

Este trabajo traza algunas líneas de investigación que podrían desarrollarse a futuro, entre ellas están: la realización de un diagnóstico estatal acerca de quiénes son los maestros de inglés; estudios que tomen como eje a los alumnos de la escuela secundaria y la forma en que aprenden o no el inglés en la escuela secundaria; la realización de estudios comparativos entre las tres modalidades de secundaria para identificar las problemáticas comunes y específicas de formación de sus docentes y/o alumnos; investigaciones que comparen los procesos de formación de los profesores de la escuela secundaria pública con la privada; investigaciones destinadas a detectar áreas problemáticas de la práctica escolar o a revelar los intereses acuciantes de los maestros; investigaciones destinadas a la evaluación y seguimiento tanto de la formación inicial o de grado, como la continua; estudios que planteen las posibles formas de articulación entre la formación inicial y continua.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés (2003) Formación docente: desafíos de la política educativa. Cuadernos de discusión 8. México. SEP

Aguilar, Mariflor et al. (1990) Crítica del sujeto. Facultad de Filosofía y Letras. México: UNAM

Apple, Michael W. (1989) Maestros y textos. España: Paidós.

Ball, Stephen. (1989) La micropolítica de la escuela. México: Paidós

Barbier, Jean Marie (1999) Prácticas de formación. Evaluación y análisis. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Ballesteros, García Víctor M. (1997) Breve historia de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. Pachuca: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Beillerot, Jacky.(1998) La formación de formadores. Argentina: Universidad de Buenos Aires

Berger, Peter & Luckmann. (1991) La construcción social de la realidad. Argentina: Amorrurtu.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (2001) La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza. Madrid: Popular

Brumfit, C. (1980) The foreign language syllabus and communicative approaches to teaching: Proceeding of a European –American seminar.

Bruner, Jerome (2003) La fábrica de historias. México: Fondo de Cultura Económica.

Calvo, Pontón Beatriz et al. (2002) La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas. México: Instituto Nacional de Planeamiento de la Educación.UNESCO.

Canale, M.y M. Swain (1980) "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing" Applied linguistics. Washington D.C: Georgetown University Press.

Canedo, C. (1998) Los saberes y concepciones de los maestros de educación secundaria. Tesis de maestría. México: DIE CINVESTAV.

Cazden,Courtney (1991) El discurso en el aula. España:Paidós

Chomsky, N. (1972) Linguistic theory. Londres: Oxford University Press.

Coll, Cesar (1987) Psicología y currículum. México: Paidós Mexicana.

Dalgacin, G et al. (1981) Para una nueva enseñanza de las lenguas. París: Clé International.

Davini, Maria Cristina (1997) La formación docente en cuestión:política y pedagogía. México:Paidós.

Davies, P White (1986) Lengua Extranjera . Su enseñanza en contextos diversos . México:Macmillan.

De Certau, Michel (1996) La invención de lo cotidiano. 1 Artes de Hacer México: Universidad Iberoamericana.

De Ibarrola, Maria. (1983) "Repensando el Currículum" en: Glazman, Raquel y Maria de Ibarrolla, Planes de estudio, propuestas institucionales y realidad escolar. México: Nueva Imagen.

Díaz, Pontones Mónica (1996) Estrategias de enseñanza en la escuela secundaria: un estudio etnográfico. Tesis maestría. México: CINVESTAVIPN

Ducoing, Patricia (1990) La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1945. Tomo I México:CESU UNAM

Ducoing, Patricia y Monique Landesmann (1996) Sujetos de la educación y formación docente. Colección la investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventas. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

Elbaz, Freema (1981) "The teacher's practical knowledge: Report of a case study" Curriculum Inquiry.

- Edwards y Mercer (1999) El conocimiento compartido. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Pérez Miguel (1994) Las tareas de la profesión de enseñar. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Ferry, Gilles (1990) El trayecto de formación. México: Paidós Educador.
- Ferry, Gilles (1997) Pedagogía de la formación. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- Freeman, Diane (1986) Language Teaching Methods. USA: Oxford University .
- Jimeno, Sacristán J. (1996) La transición a la educación secundaria. España: Morata.
- Goetz, J.P. y Le Compte M.D. (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. España: Morata.
- Halliday, M.A.K. (1978) Language as social semiotic. Londres: Edward Arnold.
- Harmer, Jeremy (1991) The practice of language teaching. London: Cambridge.
- Hargreaves, Andy (1999) Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado) Madrid: Morata
- Heller, Agnes (1998) Sociología de la vida cotidiana. Barcelona: Península
- Husserl, E. (1913) Ideas. Londres: George Allen & Unwin
- Imbernón, Francisco (1994) La formación del profesorado. España: Paidós.
- Jhonson (1982) Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982) Principles and practices in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Latapí, Sarre Pablo (1997) Un siglo de educación en México. Tomo I México: Fondo de Cultura Económica.

Latapí, Sarre Pablo (1997) Un siglo de educación en México. Tomo II México: Fondo de Cultura Económica.

Littlewood. W. (1981) Communicative language teaching. London: Cambridge University .

Littlewood, W. (1991) Foreign and second language learning. London: Cambridge University.

Lortie, Dan C. (1975) Schoolteachers: a sociological study. Chicago: University Chicago Press.

Lugo, Pérez David (compilador) (1994) Hidalgo. Documentos para la historia de su creación. Pachuca: Instituto Hidalguense de Desarrollo Cultural e Investigaciones Sociales.

Luna, Elizarrarás Maria Eugenia (1997) Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula. México: DIE CIVESTAV

Manzano, Teodomiro (1927) Anales del Estado de Hidalgo : desde los tiempos más remotos hasta nuestros días. Pachuca: Gobierno del Estado de Hidalgo.

Medina, Carrasco Gabriel compilador (2000) Aproximaciones a la diversidad juvenil. México: El Colegio de México.

Medina, Melgarejo Patricia (2000) ¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada. México: Plaza y Valdéz.

Menes, Llaguno Juan Manuel(1989) La fuerza de la historia. Hidalgo,México: Universidad Autónoma de Hidalgo.

Meneses, Morales Ernesto (1998) Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911 Volumen I México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses, Morales Ernesto (1998) Tendencias educativas oficiales en México 1911-1934 Volumen II México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses, Morales Ernesto (1998) Tendencias educativas oficiales en México 1934-1964 Volumen III México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Meneses, Morales Ernesto (1998) Tendencias educativas oficiales en México 1964-1976 Volumen IV México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.

Mercado, Maldonado Ruth (2000) Los saberes docentes como construcción social. Tesis Doctoral. DIE CINVESTAV.

Met, Myriam y Vicki Galloway (1996) "Research in Foreign Language Cuurriculum" en: Handbook of research on curriculum. Jackson, Philip W. Research Association New York.

Nunnan, D. (1988) Language Teaching Mehodology. A textbook for teachers. Inglaterra: Redwood Books.

Olson, John K. (1992) Understanding teaching. Beyond Expertise. London: Open University Press.

Pain, Abraham (1996) Capacitación laboral. ARGENTINA: Universidad DE Buenos Aires.

Popkewitz, Thomas S. (1997) Sociología política de las reformas educativas. España: Morata.

Quiroz, Estrada Rafael (1987)El maestro y el saber especializado. México: Documentos Die-Cinvestav

Quiroz, Estrada Rafael (2000) Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria. Tesis México: Die-CINVESTAV

Richards, Jack y Theodore Rodgers (1998) Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. España: Cambridge University Press.

Riquelme, Graciela et. Al. (1998) Políticas y sistemas de formación. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

Real Academia Española de la Lengua.(1998) Diccionario. Madrid:Brosmac, S.L.

Robles, Martha (1985) Educación y sociedad en la historia de México. México: Siglo XXI

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1999) La escuela, lugar del trabajo docente. Die-CINVESTAVI

Romily, Jacqueline de (1999) Citada en: ¿Porqué recordar? México: Granica.

Sandoval, Etelvina (1996) “La secundaria: elementos para debatir y pensar el cambio de su organización y gestión” En: La educación secundaria cambios y perspectivas .México: IEEPO

Sandoval, Etelvina (2000) La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes. México: UPN-Plaza y Valdéz.

Santos del Real, Annette (1999) La educación secundaria: perspectivas de su demanda. Tesis doctoral. Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Savignon, S (1983) Communicative competence: theory and classroom practice. Massachusetts: Addison-Wesley, Reading.

Scrivener, Jim (1994) Learning Teaching . Oxford: Heinemann

Schon, Donald (1992) La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós

Schutz, A. The problem of social reality. La Haya: Martinus Nijhoff.

Stenhouse, Lawrence. (1991) Investigación y desarrollo del currículum. Madrid: Morata.

Taylor, S.J. & Bogdan, R (2000) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica

Terigi, Flavia y Gabriela Diker (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. México: Paidós.

Villoro, Luis. (2000) Creer, saber, conocer. México: Siglo XXI

Widdowson, H.G. (1978) Teaching language as communication. Oxford: Oxford University Press

Woods, Peter "Strategies in teaching and learning" en Teacher strategies: explorations in the sociology of the school. Londres: Croom Helm.

Ynclán, Gabriela. (1998) Todo por Hacer. Algunos problemas de la escuela secundaria. México: Patronato SNTE para la cultura del maestro mexicano , A.C.

Documentales

Boletín Número 1 SEP. Material de estudio para las juntas de academias por especialidades y de personal directivo. (1974)

Decreto Número 584. 1890.Ley Orgánica de Instrucción Pública.

Decreto Número 125 1928. Sobre los maestros

Decreto Número 50 .1921 Sobre la enseñanza.

Decreto Número 23. 1961. Ley Orgánica de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Documentos de la serie Escuelas Secundarias Particulares. SEP 1944-1967

Expediente número 24 1827. Adquisición de libros de inglés en Europa.

Folletos, volantes, anuncios de diversas fechas.

Informes de fin de cursos de la serie Escuelas Públicas.SEP 1942-1975

Libro para el maestro. Inglés. Educación Secundaria (1996) México: SEP

Minutario. Oficios . 1877. Sobre los catedráticos.

Minutario. Oficios . 1951 Sobre los horarios de los catedráticos.
Plan y Programas de estudio de secundaria. (1993) México: SEP
Plan estatal de Desarrollo 1999-2005. México: Gobierno del Estado de Hidalgo.
Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. (1996) México:SEP
Programa Nacional de Educación 2001-2006 (2002) México: SEP
Reglamento del Instituto Científico y Literario. 1891.
Reglamento de Estudios para Preparatorias y Profesionales. 1889.
Reglamento de la Escuela de Artes y Oficios para varones “Melchor Ocampo”.1923. Programas de Estudio.
Reglamento Interior del Instituto Científico y Literario. 1937. Planes y Profesores.
Revista Educación 2001Número 99. Dossier Educativo. Los frutos del PRONAP: Actualización magisterial y desarrollo profesional. Agosto 2003.
Revista Educación 2001. Número 111. El debate sobre la reforma de Secundaria. Agosto 2004.
Video La Diversidad. Instituto Latinoamericano de Ciencia y Tecnología. 2001.



ANEXO 1

El archivo del proyecto

El archivo del proyecto está integrado por dos grandes rubros: el trabajo de campo e investigación documental.

El trabajo de campo consta de registros de observaciones en el aula, transcripción de entrevistas, charlas informales y cuestionarios distribuidos de la forma siguiente:

Sujetos	Tema	Observaciones en el aula	Charlas Informales	Entrevistas	Cuestionarios
Jefes Depto. Secs. Grales. Y Normal Superior				3	
Directivos General	Sec.			2	
Alumnos Normal Superior					1
Docentes Diferentes Secundarias					1
Agustín		11	10	3	
Bertha		12	12	5	
Carmen		14	10	4	
Daniela		10	9	3	
Total		47	41	20	2

Con el material de campo se realizaron diversos documentos analíticos: ensayos parciales, retratos biográficos, líneas del tiempo, cuadros, mapas conceptuales que sirvieron de base para el desarrollo de los distintos capítulos de la tesis.

Las claves usadas en la recuperación de esos documentos a lo largo de la tesis corresponden al tipo de trabajo aludido por ejemplo: A, E1, p6 significa Agustín entrevista 1 página 6; B; Ch I 7, p5 significa Bertha charla informal 7, página 5.

El trabajo de investigación documental está integrado por:

a).- Documentos oficiales del nivel de secundaria actuales como: plantillas de personal, estadísticas de la escuela secundaria del estudio, organigrama de la escuela; por citar sólo algunos.

b).- Documentos del Archivo Histórico del Instituto Hidalguense de Educación como son: boletín de academias, estadísticas históricas del nivel, planes y programas de distintos momentos, libros del maestro.

c).- Documentos del Archivo Histórico de la Universidad Autónoma de Hidalgo entre los que figuran: leyes, decretos, reglamentos de personal, planes y programas de estudio, reportes de fin de curso, lista de bibliografía solicitada a las autoridades, circulares y oficios; entre otros.

d).- Documentos del Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública: anuarios, estadística básica del sistema educativo nacional, informes de fin de cursos por escuelas, programas de trabajo por ciclo escolar, carpetas de diversos documentos sin clasificar.

Se da cuenta de esa búsqueda de fuentes de primera mano realizada en los archivos, así como de la investigación en distintos textos publicados que se registran en la bibliografía.

ANEXO 2: Planes de Educación Secundaria en Hidalgo.

Año	Idioma x Año	Mate rias x año	Cs. Socs.	C. Nats.	Mats.	Len. Nal.	Otras Len guas	Oficios	Artes	Educ Fís.	Total
1868	F										n. d.
1868	1-f 2-f,i 3-i	1- 4 2- 4 3- 5		2	5	1	5				13
1879	l		4	1	2	2	4				13
1889	1-f 2-f, i 3-i	1- 3 2- 5 3- 4		1	3	1	6				12
1893	1-f 2-f, i 3- i	1- 3 2- 4 3- 5		1	3	2	5		1		12
1895	1-f 2-f, i 3- i	1- 3 2- 5 3- 7	2	2	3		5		3		15
1898	1- f 2- f 3- -	1- 6 2- 8 3- 5	2	2	5	2	2		3	3	19
1902	F e l		8	6	6	3	2	1	2	5	33
1904	1-f 2-f, i 3- i	1- 4 2- 3 3- 6		2	4	3	4		2		16
1907	1-f 2-f, i 3- i	1- 4 2- 5 3- 7 1		3	2	3	5	2			16
1917	1-f 2-f, i 3- i	1- 6 6 2- 7 2 3- 9	4	1	3	4	5	1		3	22
1921	1-f 2-f, i 3- i	1- 6 2- 6 3- 7	1	2	4	3	5		2	2	19
1925	1-f 2-f, i 3- i	1- 8 2- 10 3- 10	4	6	2	3	3	2	6	3	28
Total		220 100%	25 11.36	29 13.18	42 19.09	27 12.27	51 23.18	6 2.72	24 10.92	16 7.27	220 100%

Fuente: Listas, documentos sin clasificar del Archivo Histórico de la UA EH y SEP.

Planes de Educación Secundaria Nivel Federal

Año	Idioma	Total Mats.	C. Soc s.	C. Nats.	Mats.	Len. Nac.	Otras Len.	Ofi os	Artes	E. Fís.	Total
1928	1- i ó f 2- i ó f 3-	1 - 1 0 2 - 9 3 - 9	5	5	3	3	2	1	6	3	28
1932	1- 2-i ó f 3-i ó f Optat.	1- 9 2- 10+ 3- 10+ 2	7	6	3	3	2	3	4	3	29
1968	1- LE 2- LE 3- LE	1- 10 2- 10 3- 10	7	5	3	3	3	2	4	3	30
1974	1-LE 2-LE 3-LE	1- 12 2- 12 3- 12	7	5	3	3	3	2	4	3	30
1993	1-LE 2-LE 3-LE	1- 11 2- 12 3- 11+ 1	8+1	7	3	3	3	3	3	3	35
			36	32	15	15	13	12	20	15	152 100%

Fuente: Menes (1989) Listas, documentos sin clasificar del Archivo Histórico de la UAEH y SEP.

Anexo 3. Datos de población escolar y docente de la escuela del estudio.

La población escolar y docente (turno matutino)

Ciclo escolar	Alumnos	Docentes			
	Primero	Segundo	Tercero	Total	
1999-2000	264	257	242	763	20
1998-1999	257	258	267	782	20
1997-1998	261	276	241	778	31
1996-1997	266	249	237	752	30
1995-1996	241	252	236	729	23
1994-1995	224	222	259	705	23
1993-1994	138	276	206	620	22
1992-1993	282	233	159	674	20
1991-1992	247	159	0	406	13
1990-1991	136	0	0	136	9

Fuente: Departamento de Estadística I.H.E.

La población escolar y docente (turno vespertino)

Ciclo escolar	Alumnos	Docentes			
	Primero	Segundo	Tercero	Total	
1999-2000	168	101	119	388	26
1998-1999	120	152	102	374	29
1997-1998	198	171	121	490	36
1996-1997	204	164	156	524	31
1995-1996	196	162	102	460	21
1994-1995	205	136	0	341	24
1993-1994	221	0	0	221	19
1992-1993	0	0	0	0	0
1991-1992	0	0	0	0	0
1990-1991	0	0	0	0	0

Fuente: Departamento de Estadística I.H.E.

Concentrado de población escolar y docente (ambos turnos)

Ciclo escolar	Alumnos	Docentes
1999-200	1151	46
1998-1999	1156	49
1997-1998	1268	67
1996-1997	1276	61
1995-1996	1189	44
1994-1995	1046	47
1993-1994	841	41
1992-1993	674	20
1991-1992	406	13
1990-1991	136	9

Fuente: Departamento de Estadística I.H.E.

ANEXO 4. Datos de participación de docentes de inglés de Hidalgo en Carrera Magisterial

Número de maestros de inglés que participan en examen de carrera magisterial

ETAPA	CICLO ESCOLAR	SOLICITARON EXAMEN	PRESENTARON EXAMEN
03	1993-1994	123	123
04	1994-1995	151	146
05	1995-1996	149	128
06	1996-1997	148	131
07	1997-1998	159	138
08	1998-1999	155	131
09	1999-2000	152	88
10	2000-2001	142	74
11	2001-2002	148	61
	TOTAL	1327	1020

Fuente: Carrera Magisterial I.H.E.

Factor preparación profesional 2002
 Décima Primera Etapa
 Informe de resultados Entidad: Hidalgo

II.- Resultados por nivel educativo o modalidad:

Docentes Frente a grupo

Nivel o Modalidad	Posición	Media	Número de Docentes evaluados
Educación Secundaria	19	99.8	771

Fuente: Carrera Magisterial I.H.E.

III.- Resultados por tipo de examen

Docentes frente a grupo

Tipo examen	Entidad	Media entidades país			
	Posición	Media	No. Docs.	Máxima	Mínima
Educ Sec.	19	99.8	771	103.1	96.2
Inglés	29	97.0	61	104.5	95.4

Fuente: Carrera Magisterial I.H.E.

VI.- Resultados por Aspecto y Unidad de Diagnóstico

Docentes frente a grupo

Tipo de Examen	Entidad		Media de Entidades en el país	
	Posición	Media	Máxima	Mínima
Aspecto/ Unidad de Diagnóstico				
Secundaria Inglés	29	97.0	104.5	95.4
Contenidos Programáticos	30	96.5	105.7	94.2
Expresiones Idiomáticas	27	97.2	105.2	94.5
Inferencia de Vocabulario	28	97.6	106.5	95.5
Estrategias de Comprensión de Lectura	33	96.6	104.4	96.0
Gramática	28	97.8	103.4	96.6
Plan y programas de Estudio	30	98.2	103.7	97.0
Propósitos	23	98.9	102.1	94.2
Organización de los Contenidos	30	99.0	106.1	96.8
Sugerencias Didácticas	23	99.5	102.7	97.5
Sugerencias de Evaluación	33	96.8	104.7	95.9
Legislación Educativa y Normatividad General	19	100.0	104.0	94.3
Ley General de Educación	26	99.0	104.6	95.0
Lineamientos Normativos de Carrera Magisterial	28	98.8	106.0	95.9
Acuerdo 200	10	102.0	104.7	96.3

Fuente: Carrera Magisterial I.H.E.