

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Saberes docentes en telesecundaria: estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor




HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO

DIRIGIDA POR: NIEVES BLANCO GARCÍA Y LUCILA RITA GALVÁN MORA



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

AUTOR: Holda María Espino Rosendo

 <https://orcid.org/0000-0001-6641-516X>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA): riuma.uma.es



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Saberes docentes en telesecundaria: estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor

TESIS DOCTORAL

Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

DOCTORANDA: *HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO*

DIRECTORAS: *NIEVES BLANCO GARCÍA Y LUCILA RITA GALVÁN MORA*

JUNIO/2022



DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR

D./Dña HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO

Estudiante del programa de doctorado EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL de la Universidad de Málaga, autor/a de la tesis, presentada para la obtención del título de doctor por la Universidad de Málaga, titulada: SABERES DOCENTES EN TELESECUNDARIA: ESTUDIO DE CASO SOBRE LA EXPERIENCIA DE INICIARSE COMO PROFESOR.

Realizada bajo la tutorización de NIEVES BLANCO GARCÍA y dirección de NIEVES BLANCO GARCÍA Y LUCILA RITA GALVÁN MORA (si tuviera varios directores deberá hacer constar el nombre de todos)

DECLARO QUE:

La tesis presentada es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, conforme al ordenamiento jurídico vigente (Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo.

Igualmente asumo, ante a la Universidad de Málaga y ante cualquier otra instancia, la responsabilidad que pudiera derivarse en caso de plagio de contenidos en la tesis presentada, conforme al ordenamiento jurídico vigente.

En Málaga, a 18 de ENERO de 2022

| | |
|--|---------------------------------------|
| Fdo.: HOLDA MARIA ESPINO ROSENDO Doctorando/a | Fdo.: NIEVES BLANCO GARCÍA Tutor/a |
| Fdo.: NIEVES BLANCO GARCIA Y LUCILA RITA GALVÁN MORA | |



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Dra. NIEVES BLANCO GARCÍA, Catedrática del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como tutora y directora; y la Dra. LUCILA RITA GALVÁN MORA, profesora jubilada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” de Xalapa, Veracruz, como directora de la tesis doctoral de HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO, con la que opta al grado académico de Doctora,

HACEN CONSTAR

Que la tesis doctoral titulada: “Saberes docentes en telesecundaria: estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor”, ha sido realizada por D^a. HOLDA MARÍA ESPINO ROSENDO, y que una vez revisado el trabajo correspondiente, reúne las condiciones científicas y académicas requeridas para su presentación, por lo que autorizamos su lectura y defensa en la Universidad de Málaga, ante el tribunal que ha de juzgarlo.

En Málaga, a 14 de Enero de 2022.

Fdo.: Nieves Blanco García

Fdo.: Lucila Rita Galván Mora

AGRADECIMIENTOS

*Este trabajo de tesis doctoral fue realizado bajo el convenio establecido entre la **Secretaría de Educación de Veracruz** y la **Universidad de Málaga** para los docentes de la B. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".*

*Agradezco a las **Doctoras Lucila R. Galván Mora y Nieves Blanco García**, quienes concibieron la idea del convenio e hicieron todo lo necesario para materializarlo.*

*También manifiesto **mi gratitud**:*

*A la **Escuela Normal Veracruzana** por ser el lugar donde nació mi vocación pedagógica, mi curiosidad por lo que sucede en el salón de clases y el proyecto de investigación que derivó en esta tesis.*

*A la **Universidad de Málaga**, por ser mi lugar de realización.*

*A **Lucila R. Galván Mora** por escuchar, con solicitud, mi deseo de investigar; por brindarme su esperanza; y por compartir, sin reservas conmigo, sus saberes de investigadora y su concepción del oficio como camino vital; por conducirme en el proceso de gestar, alumbrar y hacer crecer este estudio; y por inspirarme, desde que fui niña, a creer que se puede ser.*

*A **Nieves Blanco García** por acogerme en su mundo con ternura y calidez pedagógica; por abrir experiencialmente mi perspectiva de la relación educativa; por compartir conmigo sus saberes, sus maestros, sus clases, sus estudiantes, sus amigas y amigos; por orientar la escritura; y, sobre todo, por pronunciar un silencio esperanzado.*

*A **Miguel y Ricardo**, a **Ricardo y Miguel** por permitirme irrumpir en su camino, y esperar a que pudiera acompañarme, con ellos y con sus alumnos, en cada escuela y en cada grupo; por hablarme y dejarse mirar; y por encontrar tiempo y energía para charlar conmigo cuando lo habían entregado todo a sus estudiantes, en la telesecundaria.*

*A la Unidad de Estudios de Posgrado de la Escuela Normal, especialmente a **Amanda Cano Ruiz, Leticia Reyes Hernández y Aline S. Arroyo Ponce** por las gestiones y el apoyo que me brindaron en el curso del doctorado.*

*A mis dos **Ana Marías** por sostenerme con su amor indescriptible.*

*A **Conchita y Gaspar** por abrigarme en el hogar de su corazón.*

*A **Elisa** por cambiar su vida por mí, varias veces. A **Constantino** por mandarme su luz, ahora infinita.*

*A **Angélica, Martha, Ihalí y Berenice** por animarme, siempre.*

*A **Roma** y al **mar** por no dejarme sola, nunca.*

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERÉS

Tanto la doctoranda, como las directoras de la tesis, declaran no tener ningún conflicto, ni interés derivado con terceros como consecuencia del desarrollo de este estudio.

*Soñábamos. En voz alta levantábamos torres de esperanza,
proyectábamos puentes de fantasía.
"Si algún día pudiéramos",
"si nos dejaran", "si nos ayudaran".*

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

*El mayor logro fue primero y durante un tiempo un sueño.
El roble duerme en la bellota; el pájaro duerme en el huevo,
y en la visión más elevada del alma,
un ángel despierto se agita.
Los sueños son los retoños de las realidades...*

JAMES ALLEN

*Para los jóvenes docentes de telesecundaria
con mi deseo de que sus sueños se agiten de forma tal
que se transformen en sus mayores logros*

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|------------|
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| Propósitos y preguntas de investigación | 21 |
| Interés personal en el tema de estudio | 25 |
| Estructura de la tesis | 27 |
| CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS..... | 33 |
| 1.1. Los saberes de los docentes como objeto de estudio | 34 |
| 1.1.1. <i>El conocimiento práctico</i> | 37 |
| 1.1.2. <i>Saberes prácticos o experienciales</i> | 40 |
| 1.1.3. <i>El conocimiento práctico personal</i> | 43 |
| 1.1.4. <i>Conocimiento pático-práctico</i> | 45 |
| 1.1.5. <i>Saber de la experiencia</i> | 48 |
| 1.2. Los saberes docentes como construcción social | 49 |
| 1.3. Estudios sobre el inicio en la enseñanza (profesores principiantes) | 56 |
| 1.4. Referentes sobre saberes docentes específicos | 63 |
| 1.4.1. <i>Conocimiento de los alumnos</i> | 64 |
| 1.4.2. <i>Organización de la enseñanza</i> | 74 |
| 1.4.3. <i>La relación docente con las familias de los estudiantes</i> | 78 |
| 1.5. Estudios sobre el trabajo escolar y los procesos educativos en secundaria y telesecundaria | 83 |
| CAPÍTULO 2. PROCEDER METODOLÓGICO..... | 91 |
| 2.1. Enfoque del estudio | 93 |
| 2.2. Diseño de la investigación | 95 |
| 2.3. Métodos de investigación | 99 |
| 2.4. Los protagonistas del estudio | 109 |
| 2.4.1. <i>Miguel</i> | 109 |
| 2.4.2. <i>Ricardo</i> | 115 |
| 2.5. Trabajo de campo | 121 |
| 2.5.1 <i>Etapa exploratoria</i> | 123 |
| 2.5.1.1. <i>Negociación del acceso al campo y código ético</i> | 124 |
| 2.5.1.2. <i>Movilidad de los profesores principiantes y ajustes en los casos</i> | 129 |
| 2.5.1.3. <i>Focos de interés y archivo de campo de la etapa exploratoria</i> | 131 |
| 2.5.2 <i>Etapa intensiva</i> | 135 |
| 2.5.2.1. <i>Maestro Miguel</i> | 136 |
| 2.5.2.2. <i>Maestro Ricardo</i> | 147 |
| 2.5.3. <i>Cierre del trabajo de campo y devolución de los hallazgos</i> | 153 |
| 2.6. La reelaboración del proceso de análisis | 155 |
| CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA TELESECUNDARIA..... | 161 |
| 3.1. El significado y los logros de la telesecundaria | 162 |
| 3.2. Antecedentes: La escuela rural postrevolucionaria y la escuela secundaria | 164 |
| 3.3. Etapas del proyecto de telesecundaria | 168 |
| 3.3.1. <i>Experimentación</i> | 169 |
| 3.3.2. <i>Cambios, desequilibrios y ajustes del proyecto</i> | 178 |
| 3.3.3. <i>Etapa inicial de un modelo pedagógico constructivista</i> | 181 |
| 3.3.4. <i>El Modelo Renovado de Telesecundaria de 2006</i> | 188 |
| 3.3.5. <i>Etapa de caos e interrupción del programa de fortalecimiento</i> | 191 |

| | |
|---------------------|-----|
| 3.3.6. Etapa actual | 193 |
|---------------------|-----|

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 4. EL PROCESO DE INSERCIÓN AL TRABAJO DE ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIA..... | 199 |
| 4.1. La formación de maestros de telesecundaria | 199 |
| 4.1.1. Antecedentes | 200 |
| 4.2. El proceso legal y administrativo de ingreso al trabajo docente en telesecundaria | 203 |
| 4.2.1. Antes de la reforma educativa de 2013 | 203 |
| 4.2.2. A partir de la reforma administrativa de 2013 (hasta antes de 2018) | 205 |
| 4.3. La convocatoria | 207 |
| 4.4. Primeros pasos de incorporación a la telesecundaria | 209 |
| 4.4.1. Contratación y traslado a la comunidad | 210 |
| 4.4.2. Decidir dónde vivir | 212 |
| 4.5. La aspiración de movilidad | 213 |
| 4.6. El proceso cotidiano de tutoría | 218 |
| 4.7. Implicaciones del proceso de evaluación de los maestros de nuevo ingreso en su trabajo cotidiano | 223 |
| 4.7.1. La evaluación intermedia | 223 |
| 4.7.2. Expectativas hacia los maestros noveles | 226 |
| 4.7.3. Evaluación de permanencia | 229 |
| CAPÍTULO 5. SABER CONOCER A LOS ALUMNOS DE LA TELESECUNDARIA..... | 235 |
| 5.1. Las condiciones institucionales en que se conoce a los alumnos | 236 |
| 5.1.1. Cambio de grado | 237 |
| 5.1.2. El apoyo de colegas | 242 |
| 5.1.3. Pautas oficiales de trabajo | 244 |
| 5.2. Acercamiento al contexto familiar y comunitario | 246 |
| 5.2.1. Pasar más tiempo en la comunidad | 246 |
| 5.2.2. Vinculación con las familias | 247 |
| 5.3. Uso del expediente cotidiano de cada alumno | 253 |
| 5.3.1. Darío | 253 |
| 5.3.2. Juan Carlos | 254 |
| 5.3.3. Eva | 256 |
| 5.3.4. Estudiantes egresados | 257 |
| 5.4. Recuperación y uso del expediente cotidiano de un grupo | 260 |
| CAPÍTULO 6. SABERES DOCENTES PARA ORGANIZAR EL TRABAJO ESCOLAR EN EL AULA..... | 269 |
| 6.1. Saberes docentes relacionados con la preparación de las clases en telesecundaria | 273 |
| 6.1.1. Transformación de la planeación escrita | 275 |
| 6.1.2. Elementos considerados en la preparación de las clases | 282 |
| 6.1.3. Currículum y materiales escolares | 292 |
| 6.1.4. Relación con el currículum y las necesidades del grupo. | 300 |
| 6.2. Saber gestionar la clase | 310 |
| 6.2.1. Los alumnos de Cerro Alto | 313 |
| 6.2.2. Manuela, Ester y Dulce | 319 |
| CAPÍTULO 7. SABERES DOCENTES PARA RELACIONARSE CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA..... | 331 |
| 7.1. Primeros acercamientos entre los maestros noveles y los padres de familia | 333 |
| 7.2. Apoyos y tensiones en una relación que comienza | 335 |
| 7.3. Las juntas con madres de familia como ámbito de construcción de saberes docentes | 349 |

| | |
|--|------------|
| 7.3.1 Saber gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes | 350 |
| 7.3.2. Saber anticipar conflictos con las madres por el tratamiento de contenidos escolares delicados en el aula | 356 |
| 7.3.3. Saber involucrar a las madres en el trabajo del aula | 360 |
| CAPÍTULO 8. EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y SABERES DOCENTES EN EL INICIO EN LA PROFESIÓN DOCENTE EN TELESECUNDARIA..... | 369 |
| 8.1. Condiciones materiales de trabajo docente en el inicio profesional | 370 |
| 8.1.1. Generales | 370 |
| 8.1.2. Favorables | 371 |
| 8.1.3. Desfavorables | 372 |
| 8.2. Saberes docentes específicos | 373 |
| 8.3. La inserción profesional en telesecundaria como contexto de construcción de saberes docentes | 380 |
| 8.3.1. El choque de la realidad: contenidos y recursos para enfrentarlo | 382 |
| 8.3.2. Principales acontecimientos constitutivos de la trayectoria profesional de los maestros del estudio | 384 |
| 8.3.2.1. Encuentro con los alumnos y su situación escolar, social, material y familiar | 387 |
| 8.3.2.2. Situaciones de precariedad laboral por cambios de grupo, grado y escuela | 393 |
| 8.3.2.3. Trabajar en la incertidumbre | 398 |
| 8.3.2.4. La relación de tutoría entre maestros | 404 |
| 8.3.3. Reflexión sobre la naturaleza sutil de convertirse en profesor de adolescentes en telesecundaria | 406 |
| CONCLUSIONES..... | 412 |
| Referencias | 425 |
| Lista de tablas y figuras | 441 |

INTRODUCCIÓN

La investigación que presento en este informe está abocada a la construcción de saberes docentes en la práctica de profesores de nuevo ingreso a telesecundaria, como un proceso imbricado en las experiencias y en los desafíos que los jóvenes enfrentan en el inicio profesional. Para ello retomé, fundamentalmente, la perspectiva teórica de Ruth Mercado (2002), en la que los saberes de los maestros se entienden como una construcción local que ellos realizan a partir de su experiencia particular de trabajo con un grupo de estudiantes en un contexto específico. Puesto que se elaboran en la práctica cotidiana, esta clase de saberes casi nunca son conscientes ni se pueden verbalizar; solo pueden identificarse mediante un trabajo analítico.

Los primeros años de trabajo constituyen una etapa –que se desarrolla en una o varias escuelas– donde los nuevos maestros construyen sus saberes docentes en su relación colectiva e individual con los alumnos, colegas, madres y padres de familia, directivos, entre otras figuras. Al organizar sus clases con los estudiantes alrededor de los contenidos escolares, se apropian de forma particular de saberes sociales, históricos y heterogéneos, de recursos y elementos diversos y, en ese proceso, se juegan su identidad docente y su decisión de echar raíces, o no, en la profesión.

Los docentes de nuevo ingreso se incorporan a la experiencia escolar como sujetos enteros (Héller, 1971), es decir, “como personas con historias y expectativas propias que viven ciertas condiciones socioeconómicas, culturales, políticas, de edad, de género, etc. (...), como profesionistas, como trabajadores al servicio del Estado y como miembros de un gremio” (Weiss *et al.*, 2019, p. 18).

Cada profesor se forma en su oficio a través de un proceso, consistente y efectivo, sutilmente integrado a la trama social de la escuela, un proceso informal difícil de distinguir en el flujo cotidiano porque está “compuesto de numerosos pequeños intercambios entre maestros, de consultas y reflexiones

que se incorporan a las decisiones diarias sobre el propio hacer” con los alumnos (Rockwell y Mercado, 1999, p. 125).

Beatrice Ávalos (2009) propone ver al maestro que inicia como “alguien con entusiasmo que comienza su carrera pero que en relación a los contextos singulares de su inserción posee grados variables de preparación y expertez” (p. 57). En mi trabajo, veo al nuevo docente, especialista en telesecundaria, como una persona cuya formación inicial¹ le ha brindado conocimientos y saberes relacionados con la escuela, la enseñanza y los alumnos adolescentes a partir de sus prácticas escolares en contextos muy distintos de aquellos a donde son enviados a su egreso de la escuela Normal.

También los veo como “maestros que emprenden de buena fe una comisión que en el fondo es muy difícil de realizar” (Rockwell, 2013, p. 518). Para poder sacarla adelante, necesitan invertir en ella toda su persona, su tiempo y sus fuerzas obteniendo en el proceso un intenso aprendizaje que rebasa y los confronta con su formación inicial (Marcelo, 2009; 2009, Ávalos, 2009).

Saber trabajar con los alumnos en el aula es el núcleo central del oficio docente y representa un reto personal para los profesores, aún mayor cuando los espacios de iniciación en la enseñanza son las escuelas más alejadas, de difícil acceso, a las que asisten niños y adolescentes en situación de vulnerabilidad social, como ocurre en México. Esta condición no solo complejiza el aprendizaje del oficio, también impacta en los estudiantes que dan sentido al trabajo docente (Carvajal, 2013); al respecto, Amanda Cano (2014) advierte que mandar a los maestros de telesecundaria con menos años de experiencia a los contextos donde los alumnos presentan mayores desventajas sociales “se considera falta de equidad educativa” (p. 67).

La investigación en telesecundaria es un campo en el que aún hay mucho por conocer sobre cómo viven los profesores, en sus primeros años de enseñanza, su encuentro con los alumnos, colegas y familias en un contexto específico; cuáles son sus condiciones de trabajo; qué experiencias tienen; y qué saberes particulares adquieren en esa etapa del oficio. Internacionalmente,

¹ En México, las escuelas Normales forman maestros con especialidad en telesecundaria a partir de 1999.

existe una línea prolífica de investigación sobre el tema de los profesores principiantes², pero ¿cuántos estudios atienden la experiencia, lo que realmente ocurre durante el proceso cotidiano de iniciación profesional en la enseñanza? Un análisis interno de esta naturaleza, en el contexto particular de la telesecundaria, donde se recupere la voz de los sujetos, podría llevarnos a conclusiones inesperadas.

En México existen cinco modalidades de secundarias: general, técnica, telesecundaria, comunitaria y para trabajadores³. Las secundarias general y técnica están ubicadas en contextos urbanos y, en ellas, cada grupo de estudiantes es atendido por un conjunto de maestros especialistas en cada una de las asignaturas del plan de estudios. La telesecundaria atiende a los adolescentes de zonas rurales, indígenas y urbano marginadas, de entre 12 y 16 años de edad, que terminaron su educación primaria. Entre las principales diferencias de las telesecundarias con las secundarias generales y técnicas – además de los contextos sociales en que se encuentran– está su organización escolar, pues en cada grado, un solo profesor es responsable de la enseñanza de todas las asignaturas.

A partir de 1968, año de su creación, la telesecundaria ha desempeñado un papel muy importante para que los jóvenes de zonas rurales e indígenas estudien la secundaria, de tal modo que uno de cada cinco adolescentes que lo hacen, acuden a esta modalidad. En el curso 2019-2020, más de 1.3 millones (el 21.5 % de la matrícula nacional de secundaria) asistió a la telesecundaria.

Las comunidades rurales donde viven estos jóvenes enfrentan, en mayor o menor grado, pobreza y marginación, lo cual se traduce en carencia de oportunidades sociales para ellos y ausencia de capacidades para adquirirlas o

² Un profesor principiante es aquel recientemente incorporado al ejercicio docente tras haber pasado por un periodo de formación inicial. El tiempo generalmente considerado para llamarlos así es de tres años. En esta tesis me refiero, de manera indistinta, a los profesores que se inician en la docencia como profesores noveles, principiantes, debutantes o jóvenes profesores. De estas y otras formas se les ha llamado en el campo de estudio.

³ Las secundarias comunitarias, al igual que las telesecundarias, se ubican en comunidades rurales muy pequeñas y alejadas, y la enseñanza está a cargo de un becario instructor. Las secundarias para trabajadores son principalmente urbanas y ofrecen sus servicios en horario nocturno para que los alumnos puedan asistir después de su jornada laboral; en ellas, también un solo profesor enseña todas las asignaturas y muchas veces, en más de un grado.

generarlas, así como en privaciones e inaccesibilidad a bienes y servicios fundamentales para la vida. De acuerdo con el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), la mitigación de esta vulnerabilidad escapa del control personal o familiar porque no es resultado de elecciones individuales sino de un modelo productivo que no brinda a todos las mismas oportunidades.

La situación socioeconómica de las comunidades se ve reflejada en la problemática adolescente, en sus necesidades y en los riesgos que enfrentan. Muchos adolescentes que ingresan a la telesecundaria no poseen los conocimientos previos necesarios para abordar los contenidos escolares de los programas de estudio del grado que cursan, por lo cual requieren aprender cuestiones básicas en el área de lengua y matemáticas, entre otros campos.

Actualmente, el 46% de las secundarias en México (sin contar las comunitarias y para trabajadores), son telesecundarias. Con un total de 18.758 planteles, esta modalidad tiene el mayor número de escuelas respecto a las generales, que cuentan con 16.982 planteles y, de las técnicas, que disponen de 4.742.

La telesecundaria tiene una presencia distinta en cada estado de la República de acuerdo con la proporción de su población rural y de su política educativa. Las entidades del Centro, Bajío, Golfo y Sureste atienden al mayor número de alumnos a través de esta modalidad, y más del 50% de sus escuelas secundarias, son telesecundarias⁴. En Veracruz, este porcentaje asciende al 70%, lo que significa que, 7 de cada diez secundarias son telesecundarias (SEP, 2020).

La pobreza y marginalidad de las comunidades rurales donde se encuentran estas escuelas también se expresa en sus condiciones materiales. De acuerdo con el informe de Backhoff *et al.*, (2015), para el entonces Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE), en muchas de ellas, no hay televisión ni antena para recibir la señal satelital por la que se transmiten programas y videos educativos –recursos didácticos importantes en el modelo pedagógico–, tampoco cuentan con agua, drenaje, ni energía eléctrica. Los

⁴ Estas entidades son, Zacatecas, San Luis Potosí, Chiapas, Veracruz, Oaxaca, Hidalgo, Guanajuato, Puebla, Tabasco, Durango, Nayarit, Michoacán, Guerrero, Quintana Roo, Campeche y Querétaro (INEE, 2007).

directores reportan insuficientes (o nulos) acceso a internet, equipo de cómputo, programas informáticos para la enseñanza, materiales didácticos y acervos bibliotecarios con libros suficientes y actualizados en las diferentes áreas de conocimiento y buena literatura para acercar a los adolescentes a diversas prácticas letradas, aun cuando los programas de estudio proponen muchas actividades de esta naturaleza.

Por su parte, los maestros de telesecundaria constituyen el 18% de los docentes de este nivel en el país con una cifra de más de 70.000, de los cuales Veracruz tiene 10.505. Esto significa que el 41% de los maestros de secundaria en la entidad, trabajan en una telesecundaria. Los docentes de esta modalidad tienen la responsabilidad de llevar a sus alumnos a alcanzar los objetivos del plan de estudios de la educación secundaria establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a partir de los programas de estudio oficiales a nivel nacional. La telesecundaria cuenta con un modelo pedagógico específico, libros de texto y otros recursos didácticos que los docentes deben saber integrar en su enseñanza multiasignatura. En muchas escuelas ubicadas en pequeñas comunidades, además de enseñar, tienen a su cargo las funciones directivas, administrativas y de limpieza de las instalaciones.

Mención especial merecen las condiciones de trabajo en telesecundarias de organización multigrado⁵, a donde muchos profesores que se inician en la profesión son enviados sin tener la formación docente que se requiere⁶ y sin que dispongan materiales escolares diseñados *ex profeso*. Veracruz se encuentra entre los seis estados con el mayor número de escuelas en esta situación y que, tienen además un alto y muy alto grado nivel de marginación, y un alto porcentaje de pobreza.

Entre las escuelas multigrado, las unitarias pasaron "de 7.5%, en el ciclo 2012-2013, a 7.9% para el siguiente, y luego tuvieron un descenso a 7.7%, durante el ciclo 2014-2015" (Ibarra *et al.*, 2019, p. 20). En ellas, existe un solo

⁵ Las escuelas multigrado de México, sobre todo las unitarias, tienen múltiples factores que las colocan entre las de mayor riesgo y vulnerabilidad. En su mayoría, se encuentran en localidades rurales cuya población tiene altos porcentajes de pobreza y altos o muy altos índices de marginación (Ibarra, Jacobo y Cano, 2019, p. 17)

⁶ En el plan de estudios 2018 de la licenciatura en telesecundaria, ya existe un semestre donde se incluyó una asignatura relativa a la docencia multigrado.

profesor con alumnos de todos los grados, que además atiende tareas administrativas de la escuela y funciones de director. De acuerdo con Enrique Ibarra *et al.*, (2019), la falta de formación docente inicial y continua para trabajar en una realidad tan compleja y adversa remite a los profesores a “un mar de incidentes críticos” que los conduce a un desequilibrante choque psicológico con su realidad profesional. No obstante, “ese tipo de escuelas es el destino inicial de los profesores principiantes, o con poca experiencia en la docencia, y en ellas se presentan los más altos porcentajes de rotación del personal docente” (p. 18).

A cincuenta y tres años del origen de esta modalidad en México es innegable su importancia para llevar educación secundaria a los adolescentes que viven en el campo. En 2007, se estimaba que todavía el 18% de las localidades rurales (poco más de 34 mil) no tenían telesecundarias y, por lo tanto, los niños carecían de la posibilidad de estudiar la secundaria sin salir de sus comunidades (INEE, 2007).

No obstante lo anterior, se ha cuestionado la capacidad de esta modalidad para responder con equidad, pertinencia y relevancia a las necesidades pedagógicas de los estudiantes. En este sentido, Lourdes Pacheco (2003) afirma que la educación que se imparte en estas escuelas a la juventud rural es un factor de desigualación, que en ellas se da la espalda a los saberes producidos por las comunidades campesinas ya que los modelos de vida y de trabajo que promueven se refieren, en su mayoría, a los ámbitos urbanos, e incorporan “conocimientos inútiles para el ámbito rural” (p. 8).

Este y otros cuestionamientos sobre los niveles de aprovechamiento académico de los alumnos (INEE, 2007), han puesto en relieve el trabajo de los maestros como el factor más importante de los problemas educativos de esta modalidad y de su solución. Las políticas implementadas desde los años noventas, también han apuntado en esa dirección. Un ejemplo es la creación de una licenciatura para formarse como profesor especialista en telesecundaria, pero también la política de evaluación del desempeño docente mediante procedimientos estandarizados.

En el plano social también existen miradas encontradas sobre la telesecundaria. Por un lado, se le asume como un modelo innovador por llevar educación secundaria vía remota a lugares apartados y como un lugar deseable de trabajo porque los maestros son contratados por 30 horas a la semana, lo que significa un mejor salario en comparación con otras modalidades. Y, por otra parte, se le considera un servicio educativo de segunda clase, al que se le ha considerado “el más pobre entre los pobres” (La Jornada, 25 de agosto de 2006) y un destino laboral que nadie desea por “...el aislamiento y la ausencia de los servicios más elementales”, por lo cual es difícil encontrar personal que permanezca (Ezpeleta y Weiss, 1996, p. 57).

Las críticas sobre la calidad de la educación básica en México, incluida la que ofrece la telesecundaria, aluden a la enseñanza y a la formación de los profesores sin plantear cuáles son sus condiciones materiales de trabajo y olvidando que los resultados educativos solo responden parcialmente a lo que ocurre en la escuela⁷. En este sentido la investigación cualitativa (especialmente los estudios en caso y el enfoque etnográfico) trata de buscar los problemas centrales y explicarlos desde la materialidad misma de la institución y de la práctica docente. Uno de esos problemas es, por ejemplo, el tiempo disponible para el trabajo escolar dentro de la escuela: los maestros tienen tantas tareas que realizar que no les alcanza una jornada, por lo que, además de trabajar fuera de horario, necesitan buscar estrategias dentro del aula para balancear el trabajo de enseñanza, el administrativo y de gestión, entre otros (Rockwell y Quiroz, 1990, pp. 27 y 28).

Inicié esta investigación en el contexto de la Reforma educativa 2013, cuando la *Ley General del Servicio Profesional Docente* (LGSPD) estableció cambios importantes en el proceso de ingreso de los maestros al sistema educativo público en México. El nuevo procedimiento estipulaba que una vez que los aspirantes obtuvieran una plaza mediante un concurso de oposición, trabajarían un periodo de dos años durante el cual serían evaluados en dos ocasiones: al terminar el primer ciclo escolar con fines diagnósticos y, al finalizar

⁷ Rockwell y Quiroz (1990) llaman a tener en cuenta que detrás del debate de calidad hay una serie de posiciones políticas a tomar en cuenta.

el segundo, para definir su permanencia o no, en el servicio docente; además, en ese tiempo, deberían contar con la tutoría de un profesor experimentado.

Investigar sobre la práctica educativa de los profesores que en ese momento se iniciaban en telesecundaria representó una oportunidad para recuperar las particularidades de su experiencia y adquisición de saberes, permeados por esas condiciones legales. En mi estudio, la política de ingreso a la profesión docente interesa, en su expresión concreta, como parte del contexto político y administrativo en que los maestros del estudio comenzaron su vida laboral en la modalidad y las condiciones materiales en que construyeron saberes docentes en esa etapa de su trabajo.

Por ello, en este estudio documenté el caso de dos profesores de nuevo ingreso –Miguel y Ricardo–. Ambos se iniciaron en el trabajo docente por la vía de su formación inicial en una escuela Normal, donde dedicaron el último año a realizar una práctica prolongada con un grupo de estudiantes en una escuela, bajo la tutoría de un docente experimentado, con el fin de experimentar la enseñanza en el desarrollo de un curso escolar. Dicho periodo, se combinó con estancias intermitentes en la Normal para analizar sus ejercicios docentes. Tenerlo en cuenta es importante porque las condiciones de trabajo y la forma (modelo o vía) en que los docentes ingresan a la profesión son “contextos que permiten comprender los contenidos del aprendizaje del oficio en la práctica”. Las prácticas escolares como estudiantes normalistas son consideradas como un modelo de ingreso; el otro, es el de los maestros con formación universitaria no especializada para la enseñanza en educación básica⁸ (Sandoval, 2009, p. 183).

Tener dos casos de estudio fue importante porque “la forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de subculturas de un mismo país. Tampoco lo es de un momento histórico a otro” (Ávalos, 2009, p. 44). Considero a Miguel y Ricardo colaboradores de esta investigación en el sentido en que Elsie Rockwell lo plantea: en el estudio de la práctica docente cotidiana, los maestros colaboran

⁸ Los maestros que siguen esta vía tienen licenciatura en pedagogía u otra área afín a alguna asignatura del plan de estudios de secundaria como, matemáticas, historia, etc.

todo el tiempo como sujetos que conocen su realidad y la comparten (Rockwell, 2009, p. 75).

Propósitos y preguntas de investigación

Los propósitos de esta investigación abarcan diferentes niveles, pero todos apuntan a mi deseo de contribuir a la valoración de la profesión docente en telesecundaria frente a la falta de reconocimiento de la especialización que requiere un trabajo tan complejo, así como al conocimiento de esta modalidad, donde se atiende un mayor número de jóvenes del medio rural; para muchos de los cuales, ésta representa su último tramo de educación formal. Para ello me propuse:

- Identificar los retos y desafíos que enfrentan los maestros de nuevo ingreso en los contextos específicos de las telesecundarias, así como los recursos que ponen en juego para solucionarlos.
- Conocer el proceso de construcción de saberes docentes en el inicio de la profesión en telesecundaria y las condiciones de trabajo en que se realiza.
- Documentar las experiencias de los profesores de telesecundaria durante su proceso de ingreso al trabajo docente en esta modalidad educativa, como parte del contexto en que se construyen estos saberes.

Las preguntas fundamentales que orientaron mi proceder en el desarrollo del trabajo fueron, ¿Qué sucede en el inicio profesional de los profesores de telesecundaria? ¿Cómo es el proceso de construcción de saberes docentes en los comienzos de la práctica profesional? ¿Cuál es la especificidad de estos saberes para el trabajo docente en telesecundaria y sus contextos rurales?

Es importante señalar que, del proceso de construcción de saberes docentes en los primeros años de enseñanza, me interesó estudiar especialmente las *condiciones materiales de trabajo* en que estos se producen en la vida escolar cotidiana. Identificar saberes y las fuentes de donde provienen no era la finalidad en virtud de que reelaborar, construir y apropiarse de saberes requiere tiempo (Mercado, 2002; Tardif, 2009); no obstante, sí obtuve hallazgos en ese sentido.

Las *condiciones materiales de trabajo* representan una noción central en mi estudio, con ella se alude a la infraestructura y a los recursos didácticos disponibles, y a diversos elementos formales e informales como las condiciones laborales; las pautas específicas de organización del espacio y del tiempo; el tamaño de los grupos escolares; las edades de los estudiantes; las prioridades de trabajo acordadas entre autoridades, maestros, alumnos y padres; el arreglo particular del aula; las relaciones con autoridades o figuras externas a la escuela como el supervisor; los acuerdos entre maestros; las pautas de evaluación del aprendizaje escolar; la organización y amplitud del currículo; las expectativas de los padres de familia y la relación con ellos; etcétera (Rockwell y Mercado, 1999).

Diversos trabajos han mostrado las condiciones de trabajo en contextos rurales y cómo estas son parte sustancial de los problemas educativos en México (Rockwell, 1999, 2013; Quiroz, 1991; Ezpeleta y Weiss, 1996; Sandoval *et al.*, 2014). Tales condiciones se encuentran relacionadas con dos niveles de la estructura escolar: el contexto local donde se inician los maestros y el contexto institucional más amplio de la telesecundaria y de la educación básica en México. En este nivel macro confluyen procesos sociales, políticos y legales del sistema educativo y de otros sectores.

Uno de los motivos principales de mi interés por analizar las condiciones materiales de trabajo en el proceso de construcción de saberes docentes por parte de los maestros que se inician en telesecundaria es que estas no son solo el contexto en el que se desenvuelve la práctica educativa, sino “factores realmente determinantes de la práctica docente”, de tal manera que, cualquier intento de proponer alternativas viables de construir dentro de las escuelas pasa por mejorarlas (Rockwell y Quiroz, 1990, p. 29).

Existe un conjunto de condiciones de trabajo comunes y posibles para los profesores que comienzan a trabajar. Entre ellas, como dije antes, ser ubicados en escuelas de comunidades lejanas de sus hogares, en contextos sociales difíciles; asumir tareas de dirección (para la que no fueron formados) con una fuerte carga administrativa simultánea a su tarea de enseñanza con un grupo (que, incluso, puede ser multigrado); enseñar con pocos recursos materiales disponibles; aprender a relacionarse con padres y madres de familia,

adolescentes; y responder a las exigencias curriculares en un contexto sociocultural desconocido (Sandoval *et al.*, 2014; Aguilar, 2014).

En este informe encontré tanto condiciones coincidentes como distintas con las de esos estudios, así como otras específicas de iniciarse en la enseñanza en telesecundaria como, por ejemplo, cambiar de grado y comenzar a trabajar con adolescentes de una edad distinta cuyas características particulares se desconocen, o bien, trabajar con adolescentes provenientes de otras localidades que, aun estando cercanas geográficamente, quedan fuera del alcance directo del maestro en cuanto a su cultura y a su ambiente social. Otras condiciones materiales de trabajo se relacionan de manera estrecha con el sentido histórico y las características de la modalidad de telesecundaria.

Las críticas sobre la calidad de la educación básica en México, incluida la que ofrece la telesecundaria, aluden a la enseñanza y a la formación de los profesores sin plantear cuáles son sus condiciones materiales de trabajo y olvidando que los resultados educativos solo responden parcialmente a lo que ocurre en la escuela⁹. En este sentido la investigación cualitativa (especialmente el enfoque etnográfico) trata de buscar los problemas centrales y explicarlos desde la materialidad misma de la institución y de la práctica docente. Uno de esos problemas es, por ejemplo, el tiempo disponible para el trabajo escolar dentro de la escuela: los maestros tienen tantas tareas que realizar que no les alcanza una jornada, por lo que, además de trabajar fuera de horario, necesitan buscar estrategias dentro del aula para balancear el trabajo de enseñanza, el administrativo y de gestión, entre otros (Rockwell y Quiroz, 1990, pp. 27 y 28).

El enfoque de investigación seguido en este trabajo es el de estudio de caso que, de acuerdo a Helen Simons (2011) manifiesta la complejidad de lo singular, lo particular, lo expresivo, en un escenario sociocultural y político concreto. Su naturaleza es cualitativa, por las posibilidades que esta mirada ofrece para estudiar las prácticas, las interacciones de los sujetos y la manera de enfrentarse a los desafíos en toda su complejidad recuperando la particularidad de los contextos donde ocurren (Flick, 2007). Para el proceder

⁹ Rockwell y Quiroz (1990) llaman a tener en cuenta que detrás del debate de calidad hay una serie de posiciones políticas a tomar en cuenta.

metodológico se adoptaron principios de la etnografía educativa bajo la tradición cultivada en el DIE-CINVESTAV, particularmente por Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta.

El trabajo de campo de la investigación comprendió dos cursos escolares completos, de enero de 2016 a septiembre de 2017 con el fin de documentar las experiencias, desafíos y saberes docentes que Miguel y Ricardo vivían, enfrentaban y construían, respectivamente, durante sus dos primeros cursos escolares como profesores de acuerdo con el periodo de inserción profesional implementado legalmente.

Miguel fue adscrito a una telesecundaria ubicada en la región sur del estado, en una comunidad rural de 370 habitantes, donde permaneció durante todo el trabajo de campo de esta investigación; en su segundo ciclo escolar como maestro fue nombrado director de la escuela. En cambio, Ricardo trabajó en tres escuelas en el transcurso del primer año, cada vez en distinto grado; en la última de ellas se estabilizó a lo largo del siguiente año. Esta última escuela estaba localizada en la zona Centro de la entidad veracruzana, en una comunidad de 3.000 habitantes.

Los resultados del estudio sobre la construcción de saberes se presentan en relación a tres dimensiones del trabajo docente: el conocimiento de los alumnos adolescentes en el contexto de la comunidad rural, la organización del trabajo escolar en la telesecundaria, y la relación de los maestros con las madres y padres de familia. Una dimensión importante del análisis en cada eje, fueron las condiciones del proceso de inserción profesional a la enseñanza de los profesores noveles como parte del contexto situacional en que se construyen los saberes docentes. La complejidad que adquiere la experiencia de ingreso a la profesión como concreción de un procedimiento legal-administrativo y de la política educativa a gran escala, amerita la realización de una investigación expofeso; no obstante, la información disponible en el archivo de campo permitió reconstruir en parte lo que sucedió a lo largo de este proceso en el caso de cada profesor, por ejemplo, en momentos precisos como el de obtención de la plaza y asignación a una escuela y los procesos de evaluación docente y de tutoría.

Interés personal en el tema de estudio

Como maestra de una escuela Normal, me intereso por el sentido de la educación básica, particularmente por la historia y el horizonte social específico de la telesecundaria y el trabajo docente en ese ámbito. Me motiva conocer los desafíos que tienen los maestros en su práctica cotidiana en el aula en los primeros cursos escolares, y las condiciones materiales de trabajo en contextos rurales diversos ya que coincido con José Contreras (1987) respecto a que muchas de las dificultades que enfrentan los prácticos y los maestros que comienzan son prácticamente las mismas, aunque cambien las figuras de autoridad que influyen en su proceder; por lo tanto, comprender lo que sucede en los primeros años de trabajo en telesecundaria puede apoyar los procesos de formación inicial y continua.

Otro de mis motivos para documentar la historia de Miguel y Ricardo en un contexto histórico determinado se remonta a 2013, cuando se filtraron a la opinión pública, a través de un periódico nacional, los proyectos de ley con los que el ejecutivo federal sondeaba las reacciones magisteriales a su intención de realizar una reforma educativa. En ese momento, yo formaba parte de la dirigencia de un sindicato magisterial local, pequeño en membresía, cuya génesis está en el Normalismo veracruzano. Paralelamente, desde hacía varios años, me desempeñaba como formadora de maestros de telesecundaria. Ambas funciones me ubicaron en un lugar desde donde pude advertir, junto con mis colegas, que la reforma por venir no era educativa sino administrativa y laboral, que cambiaría de fondo el ingreso y la permanencia de los profesores de educación básica en el país y que abriría de par en par las puertas de la educación de niños y jóvenes a profesionistas de otros campos, por más que se dijera que eran "afines al educativo".

Formé parte activa de un movimiento de lucha magisterial contra esa política, estudié los proyectos, especialmente el de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), y asistí a una colega conocedora del derecho constitucional en la construcción de propuestas de modificación. Buscamos defender, principalmente, la formación especializada de maestros y el derecho

a la estabilidad en el trabajo docente. Esto, en correspondencia a la complejidad que tiene la práctica, sobre todo, a partir de la diversidad de contextos socioculturales que existen en México. Así mismo, a la necesidad de no agregar al trabajo docente la tensión inherente a una evaluación periódica basada en pruebas y procedimientos estandarizados que, como se evidenció más tarde, generó trabajo adicional que mermaba el tiempo y la energía de los maestros para atender a sus alumnos.

Durante largos meses cabildeamos las propuestas en el Congreso federal y local con la palabra puesta en los documentos, pero también en las pancartas y consignas con las que recorrimos una y otra vez las calles en un movimiento social sin precedentes en la historia contemporánea de mi país. No obstante, la violencia ejercida por el Estado y las negociaciones entre partidos políticos impusieron las leyes tal como se habían gestado.

Un año y medio después de estos acontecimientos, inicié este trabajo de investigación sobre el supuesto de que solo respondía a mi interés por abordar un tema relacionado con mis observaciones como profesora en los cursos vinculados a las prácticas docentes de los estudiantes normalistas; sin embargo, el enfoque de investigación con estudio de caso y la perspectiva etnográfica, no tardaron en hacerme ver la incidencia de una mirada política procedente de la experiencia vivida.

En ambas posturas metodológicas, así como en la perspectiva teórica de *vida cotidiana*¹⁰, encontré el camino para ubicar mi lugar en el proceso de investigación. Me hice consciente de la necesidad de explicitar mis referentes, vigilar y equilibrar mis intenciones. La subjetividad de quien investiga es una parte invariable del armazón del caso, no se considera un problema, sino más bien un elemento esencial para la comprensión e interpretación del mismo,

¹⁰ A reserva de ampliar, en los referentes teóricos, en qué consiste la perspectiva de vida cotidiana y de dónde proviene, adelanto que se trata de una mirada fecunda que permite ver más en el referente empírico; un instrumento teórico para armar un panorama de las circunstancias y situaciones en que se está trabajando, para buscar en ellas las formas que toma el problema que se está estudiando y con qué otros este se articula (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Esta perspectiva, representa un instrumento teórico que permite reconstruir un conjunto de procesos sociales constitutivos de la institución escolar: procesos de apropiación, control, resistencia, negociación, etc., en los que circulan contenidos sociales. Estos conforman una trama en la que está el devenir y el quehacer cotidiano de la escuela, y que imprime al funcionamiento de cada una, sus características variables y constantes (Ezpeleta, citada en Sosa, 2005).

siempre que se controle y discipline (Rockwell, 2009; Simons, 2011). La vía para hacer esto es la reflexividad, tener claro que la documentación de un caso y su interpretación en un escenario sociocultural y sociopolítico concreto puede tener o no, un propósito político de mayor amplitud que afecta a los métodos seleccionados para recoger los datos (Simons, 2011) y que, “el principal objetivo de la investigación es, y debe seguir siendo, la producción de conocimiento” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 32).

Estructura de la tesis

Comienzo exponiendo los *referentes teóricos* en el **capítulo 1** donde, primero, hago un recorrido por las elaboraciones conceptuales más destacadas sobre los *saberes de los docentes como objeto de estudio* –entre ellas, señalo aquellas que complementaron la perspectiva principal desde la cual fui realizando el análisis y que corresponde a la que los concibe *como construcción social, histórica, colectiva y heterogénea*, de Mercado (2002)–.

Enseguida, doy un *panorama de la investigación sobre la iniciación en la enseñanza* destacando aquellos elementos y nociones que me ayudaron a establecer las principales características y dificultades de esta etapa y a visualizar su delicadeza en la formación docente. Una vez asentados estos referentes, muestro las aportaciones de trabajos clave para distinguir y describir el proceso de elaboración de *saberes específicos* en tres ejes de análisis (conocimiento de los alumnos, organización de la enseñanza y trabajo conjunto con madres y padres de familia). Termino complementando el marco teórico con hallazgos de *estudios situados en secundaria y telesecundaria* importantes para ubicar particularidades del trabajo docente y las condiciones en que se desarrolla; tales estudios provienen del contexto mexicano por su relevancia para interpretar, en términos de su contexto social e histórico, los casos de estudio.

En el *proceder metodológico*, **capítulo 2**, describo mi travesía por la elaboración del estudio mostrando las decisiones metodológicas imbricadas con la concepción teórica y su argumentación. En el transcurso presento a los dos profesores protagonistas de la investigación, sus escuelas y comunidades; así

como las actividades, los propósitos, la construcción del archivo del estudio y los productos analíticos elaborados en las dos temporadas de trabajo de campo. Cierro haciendo una síntesis del proceso analítico empírico-conceptual construido.

La *construcción histórica y social de la telesecundaria* que presento en el **capítulo 3** tiene la finalidad de mostrar que los adolescentes pueden estudiar la secundaria en sus comunidades de origen, o en lugares cercanos a ellas, gracias a esta modalidad y al trabajo conjunto de maestros y familias. Busco resaltar la transformación del trabajo docente a través del tiempo transcurrido desde la creación de la telesecundaria; su vocación de atención a los jóvenes que viven en comunidades pequeñas, rurales e indígenas; y la historicidad de las condiciones adversas de trabajo que perviven en estas escuelas.

Con el **capítulo 4** abro una serie de cuatro que, en conjunto, presentan las descripciones logradas alrededor de los objetivos de investigación y que constituyen el objeto de estudio en esta tesis doctoral. Inicio con el *proceso cotidiano de inserción al trabajo de enseñanza en telesecundaria* reconstruido a partir de las experiencias vividas por los maestros Miguel y Ricardo durante sus dos primeros años como docentes en sus respectivos trayectos por telesecundarias específicas. Estructuro este proceso a partir de cinco puntos: la etapa de aspirantes a maestro donde los jóvenes participan en una convocatoria para concursar por una plaza docente; las primeras decisiones al comenzar el camino hacia la escuela; la aspiración legítima de movilidad que, en ciertas situaciones, confronta a los nuevos maestros; y la forma en que vivieron, tanto la tutoría, como el proceso de evaluación de su desempeño docente establecidos como parte de un proceso administrativo de ingreso.

En los capítulos 5, 6 y 7 abordo el proceso de construcción de saberes docentes específicos relacionados con: el conocimiento de los alumnos adolescentes, la organización del trabajo escolar en el aula y para relacionarse y trabajar con las familias de los estudiantes. El **capítulo 5**, centrado en los *saberes relativos al conocimiento de los alumnos*, se despliega alrededor de: las condiciones institucionales en que los nuevos maestros conocen a los adolescentes de sus grupos, las estrategias docentes para acercarse al contexto

familiar y comunitario en que estos crecen, el uso del expediente cotidiano individual de los estudiantes, la recuperación y uso del expediente cotidiano de un grupo al comenzar a trabajar con ellos e, incluso, durante un tiempo después de su egreso de la telesecundaria. En el **capítulo 6**, abocado a los *saberes para organizar la enseñanza* se perfilan los relativos a: la preparación de las clases en la modalidad y aquellos para gestionarlas.

El último de estos cuatro capítulos centrales, el **capítulo 7**, está dedicado a los *saberes implicados en la relación de trabajo con los padres y madres de familia*. Al respecto, resalto cómo se dieron los primeros acercamientos de los maestros noveles a las familias, los apoyos y tensiones que aparecen en una relación que comienza, y tres saberes docentes específicos en esta dimensión que se elaboran en el ámbito concreto de las juntas de grupo con madres de familia.

Hacia el cierre de esta tesis se encuentra el **capítulo 8** donde trazo *las condiciones materiales de trabajo de los maestros que inician y los principales saberes docentes específicos* que elaboran en la trama de *dificultades y desafíos de la enseñanza*, así como, algunas relaciones entre los saberes docentes específicos. Estos hallazgos se tejen alrededor de tres aspectos: ciertos contenidos del choque de la realidad experimentado por los maestros del estudio y los recursos para enfrentarlo, cuatro acontecimientos constitutivos de su trayectoria profesional en sus dos primeros cursos escolares como profesores, y una reflexión sobre la experiencia sutil de convertirse en profesor de adolescentes en el contexto de una telesecundaria. Finalmente, presento mis principales **conclusiones** derivadas del desarrollo del estudio.

Una exaltación juvenil me trastornaba y un aura de heroína me rodeaba ante mis ojos. Tenía que pasar mucho tiempo hasta que yo me diera cuenta de que lo que me daban los niños valía más de lo que ellos recibían de mí.

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CAPÍTULO 1. REFERENTES TEÓRICOS

El marco conceptual que orientó mis preguntas de investigación, el proceder metodológico y el análisis sobre la adquisición de saberes docentes en telesecundaria en el inicio en la enseñanza está integrado, para empezar, por una mirada breve sobre la investigación de los saberes de los maestros cuyo fin es situar el origen de la perspectiva desde la cual realicé mi estudio y otros planteamientos teóricos cercanos.

Al respecto, abordo conceptos e ideas que me permitieron comprender aspectos importantes de los saberes del oficio cuya génesis está en el trabajo de enseñanza y en las experiencias vividas en la relación educativa con los alumnos, tal es el caso de las elaboraciones teóricas de Maurice Tardif (2009) respecto de los saberes de los docentes, de Max van Manen (1998, 2004) sobre el conocimiento pático-práctico y de José Contreras y Nuria Pérez de Lara (2013), acerca del saber de la experiencia.

A continuación, planteo la concepción teórica de los saberes docentes elaborada por Ruth Mercado (1991, 2002), fundamento de esta investigación, enmarcándola en el enfoque de la vida escolar cotidiana en el que surge, y destacando algunos conceptos centrales que me apoyaron para orientar mi atención y análisis antes, durante y después del trabajo de campo.

De la misma forma, refiero las investigaciones relacionadas con el inicio en la profesión docente que me dieron pistas sobre las dificultades específicas de esta etapa y sus implicaciones en la formación de los maestros en la escuela y en la adquisición de saberes sobre su oficio. En esta línea, destaco el estudio clásico de Simon Veenman (1984); otros referentes obligados en el contexto iberoamericano como Carlos Marcelo (1991, 1993), Beatrice Ávalos (2009), María Luisa Talavera (1993) y Etelvina Sandoval et al (2014); y estudios que, sin proponerse documentar experiencias de maestros noveles, identifican algunas de sus dificultades y saberes en la práctica docente: José Contreras (1987), Etelvina Sandoval (2009), Ruth Mercado (2002) y Amanda Cano (2014).

En el penúltimo apartado planteo las herramientas teóricas utilizadas en el análisis de las tres dimensiones específicas del proceso de construcción de saberes de los docentes, en las que indagué en mi trabajo: el conocimiento de los estudiantes, la organización del trabajo en el aula y la relación docente con las familias de los alumnos.

Para terminar, presento las aportaciones de cinco estudios en telesecundaria, relevantes para ubicar algunas características estructurales de la escuela secundaria y telesecundaria, de los procesos escolares, el trabajo docente, los materiales curriculares, los alumnos y algunos significados en función de sus contextos sociales; entre esos trabajos están los de Rafael Quiroz (2003), Judith Kalman y Edna Carvajal (2007), Guadalupe Fuentes (2009), Carlos Sixto (2014) y Alejandro Reyes (2011).

1.1. Los saberes de los docentes como objeto de estudio.

La investigación sobre el conocimiento de los profesores tiene raíces en los enfoques que estudian los procesos de pensamiento del profesor¹¹ y aquellos que, desde un enfoque alternativo, abarcan una amplia variedad de indagaciones sobre la enseñanza (Pérez Gómez y Sacristán, 1988). Ambos modelos son deudores del trabajo de Phillip W. Jackson (1968), pionero en prestar atención a lo que sucede en el interior de las aulas y en lo que los profesores dicen sobre su trabajo.

Jackson mostró que la enseñanza es una actividad mucho más compleja de lo que suponían hasta entonces las investigaciones realizadas desde la mirada positivista del paradigma proceso-producto, en el que se concibe al profesor como “un ejecutor de prescripciones curriculares elaboradas en otras instancias decisorias que no son la suya, un aplicador de técnicas instructivas diseñadas de antemano por expertos” (Contreras, 1985, p. 5) lo que significa que no se reconoce su capacidad de pensamiento propio¹².

¹¹ Un modelo de investigación con entidad propia –y en evolución de mediados de los setenta en adelante– (Imbernón, 2008).

¹² De acuerdo con Shulman (1989), “la fuente más influyente de paradigmas para el estudio de la enseñanza provenía de la psicología, y especialmente de la perspectiva conductista, experimental y funcional de esa disciplina” (p. 7). Las investigaciones se centran en analizar las correlaciones entre el comportamiento del

El estudio de Jackson (1968), hizo evidente la “complejidad y singularidad de la vida en el aula, la incertidumbre de las decisiones que hay que tomar de modo inmediato y de las consecuencias de las acciones que emprendemos” (Blanco, 2017, p. 11); con ello, permitió establecer la diferencia entre un comportamiento docente “espontáneo, inmediato e irracional, con un alto nivel de incertidumbre, imprevisibilidad e incluso confusión en cuanto a lo que ocurre en clase” (Contreras, 1985, p. 7) cuando se interactúa con los alumnos, y una actividad intelectual deliberativa y altamente racional, durante el trabajo realizado antes de entrar al aula.

Estudiar esos razonamientos implicó el desarrollo paulatino –desde mediados de los setenta en adelante (Imbernón, 2008)– de un nuevo paradigma de investigación de la enseñanza con entidad propia, al que Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán (1988) se refieren como enfoque cognitivo. En este se aglutinan estudios sobre los procesos de pensamiento de los maestros y los elementos cognitivos presentes en sus tareas de planificación y decisiones en el aula, en sus teorías y creencias y en cómo se relacionan dichos elementos con las acciones del profesorado y sus efectos observables.

Otros factores, como la importancia que tienen en la enseñanza los juicios y la toma de decisiones de los profesores, influyeron en poner atención en sus creencias, teorías y conocimientos prácticos para analizar, comprender y responder a las situaciones escolares, siempre singulares y complejas. De allí que aumentara la investigación sobre el pensamiento y las decisiones del profesorado (Contreras, 1985; Pérez Gómez y Sacristán, 1988; Imbernón, 2008).

Una vez se tuvo claro la distancia que existe entre el ámbito del conocimiento teórico y la práctica docente, entre las ideas que los maestros declaran y las decisiones que toman al actuar, se fue haciendo evidente que los modelos convencionales de razonamiento no representaban el comportamiento del profesor en clase (Contreras, 1985). Esto llevó a desarrollar enfoques alternativos, heterogéneos en cuanto a modelos, y basados en concepciones

profesor y los resultados de aprendizaje de los alumnos en busca de aquellas conductas que podían optimizar el rendimiento de los estudiantes (Contreras, 1985).

muy distintas sobre la enseñanza, el aprendizaje, la función del profesor, la naturaleza de la investigación en ciencias sociales y la relación entre teoría y práctica (Pérez Gómez y Sacristán, 1988).

Como enfoques alternativos se analizan los estudios sobre la socialización y el pensamiento práctico. En ellos, con una gran diversidad de posiciones, hay alguna confluencia en cuanto a las bases conceptuales y metodológicas, muy apoyadas en la perspectiva ecológico-naturalista y fenomenológica y biográfica.

En las bases conceptuales de los enfoques alternativos sobre la enseñanza, se encuentra una concepción del hombre como agente de sus propias actuaciones, de la actuación humana como constructiva, creativa, de carácter intencional, es decir, "orientado a la realización de metas que aún no existen" (Pérez Gómez y Sacristán, 1988, p. 48).

Desde esta perspectiva, no existe un modelo ejemplar a seguir para la enseñanza, por lo tanto, se entiende que los profesores no pueden aprender de antemano un proceder predeterminado, pues todo el tiempo enfrentan problemas prácticos que requieren enfoques singulares ligados al contexto específico donde ocurren, sobre los que tienen que decidir qué hacer; por ello, Simon (1981) y Schön (1983, 1987) se refieren a la actividad profesional del profesor como "una conversación reflexiva con la inmediata situación del problema" (Pérez Gómez y Sacristán, 1988, p. 50).

En la investigación de la enseñanza desde esta mirada, se reconoce que la complejidad del oficio es tal que el aprendizaje docente es una tarea que cada profesor "comienza formalmente durante el periodo de su formación inicial, continúa con inseguridad en los primeros dos o tres años de docencia y permanece durante el resto de su vida profesional, aunque como experto cambien sus focos de atención o necesidades" (Ávalos, en Terigi, 2012, p. 53). Es decir, los docentes se forman a medida que avanzan en su carrera profesional y sus necesidades van cambiando en el trayecto.

Por lo mismo, los conocimientos disponibles en diversos campos disciplinarios (historia, filosofía, sociología, psicología), no alcanzan para responder a las dificultades que pueden encontrarse en el trabajo diario con los alumnos, incluso si se conjugan (Blanco, 2017). Tampoco las prescripciones

pedagógicas y normas administrativas, mediante las que se intenta orientar y controlar la enseñanza, “logran prever las dificultades y soluciones involucradas en el diario trabajo de enseñanza (Mercado, 1991, p. 60).

1.1.1. El conocimiento práctico.

De este hilo surge el planteamiento de que existe otro conocimiento para trabajar con los alumnos en el aula, un conocimiento de naturaleza particular y estrechamente relacionado con el trabajo en el aula, producto de un pensamiento práctico del profesorado, cuyo estudio puede situarse en trabajos sobre las relaciones complejas entre cognición y acción (Pérez Gómez y Sacristán, 1988).

En la revisión que hacen sobre los inicios del pensamiento práctico, Pérez Gómez y Sacristán (1998, p. 53) sitúan sus orígenes en torno a los años 60, con trabajos pioneros en torno a las relaciones entre cognición y acción, el análisis de la actividad intencional y la elaboración de constructos personales a lo largo de la experiencia vital. Pero es en los años 80 cuando se produce el desarrollo más importante de este ámbito de indagación.

Freema Elbaz (1981, 1983) es la primera en utilizar el constructo de *conocimiento práctico*, que los maestros poseen y usan de manera peculiar; que es dinámico y adquirido en relación activa con la práctica, por lo tanto, de elaboración propia que integra, junto al experiencial, todo el conocimiento teórico que posee el profesor, traduciéndolo en términos de valores y creencias (citada en Contreras, 1987). Los maestros usan activamente ese conocimiento para dar forma y dirigir su trabajo de enseñanza.

De acuerdo con Nieves Blanco (2017), el término paraguas de conocimiento práctico sería el común para referirse a los saberes de los profesores, “aunque tengan distintos nombres en distintos autores, entendidos como aquellos que son específicos de los docentes y que se generan en conexión con la práctica profesional” (p. 2).

Siguiendo a esta autora, el meollo del asunto está en la naturaleza de los saberes del oficio de los docentes, entre otras cosas se pregunta dónde los hemos de buscar y si el ejercicio de la docencia es condición suficiente para

generarlos o es preciso algo más. En este sentido, advierte el valor de construcciones teóricas abiertas, que se nutren de reflexiones éticas y filosóficas de la educación como la labor de los maestros, y que integran miradas sociológicas y antropológicas de su trabajo sin dejar de lado la dimensión humana de la experiencia de vivir y relacionarse con el mundo.

Uno de los trabajos más influyentes ha sido el de Donald Schön (1987, 1992) a partir de su investigación –con profesionales de distintos campos- en torno a la cuestión de cómo conocen los profesionales su práctica. Profundizó en la comprensión de las conexiones entre conocimiento y acción, utilizando el constructo de “repertorio”. Denomina de este modo al conjunto de las representaciones que un profesional ha ido construyendo a partir de situaciones que ha vivido, y que está compuesto de imágenes ejemplos, comprensiones y acciones. Es decir, a partir de las situaciones que ha vivido va construyendo representaciones que sirven de orientación para las acciones futuras. Este sería el conocimiento en acción, el inicio de una conversación reflexiva con la situación concreta en que tiene que actuar. Cuando no se produce un cuestionamiento de los repertorios existentes, se produce lo que denomina reflexión en la acción.

Pero hay situaciones en las que en la actuación hay un cuestionamiento de los repertorios de acción, de las imágenes o representaciones previas; entonces tiene lugar la reflexión sobre la acción. El trabajo de este autor ha ayudado a pensar las relaciones entre conocimiento y acción, centradas en buscar los elementos racionales, explícitos que están presentes en el modo en que un profesional actúa, y se enfrenta a las acciones que tiene que realizar. Además, ha centrado la atención en la reflexión, como elemento de racionalidad y consciencia, de manera que se reconoce a su trabajo como el inicio de la conceptualización del docente como profesional reflexivo.

Sin embargo, sabemos que la actividad profesional no solo está guiada por la razón sino también por los sentimientos, por las intuiciones; por lo que podemos explicitar sino por lo que es implícito, por lo que no siempre conocemos ni tenemos consciencia de su existencia y del modo en que guía nuestras acciones. En este aspecto ha sido también influyente el trabajo de Argyris (1993) y su distinción entre teorías proclamadas y teorías en uso para explicar

la acción. Y con posterioridad, la teorización de Fred Khorthagen (2010) que plantea un enfoque para la formación, denominado realista, basada en la continua interacción teoría-práctica a partir de situaciones problemáticas, y que pretende integrar los aspectos racionales, conscientes, y los inconscientes o semiconscientes, desde una perspectiva que presta atención conjunta a los aspectos personales y profesionales de la enseñanza. Es decir, integrar el conocimiento explícito y el tácito, promoviendo la reflexión y enfatizando la *phronesis* sobre la *episteme*; es decir, prestando atención a la sabiduría práctica y no solo –o no tanto- al conocimiento formalizado. Para ello, propone un modelo de formación que denomina ALACT, que organiza la formación en torno a la reflexión sobre las distintas dimensiones de pensamiento, sentimiento, deseo y actuación. Una reflexión que no se centra tanto en el pensamiento analítico sobre las teorías educativas, cuanto a tomar conciencia “de los orígenes irracionales del comportamiento educativo” (90).

En esta línea, Ángel Pérez (2010a, 2010b), habla del conocimiento práctico del profesorado para referirse al conjunto de conocimientos, habilidades, valores, actitudes y emociones que rigen la práctica de la enseñanza y que es, en gran medida, implícito, automático y raramente consciente. Ese conocimiento es propio de cada docente, se ha ido generando a lo largo de la vida, en los procesos de socialización, y es fruto de la amalgama de conocimientos, vivencias, emociones, intuiciones, hábitos. En él, junto a ideas y argumentos explícitos y racionalizables, también aparecen prejuicios, creencias, hábitos, no conscientes y que a menudo suponen un obstáculo para el desarrollo de conocimiento nuevo.

Por el alto componente de elementos implícitos y no conscientes del conocimiento práctico, el que orienta la práctica docente, una tarea fundamental de la formación inicial y permanente es el trabajo consciente y reflexivo para ir haciendo aflorar esos elementos ideológicos, prejuicios y creencias, de manera que puedan ser sometidos a escrutinio y contraste. Es así, a través de la reflexión y la consciencia como se hace el trabajo de transformación del conocimiento práctico en pensamiento práctico.

Aunque se han presentado diversas tipologías de los saberes docentes (Darling-Hammond, 2006; Montero Mesa, 2006; Ávalos, 2009; Terigi, 2009, entre otras citadas por Terigi, 2012), estas más bien corresponden a los que dominan, que deben saber o que se echan en falta en su trabajo. Para explorar el campo de los saberes que los docentes construyen se necesitan otras herramientas conceptuales, y en esa línea se encuentran nociones como la de *saberes prácticos o experienciales* (Tardif, 2009), *conocimiento práctico personal* (Connelly y Clandinin, 1981), *conocimiento práctico* (Elbaz, 1983), *conocimiento pático* (Van Manen, 2004) y *saber de la experiencia* (Contreras y Pérez de Lara, 2010). En la base de estas elaboraciones está la reivindicación de la noción de experiencia como algo ajeno e imprevisible que acontece en cada persona – como un ser único, singular e insustituible– a partir de su subjetividad y de su receptividad para dejarse transformar (Larrosa, 2006).

Desde esta perspectiva, para que la experiencia tenga lugar en el sujeto, señalan Contreras y Pérez de Lara (2010), es necesaria la actividad, en el sentido de abrirse a vivir lo que llega, y la pasividad, para dejarse afectar suspendiendo el saber de los sentidos ya asignados en otras vivencias para acoger lo que se vive como algo radicalmente nuevo: “Lo educativo de la experiencia está en lo que nos sucede en relación con lo que hacemos, no solo ni tanto en las acciones que realizamos” (p. 19).

1.1.2. Saberes prácticos o experienciales.

De acuerdo con Maurice Tardif (2009), los saberes profesionales de los maestros constituyen un conocimiento que sirve de base para el oficio de profesor. Estos saberes siempre están en relación con la realidad social, organizativa y humana en la que están inmersos los docentes. El autor ha insistido en que el saber de los oficios y profesiones no es una categoría autónoma, sino que está vinculado con los condicionantes y con el contexto en el que se realiza un trabajo:

...el saber no es una cosa que fluctúe en el espacio: el saber de los maestros es el saber de ellos y está relacionado con sus personas y sus identidades, con su experiencia de la vida y su historia profesional, con sus relaciones con sus alumnos en el aula y con los demás actores escolares del centro, etc. Por eso, es necesario

estudiarlo relacionándolo con esos elementos constitutivos del trabajo docente (Tardif, 2009, p. 10)

El saber docente es *plural*, proviene de saberes disciplinarios y curriculares (ambos procedentes de la formación profesional) y saberes experienciales (adquiridos en el trabajo cotidiano). Estos últimos son los más relevantes para mi estudio. Todos ellos se integran en la práctica, y los maestros, como colectivo, sostienen diferentes relaciones con ellos.

Los saberes disciplinarios provienen de las ciencias de la educación y de la pedagogía, así como de saberes sociales organizados, por convención, en las diversas disciplinas o campos del conocimiento humano. En secundaria, algunos saberes disciplinarios de los maestros son relativos a ciencias, historia, matemáticas, geografía, etc. Los saberes curriculares son resultado de la apropiación que los profesores realizan de discursos, objetivos, contenidos y métodos, a través de los cuales, se organizan los saberes sociales que conforman “la cultura erudita” y cómo las personas se forman para esa cultura. En México, los saberes curriculares están contenidos en los planes y programas de estudio, así como en algunos materiales escolares como los libros de texto, con los que los maestros deben saber trabajar.

Como refiere su nombre, los *saberes experienciales* de los maestros proceden de la experiencia cotidiana adquirida en el ejercicio de la profesión docente. Los maestros “desarrollan saberes específicos, basados en su trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio” (Tardif, 2009, p. 30); brotan de la experiencia y en ella se validan, incorporándose en la experiencia individual y colectiva como hábitos, habilidades y formas de ser.

La diversidad de saberes de los docentes se amalgama en su práctica de tal manera que es difícil distinguir criterios lógicos o reglas coherentes para esa unión. Tampoco se les puede aplicar una racionalidad técnica o aplicacionista distinguiendo saberes teóricos y prácticos. La vida cotidiana en la escuela permite que se activen múltiples recursos de distinta naturaleza (conocimiento proposicional, emociones, habilidades) y origen (vida familiar, personal, escolar o de otras profesiones, etc.) que los maestros llevan consigo integrados en sus saberes. Una parte importante de ellos es implícita y, por lo tanto, es difícil de

identificar. Algunos provienen de ámbitos ajenos a la docencia y se adquirieron antes de que los maestros decidieran su profesión.

Tales saberes son *existenciales* porque provienen de la experiencia vivida y se integran a la vida completa del profesor, por lo cual se afirma que -de algún modo- el profesor no piensa con la cabeza sino con su vida. Al mismo tiempo, están *ligados al trabajo* porque se forman y transforman en él y, sin embargo, la relación de los maestros con esos saberes no es solo cognitiva, es decir, no es un saber sobre el trabajo sino *del* trabajo. Son saberes *temporales* ya que se van desarrollando en el transcurrir de la vida, en el aspecto personal y en la trayectoria profesional. Un aspecto característico del saber docente, desde la perspectiva de Tardif, coincidente con Mercado (2002), Connelly y Clandinin (1981) y van Manen (1998), es que es personalizado y situado, se encuentra imbricado en la persona que los posee, se encarna en su experiencia y está asociado a su contexto de trabajo.

Desde la perspectiva teórica de Tardif, los saberes experienciales son prácticos (y no de la práctica), constituyen un "conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos. Estos saberes no están sistematizados en doctrinas o teorías". Por lo tanto, son inseparables de las situaciones cotidianas prácticas. Constituyen "la cultura docente en acción", al formar un conjunto de representaciones, mediante las cuales los docentes "interpretan, comprenden y orientan su profesión" (2009, p. 37).

Los saberes experienciales son personales, es decir, singulares, lo que no significa que sean construcciones individuales. Son sociales puesto que se elaboran en relación con estudiantes, colegas, padres y madres de familia, entre otros agentes. También se construyen en relación con las normas del trabajo profesional de los maestros y con la institución escolar como un contexto organizado, donde existen funciones diversificadas.

Este tipo de saberes solo pueden ser objetivados parcialmente a través de lo que los maestros comparten entre sí, por ejemplo, cuando los más experimentados aconsejan a los principiantes y, para poder comunicarlos, necesitan hacerse conscientes de ellos. En este sentido, los saberes

experienciales son tales si están mediados por significados compartidos dentro del oficio. Aquí reside una particularidad de la perspectiva de Tardif, en que solo podemos decir que alguien sabe algo si es “capaz de justificar, por medio de razones, declaraciones, procedimientos, etc.”, su discurso o su acción, ante otro actor que le cuestiona “la pertinencia, el valor de ellas” (p. 146).

1.1.3. El conocimiento práctico personal.

Una de las teorizaciones más consistentes sobre el conocimiento que orienta la práctica reflexiva del profesorado es la de Michael Connelly y Jean Clandinin, que ha ido evolucionando a lo largo de décadas de investigación empírica. En un trabajo inicial de 1981, lo denominan conocimiento práctico personal, y comienzan a desarrollar algunos de sus componentes, que han ido completando a lo largo del tiempo.

El término conocimiento práctico personal está estrechamente relacionado con la noción de “conocimiento personal” de Lampert y la de “conocimiento práctico” de Elbaz; con ella quieren enfatizar la idea de experiencia de modo que “nos permita hablar de los profesores como personas informadas y que saben sobre su oficio” (Connelly y Clandinin, 1988, p. 25).

Hay dos presupuestos básicos en su conceptualización: a) Las acciones didácticas son acciones de conocimiento, de tal modo que acción y conocimiento se unen en el actor, en el enseñante; b) Hay una unidad narrativa en la experiencia de los profesores, experiencia que se manifiesta en la práctica de la enseñanza. Ambos supuestos están en la base y recogidos en la noción de conocimiento práctico personal.

¿Qué significa “personal” en esta expresión de ‘conocimiento práctico personal’? No quieren indicar que se trate de conocimientos que se desarrollan fuera o aparte de la sociedad y las circunstancias en que alguien vive, sino de enfatizar que –siempre en el marco de una cultura y una sociedad concretas– hay una dimensión singular, individual, en la constitución de lo que es un individuo. Es por tanto un énfasis en ese factor singular de un individuo que es social y vive en un contexto social y cultural determinado. Personal, por otra parte, no significa privado ni posesión particular de un individuo. Sin duda,

significa que el conocimiento se encarna y solo puede vivir en un sujeto concreto, pero que puede ser comunicable, compartido con otras personas, bien a través de las propias acciones o del discurso sobre ellas. Hablar de 'personal' también quiere indicar que en el conocimiento se mezclan, se reúnen, todas las dimensiones de la persona. Esto es, no es un conocimiento "objetivo", abstracto o impersonal, sino que "ha surgido de circunstancias, acciones y consecuencias que por sí mismas han tenido un contenido afectivo para la persona en cuestión" (Clandinin y Connelly, 1988, p. 40). Y personal también significa que una parte importante del conocimiento práctico tiene su origen y está conformado por la experiencia personal, en la vida familiar (hija, padre), privada y ciudadana (como parte de una cultura o un grupo social).

¿Y qué quiere decir "conocimiento personal"? Quiere decir que en él hay una mezcla de aspectos intelectuales y "acciones corporales", que incluye elementos intelectuales pero también pasionales, de acción, de deseo. Así, la noción de conocimiento se refiere a "ese cuerpo de convicciones y de significados conscientes o inconscientes, que han surgido de la experiencia íntima, social o tradicional y que se expresa en las acciones de una persona" (Clandinin y Connelly, 1988, p. 41). Una experiencia personal que siempre es la de alguien en un contexto; por eso, las narrativas personales de la experiencia no son nunca el estudio de un individuo egocéntrico, sino de un sujeto en contexto.

Por tanto, el conocimiento práctico personal hace referencia a esa amalgama de convicciones y significados que está empapada de todas las experiencias que conforman el ser de una persona, y que se materializan en y dan materialidad a las acciones de cada docente. Un acto de enseñanza es un acto de conocimiento, en el sentido de que requiere de la participación personal; no es por tanto un acto de aplicación impersonal de conceptos o de proposiciones, sino que requiere la implicación personal y dotarlo de un significado propio. Según el planteamiento de estos autores, pensar las acciones como acciones de conocimiento significa pensarlas como prácticas reflexivas.

El conocimiento práctico personal está anclado en la experiencia; "derivado de la experiencia personal" (Connelly, Clandinin, 1997, p. 666) y por

tanto ni objetivo ni independiente del profesor. En tanto que “suma total de las experiencias del profesor”, no es un saber abstracto, conceptual u objetivo, sino que está en la mente y el cuerpo, incluyendo aspectos conceptuales, emocionales, morales, aspectos objetivos y subjetivos... Así pues, la idea de experiencia es central en la conceptualización de Connelly y Clandinin, entendiendo la experiencia como un continuum integrado en el recorrido vital de los docentes, que encontramos “en la experiencia pasada, en la mente y el cuerpo actual, y en los planes y acciones futuros” (Ibidem).

Resulta de mucho interés el modo en que plantean lo que denominan las “contradicciones visibles” que, con frecuencia, se nos muestran al observar las prácticas cotidianas de profesores. A menudo se trata de tensiones entre polos opuestos pero conectados de la vida escolar, como la existente entre lo individual y lo social, o lo personal y lo colectivo. En todo caso, no analizan esas contradicciones como limitaciones que haya que eliminar o que superar, sino más bien como “limitaciones de humanidad expresadas en este ser humano concreto” (Clandinin y Connelly, 1988, p. 44), que merecen ser examinadas con más detalle para comprender su significado y cómo se incardinan en la historia personal de ese docente concreto.

1.1.4. Conocimiento pático-práctico.

Max van Manen plantea que un profesor tiene que realizar muchas tareas y, por tanto, requiere de conocimientos de diverso tipo: de la materia con la que va a enseñar, de formas y metodologías para enseñar, para organizar el aula, para evaluar, para planificar la enseñanza, etc. Pero el conocimiento esencial de la pedagogía tiene que ver con el mundo de la experiencia, con un “conocimiento personificado”, aquel que tiene que ver con decidir qué es lo adecuado en cada situación concreta.

El tipo de conocimiento necesario para actuar con solicitud y tacto –que son las cualidades esenciales de la acción pedagógica- tiene que ver tanto con lo que somos como con lo que hacemos. “Es un conocimiento que surge tanto del corazón como de la cabeza” (van Manen, 2004, p. 16), que –por así decirlo– está integrado en la totalidad de lo que somos, en nuestro cuerpo.

Van Manen denomina a este conocimiento pático, aquel que se siente más que pensarse o razonarse. Se trataría de un modo de inteligencia práctica, de improvisación pedagógica que permite saber lo que hay que hacer en el momento necesario.

El conocimiento del profesor es pático en la medida en que enseñar depende de la presencia personal del profesor, de su percepción relacional, de su tacto para saber qué decir y qué hacer en situaciones imprevistas, y de su rutina y sus costumbres solícitas (Ibidem, p. 59).

Y también es pático en tanto que lo sustancial de este conocimiento es "en parte, pre-reflexivo, pre-teórico, pre-lingüístico y, en cierto sentido, no-cognitivo" (van Manen y Li, 2002, p. 215); esto es, un conocimiento alojado en el cuerpo, o que se expresa a través de él, de manera que podemos tener una comprensión 'sentida' incluso en situaciones en las que no podemos ponerle palabras.

El conocimiento necesario para la pedagogía, para la práctica de la enseñanza, no es empírico ni teórico, porque la respuesta a la pregunta "¿qué hacer?" no deriva directamente de los "hechos", sino que requiere un proceso de deliberación, de decidir de modo tentativo, y siempre incierto, qué es lo adecuado para esta situación concreta. Así, el tiempo de la pedagogía es el tiempo del "momento perfecto", del "ahora" (van Manen, 2015, p. 52), el tiempo *kairós*, el de la oportunidad. Aquel que nos pide actuar incluso, o quizá, sobre todo, cuando no sabemos qué hacer. Por ello, los conocimientos teóricos pueden ayudar a estimular nuestra reflexión, pero no pueden sustituir nuestros juicios, nuestras decisiones.

¿Pero de dónde surge ese conocimiento de los profesores?, ¿cuáles son sus fuentes? No existe ningún conocimiento teórico, o técnica concreta, o alguna regla general que nos diga cómo actuar de manera solícita, con tacto, en el momento oportuno. Pero sí tiene una fuente: "la reflexión detenida sobre las experiencias pasadas"; esto es, el poso que ha ido dejando en nosotros la reflexión sobre experiencias vividas con anterioridad, es lo que nos permite encontrar recursos para, en la inmediatez de una situación nueva, "sentir" qué pueda ser lo importante para actuar en ella. Sin determinación, sin garantías, pero como una orientación. Creo que a esto es a lo que una maestra denomina

“saltar al vacío pero no en vacío”; es decir, aventurarse a buscar qué hacer con la red que le proporciona lo que ha aprendido de su experiencia pasada.

No se trata, por tanto, de un conocimiento proposicional sino más bien de una “preparación para la improvisación” que se desarrolla cultivando la capacidad de “percibir y escuchar a los jóvenes” (van Manen, 1998, p. 49). Esto no significa que los profesores actúen de modo irreflexivo, sin pensar. Nada más lejos de la realidad. Pero hay que clarificar qué tipo de pensamiento, qué tipo de reflexión es de la que hablamos.

¿Qué tipo de reflexión es necesaria y posible en la enseñanza?, ¿qué relación existe entre reflexión y acción? van Manen señala que, en la mayor parte de las situaciones de enseñanza, la reflexión no es posible porque necesitamos actuar de modo inmediato y no hay oportunidad de detenerse a pensar qué hacer, qué es lo adecuado. Esto, señala, no es un problema ni una deficiencia de los profesores, sino que “más bien es una característica inherente al hecho de vivir juntos en interacción constante” (1998, p. 111).

Pero hay diversas dimensiones de la reflexión que son necesarias y posibles. Hay una reflexión “anticipativa” que nos permite planificar nuestras acciones, decidir qué curso de acción seguir, qué materiales elegir, qué tipo de actividades vamos a priorizar, o qué tipo de ambiente deseamos crear. Hay una reflexión interactiva, o en la acción, que nos permite actuar de manera rápida, casi sin pensar. Y hay una reflexión sobre los recuerdos, sobre lo ya sucedido.

Este conocimiento pático del que habla van Manen, que está imbricado en lo que somos y que es el que “actúa” en la práctica relacional de la enseñanza, requiere de unos modos de captación y un lenguaje que sea apropiado a su naturaleza. Porque estos aspectos páticos, relacionales y situacionales, no son cualidades fijas, sino que se modulan, se colorean en cada situación concreta. Por eso, hace falta un lenguaje sensible, ligado a la vivencia situacional, cotidiana, que impida la abstracción porque entonces pierde su cualidad sensible, desaparece la vida que lo anima. Un lenguaje que, en cada narración concreta, nos permita pensar sobre esa situación, sobre las cualidades que podemos percibir en ella. Y esa cualidad no se trata de una “prueba” o “evidencia” en sentido estricto; y ello porque el sentido pedagógico de cada

situación no puede preverse, no puede anticiparse; en pedagogía, “las pruebas que son previsibles dejan de ser pruebas” (van Manen, 2004, p. 61).

1.1.5. Saber de la experiencia.

La noción saber de la experiencia es un modo de pensar la relación con la realidad (conocimiento, situaciones), no desde el par teoría-práctica sino para explorar la relación experiencia-saber. Una reconceptualización que es de singular importancia para pensar los espacios de formación. Porque no se refiere a la acumulación de saberes prácticos, de modos de hacer y de resolver cuestiones de la práctica derivados de haber pasado antes por situaciones similares sino al modo en que nos relacionamos con la experiencia; un modo no indiferente y que, por ello, nos afecta, nos deja una huella que se incorpora a lo que somos. En ese sentido, la experiencia tendría que ver con la vivencia y la acumulación de formas de hacer derivadas de ella.

La noción de saber de la experiencia está enlazada con el pensamiento de María Zambrano a quien le interesaba la sabiduría arraigada en la experiencia; un saber que ella llamaba originario: “originario: Aquel saber que sentimos, del que tomamos nota, aquel que nos sobrecoge y requiere nuestra escucha, nuestra atención” (Sánchez-Gey, 2008). Lo llama originario porque es un saber que “viene desde el origen” de lo que somos y que nos ayuda a conocer lo más profundo, lo más cierto de nuestra vida precisamente porque está arraigado en nuestra experiencia.

Como para la vida, también para la educación es necesario este saber de la experiencia, aquel que se encarna, que se incorpora a lo que somos, no simplemente algo que se tiene, que se posee. Y no es un saber rutinario ni un simple sentido común, porque es fruto de la apertura a lo nuevo, a lo no conocido; no se asienta ni se ancla en lo ya conocido y sabido. Es un saber abierto también al otro, y es sensible a él, presta atención a qué sea lo adecuado en cada situación. Por tanto, cuando hablamos del saber de la experiencia no lo hacemos de cómo “se automatiza una práctica, sino de qué supone vivir y actuar manteniendo ‘una relación pensante con el acontecer de las cosas’” (Contreras y Pérez de Lara, 2010, 57).

El saber de la experiencia es paradójico, como lo es la propia idea de experiencia que es, siempre y al mismo tiempo, una interpretación y algo que necesita ser interpretado. El saber de la experiencia es saber sedimentado, el poso que va quedando a partir de lo vivido, y que proporciona una orientación para la acción; y, sin embargo y al mismo tiempo:

...es un saber siempre naciente, un saber siempre en renovación y que revela una cualidad esencial del saber pedagógico necesario: aquel que ayuda a vivir en su novedad las circunstancias cambiantes de nuestra tarea educativa, abiertos a las preguntas que nos despiertan aquellas personas con las que realizamos nuestro trabajo, y los acontecimientos que compartimos, así como abiertos a la pregunta por las transformaciones necesarias para una educación más atenta a la realidad y sus circunstancias” (Contreras, 2013, p. 129).

Es un saber de la alteridad, que acepta la presencia del otro y del mundo, y se pregunta por lo adecuado en esta relación. Pero esa relación con la alteridad no es solo la que nos vincula a los otros, sino también a nosotros mismos en relación con el otro y con la realidad. Por eso, el saber de la experiencia se nutre de la relación que sostenemos con nosotros mismos, y nos requiere cuidarnos, prestarnos atención, atender a lo que vivimos y al modo en que nos afecta, en una relación siempre incierta y en la que es preciso atender tanto a la irreductibilidad del otro (con su misterio nunca desvelable del todo), como a la decisión de qué sea lo adecuado para ese momento, para esa situación, para esa relación concreta, y siempre nueva, original.

1.2. Los saberes docentes como construcción social.

En otra vertiente, distinta pero compatible con las anteriores desde mi perspectiva, está la del saber docente como una construcción social (Rockwell y Mercado, 1986; Mercado, 1991, 2002). Desde la categoría teórica de la *escuela cotidiana* (Rockwell y Ezpeleta, 1983), los docentes, en su condición de trabajadores, filtrando desde sus intereses personales y situados en la escuela, “se apropian, reconstruyen y construyen las prácticas con sus sentidos compartidos que les ofrece —y permite— la cultura institucional” (Ezpeleta citada en Marcela, 2004, p. 412). En ese proceso, en la intersección entre su

biografía individual y los saberes históricos, colectivos y heterogéneos presentes en la escuela, los profesores elaboran sus saberes docentes.

En esta mirada, el maestro “no agota su trabajo en el salón de clases, exclusivamente sometido a exigencias didácticas”, sino que trabaja en y para la escuela, que es a la vez una organización pedagógica, administrativa y laboral. Por lo tanto, está expuesto a normas administrativas y laborales que imponen condiciones a su actividad en el aula definiendo en gran medida lo que es posible realizar en ella (Ezpeleta, citada en Weiss *et al*, 2019, p. 18).

Revisar cómo se ha estudiado la enseñanza desde que comenzó a ser tema de investigación por sí mismo relevante, ayudó a situar mi trabajo sobre los saberes docentes, entre los estudios alternativos de investigación de la enseñanza, específicamente, dentro de los estudios “interpretativos” (Erickson, 1989) de la *investigación observacional participativa* que abarca un conjunto amplio de enfoques: estudios etnográficos, cualitativos, observacionales participativos, estudios de casos, interaccionistas simbólicos, fenomenológicos, constructivistas e interpretativos. El criterio que Frederick Erickson utilizó para reunir estos enfoques, fue el interés que comparten por el significado humano en la vida social y en su dilucidación y exposición por parte de quien investiga.

La perspectiva teórica sobre los saberes docentes, desde la cual analizo las condiciones en que estos se construyen en telesecundaria durante el inicio profesional, proviene de una línea de investigaciones etnográficas (Talavera, 1994; Luna, 1997; Galván, 1998; Arteaga, 2011; Montaña, 2015) dirigidas por Ruth Mercado y sus propios estudios al respecto (Mercado, 1991 y 2002)¹³.

Tales pesquisas están fundamentadas en una mirada sociocultural sobre la escuela y el trabajo docente cotidiano de los maestros construida a partir de los trabajos de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983) en el DIE-CINVESTAV del IPN¹⁴. Estudios hechos en otras latitudes como Brasil y España como el de Penin (1989) y Patto (1990) (citados en Salgueiro, 1998), han reconocido en este

¹³ Los planteamientos teóricos generados en esta línea de investigación sobre los saberes docentes cotidianos, han trascendido a países como Brasil, España y Estados Unidos, en los trabajos de Zibetti y Proenza (2007) y Poveda y Ernst (2008) (Arteaga, 2011).

¹⁴ Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones Avanzadas del Instituto Politécnico Nacional.

enfoque, “un camino fructífero para conocer lo que pasa en el día a día de las escuelas” (Ibidem, p. 27).

La mirada sociocultural sobre la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Ezpeleta, 1991; Rockwell, 1999) busca acercarse a la vida que transcurre en ella en sus formas concretas, integrando la acción de los sujetos particulares y evitando la abstracción formal. Como construcción teórica, esta perspectiva se propuso integrar el carácter heterogéneo de lo cotidiano y ligar su historicidad a la historia del movimiento social¹⁵.

Con su trabajo, Rockwell y Ezpeleta (1983) buscaron la manera de documentar el movimiento real de la escuela que permanece oculto desde una versión positivista que la considera como “una institución estatal, vocera unívoca de su voluntad, cuya historia documentada da cuenta de su existencia homogénea y homogeneizante” (p. 3). Como resultado, la categoría teórica de vida cotidiana abrió la posibilidad de describir los procesos culturales que suceden en la escuela desde perspectivas distintas de las del poder, y de integrar la dimensión temporal a la investigación sobre los procesos educativos que tienen lugar en ella.

Esta elaboración teórica ha sido un proceso de largo aliento basado en la observación y el análisis de episodios cotidianos en diversas escuelas, lo que permitió establecer y enriquecer categorías, precisar conceptos y construir descripciones analíticas sobre situaciones escolares particulares, a partir de las cuales, es factible “discernir en otras situaciones, los sentidos de las acciones emprendidas desde diferentes puntos del juego social y político” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 4).

Para documentar la vida escolar cotidiana es importante reconocer la dirección normativa que el sistema educativo propone para lograr sus

¹⁵ Rockwell y Ezpeleta propiciaron el diálogo entre el pensamiento gramsciano y distintos corpus teóricos, entre ellos, resalta el planteamiento de vida cotidiana por parte de Ágnes Heller (1977). La apropiación fue una de las nociones más importantes que las autoras utilizaron, esta se refiere a “las activas e históricas mediaciones de los individuos respecto al cotidiano mundo circundante”. Ezpeleta y Rockwell la articularon al concepto de control para aludir a las prescripciones estatales. Entonces, “bajo el binomio control–apropiación, analizaron distintas dimensiones de la vida escolar, tales como la construcción del edificio, el trabajo docente o la actividad estudiantil” (Gómez, 2021, p. 183).

propósitos, la norma es “el componente pedagógico del sistema” (Ezpeleta, citada en Marcela, 2005, p. 14)¹⁶, una parte de su estructura y no una herramienta de análisis. Ver más allá de la prescripción pedagógica ofrece muchas pistas para captar cómo sucede la educación y cómo el sistema le da cabida a eso que sucede” (Ibidem).

En lo metodológico, lo cotidiano es una reconstrucción que requiere integrar varios niveles de análisis, busca acercarse en lo general a las formas de existencia material de la escuela y “poner en relieve el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación (maestros, alumnos, familias) experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar” (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 8). Como objeto de conocimiento es distinto del conocimiento cotidiano de la escuela.

En el marco de esta perspectiva, la escuela es el lugar donde la educación “toma cuerpo”, una institución social que se construye permanentemente articulando historias locales (personales y colectivas), en el cruce y fusión de múltiples procesos sociales (de apropiación, control, resistencia, etc.) (Ezpeleta, 1991). La escuela es una “expresión viviente de la sociedad civil” (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

Esta concepción ubica la mirada “desde abajo”, sin dejar de tener en cuenta que la escuela también es “expresión viva de la política estatal” y que lo que ocurre en ella está influido por las pautas y normas del Estado. Los problemas que preocupan a los profesores y determinan el curso de su trabajo son más comprensibles desde la dimensión de lo cotidiano, es decir, desde una mirada más pertinente para estudiar la escuela singular desde los actores que le dan vida.

Entender la escuela como una construcción social, abre la mirada para reconocer las formas en que trabajadores, alumnos, familias, etc., se apropian de los apoyos y las prescripciones estatales que reciben, entendiendo por

¹⁶ En este contexto, lo pedagógico se refiere a la prescripción educativa del sistema, no a la disciplina pedagogía, y menos aún, a las reflexiones más filosóficas sobre la relación pedagógica como un vínculo de autoridad entre un adulto (padre o maestro) y un niño o joven, cuyo fin es ponerlo en relación con el saber necesario para ser y estar en el mundo, desde su singularidad (van Manen, 1998).

apropiación “el aprendizaje y manejo de recursos y usos que permiten a los sujetos orientar su actividad de acuerdo a las características y condiciones que, para cada momento y época, se demandan en cierto espacio social e histórico” (Héller, citada en Luna, 1997, p. 9).

Desde la perspectiva de la vida escolar cotidiana, entiendo que la telesecundaria, como modalidad, está inmersa en un movimiento histórico de amplio alcance para llevar educación secundaria a comunidades pequeñas del ámbito rural en el que cada escuela es “una versión local y particular” de dicho movimiento. En este mismo marco, la noción de *condiciones materiales de trabajo*, central en mi estudio, va más allá de la infraestructura y los recursos más visibles de la escuela, y abarca pautas curriculares; exigencias administrativas como certificar el aprendizaje de los alumnos con números o someterse a un proceso de evaluación como docentes; condiciones de enseñanza como, el grado que se atiende, el número de alumnos en el grupo; etcétera.

Tomando en cuenta el constructo de vida escolar cotidiana asumí que el proceder de los profesores noveles estaba guiado por un “pragmatismo personal” que los llevaba a apropiarse de aquello que les era necesario para estructurar su vida en el momento y el lugar en que se estaban iniciando en la telesecundaria y que las relaciones y las prácticas que tienen lugar en ese espacio social particular contribuirían de manera fundamental en la construcción de sus saberes docentes (Mercado, 2002).

Para describir la perspectiva teórica sobre los saberes docentes me baso principalmente en Mercado (1991 y 2002), Rockwell y Mercado (1999), Talavera (1994) y Arteaga (2011). En ellos se plantea que, al realizar su trabajo de enseñanza en un lugar específico, los maestros elaboran un conocimiento cotidiano acerca del mismo que responde a las condiciones, características y trayectoria histórica de cada escuela. Este se elabora en la relación con otros maestros, autoridades, padres de familia y, principalmente, en la relación con los alumnos y en la reflexión que esta relación requiere.

El concepto de saberes docentes como construcción social se asienta en los trabajos teóricos de Agnes Héller (1977) sobre la naturaleza del saber

cotidiano, en la cual, "la noción de saber remite al conocimiento sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana del modo más heterogéneo. Los portadores del contenido del saber cotidiano son los mismos hombres" (Héller citada por Mercado, 1991, p. 60).

El conocimiento cotidiano sobre el trabajo de enseñanza se encuentra implícito en el hacer de los maestros, es decir, no está formulado, sistematizado, ni explicitado como tal y, sin embargo, orienta su proceder en el aula (Rockwell y Mercado, 1999). Para investigar la construcción de los saberes docentes es preciso orientar la mirada hacia las descripciones que los maestros hacen de sus ensayos, pruebas y correcciones de actividades con los niños, así como hacia sus muestras de satisfacción cuando el trabajo que proponen funciona. Dicho conocimiento "se puede describir en relación con contenidos programáticos, grados, grupos y maestros específicos, más que en términos generales y abstractos" (Mercado, 1991, p. 61). Por lo mismo, la identificación de su proceso de construcción es producto de un trabajo analítico.

¿Para qué hacen los maestros lo que hacen? Esta es una pregunta que obedece a un postulado acerca de que la acción docente en sí misma no dice nada, es su sentido u orientación lo que expresa un significado. "Las acciones son indicadores de aquellos propósitos a los que ellas sirven y que les dan significado", pues "ideas complejas sobre cómo enseñar están involucradas en las rutinas familiares del salón de clase" (Olson, citado en Mercado, 2002, p. 20).

Los saberes docentes no son homogéneos ni siguen un modelo establecido. Algunas prácticas contienen elementos, producto de una continuidad histórica, que se han reproducido por largo tiempo. En cambio, otras incluyen "concepciones divergentes acerca del trabajo del maestro, así como diferentes prioridades en cuanto a ámbitos de trabajo (comunitario vs académico, por ejemplo) y a contenidos programáticos" (Rockwell y Mercado, 1999, p. 131).

Las prácticas docentes se construyen en momentos históricos particulares, en el cruce entre la biografía individual de los maestros y las prácticas sociales de la escuela donde trabajan; en ese sentido, decimos que son

históricas. Además, los saberes docentes cotidianos son compartidos entre maestros de diversos espacios sociales y momentos históricos, y “se actualizan en la práctica de cada profesor” (Mercado, 2002, p. 23); de ahí, su carácter histórico, colectivo y heterogéneo y dialógico.

Los profesores tienen un bagaje de conocimientos desde el cual se relacionan con la heterogeneidad de saberes presentes en la escuela y en otros ámbitos de su vida. Se considera que dichos saberes son colectivos porque provienen de la experiencia acumulada social e históricamente, aunque cada profesor los articule individualmente en función de sus propias condiciones materiales de trabajo.

El carácter dialógico de los saberes docentes significa que, en lo que hacen y dicen los maestros acerca de su trabajo de enseñanza, “hay huellas de acciones y líneas de pensamiento provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales, con las cuales las propias percepciones del sujeto individual dialogan” (Mercado, 2002, pp. 36 y 37). Tal elaboración proviene de las aportaciones sobre la comunicación discursiva de Mijail Bajhtin y su teoría respecto de la dialogicidad de la palabra y de los enunciados expresados por los hablantes. De allí que, en la construcción de sus saberes, los docentes incorporen voces provenientes de diversos actores con los que han tenido contacto directa o indirectamente (Mercado, 2002).

Para afrontar la complejidad de sus tareas de enseñanza, los maestros retoman múltiples saberes relacionados con los contenidos escolares y su didáctica, pero también “una cantidad de elementos más sutiles e implícitos en esos puntos donde se cruzan lo afectivo y lo social con el trabajo intelectual” (Rockwell y Mercado, 1999, p. 126).

Entre los saberes que construyen los docentes, se encuentran los que responden a las demandas de trabajo recibidas, y los que atienden el interés y esfuerzo particular de cada maestro por darle sentido a su trabajo docente. Algunos ejemplos de saberes se relacionan con el saber trabajar con un grupo heterogéneo de alumnos; organizar la actividad en el aula; y atender, simultáneamente, las necesidades pedagógicas individuales y colectivas de los alumnos (Mercado, 2002; Arteaga, 2009).

La construcción de saberes docentes, de acuerdo con esta perspectiva teórica, es un proceso de aprendizaje entendido como producto social y cultural (Chaiklin y Lave, citadas en Mercado, 2002), en el que los maestros se allegan de su conocimiento en situación, es decir, en contextos definidos situacionalmente. Esto es, en un escenario único y complejo, donde los profesores buscan resolver sus problemas y responder al reto constante de la enseñanza, siempre considerando a los niños como referente principal (Erickson, citado en Mercado, 2002).

La perspectiva de Mercado sobre los saberes docentes sostiene que estos se construyen sobre todo en la zona indeterminada de la práctica (Schön, 1992), ese espacio “donde predomina la incertidumbre sobre lo que se debe hacer y para lo cual no hay respuestas preelaboradas” (p. 26). La base de este proceso de aprendizaje es el pensamiento reflexivo de los profesores –en términos de Van Manen, la reflexión pedagógica (1998)– para poder improvisar en el trato con los niños a partir de ser receptivos hacia su subjetividad. Incluso las rutinas de enseñanza implican reflexión.

1. 3. Estudios sobre el inicio en la enseñanza (profesores principiantes).

La investigación sobre los primeros años de enseñanza es abundante, al revisar el estado de conocimiento, advertí el reto de abordar un tema de estudio en el que se han realizado investigaciones desde distintos enfoques metodológicos, durante más de 30 años, en diversos países del mundo; ante lo cual, necesitaba ubicar sus aportaciones más relevantes y visualizar vetas poco exploradas en el campo.

Durante la revisión de la literatura, el interés que tenía por indagar acerca de los saberes docentes en el inicio de la profesión en telesecundaria se vio reforzado al advertir que, si bien en México se han realizado valiosas investigaciones sobre la práctica educativa de los noveles situadas en un contexto escolar específico (Talavera, 1994; Montaña, 2012; Sandoval, 2014), “poco se había investigado sobre la realidad que afrontan los profesores que egresan y viven sus primeras experiencias en contextos rurales” (Aguilar, 2014, p. 32), menos aún en telesecundaria.

La investigación sobre los primeros años de enseñanza inició con estudios realizados sobre la socialización de los docentes, las etapas evolutivas de su desarrollo profesional y su actividad cognitiva. Al respecto, destacan los trabajos de Willard Waller (1932), Dan Lortie (1975), F. Fuller y O. Brown (1975), C. Lacey (1977), y Michael Huberman et al (1993). Estos investigadores construyeron categorías para el estudio e interpretación de la profesión docente, entre las cuales se encuentra la fase inicial.

Los problemas que enfrentan los profesores noveles en su práctica educativa han sido un tema recurrente en la investigación sobre los primeros años de trabajo docente. Las contribuciones en este rubro (Vonk, 1983; Vonk y Schras, 1987; Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004; Reyes Ochoa, 2008; Sandoval, 2014) han mostrado que los maestros que se inician enfrentan una problemática muy específica. A pesar de los años transcurridos desde los primeros estudios al respecto, las dificultades identificadas se siguen presentando, inclusive, en diferentes contextos geográficos.

En esta línea resalta el estudio de Simon Veenman (1984) –hecho a partir de una revisión extensa de investigaciones sobre los problemas y preocupaciones percibidos por los docentes noveles– quien encontró que el mantenimiento de la disciplina en el aula, la motivación a los alumnos, la atención de las dificultades individuales y la evaluación del aprendizaje formaban parte de sus principales dificultades. Veenman aportó el principio de supervivencia y el predominio del valor de lo práctico, como aspectos inherentes al proceder de los noveles.

El *shock de la realidad* es un término con el que el autor puso en relieve el sentido problemático de lo que pueden enfrentar los egresados de las escuelas Normales o de magisterio cuando dejan la vida de estudiantes y asumen repentinamente todas las responsabilidades que implica el trabajo docente con un grupo de estudiantes. Esta noción alude a la discordancia entre las expectativas que los profesores cultivan durante su formación inicial sobre lo que será su práctica profesional, y lo que en realidad sucede cuando se enfrentan a la complejidad del trabajo docente en contextos escolares desconocidos;

envueltos, además, en diversas –y contradictorias– demandas sociales y laborales. Verse en un escenario muy distinto a lo imaginado, podría llevar a los docentes a la desilusión y el desencanto inicial.

En el contexto español, Carlos Marcelo (1991) replicó el estudio de Veenman, con maestros de distintos niveles educativos, encontrando muchas coincidencias; además, puso en relieve el reto que se impone a los docentes que se inician, manejar la presión del tiempo sobre el abordaje de los contenidos, y la falta de información sobre los antecedentes y conocimientos previos de los alumnos.

El estudio de María Luisa Talavera (1994) en escuelas primarias, donde se preguntó cómo se inician los maestros en su profesión, qué problemas enfrentan y cómo los solucionan, es un pilar en mi trabajo. Este representa una de las primeras investigaciones en México para indagar cómo ocurren algunos procesos de construcción y circulación de saberes docentes en la práctica docente de maestras principiantes.

Talavera ofrece descripciones etnográficas sobre cómo se tejen las relaciones de trabajo entre maestros en una escuela concreta alrededor de los desafíos de enseñanza que enfrentan los noveles enseñando a leer, escribir y a realizar operaciones aritméticas a niños de primer grado de primaria. Estos desafíos impulsaban a las profesoras –a veces con “carácter de urgencia”– a construir soluciones apoyándose en la experiencia de sus colegas. Con su colaboración intentaban integrar en su práctica educativa elementos de las diversas propuestas educativas presentes en la escuela a través de los libros de texto o de otros materiales (por ejemplo, la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita).

Una de las aportaciones relevantes de esta investigación a la mía, fue la concepción de las relaciones de trabajo entre maestros como fuente de recursos, andamios sobre los que se realiza el trabajo docente y vías de circulación de saberes docentes y espacios donde éstos se construyen, gracias a la decisión de los maestros, ya que “para enseñar un maestro no tiene necesariamente que organizarse con sus colegas” (Talavera, 1994, p. 13).

Otra contribución importante de esta investigación a mi trabajo vino de que muestra cómo, “en el marco de un proceso colectivo, los maestros que se inician construyen de manera individual algunos de los recursos que usan en su trabajo, apropiándose de saberes construidos por generaciones pasadas” (Talavera, 1994, p. 12) y, al mismo tiempo, logran introducir algunas rupturas con tradiciones de trabajo construidas en otros momentos históricos de la escuela mexicana. Esto sucede a partir de aprovechar que el trabajo colectivo forma parte de las condiciones materiales de trabajo de la labor docente, condiciones que, por un lado, la constriñen al llamar a los maestros a funcionar en comisiones que les restan tiempo de enseñanza en el aula, pero, por otro, la posibilitan ya que al reunirse también resuelven problemas de enseñanza.

La investigación etnográfica realizada en México por Lucila Galván (2011) con estudiantes de magisterio en el último año de la carrera, presenta el proceso de apropiación de la cultura escolar que los implica cuando realizan prácticas de enseñanza. Incluyo este trabajo como referente del mío de acuerdo con la idea de que las situaciones del práctico y del maestro que inicia son muy semejantes como expuse en la introducción de esta tesis.

En su trabajo, la autora analiza los contextos escolares, las relaciones de tutoría y los dilemas que enfrentan los aprendices de maestro en su trayectoria por las aulas. A través del análisis, revela que aprender el oficio de enseñar sobre el terreno de trabajo constituye una experiencia compleja y contradictoria que, más allá de la socialización mecánica, lleva a los maestros a cuestionar, seleccionar y recrear los significados de la cultura escolar ya establecida; y, a partir de referentes propios sobre la docencia, contribuir en la construcción permanente de la escuela.

Galván muestra el margen de decisión y acción que pueden abrir los maestros que están por comenzar su carrera profesional para repensar y hacer la escuela, cambiar dinámicas escolares aparentemente inamovibles y ganar autonomía docente. Propone el proceso de apropiación de la cultura escolar para poner en evidencia que, aún sin ser profesores ya graduados, tienen posibilidad de “hacer la institución” y transformarla. En su trabajo la autora muestra que

los profesores tienen un margen de acción y que pueden no asumir pasivamente la cultura escolar sino interactuar con ella para replantearla.

Este trabajo abre un debate con los estudios sobre socialización de profesores que “sostienen la idea del estudiante de magisterio como actor pasivo, sujetado por normas y tradiciones escolares, fácil presa del poder evaluador de los tutores y sobredeterminado por el orden escolar imperante” (Galván, 2010, p. 3).

El seguimiento que María Asunção Flores (2009) realizó de un grupo de profesores principiantes durante dos años es relevante por considerar el contexto específico donde se iniciaban para indagar en sus procesos de aprendizaje, desarrollo profesional y cambio en el inicio de la profesión, considerando la importancia que este tiene para dar forma a la identidad profesional. Para ello, Flores ubicó dos contextos de inserción profesional a la docencia diferentes buscando apreciar y contrastar las luchas, esfuerzos, continuidades y discontinuidades por las que atraviesan los profesores. Más que el contenido local de sus experiencias, para mi trabajo fue relevante ver la energía y empeño que los maestros ponen para transitar por ellas.

La autora también resaltó el papel que el liderazgo y la dirección del centro escolar tuvieron en el aprendizaje *in situ* de los nuevos maestros y la forma en que estos enfrentaron una serie de tensiones y dilemas en el que sus convicciones y valores a veces se contradecían con su nuevo estatus. También mostró que las ideas y creencias sobre la enseñanza y lo que significaba ser profesor, en ocasiones, entraban en conflicto con la práctica docente y que este hecho constituye un aspecto central en la formación de la identidad profesional.

Flores identificó dos profesores principiantes pasando por momentos de (re)balance de su formación inicial respecto a la naturaleza de los conocimientos adquiridos en esa etapa, a los que consideraron demasiado teóricos o profundos, pero, que ya en la práctica, les fueron útiles. Relacionó esto con la literatura que sugiere que, durante los primeros años de enseñanza, los profesores reaprenden o reconstruyen el conocimiento adquirido de una manera más comprensiva y articulada, normalmente asociada al conocimiento pedagógico del contenido, como se muestra en los trabajos de Lee Shulman (1989) y J. H. C. Vonk (1993).

Adelina Castañeda y Cecilia Navia (2009), en México, coinciden con Talavera (1994) en que el primer grado de la educación primaria se asigna frecuentemente a los profesores principiantes, así como el sexto grado, y otros grupos, a los que a veces se distingue por contar con características difíciles como el alto número de estudiantes, problemas de conducta, dificultades para el aprendizaje e, incluso, todo esto a la vez.

La asignación de estos grupos "difíciles" a los maestros noveles tiene que ver con una racionalidad instrumental, en el sentido de que, con ello, se pretende liberar a los otros maestros, los antiguos, de la compleja tarea para atender a estos grupos. Se aprecia del mismo modo la ausencia de una política de inserción o de inducción para los maestros noveles (p. 5).

Esta línea de trabajos muestra algunos caminos novedosos tomados por los principiantes para enfrentar desafíos específicos. Castañeda y Navia (2010) analizan el caso de una profesora a la que se le asigna, deliberadamente, un grupo que ningún otro maestro estaba dispuesto a atender dada la gran responsabilidad que exigía del docente. La maestra "intenta trabajar de forma diferente, integrando el juego como elemento que favorece los aprendizajes, y aumentando espacios de libertad a los niños" (p. 4), al mismo tiempo que reconoce reproducir formas tradicionales de enseñanza como el uso de las planas, recuperándola de la memoria de su maestra de primero. Lo que recibe a cambio esta docente es una crítica de parte de sus colegas a su nuevo enfoque.

Sandoval (2014), recupera la experiencia de un profesor principiante de telesecundaria que se inicia en contextos indígenas en los que enfrenta diversas dificultades, incluyendo, aquellas para comunicarse por no entender la lengua local. Parte de su estrategia es buscar la manera de salir de la comunidad cada fin de semana para estudiar un posgrado donde su proyecto de intervención docente lo apoyará en la enseñanza en su contexto específico.

Lo que ofrecen los trabajos de Talavera (1994), Castañeda y Navia (2010) y Sandoval (2014) contrasta con algunas conclusiones de Beatrice Ávalos *et al.*, (2004) y Carlos Marcelo (1991) acerca de que las clases de los profesores principiantes se caracterizan por poseer escasa innovación respecto de métodos, actividades, etc. También difiere con Linda Valli (1992), quien, al referirse a una serie de problemas específicos del estatus profesional de los profesores

principiantes, menciona su tendencia a la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores y el aislamiento de sus compañeros.

Etelvina Sandoval *et al.*, (2014) estudian las prácticas, dificultades y logros de maestros noveles de primaria y secundaria en contextos escolares desfavorecidos en México. Una de las vertientes de dicho proyecto abordó el trabajo docente de telesecundaria en contexto indígena, señalan que estos improvisan permanentemente, dejando en segundo término a la comunidad y su desarrollo, debido a la escasa formación que reciben en las escuelas normales sobre el contexto comunitario.

Por otra parte, muestran que los profesores de telesecundaria se enfrentan con la pobreza, marginalidad, violencia y culturas locales que se manifiestan en la escuela a través de los alumnos, sus familias e, incluso, de otros docentes, sin estar preparados, al menos en parte, para atender alumnos que tienen problemas familiares y en su desarrollo escolar. En tal situación, los profesores principiantes se sensibilizan, recuperan el compromiso social y de servicio de la escuela rural poniendo en juego sus propios recursos y venciendo sus prejuicios sobre el medio, construyendo una especie de relaciones de reciprocidad.

En su investigación con una perspectiva etnográfica en una telesecundaria de una localidad indígena de alta marginación social donde los alumnos tienen como primera lengua el popoluca de la Sierra, Amanda Cano (2014) describe las dificultades de una maestra principiante en un evento letrado en la asignatura de español, muestra las adaptaciones curriculares realizadas por la profesora, sus expectativas y demandas hacia los alumnos, así como la forma en que ellos responden al trabajo que se les solicita. En su análisis, la autora muestra cómo, las decisiones que la profesora va tomando y los problemas que enfrenta, además de relacionarse con los contenidos escolares, tienen su origen en una perspectiva deficitaria del contexto sociocultural de la telesecundaria.

Esta investigación no pretendía abordar la práctica docente de maestros noveles, pero entre los profesores de su estudio documentó este caso. El foco de su trabajo es describir un grupo de prácticas letradas escolares que se desarrollan en la asignatura de español como producto de un proceso de

transposición didáctica externa e indaga en las implicaciones de estas decisiones didácticas. En él, la autora encuentra una tensión muy fuerte “entre el ‘saber a enseñar’ y la vida cotidiana de los estudiantes que tiene como origen la incompatibilidad entre los referentes culturales de los jóvenes y la cultura que promueve la escuela (Erickson y Mohatt, 1982 en Czarny, 2007)” (Cano, 2014, p. 226).

Entre sus aportaciones más relevantes para mi trabajo, las exigencias didácticas que enfrentan los maestros en telesecundaria rebasan sus posibilidades dadas las circunstancias en que desarrollan su trabajo cotidiano; entre ellas, la dinámica institucional como la movilidad de la planta docente, su escasa experiencia en el oficio, falta de conocimiento sobre el contexto sociocultural indígena, escasez de materiales escolares, escritos y tecnológicos. Cano reconoce que los profesores conocen el currículum formal prácticamente mediante los libros de texto, carecen de formación en didáctica de lenguas y, desde su propia percepción, desconocen cómo trabajar en un ambiente bilingüe.

1.4. Referentes sobre saberes docentes específicos.

En este apartado abordo los referentes conceptuales en que me apoyé para analizar la construcción de saberes específicos relacionados con conocer a los alumnos, organizar el trabajo en el aula y relacionarse con las familias de los adolescentes. Como señalé antes, la construcción de saberes docentes en la práctica cotidiana de la enseñanza es una elaboración teórica que retomé de Ruth Mercado (2002) para poder acercarme al trabajo de los maestros que inician y los adolescentes que son sus alumnos, en el contexto de la telesecundaria. Además de ella, en la base de mis referentes teóricos para estudiar los saberes docentes en su especificidad, se encuentran los planteamientos de María Eugenia Luna (1991, 1997) sobre el *proceso cotidiano de organización del trabajo en el aula* y de Lucila Galván (1998) acerca del *trabajo conjunto con padres de familia*.

A partir de estos tres referentes, concebí la organización del trabajo en el aula como un proceso reflexivo que los maestros realizan de manera *conjunta* con sus alumnos en el entorno social del aula, con el apoyo sostenido de las

familias aun cuando estas no se encuentren físicamente en la escuela, y basado en el conocimiento que los docentes construyen sobre cada joven en el desenvolvimiento de su historia compartida como grupo en un periodo determinado.

De esta concepción se desprende que, en su elaboración en la relación social, los saberes para conocer a los alumnos, organizar la enseñanza y relacionarse con las madres y los padres de familia, se encuentran imbricados por más que, en el análisis, sea necesario distinguirlos. A continuación, presento los estudios y aportaciones teóricas que utilicé para apoyar mi tarea en este sentido.

1.4.1. Conocimiento de los alumnos.

En mi estudio, entender la enseñanza como un proceso conjunto con los alumnos significa que, en el inicio de su carrera docente, los maestros necesitan construir saberes para preparar y gestionar las clases considerando las necesidades pedagógicas del grupo y de cada alumno, estableciendo una relación de trabajo individual con ellos que les permita tomar acuerdos y llegar a entendimientos comunes sobre la manera de trabajar juntos (Luna, 1997).

Desde la perspectiva cotidiana, organizar la enseñanza es un proceso continuo –que se realiza antes, durante y después del encuentro con el grupo– orientado a definir y ajustar situaciones de trabajo viables para los estudiantes y pertinentes para los diversos contenidos escolares (Luna, 1997, p. 9).

Para los maestros, organizar el trabajo en el aula implica más que combinar contenidos, métodos y recursos didácticos; supone conocer las dificultades y posibilidades de cada alumno en torno a los temas de clase para buscar cómo interesarlos en las actividades y construir una relación pedagógica con cada uno. Este conocimiento se construye día a día a partir de las dificultades de cada estudiante alrededor de actividades concretas sobre contenidos escolares específicos (Luna, 1997).

Para ello, los maestros tratan de indagar y obtener información que les permita comprender de dónde proceden las dificultades de los alumnos; información que integran en un *expediente cotidiano no escrito* (Luna, 1994),

que utilizan, y actualizan de manera constante en el trabajo diario del aula, para sustentar sus decisiones de enseñanza.

La noción de *expediente cotidiano* de María Eugenia Luna (1997), fue una herramienta de intelección indispensable para indagar dónde ponían su atención los nuevos maestros con respecto a sus alumnos, qué información obtenían sobre ellos, de qué manera accedían a ella, qué significado tenía para la realización de su trabajo y cómo la articulaban frente a las exigencias de la enseñanza.

Y es que contrariamente a lo que suele creerse, las voces de los alumnos –expresadas en sus necesidades, posibilidades, dificultades o intereses– “son las que más influyen en las previsiones, acciones y ajustes que llevan a cabo los profesores en su trabajo” (Mercado, 2002, p. 90); de allí, parte esencial del carácter dialógico y social que caracteriza los saberes construidos en la práctica.

En este marco, la noción de *saberes experienciales* de Maurice Tardif (2004) reforzó mi concepción del conocimiento de los alumnos como parte de los saberes específicos de la profesión que se basan en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio donde se realiza. Fue importante para comprender que el saber conocer a los alumnos no proviene de las instituciones de formación ni de currículos; tampoco está sistematizado en teorías, sino que “brota de la experiencia que, se encarga de validarlo” (p. 30), y se integra a ella como un saber hacer y un saber ser.

La perspectiva pedagógica de Max van Manen (1998) llegó para abrir mi mirada en un momento en el que había concluido el trabajo de campo. Poco a poco sus planteamientos, a partir de mi estancia académica en la Universidad de Málaga, me fueron acercando a una serie de nociones vinculadas entre sí a las que Jordan Sierra (2011) refiere como *disposiciones esenciales* de los profesores en las relaciones con sus alumnos, que me ayudaron a comprender los esfuerzos que hacían para conocerlos en todos los aspectos posibles, cómo utilizaban esa información en la resolución de su trabajo diario y un interés a más largo plazo por el presente y el porvenir de cada adolescente.

Tales disposiciones son *actitudes ético-pedagógicas* consideradas *profundas* por su *incalculable influencia* en la mejora académica y formativa de

los alumnos; pero no solo, ya que también abren un horizonte de realización personal y profesional a los profesores que las poseen en grado notorio por generar en ellos plena satisfacción al ejercer su docencia; en este sentido, no solo son formativas para los estudiantes sino también para los maestros.

A nivel conceptual, la naturaleza de estas actitudes enfatizó aún más la centralidad que tienen los adolescentes en las reflexiones de los maestros a la hora de orientar su trabajo –por tanto, en el proceso de construcción de sus saberes docentes– de la que ya tenían en la perspectiva teórica de origen, es decir, procedente de las elaboraciones de Mercado (1991, 2000) y Luna (1994, 1997).

Desde esta mirada la base del trabajo escolar está en la calidad de la relación educativa y en la experiencia humana que maestros y estudiantes viven juntos. Un maestro cercano a sus alumnos se ocupa de cuestiones técnicas de la enseñanza como la didáctica, la organización, lo curricular, etc., y procura lo mejor de su progreso académico pero, ante todo, busca potenciar el desarrollo global de cada niño, niña y joven singular (Sierra, 2011).

La calidad (y calidez) de esta relación nace del encuentro que los profesores tienen con quienes son sus alumnos, de la sensibilidad pedagógica que desarrollan hacia las distintas vulnerabilidades de los jóvenes y del llamado que sienten a responder por ellos y ante ellos. En el grado de cercanía que procuran tener en esa relación se percibe su concepción del oficio; que, en el caso de los que inician, está en plena construcción.

De acuerdo con Christopher Day (citado por Sierra, 2011, p. 62), si los maestros ven su tarea como un simple trabajo, aun si lo hacen con cuidado, esta no será el centro de gravedad de su vida docente; en cambio, si consideran la docencia como una parte importante de su existencia que requiere mucha atención y elevada prioridad, harán *todo lo necesario* para que sus alumnos avancen en sus aprendizajes. La postura de cada profesor al respecto, trasciende a la vida de los jóvenes que atienden porque estos *saben*, se dan cuenta cuando el adulto con el que están los quiere y se entrega a su labor. El efecto que eso tiene en sus vidas puede significar la diferencia entre una persona

que confía en su propia capacidad de aprender y dar un sentido constructivo a su vida, o lo contrario.

Existen tres condiciones para una relación pedagógica profunda y acogedora: *amor* o *afecto* por los alumnos, *responsabilidad* y *esperanza pedagógicas*. El amor está vinculado en su base y en su dinámica con las otras dos condiciones. El amor pedagógico de un profesor se entiende como una disposición educadora asumida *hondamente* y, por tanto, *capaz* de dar en el blanco más íntimo y sensible de cada persona. Es este un afecto distinto al de los padres, amigos, etc., ya que el maestro tiene la misión de enseñar contenidos académicos diversos. Busca el bien pedagógico de cada uno y cada de los menores confiados a ellos, por lo que son en el momento presente y por lo que pueden llegar a ser. Esa doble intención da su naturaleza pedagógica a esta relación.

El cariño y afecto están incluidos en el amor pedagógico, pero no en su "versión fácil"; sino en el sentido de hacer capaz al docente de *trabar una relación profunda*, donde se juega su propia realización y una parte de la vida del alumno que está en sus manos (que se pone en sus manos). Es un auténtico amor a la persona por su valor intrínseco (que abraza su dimensión académica y toda su peculiaridad de su personalidad global, en estado de formación (Wineberg citado en Sierra, 2011, p. 63).

El amor pedagógico integra confianza, admiración por los alumnos y aprecio de sus puntos fuertes (Nierto citada en Sierra, p. 64). Impulsa al maestro a buscar, por todos los medios, el verdadero bien educativo de sus estudiantes (física, académica, psicológica y moralmente), llevándolo a actuar de manera creativa e ingeniosa para construir estrategias diversas que le permitan llegar y conseguir el máximo de cada uno. Lejos de experimentarse solo por los más pequeños, este amor también se manifiesta con los alumnos mayores mediante la franqueza, la delicadeza, el apoyo, la solicitud, el afecto, la cercanía y la amabilidad. Todos estos, apunta Bain (citado por Sierra, 2011, p. 65), son "adornos del ser y quehacer de los mejores maestros".

La noción de *responsabilidad pedagógica* se refiere a la disposición sensible del maestro ante las dificultades, las necesidades y la vulnerabilidad de

sus alumnos, que lo mueve a identificar la problemática del contexto sociocultural y la etapa vital por la que transitan los adolescentes para relacionarlas con sus necesidades pedagógicas individuales.

El maestro con responsabilidad pedagógica se siente reclamado por sus alumnos y ese reclamo “es lo más importante, el significado más profundo de ser educador o pedagogo” (van Manen citado en Sierra, 2011, p. 67). En la etapa inicial de la profesión, esta disposición ética-pedagógica puede jugar un papel importante al permitir que los principiantes experimenten la subjetividad del otro superando con ello la centralidad de su propia persona en el mundo, que les permita vivir una práctica con *tacto pedagógico*; es decir, orientada hacia los otros, movida por el amor, y profundamente exigente hacia su trabajo.

El *tacto pedagógico*, en esta perspectiva, se entiende como “la capacidad de actuar con seguridad, rapidez y adecuadamente en momentos imprevisibles y complejos de interacción pedagógica, atendiendo en todo momento la singularidad de los educandos (van Manen, 2003)” (Ayala, 2011, p. 122).

La *esperanza pedagógica* proviene del afecto que los maestros tienen por sus alumnos; gracias a él pueden estar presentes para ellos con una actitud confiada y comprometida a fondo que los responsabiliza incondicionalmente. La esperanza los urge a pensar: “No te dejaré tirado; estoy convencido de que puedes llegar a ser más y mejor” (van Manen citado por Sierra, 2011, p. 76).

Existen muchas condiciones alrededor de la vida de los adolescentes y los pequeños sobre las cuales los profesores no pueden hacer nada; sin embargo, tienen el poder de actuar personalmente acompañando a aquellos que experimentan la soledad y la vergüenza que se manifiestan cuando no comprenden o no lo hacen al ritmo de los demás. En esas circunstancias tan difíciles, “solo el maestro puede sacarlos de aquella cárcel” (Pennac citado por Sierra, 2011, p. 78).

Para ello, los docentes necesitan trascender una simple actitud optimista, ser cabalmente realistas ante aquello que condiciona su tarea de educar a un estudiante, pero poniendo la mirada en sus cualidades, en las mínimas señales de que puede avanzar, y sobre todo en los deseos y posibilidades que manifiesta. No se trata de consentir al alumno, ya que un maestro esperanzado se muestra

exigente y no transige en lo convenido, se ocupa de que él entienda lo que se espera de su trabajo escolar y, al mismo tiempo, de que tenga la seguridad de que podrían escasear muchos recursos en la escuela, pero nunca él como su maestro.

Para Max van Manen la vocación de la pedagogía de involucrarse en la educación de los más jóvenes es darles la fuerza necesaria para que puedan dar forma con decisión a las contingencias de su vida, especialmente en el contexto de un mundo cada vez más inestable, lleno de incertidumbres y posibles riesgos de abusos y deficiencias, incluso, en la intimidad de su familia, donde se esperaría que se les dispensara el tipo de amor adecuado para ellos. De allí la necesidad de que los maestros y la escuela como institución cultural asuman una responsabilidad *in loco parentis* como punto de partida para vincularse con sus alumnos.

Aunque pudiera parecer pesimista, esta postura es justo lo contrario. Van Manen da por sentado que cada joven es un conjunto de posibilidades; no obstante, reconoce que esas posibilidades no son las mismas para todos y está consciente de cuánto se reducen para aquellos que viven en la pobreza, violencia y riesgos de semejante magnitud. En este sentido, trae a colación un diálogo sostenido en su momento con Paulo Freire, quien le advirtió de las condiciones de vida de los niños y niñas que crecen en situaciones desesperadas y la diferencia de ser pobre en países de Norteamérica y vivir la miseria en los del sur. Sin embargo, ambos coincidieron en que la educación siempre abre el margen de libertad de las personas y aumenta la posibilidad de tener expectativas de una vida digna de ser vivida.

Esta convicción es parte de una forma de vivir donde el educador, para serlo, ve el futuro con esperanza, asume una responsabilidad activa respecto al mundo, afirma que los ciudadanos tienen oportunidad de desarrollar su pleno potencial en relación con el resto de la sociedad y se niega a considerarlos como recursos que sirven a la economía o al colectivo social; en cambio, afirma su singularidad e individualidad, viendo en ello un también un valor social para la comunidad en la que se encuentra.

Esta visión es piedra angular de una pedagogía que, en cada situación busca saber “cómo estar con los más pequeños manteniendo una relación de solicitud y franqueza, en lugar de obedecer a creencias tradicionales [...] e imposiciones establecidas” (van Manen, 1998, p. 19) –por ejemplo, sobre la adolescencia– que posibilita apoyarlos y prodigarles los cuidados necesarios. Un profesor y una escuela que aceptan y ejercen su responsabilidad pedagógica *in loco parentis* proveen a los niños, niñas y adolescentes que les son confiados de una esfera de protección para que puedan alcanzar una madurez autorresponsable (Ibidem, p. 22).

Finalmente, de esta perspectiva de la relación pedagógica significo dos aspectos: a) el respeto y el afecto del docente por sus alumnos –reflejados principalmente en el interés por su aprendizaje y en la intención de influir en su bienestar–; y b) el aprecio por quiénes son los jóvenes en el presente y la confianza en lo que pueden llegar a ser.

Siguiendo aún a van Manen, destaco dos conceptos más: la *comprensión* y la *reflexión pedagógicas*. La primera me apoyó para seguir el significado que los docentes dan a la información que obtienen sobre los alumnos. Comprender pedagógicamente implica “saber cómo ve las cosas el niño [o adolescente] en particular y qué se necesita para ayudar a los jóvenes a valerse por sí mismos (...) con decisión en un sentido moral, estético, social y vocacional” (van Manen 1998, p. 98). En este tenor, los maestros vinculados pedagógicamente con sus estudiantes por la comprensión saben sorprenderse y fascinarse ante su crecimiento, son sensibles al contexto de sus historias personales que los obligan a reflexionar sobre su vida.

La *reflexión pedagógica* fue importante para apreciar la receptividad del profesor hacia la subjetividad de los alumnos. En el caso de los maestros de telesecundaria, parte significativa de sus reflexiones se orientan a comprenderlos en su condición de adolescentes. El encuentro de los profesores noveles con los adolescentes se convierte en una experiencia inédita que los implica en una reflexión permanente, aunque no siempre consciente.

Por otra parte, la noción del *saber de la experiencia*, de Contreras y Pérez de Lara (2010), ofrece la posibilidad de acercarse a lo que llega a saber un

maestro como resultado de su experiencia en el vivir, como persona, en un sentido profundo y en cierta forma inefable, su relación educativa con los más jóvenes. Por lo mismo, fue un concepto importante para abordar las experiencias de los nuevos maestros en su incorporación a la enseñanza; sobre todo, cuando comencé a advertir que su ser estaba siendo trastocado en la relación pedagógica que comenzaron a construir con sus alumnos adolescentes, para no volver, nunca más, al estado que tenía antes de encontrarse con ellos en la escuela (van Manen, 1998).

Esta noción es fructífera en el contexto de la concepción del oficio docente que vengo exponiendo como, aquel en que un adulto sostiene una relación de responsabilidad y compromiso pedagógicos con un niño, una niña o un adolescente, para que este o esta desplieguen lo más plenamente posible la singularidad de su humanidad, al mismo tiempo que establecen un vínculo con el mundo al que llegan, y con el saber construido sobre ese mundo (Arendt, 1996).

La distinción que hace María Zambrano entre saber y conocimiento resulta útil para captar el significado del saber de la experiencia: el saber como fruto o resultado de avanzar en el camino de la vida, que no siempre sucede, que no implica esfuerzo o cuyo esfuerzo es insensible; un saber, como legado que el individuo se hace a sí mismo, día tras día. Y el conocimiento, como algo adquirido u obtenido mediante un proceso distinto, de carácter más intelectual. Según Zambrano, la vía de acceso o transmisión (el método) es la distinción "más honda que al saber y conocimiento separa". "El saber es experiencia ancestral o experiencia sedimentada en el poso de una vida" (citada en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 51), por lo cual, no existe de antemano un camino para elaborarlo. Son las experiencias vitales el lugar donde sucede, situaciones únicas, inesperadas y muchas veces difíciles de poner en palabras.

La distancia entre lo que se sabe y lo que se puede decir al respecto, guarda relación con que el saber de la experiencia tiene un sentido implícito, tácito, corporal; como aquel saber que se encuentra en habilidades como andar en una bicicleta, tocar un instrumento y consolar a un adolescente. Es un saber que está en lo que el cuerpo sabe hacer, en nuestras relaciones e intuiciones

que vamos adquiriendo en la experiencia, y que tiene que ver con lo que Polanyi llama "consciencia subsidiaria", y Schön "conocimiento en la acción" (ambos citados en Contreras y Pérez de Lara, 2010).

En este punto es importante dilucidar que la experiencia y el saber pueden entenderse en un sentido pragmático, del que podemos identificar su naturaleza íntima y personal, que sostiene los modos de ver, pensar y proceder. En este plano, "la experiencia se identifica con capacidad práctica y saber con lo que sostiene esa capacidad" (p. 53); en otras palabras, con "el sustrato familiar de nuestras actividades al cual no solemos poner atención y que no percibimos bien por ser demasiado cercano y demasiado común, pero que podemos aprender a aprehender mejor" (Billeter, citado en Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 53).

En otro plano, más profundo, están el saber y la experiencia como los plantea María Zambrano, donde saber es una idea más cercana a la noción de sabiduría "entendida como el poso que da una orientación en el vivir" y que brota de situaciones de la vida que no siempre son revelables, que "muy a menudo pertenecen a esa región del secreto, de la que por delicadeza o por motivos morales nunca podrá ser revelado. O bien, de lo "inefable, lo que no encuentra palabras ni forma alguna de decirse..." (van Manen, 1998).

Investigar la experiencia de los docentes implica escuchar lo vivido al preguntarse una y otra vez qué hacer para atender la singularidad de cada situación educativa con los más jóvenes. De esa experiencia surge el saber pedagógico si el educador se pone en juego "dejándose tocar y prestando atención a lo que día a día se vive" con los niños y adolescentes (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 51). Por otra parte, investigar la experiencia también significa hacer a un lado la costumbre de pensar la educación a partir de la relación teoría-práctica, para buscar en la relación entre experiencia y saber.

En otra línea y ya situándome en el contexto mexicano, los trabajos de Sandoval (2000, 2009) sobre la escuela secundaria en México fueron importantes para el mío por la identificación de saberes docentes de algunos profesores noveles. Su trabajo permite discutir con la afirmación de acerca de que "los profesores principiantes no generan conocimiento pero sí hay 'intervenciones en el hacer' que los hace expertos en las intervenciones

necesarias para atender el campo cultural de inserción” (Jure, como se citó en Aguilar, 2014, p. 32).

Aunque mis referentes sobre la concepción de la relación pedagógica parecen no coincidir con los del estudio de Sandoval (2000, 2009), sus hallazgos sobre lo que ella llama *saberes fundamentales para el trabajo de los profesores con adolescentes* que forman parte de la cultura propia de este nivel educativo, me permitieron tener en cuenta el peso de la idea de disciplina en secundaria y explorar el sentido que tenía en la práctica de los maestros que inician en el contexto de telesecundaria.

Uno de estos saberes, por ejemplo, se refiere a cómo controlar el grupo y disciplinarlo a través de construir estrategias para llevar a los estudiantes a donde se desea. Esto, de acuerdo a Sandoval, implica conocimiento personal de los jóvenes, saber lo que se les puede exigir y cómo; establecer normas susceptibles de ser cumplidas, lo que también requiere de considerar y conocer al otro; aprender a transmitir el conocimiento (para que sea comprensible a esos alumnos). Todas éstas son prácticas donde se materializa el saber “controlar al grupo” (2000, p. 193).

La autora contrasta algunos rasgos de maestros noveles y con experiencia; expone el caso de una profesora principiante de secundaria donde se aprecia la responsabilidad que sienten los nuevos maestros sobre sus alumnos, cómo influye la cultura escolar sobre la experiencia escolar y sobre la propia experiencia personal de la docente, así como el papel de la organización y las condiciones de la escuela en su práctica docente y en la construcción de sus saberes prácticos. Por otra parte, identifica que un maestro con pericia es aquél que puede controlar al grupo y administrar adecuadamente el tiempo en el aula; así como, que el establecimiento de rutinas estables es un saber adquirido en interacción con el grupo, que se hace visible en cada clase. Dicho análisis me abrió camino para contrastar la experiencia de Miguel y Ricardo (los maestros del estudio) en su relación con sus alumnos, y sus implicaciones en la construcción de saberes docentes.

1.4.2. Organización de la enseñanza.

Como ya decía, organizar el trabajo en el aula es un proceso conjunto de maestro y estudiantes. Estos participan en dos vertientes; una de ellas es con su disposición hacia las actividades que su maestro les presenta en clase. Algunos ejemplos al respecto son: manifestar dudas sobre el trabajo del aula, tratar de cambiar las decisiones docentes o expresar francos desacuerdos con las propuestas del maestro (Luna, 1997). Los alumnos aportan sus esfuerzos para lograr los objetivos propuestos en clase, pues sin su colaboración, no hay enseñanza que salga adelante.

Por otro lado, los estudiantes participan con su presencia permanente en la reflexión docente antes, durante y después de las clases; allí, las necesidades pedagógicas que los maestros identifican en su grupo son el eje principal de sus decisiones (Mercado y Luna, 2013). Por todo ello, los niños, niñas y adolescentes “influyen de manera determinante en la búsqueda de acuerdos sobre las formas y medidas de trabajar juntos” (Arteaga, 2011, p. 49).

El estudio de Paola Arteaga (2011) sobre saberes docentes relativos a la organización de la enseñanza en aulas multigrado, en primaria, es un referente fundamental para estudiar los saberes que se construyen al organizar las clases en el inicio profesional en telesecundaria. En él, Arteaga describe procesos reflexivos, donde las maestras ponían en juego saberes docentes para prever los elementos que requería la enseñanza y algunas acciones inventivas. Muestra que, en el desarrollo de la clase y en las formas en que se agrupa a los alumnos, se construye un saber atender de manera conjunta al grupo, así como un saber trabajar de manera diferenciada con los alumnos.

La autora también describe cómo las condiciones materiales de trabajo del multigrado tienen características singulares y que las tareas que realizan los alumnos en esas condiciones influyen en la distribución y estimación del tiempo que las maestras hacen de su trabajo (p. 11). Identifica distintos momentos que, articulados, constituyen la clase; y, en ese proceso continuo, maestras y alumnos cambian de actividades, agrupamientos, materiales, temas, formas de tratamiento de un mismo contenido, como parte de la construcción de significados localmente compartidos (p. 50).

El trabajo de Arteaga está basado en la concepción del proceso cotidiano de organización del trabajo en el aula de Luna (1997) y en las nociones de anticipación e improvisación de la enseñanza de Mercado (2002). De allí, define la anticipación de la enseñanza como un ejercicio de discernimiento en el que los maestros ponderan actividades, temas, materiales escolares y formas de agrupamiento, con base en los requerimientos heterogéneos de los estudiantes, las características particulares del desempeño de los niños y su disposición hacia el trabajo en clase, considerando las demandas curriculares del grado.

En la improvisación, en cambio, los maestros realizan “una serie de acciones creativas que involucran un proceso de discernimiento sobre la propia práctica docente frente a situaciones imprevistas donde experimentan nuevas acciones y utilizan diversos recursos para responder a las diferentes demandas escolares y a las condiciones en que se llevaba a cabo su trabajo docente” (Arteaga, 2011, p. 8).

Con estas aportaciones me acerqué al proceso de organización de la enseñanza en el contexto de telesecundaria buscando advertir indicios del papel que jugaban las condiciones particulares en que transcurre la práctica docente, en la elaboración de saberes docentes en esta dimensión cuando se comienza a trabajar.

El estudio de Catalina Canedo (2008) realizado con profesores que laboraban en la modalidad de secundaria técnica en la Ciudad de México, fue importante para mi investigación a partir de que, sin ser su intención principal, identificó saberes docentes de algunos profesores *novelas* relativos a la organización de la enseñanza con alumnos adolescentes.

En virtud su interés por contrastar los saberes de maestros con más y menos tiempo de experiencia docente, en su pesquisa quedaron incluidos maestros con más de diez años de experiencia y otros con menos de dos; ninguno de ellos tenía formación específica para la enseñanza en una escuela Normal Superior o Básica. Entre los hallazgos de esta autora está que los *libros de texto* son una de las voces fundamentales en la conformación de los saberes docentes, tanto para preparar las clases, como en el desarrollo de las prácticas de enseñanza; un hallazgo clave para enfocar el papel que juega este recurso

en la práctica docente en telesecundaria, única modalidad que tiene un solo libro de texto oficial y donde hay antecedentes, como mostraré al final del capítulo, sobre la relación tan estrecha entre la enseñanza y este material en la organización del trabajo.

Respecto al tiempo que un maestro lleva en el trabajo docente, Canedo plantea un punto interesante para mi estudio, al señalar que, aun cuando el tiempo influye en la construcción de los saberes, no es un factor que determine en su totalidad las posibilidades y la eficacia del trabajo docente, ni en “la pericia que los maestros tienen para la organización y el desarrollo de sus clases” (p. 126).

Ya situada en los estudios sobre la organización cotidiana del trabajo en el aula *en telesecundaria*, existen pocos referentes documentados (Santana, 2017): “Poco se sabe sobre el trabajo conjunto entre los profesores y los estudiantes en el transcurso de un día escolar, o cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza y de aprendizaje” (Kalman y Carvajal, 2007, p. 72). Algunos hallazgos al respecto provienen de estudios realizados desde distintos enfoques metodológicos y perspectivas teóricas, para conocer qué sucede en las aulas de esta modalidad respecto a la interacción entre maestros y alumnos, el uso de los materiales educativos y los sentidos que los alumnos atribuyen a los elementos del modelo pedagógico, algunos de los cuales ya cité antes (Santos del Real y Carvajal, 2001; Quiroz, 2003; Carvajal, 2006; Kalman y Carvajal, 2007; SEP, 2010; Fuentes, 2011; Sixto, 2014; Santana, 2017; INEE, 2019; Brito, López y Parra, 2019; Olvera, 2019, 2021). En su conjunto, estos trabajos perfilan la organización del trabajo escolar como una tarea que se ha complejizado cada vez más.

Dos estudios en telesecundaria aportan elementos muy valiosos para explorar los saberes en este eje. Carlos Sixto (2014) identificó que, uno de los problemas de la enseñanza en telesecundaria se relacionaba con la ausencia de materiales impresos, electrónicos e informáticos. Ante ellos, movilizaban una serie de recursos y estrategias a partir de sus saberes docentes. Estos provenían, en ocasiones, de los procesos de capacitación y formación tanto inicial como continua.

Ante la falta específica de recursos electrónicos en las escuelas, en este trabajo se encontró que los docentes han construido saberes que les permiten identificar los medios más eficaces para acceder al material faltante, y las formas en las que otros profesores han accedido a ellos. Detrás de la "urgencia" del docente por hacerse de materiales didácticos prevalece su intención de llevar a cabo actividades de enseñanza con los alumnos. Un elemento presente en la práctica docente, ahora relacionado con la internet, ha sido el proceso de selección de información, (ámbito cuya enseñanza compete a la escuela y al profesor en caso de contar con los elementos necesarios), pero al no existir en la escuela, algunos profesores mandan a los alumnos a un lugar de renta de internet y, como consecuencia, hay muy poco rigor en la selección de la información que llevan al aula. Por ello, estas experiencias no preparan a los adolescentes para realizar búsquedas de tipo académico en niveles posteriores de educación.

Esta experiencia ha hecho que los maestros se den cuenta de que pedir a los alumnos que busquen información en la red "no funciona" o "funciona a medias", por lo cual, han ejercitado una habilidad para seleccionar y socializar páginas electrónicas en las que poder hallar información adecuada para vincular los contenidos de la secuencia didáctica que se esté revisando, esto, en función del grado de profundización y manejo de los temas que tenga cada uno, en particular.

En sus conclusiones, Sixto se pregunta por el impacto de la formación inicial especializada para maestros de esta modalidad en los primeros años de su práctica docente y sostiene que requieren de estrategias suficientes que les permitan vincular los diversos contenidos, como lo sugieren las secuencias didácticas de los materiales escolares de la modalidad de 2006.

El segundo estudio es de María de Lourdes Santana (2016), quien muestra la especificidad de los saberes docentes de los maestros de telesecundaria para organizar la enseñanza. Para Santana "la primera complicación que tiene el docente de telesecundaria es revisar y vincular dos programas de estudio (el 2006 y el 2011), desde el enfoque y líneas temáticas, propósitos y aprendizajes esperados, materiales educativos y los componentes de orden pedagógico

necesarios para el tratamiento de los contenidos de diez asignaturas por grado” (p. 14). La autora identificó lo que hacían cuatro maestros experimentados ante esta complicación. Entre sus principales conclusiones está que, a partir de 2011, cuando los materiales de telesecundaria quedaron desactualizados, los maestros construyeron saberes docentes para organizar las clases utilizando dos programas educativos y atendiendo las exigencias de las autoridades, así como también, un saber subsanar las carencias de insumos pedagógicos adaptándolas a las condiciones y necesidades de sus alumnos.

De otros estudios, centrados en el desafío que representa trabajar equitativamente con alumnos adolescentes e interesarlos en las actividades escolares (Tenti, 2011; Saraví, 2015; Sandoval, 2009 y 2014; Mercado y Espinosa, 2020), se infiere que, organizar la enseñanza puede ser particularmente difícil en el inicio de la profesión en telesecundaria como también lo ha sido para maestros principiantes de primaria (Mercado, 1991; Talavera, 1994; Luna, 1997; Sandoval, 2009; Rockwell, 2013). En este sentido, egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (LESET) han referido sentir que su formación inicial no los preparó lo suficiente para organizar su enseñanza en la realidad escolar (Espino, 2010).

1.4.3. La relación docente con las familias de los estudiantes.

En este eje parto de reconocer que pocos estudios han abordado el tema de la relación docente con padres de familia en la escuela secundaria, la investigación se ha realizado principalmente en primaria y, aunque parte de sus resultados aplican a la realidad del nivel secundario, “la forma en que se organiza este nivel, la edad de los alumnos que se atienden y algunos otros aspectos característicos de la secundaria pueden contribuir a configurar una relación diferente entre estos dos grupos de actores” (Huerta, 2009, p. 7).

En los escasos trabajos realizados, el estudio de Huerta (2009) sostiene que, de todas sus modalidades, la telesecundaria es en la que los padres participan de forma más activa (Huerta, 2009); al parecer, la presencia de un

solo maestro que enseña todas las asignaturas posibilita una relación directa con ellos y una mayor colaboración de su parte.

En el trabajo diario, los maestros que llegan a una localidad, sobre todo, los principiantes, identifican “qué conviene decir o hacer para propiciar el apoyo de los habitantes a las labores escolares” (Mercado, 1999, p. 33).

En los estudios sobre el tema encontré que en la práctica docente para relacionarse con los padres y madres de familia hay coincidencias en los tres niveles, pero también particularidades, en parte, relacionadas con las características de los niños y adolescentes y, en parte, con las modalidades y los contextos sociales de las escuelas.

Por este camino encontré que existe un debate sobre la relación entre los maestros y las familias de los alumnos. En una línea se habla de poco o nulo interés y de la responsabilidad de la escuela de que así sea (Moreno, 2010). De acuerdo con esta postura, un punto de tensión entre ellos surge cuando los maestros no saben afrontar las dificultades de aprendizaje de los alumnos y responsabilizan de ello a los padres (Moreno, 2010). También se dice que, al mismo tiempo que los maestros piden su participación, indican límites que no deben sobrepasar, con lo cual, pueden generar tensión en la relación.

En este tipo de trabajos se mira la participación de las familias en la escuela determinada por las “condiciones económicas, nivel de estudios, disponibilidad de tiempo, motivación y compromiso con los estudios de su hijo, cultura familiar” y se da por sentado que “en contextos socioeconómicos depauperados, que son los que requieren una mayor implicación de los padres, es donde esta participación brilla por su ausencia (Bolívar, 2006)” (Moreno, 2010, p. 246).

Para poder explorar cómo aprenden los maestros que se inician a relacionarse con los padres de familia, asumí la postura contraria, la cual, sostiene que, en general, existen vínculos de colaboración entre los maestros y los padres de familia en beneficio de la educación de los alumnos (Galván, 1998; Montaña, 2015; Mercado y Espinosa, 2020) y que, “las acciones de los familiares de los estudiantes, sobre todo de las madres, están incorporadas a la trama de la vida escolar” (Ibidem, p. 84), aunque muchas veces pasen inadvertidas,

incluso, para los mismos maestros (Galván, 1998). En otras palabras, las familias se encuentran en actividades relacionadas con la enseñanza; su participación activa en el salón de clases sucede aun cuando tengan bajos ingresos y escasa escolaridad (Galván, 1998); ambas, condiciones generalizadas en la población atendida por las telesecundarias.

Concebir la escuela como una construcción social de los maestros, los alumnos y sus familias, donde lo político está presente en sus acciones cotidianas y concretas como sujetos particulares, definidos y conocibles por el conjunto de las relaciones sociales que conforman su "pequeño mundo" y que los unen a integraciones de diverso orden (Rockwell y Ezpeleta, 1983), permite entender que la relación de los profesores principiantes con los padres y madres en la telesecundaria rural responde más a la historia particular de los sujetos concretos y a los procesos sociales históricos de la comunidad donde se encuentran que "al deber ser" de las normas establecidas, aunque éstas existan e influyan en sus acciones (Mercado, 1999).

El pequeño mundo es el ambiente social inmediato en que las personas se constituyen en sujetos sociales y adquieren sus capacidades, orientaciones y expectativas para moverse en él. Esta noción proviene de la concepción de vida cotidiana de Héller (1977), sobre la cual, está basada la perspectiva de la escuela cotidiana y la construcción de los saberes docentes en esta investigación.

Las elaboraciones teóricas de Lucila Galván (1998) sobre el *trabajo conjunto de maestros y padres* en la escuela primaria fueron fundamentales para apreciar la presencia cotidiana de madres y padres en la telesecundaria, así como la existencia de una *zona de interés común* entre ellos y los docentes –en cuyo centro se encuentran las necesidades pedagógicas de los adolescentes–. En sus aportaciones, advertí el *relativo poder* que tienen familias y maestros y, la importancia de sus intercambios y acuerdos en las juntas de grupo, para sostener el trabajo del aula. La descripción de los procesos sutiles de colaboración entre familias y maestros en la vida cotidiana escolar que hace la autora, me llevó a reconocer el potencial formativo de esta relación en la iniciación en la enseñanza y en la construcción de saberes docentes específicos.

De nuevo, la *responsabilidad pedagógica* (van Manen, 1998) es otro concepto central en el análisis de esta dimensión, que se refiere al deber que los maestros experimentan de proveer a sus alumnos de un ambiente en el que se sientan seguros, cuidados y libres de preocupación donde puedan crecer y madurar para hacerse cargo de sí. Dicha responsabilidad por el bienestar de los niños y adolescentes, proviene de la relación *in loco parentis* que tienen con ellos y que los vincula profundamente con sus familias, tanto para apoyarse, como para vigilarse mutuamente en las tareas que el cuidado conlleva.

De acuerdo con van Manen (1998), los maestros tienen la responsabilidad de preparar a sus alumnos para el mundo exterior y también de protegerlos de aquellos riesgos y deficiencias en la esfera íntima de la familia; y ésta, a su vez, posee expectativas hacia la seguridad y afecto que sus hijos necesitan encontrar en la escuela. La responsabilidad pedagógica de los maestros no es una tarea apartada de la enseñanza, sino que está básicamente relacionada con ese proceso y con los contenidos del curriculum.

Así mismo, entiendo la escuela como un lugar de encuentro entre distintas generaciones cuyo fin es poder compartir con los más jóvenes distintas miradas del mundo que les permitan estar en él, desde su singularidad y en relación con los otros (Blanco, 2017). Bajo esta mirada, la telesecundaria es un espacio público creador de tiempo libre de las demandas del contexto social y familiar de los jóvenes para que puedan acceder al conocimiento como "bien común" al que tienen derecho; donde, el poder de la cultura abre para ellos una realidad más ancha gracias a la enseñanza. Por su parte, el maestro, como adulto, establece con sus alumnos una relación de influencia que busca despertar en ellos el deseo sostenido por saber, al mismo tiempo que se compromete a respetar su singularidad y su participación en el grupo.

Existen pocos estudios sobre la relación de los maestros con los padres de familia desde la perspectiva de la vida escolar cotidiana. Los trabajos antecedentes refieren lo que sucede en la escuela a partir de los roles que una y otra parte tienen. En el nivel secundario no se identificó un estudio previo, centrado en esta relación, solo una ponencia (Carvajal, 2013), valiosa además

porque se refiere a los primeros acercamientos entre los principiantes y las familias.

Otro referente importante para estudiar la relación de los maestros que inician y las familias, proviene de Ezpeleta y Weiss (1996) quienes sostienen que, a su llegada a las escuelas rurales, los maestros de primaria pueden encontrarse con la predisposición de los padres de familia a desconfiar de que los recién llegados tengan intenciones de permanecer en la comunidad, la cual es originada por el fenómeno del absentismo y por la rotación de profesores.

En el estudio de Tiburcio Moreno (2010) en distintas modalidades de secundaria, desde un enfoque cualitativo, se encontró que los padres en una escuela telesecundaria tampoco estaban de acuerdo con la constante movilidad de la plantilla docente, ni con que el grupo de alumnos se quedara solo cuando había juntas entre ellos; en todo ello veían un punto negativo que afectaba el rendimiento escolar de sus hijos. Dejarlos viendo la televisión (aunque es un recurso propio de la modalidad), no les parecía una medida adecuada, consideraban que los maestros daban demasiada importancia a este recurso, cuando lo que los adolescentes necesitaban es la presencia constante de un adulto, ya que, si no la tienen, "se aprovechan". Los padres de familia pensaban que estos cambios de profesor en el transcurso de un año escolar, perjudicaban el aprovechamiento escolar de sus hijos, quienes no alcanzaban a acoplarse al trabajo de ninguno.

En esta misma investigación, se encontró que, en algunos casos donde los padres consideran que un maestro no está enseñando nada a sus hijos, están dispuestos a cambiarlos de escuela, aunque eso, en telesecundaria, implique que se trasladen diariamente a otra localidad.

En cuanto al apoyo de los padres y madres para que los adolescentes realicen sus tareas escolares en casa, Moreno (2010) identificó dificultades tales como la falta de recursos necesarios (libros, tiempo de los adultos para acompañar a sus hijos en esta actividad, y de los adolescentes, ya que son implicados en tareas domésticas), así como de permiso para que vayan a buscar información a otras localidades más grandes, donde puedan acceder a una biblioteca o a internet.

Por otra parte, este estudio identificó la participación desigual de los padres en las actividades que la telesecundaria organiza y el reconocimiento de algunos de ellos sobre la importancia de que todos se involucren.

1.5. Estudios sobre el trabajo escolar y los procesos educativos en secundaria y telesecundaria.

Los estudios antecedentes que tomo como referencia para referirme a la secundaria y a la telesecundaria también provienen del contexto mexicano por su relevancia para interpretar, en términos de su contexto social e histórico, los casos de estudio. Otros trabajos relativos a la telesecundaria fueron incluidos en los apartados previos por su pertinencia con las categorías que estructuran el capítulo. Aunado a esto, también es verdad (como lo vengo indicando) la poca atención que esta modalidad había recibido por parte de investigadores educativos y de otros profesionales relacionados con el desarrollo y la equidad (Kalman y Carvajal, 2007, p. 73). Por fortuna, eso ha venido cambiando.

Los estudios de Rafael Quiroz sobre la escuela secundaria, en sus modalidades general y telesecundaria (1991, 2003), son muy importantes en el campo de estudio de la telesecundaria por tratarse de los primeros hechos desde la perspectiva sociocultural del trabajo escolar cotidiano. Una aportación sustantiva de sus investigaciones es señalar a los alumnos adolescentes como referente de identidad para los maestros de telesecundaria, a diferencia de los de la secundaria general, para quienes dicho referente es la asignatura que imparten.

Así mismo, el autor insistió en señalar dos condiciones problemáticas del nivel de secundaria para los que no se ha encontrado una solución de fondo: la reprobación como mecanismo de exclusión, y la saturación y especialización del currículo como uno de los límites fundamentales para el quehacer de los maestros y el aprendizaje de los adolescentes debido a las concepciones enciclopedistas y acumulativas de sus contenidos (Rockwell y Quiroz, 1990).

Por otra parte, Quiroz (2003) subraya “una condición estructural que modifica radicalmente las condiciones institucionales de enseñanza” en la telesecundaria respecto de las otras modalidades: un solo maestro por grupo

que atiende a un número reducido de alumnos sin ser especialista en cada asignatura. Bajo esta condición, sostiene, se entiende que el trabajo docente en telesecundaria esté centrado en:

Mediar entre los alumnos y los contenidos del curriculum, más que en transmitir información; por lo tanto, se espera que el docente diseñe actividades que articulen los demás mediadores (programa de televisión y materiales impresos) en "un proyecto de aprendizaje para los alumnos" (Quiroz, 2003, p. 229).

Así también se comprende que los maestros se aboquen a orientar y apoyar a cada alumno durante su proceso global de escolarización gracias al conocimiento personalizado que construyen acerca de las debilidades y fortalezas que los jóvenes tienen frente a contenidos escolares específicos.

Una de las aportaciones principales de Quiroz (2003), en el contexto de la relación pedagógica y la organización del trabajo en el aula, es la alta valoración en que los adolescentes tienen a la modalidad y el sentido de pertenencia e identidad que han desarrollado respecto a ella. Llamó especialmente su atención que las expectativas de aprendizaje, en su estudio (2003), fueran directamente proporcionales a la disponibilidad en la escuela de todos los recursos del modelo pedagógico que sirven de mediadores entre ellos como estudiantes y los contenidos programáticos; es decir, este trabajo indica que los jóvenes experimentan más confianza en lo que pueden aprender si la telesecundaria a la que asisten cuenta con los programas de televisión, el libro de conceptos básicos y la guía de aprendizaje. Esto responde a que "lo más importante es su visión sobre la complementación del conjunto de los mediadores" (p. 234).

Sin embargo, de todos los mediadores, el más importante para los estudiantes es su maestro. Consideran que él les explica más y mejor de lo que les dijo la clase televisada y, lo más relevante, que les aclara dudas porque está con ellos en el aula. Su maestro es la persona con quien pueden interactuar (Quiroz, 2003).

De aquí se desprende que, un aspecto central en telesecundaria es la ventaja que representa para los alumnos tener un solo profesor (en contraste con los 12 o 13 que llegan a tener quienes asisten a la secundaria general o técnica). Es una característica distintiva de la modalidad que les abre la posibilidad de relacionarse con su maestro, de ser atendidos personalmente por

él y tenerle confianza. En esta lógica, la relación con un solo profesor ayuda a los adolescentes a concentrar sus esfuerzos en el trabajo con los contenidos escolares sin dispersarlos en adaptarse a las condiciones y exigencias cambiante de distintos maestros. En estas condiciones, el maestro los conoce mejor y tiene mayor posibilidad de apoyarlos. Aunque estas aportaciones ponen más el foco en los alumnos, al poner luz sobre su relación con los maestros y los materiales escolares, son significativos para explorar los esfuerzos docentes en su práctica educativa con los adolescentes.

Las aportaciones de Quiroz fueron la base para el estudio de Guadalupe Fuentes (2009), en el marco de un nuevo modelo pedagógico de telesecundaria, en 2006. Ella analizó los usos que los maestros de telesecundaria hacían de los recursos pedagógicos, y sus propósitos de enseñanza. Mostró cómo trataban de seguir de manera puntual las actividades que se les pedían en cada secuencia de aprendizaje del libro de texto. Desde sus hallazgos, Fuentes considera que los profesores asumen que la propuesta didáctica de los libros les permite desarrollar su trabajo de enseñanza con la garantía de que los planteamientos contenidos en ellos provienen de un cuerpo técnico especializado en la disciplina y en la didáctica, y que eso tiene su referente en que no son especialistas de todas las asignaturas del currículum.

El estudio de Judith Kalman y Edna Carvajal (2007) sobre la interacción en las aulas de telesecundaria también es orientador por su interés en mostrar el papel de los programas de televisión y de los materiales impresos en la interacción en el salón de clases (p. 70) y comprender cómo trabajaban juntos maestros y alumnos, y cómo interactuaban alrededor del libro de texto y de la clase televisada. Su análisis se centra en la manera como los profesores organizan las actividades en el salón de clases, los estudiantes participan en dichas actividades, los profesores utilizan los materiales e interactúan con los estudiantes alrededor de estos materiales (p. 80).

Kalman y Carvajal (2007) tuvieron en cuenta la idea de que los formatos de los libros de texto, la manera en que se leen y utilizan en el aula, los patrones de interacción y las oportunidades de participación de los alumnos en clase

(preguntando, respondiendo, profundizando en los contenidos) influían en el aprendizaje (Rockwell citada en Kalman y Carvajal, 2007, p. 70).

La transmisión de los programas de televisión en horarios predeterminados y fijos influye de manera importante en la organización de las actividades en el salón de clases (Kalman y Carvajal, 2007, p. 71). Coinciden con Quiroz, 2003. Las autoras destacan que muchos maestros de telesecundaria no tienen una formación pedagógica y que también hay un número considerable de recién egresados. Por lo tanto, su actividad se concentra más en supervisar a los estudiantes, organizarlos y dirigir las clases a través de los materiales didácticos, con clases programadas. Cada sesión de 50 minutos destina 15 para ver la televisión y el resto para trabajar con las guías de estudio.

Otra investigación realizada en la modalidad de telesecundaria relevante para la mía es la de Alejandro Reyes (2011) sobre las experiencias estudiantiles de los alumnos. En ella, se sostiene que, en estas escuelas, los jóvenes no solo estudian y se preparan para el futuro, sino que también viven “procesos importantes de redefinición y resignificación individuales y sociales [...] a través de la experiencia estudiantil” (p. 12). Dicha experiencia pone en contacto la cultura juvenil y la escolar fusionando diversas maneras de ser adolescente y estudiante.

Este punto es importante para estudiar los saberes docentes relativos al conocimiento de los alumnos y las relaciones con sus familias porque Reyes identifica una dimensión afectiva en las experiencias estudiantiles en telesecundaria que es muy importante por el lugar que los adolescentes asignan a los sentimientos en su vida cotidiana en las escuelas y el papel que esos sentimientos juegan en sus relaciones con diversos actores, entre ellos, sus maestros. La dimensión afectiva “subraya el carácter plural de los sujetos adolescentes como actores sociales, quienes no solo son racionales sino también expresivos” (Ibidem, p. 13).

Las aportaciones del estudio me permitieron poner en relieve a los alumnos en su condición de adolescentes rurales y preguntarme por su impronta en la experiencia escolar de los profesores principiantes, ya que esa relación de los adolescentes con el maestro, sostiene el autor, es un gran reto para ambos.

Reyes toma como referente el trabajo de Dubet y Marchessi para entender la experiencia como proceso de subjetivación. En ese sentido, tiene puntos que coinciden con la perspectiva sociocultural en contextos rurales.

Los planteamientos hechos en este trabajo fortalecieron mi mirada de las telesecundarias “como espacio social de vida adolescente” (p. 82):

El espacio [...] donde los chicos pasan una parte importante de su tiempo interactuando con otros adolescentes entre procesos de subjetivación, redefinición de sus identidades y resignificación de sus relaciones y valores, entre nuevas exigencias sociales, prácticas educativas y las condiciones que las instituciones educativas les imponen; fusionando las maneras de ser joven y vivir la juventud con las formas de ser estudiante en la experiencia escolar cotidiana (Reyes, 2009, p. 82).

Los casos descritos por su autor me llevaron a reconocer que los maestros de esta modalidad contribuyen a configurar las experiencias estudiantiles en diferentes espacios rurales y a plantearme cómo consideraban Miguel y Ricardo las subjetividades de los adolescentes en su práctica docente y qué papel jugaban éstas en los significados que los principiantes daban a su trabajo con los adolescentes.

En otro sentido, este estudio fue relevante para profundizar en las condiciones contextuales de las telesecundarias como lugar de trabajo de los novales y ponerlas en relación con sus experiencias, desafíos y saberes docentes. En él, su autor considera que las transformaciones de los contextos rurales en México y el surgimiento de una nueva ruralidad “han redefinido las relaciones campo-ciudad, así como desdibujado las fronteras entre lo rural y lo urbano, produciendo hibridaciones culturales y nuevas, complejas y heterogéneas realidades rurales. Emergentes ruralidades donde la vida cotidiana se redefine y las identidades se reconstruyen” (Ávila citado en Reyes, 2014, p. 81). Por este motivo, Reyes emplea una categorización de las comunidades donde se ubican las telesecundarias que a mí me ayudó para describir las características de aquellas en las que se iniciaron los principiantes y su incidencia sobre las condiciones materiales de trabajo.

La memoria selecciona. Archiva la versión de los hechos que hemos dado por buena y rechaza otras versiones posibles pero inquietantes. Yo creo que no me acuerdo nunca de la primera escuela que tuve como interina porque fracasé en ella. Fue un fracaso mío, personal, porque no supe, no pude en tan poco tiempo entrar de verdad en el pueblo.

Josefina Aldecoa, en "Historia de una maestra"

CAPÍTULO 2. PROCEDER METODOLÓGICO

El interés por estudiar la construcción de saberes docentes en la inserción al trabajo docente en telesecundaria me llevó a acercarme a Miguel y a Ricardo¹⁷, dos maestros de nuevo ingreso a la profesión. Me motivaba captar qué hacían frente a su inédita responsabilidad como docentes, y qué saberes necesitaban ir retomando y elaborando para trabajar con un grupo de adolescentes en las condiciones particulares de la telesecundaria a la que habían sido enviados, y en medio de las exigencias laborales y administrativas que recibían como principiantes en el entorno político y legal en que se iniciaron en el oficio.

Centré el objetivo principal de mi investigación en conocer cómo y en qué condiciones ocurría, *en su caso*, el proceso de construcción de *saberes docentes específicos* para enseñar en contextos rurales particulares. Enfoqué mi atención en aquellos saberes relativos a conocer a los alumnos adolescentes, a preparar y gestionar la clase, y a relacionarse y trabajar con madres y padres de familia. Todo ello teniendo siempre presente que estos saberes se desarrollaban en circunstancias particulares; es decir, en un escenario histórico, en el que confluían condiciones procedentes del contexto macro político-social (Ávalos, 2009) y del escenario local, que incidían en todo el proceso. Me refiero a la telesecundaria, al momento del ingreso a la profesión, y a unas normas concretas que en ese momento, en México, la estaban regulando.

Un objetivo fundamental para lograr el anterior, fue construir la trama de *experiencias* de los jóvenes *en* aquellos acontecimientos cotidianos que iban configurando su trayectoria en la telesecundaria y recuperar sus principales *desafíos* ya que, frente a ellos, cada maestro se ponía en juego: con toda su persona, sus recursos, sus saberes y su historia vital. El fin último del estudio ha sido comprender un poco más de cómo ocurre la formación docente en la

¹⁷ Los nombres de los maestros corresponden a los suyos de conformidad a lo que cada uno dispuso. El resto, incluyendo el de las comunidades, son ficticios para guardar el anonimato al que me comprometí con los actores del estudio.

práctica cotidiana del oficio en relación con alumnos reales y con otras personas que tienen un lugar en la construcción del vínculo pedagógico en telesecundaria.

La cercanía de los conocimientos que aportan estudios cualitativos con la experiencia singular, subjetiva y situada de las personas en las relaciones sociales que, en lo cotidiano, construyen la escuela todos los días en cada lugar, posibilita proyectar procesos en que la intervención política y técnica tenga "mayores posibilidades de tornarse fecunda". En este sentido, mi estudio pretende mostrar desde la perspectiva de los actores, "las maneras de insertarse, estar o pertenecer a la escuela que tienen los maestros" ya que ahí es donde se mira "inevitablemente a la gestión del sistema" (Ezpeleta citada por Sosa, 2005), la intervención que da lugar al ingreso y formación de los maestros noveles. Estas políticas y procesos aún requieren de "mucho construcción de conocimiento" (Rockwell y Ezpeleta, 1983, p. 3).

Las preguntas fundamentales que orientaron el proceder metodológico hacia estos objetivos a lo largo de la investigación fueron: qué sucede en la inserción profesional a la enseñanza en telesecundaria, qué experiencias viven los maestros en su incorporación al oficio, qué desafíos encuentran, qué recursos ponen en juego para poder enfrentarlos, qué saberes docentes específicos construyen para trabajar con sus alumnos adolescentes y en qué condiciones lo hacen.

Como señalé, el fin de captar la complejidad del problema de investigación, más allá de su contexto local inmediato, fue necesario tener siempre presente la particularidad del momento histórico de la política educativa que se vivía en México cuando Miguel y Ricardo comenzaron a trabajar y sus implicaciones en las condiciones laborales y sociales de los maestros de educación básica. Para poder situar la construcción de saberes docentes en este escenario, también me cuestioné: ¿Qué relaciones tenían las experiencias de los profesores de nuevo ingreso con un proceso de inducción de dos años que los sujetaba a una evaluación periódica de su desempeño docente y a una relación de tutoría con otro profesor?

Las preguntas de fondo, respecto del contexto político de la inserción profesional, eran por el significado que los maestros les atribuían a los procesos

administrativos, y qué sucedía en su travesía por este periodo, teniendo en cuenta las condiciones de su entorno de trabajo inmediato, y de la relación que sostenían con sus alumnos, madres y padres de familia, colegas y directivos.

2.1. Enfoque del estudio.

Para abordar este problema elegí el *enfoque de investigación con estudio de caso cualitativo*, el cual busca entender la particularidad del caso singular y la expresión concreta de políticas y procesos de mayor amplitud, desde el punto de vista de sus actores clave. Abordar las experiencias de Miguel y Ricardo como un caso, me permitiría documentar su trayectoria a lo largo de su inserción a la telesecundaria para estudiar con mayor profundidad la complejidad y los significados del proceso de construcción de saberes docentes mientras este “se desplegaba en el escenario real” de la escuela y del nuevo marco legal nacional para ingresar a la profesión.

La investigación con estudio de caso en el campo educativo proviene de la “sosegada revolución metodológica” (Denzin y Lincoln, citados en Simons, 2011) iniciada hace cinco décadas aproximadamente, para producir conocimiento en las ciencias sociales de manera alternativa a las metodologías del positivismo; específicamente, de la inquietud por reconsiderar la función de la evaluación de programas curriculares innovadores, en Estados Unidos y Reino Unido, tomando en cuenta la forma particular de implementarlos en un contexto singular. Lo más importante en esta alternativa de evaluación estaba en “ser receptivos a las cuestiones planteadas por los interesados y participantes” para poder describir el caso y narrar su historia. Por lo tanto, el eje principal no era generalizar los resultados sino analizar su especificidad para poder comprenderlo. Así se aprecia en los trabajos de Stake, 1967^a; MacDonald, 1971; y Walker, 1974 (citados en Simons, 2011)¹⁸.

El estudio de caso para evaluar programas curriculares evolucionó y trascendió a la investigación de otros temas u objetos de interés en educación.

¹⁸ Otro flanco de este movimiento en las ciencias sociales fueron las contribuciones de los enfoques de investigación en el ámbito de la sociología, la antropología y la psicología, así como sus usos en el área de la salud y el derecho (Simons, 2011).

Quienes comenzaron a articular y teorizar el concepto de estudio de caso (MacDonald y Walker, 1974, 1975; Stake, 1978, 1980 y 1995; y Walker, 1974) coinciden en considerar que este enfoque de indagación se compromete con:

- el estudio de una situación o un fenómeno en su contexto "real",
- la interpretación de su complejidad, y
- la definición de estudio de caso, dada por su singularidad, y no por los métodos que utiliza.

El estudio de caso pertenece al conjunto de enfoques interpretativos de investigación sobre la enseñanza (Erikson, 1989), a los que me referí en el capítulo de referentes teóricos. En la concepción particular de Merriam, el estudio de caso cualitativo implica "una descripción y un análisis intensivos y holísticos de una entidad, un fenómeno o una unidad social" (citado por Simons, 2011, p. 82). Para Lee Cronbach, en el estudio de caso importan los factores, quizá exclusivos, de un escenario, ya que "la excepción se toma con la misma seriedad que la norma" (citado por Simons, 2011, p. 66).

Mi trabajo buscó responder al estudio de caso singular y cualitativo presentado por Robert Stake (2010) y por Helen Simons (2011), respectivamente. En la perspectiva Stake, en este tipo de estudios "se destacan las diferencias sutiles, la secuencia de los acontecimientos en su contexto, la globalidad de las situaciones personales" (p. 11). Dado que el caso es un sistema integrado, donde no es preciso que las partes funcionen bien, las personas y sus relaciones en un contexto específico constituyen casos, ante los cuales el interesado tiene necesidad de conocer todo lo que implican, "de descubrir sus temas, y de rastrear sus modos de complejidad" (ídem, p. 16) con la intención de comprenderlas.

Para poder comprender, sostiene Stake, es imprescindible proceder con paciencia y reflexividad, permanecer abierto a otras versiones como parte de una ética de la precaución que permita tener mayores posibilidades de construir una interpretación fundamentada; es decir, conclusiones provenientes de las observaciones realizadas y de otros datos. Lo que Erickson llama *asertos*: una forma de generalización (citado por Stake, 2010).

Helen Simons (2011), lo define como “una investigación exhaustiva y desde múltiples perspectivas de la complejidad y unicidad de un determinado proyecto, política, institución, programa o sistema en un contexto real” (p. 89), cuya finalidad es entender la particularidad del caso singular y la expresión concreta de políticas y procesos de mayor amplitud.

Esta autora se refiere al estudio de caso como un “enfoque con una intención de investigación y un propósito metodológico estrechamente relacionado con una finalidad política, ya que tres de sus grandes finalidades se orientan a rendir cuentas, desarrollar la institución y el conocimiento. Los métodos cualitativos son clave para la finalidad política del estudio de caso porque permiten documentar las opiniones de los sujetos participantes del fenómeno estudiado (los profesores principiantes y otros actores escolares relacionados, en esta investigación), para integrarlas en la construcción del conocimiento; todo ello, a partir de las observaciones realizadas en contextos reales, entrevistas y documentos elaborados por los propios sujetos. El conocimiento construido informa y promueve la toma de decisiones pública (Simons, 2011). Este énfasis que Simons hace en lo político resultó pertinente para el problema de investigación que me había planteado.

Afín a la finalidad política del estudio de caso cualitativo es la etnografía educativa, por lo cual decidí desarrollarlo teniendo presentes los principios de ese enfoque. En etnografía hay una diversidad de prácticas procedentes de diversas perspectivas teóricas y epistemológicas. Para realizar el mío, asumí la perspectiva construida por Elsie Rockwell (2009) y diversos estudios en esa línea.

2.2. Diseño de la investigación.

El enfoque de estudio de caso reserva el concepto de “estrategia” para los procesos de acceso, realización, análisis e interpretación del caso, y “métodos” para las técnicas de recolección de información. Los *criterios metodológicos* para concebir mi estrategia fue cuidar mi orientación hacia:

- los *objetivos de investigación*,

- las *preguntas* generales sobre el proceso de construcción de saberes docentes en el contexto de la inserción profesional en telesecundaria,
- la perspectiva teórica de dichos saberes como el conocimiento social que los maestros construyen en la resolución diaria de su trabajo con un grupo de alumnos en un contexto sociocultural particular (Mercado, 2002),
- los principios de la investigación etnográfica, cuya perspectiva permite acercarse a la vida escolar en su dimensión cotidiana. En las sociedades modernas, lo cotidiano es lo familiar, lo oculto, lo inconsciente, aquello que suele estar relacionado con sujetos, cuya voz aparece muy poco en los relatos más frecuentes sobre la escuela (Rockwell, 2009); de aquí su compatibilidad con el sentido político de mi investigación,
- mi atención en los maestros y su relación educativa con los adolescentes para poder dar cuenta o captar lo más posible de sus experiencias,
- hacia una mirada cuidadosa de los otros para reconocer su singularidad “sin inventármelos ni ponerlos al servicio de mis intereses académicos ni políticos” (Sierra, 2013),
- cuidar la relación de investigación con los maestros del estudio.

Los principios etnográficos que orientaron la estrategia del estudio se condensan en tres puntos:

- a) Realizar un *trabajo de campo prolongado* para documentar las condiciones en que se construyen los saberes docentes de los principiantes en el ejercicio cotidiano de la enseñanza en telesecundaria. Con base en este principio fundamental, se determinó visitar de manera recurrente a los maestros en sus respectivas escuelas durante sus dos primeros cursos escolares. La literatura sobre los saberes docentes refiere que estos necesitan tiempo y experiencia en la práctica educativa situada (Rockwell y Mercado, 1999; Mercado, 2002; Tardif, 2009; Terigi, 2012). Por otra parte, las condiciones del inicio en la profesión en nuestro país, ya documentadas por trabajos anteriores (Talavera, 1994; Sandoval, 2009, 2014; Montaña, 2012), sugerían el advenimiento de situaciones problemáticas muy demandantes, que exigirían de los nuevos maestros desplegar su repertorio de recursos y saberes provenientes de la práctica

intensiva en su formación normalista (Galván, 2011), entre otras fuentes, y apropiarse de aquellos que circulan en las redes de maestros, dentro y fuera de su entorno inmediato (Talavera, 1994).

- b) Establecer una *relación permanente entre la información de campo y el análisis teórico* de la misma escribiendo textos descriptivos de un nivel analítico progresivo desde que se entra en el lugar donde se desarrolla el caso. El punto donde comienza el proceso analítico está en decidir qué registrar en las notas de campo, qué transcribir de los registros de audio y video, y cómo complementar la información con otros documentos obtenidos en el campo (por ejemplo, las planeaciones didácticas de los maestros o el reglamento escolar) para, posteriormente, dar forma a una *versión ampliada* donde se reconstruye un determinado episodio de la realidad (Rockwell, 2009).

Una versión ampliada es un texto donde se reconstruye lo sucedido en un evento o situación específica registrada en el trabajo de campo (una clase, por ejemplo). En ella se integra información proveniente de notas de campo, videos, audios, fotografías y otros documentos recuperados en el lugar del estudio (como las anotaciones hechas en el pizarrón o los trabajos de los alumnos, entre otros), así como otros elementos relacionados con el contexto político, institucional, comunitario o del curriculum, que ayudan a explicar la situación que se describe en la versión ampliada. Este texto representa otro nivel de análisis, aún muy cercano al campo que conserva los términos familiares que usan los propios sujetos al hablar (comunicación personal, L. Galván, 21 de abril de 2017).

Se trata de realizar versiones ampliadas sobre distintas situaciones escolares que, posteriormente puedan articularse alrededor de un eje analítico para construir una *descripción analítica* de mayor profundidad que ayude a comprender mejor los procesos escolares del estudio y aporte conocimiento útil para observar estos en otros escenarios (Geertz, 1987; Rockwell, 2009).

En una descripción analítica se va organizando la información empírica con determinadas categorías (procedentes de la teoría y de la realidad social), al mismo tiempo que se pone en relación con determinados conceptos, y en discusión con perspectivas alternas. En este tipo de texto “se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (Rockwell, 2009, p. 72).

- c) Tomar consciencia de la *centralidad que tiene, en el estudio, la persona que investiga*; asumir que el *trabajo reflexivo* que esta realiza sobre su *experiencia directa y prolongada* en una localidad, en *interacción social* con otros sujetos, busca *transformar y precisar* la concepción inicial desde la cual mira y describe la realidad (Rockwell, 2009). A partir de este principio de la etnografía educativa, lejos de neutralizar la subjetividad de quien investiga, se busca asumir que esta es parte del trabajo de campo y que juega un papel definitivo en la construcción del objeto de estudio. En la práctica, este criterio implicó reconocer que mi persona formaba parte del mundo social que estaba investigando (Hammersley y Atkinson, 1994) y entender que mis decisiones sobre qué mirar, preguntar y registrar cuando estaba en las escuelas estaban mediadas por mi biografía y mis intereses políticos. En toda incursión a la escuela fui acompañada por referentes conceptuales fruto de mi revisión de la literatura y de la teoría, pero también de mis experiencias e intereses como maestra en la escuela Normal y como trabajadora de la educación. Asumir este principio etnográfico significó comprender que, en la investigación empírica, “cualquier tipo de datos presupone un trasfondo teórico” (Hanson, 1958 citado en Hammersley y Atkinson, 1994, p.31) y que los datos que registraba eran una construcción de mi parte y, por consiguiente, ya un primer nivel de análisis (Geertz, 1987; Rockwell, 2009; Galván, 2011). En este aspecto, procuré ser consciente de dónde estaba centrando mi mirada y desde qué referentes; cuando me descubría intentando explicar o interpretar lo que sucedía en las aulas a partir de mi

experiencia como formadora de maestros en la Normal, trataba de abrirme a lo nuevo, de no dar por sentado que conocía lo que estaba pasando y los motivos de los sujetos para hablar, comportarse o dejar de hacer algo.

2.3. Métodos de investigación.

Indagar la particularidad y la complejidad de un fenómeno a través del estudio de caso implica la posibilidad de emplear métodos de investigación naturalistas, holísticos, fenomenológicos, biográficos y etnográficos por su potencial para entender la actividad del caso en circunstancias que son importantes (Simons, 2011). Emplear estos métodos permiten, a quien investiga, “destacar las cuestiones de matiz, la secuencialidad de los acontecimientos en contexto y la totalidad de la persona” (Stake, 1995, p. 12), siempre y cuando tenga presente que la naturaleza cualitativa de la investigación se encuentra en la perspectiva teórica con la que se trabaja y no en las técnicas utilizadas. En este sentido, Stake destaca la interpretación como método en los estudios cualitativos y, nos recuerda que, los defensores de lo cualitativo “otorgan mayor prioridad a la interpretación directa de los acontecimientos, y menor a la interpretación de los datos de las mediciones” (p. 45).

En esta investigación utilicé la observación directa; la entrevista semiestructurada, además de la conversación informal; y el análisis documental. Siempre procurando orientar su uso por el propósito de obtener información susceptible de ser interpretada a través de un proceso activo de investigación en el que:

los relatos del mundo se producen mediante la selectiva observación y la interpretación teórica de lo que se ve, haciendo preguntas concretas e interpretando las respuestas, escribiendo notas de campo y transcribiendo grabaciones de audio y vídeo, así como escribiendo las conclusiones de la investigación (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 32).

Al desplegar dicho proceso, conjugaba los métodos tratando de aprovechar lo que aportaba cada uno para “componer una imagen completa del escenario” (Simons, 2011, p. 217), lo que no es posible hacer, por ejemplo, con solo hablar

con las personas. Buscar en la entrevista significados que no eran obvios en lo observado contribuyó a cuidar que lo que observaba no fuera una falsa representación, a tener en cuenta que ello podía tener relación con el contexto actual, y también con la historia, por lo cual, era conveniente acompañar las observaciones contemporáneas con entrevistas que indagaran al respecto. Relacionar los métodos de investigación en la práctica de campo me ayudó a transitar, de la comprensión teórica de las cualidades de cada uno, a experimentar las posibilidades de tejer interpretaciones, que abren juntos.

En los estudios de corte etnográfico que inspiran esta investigación, **la observación y la interacción** en una localidad representan la parte central del estudio de campo; de ahí proviene mucha de la información más rica y significativa que se obtiene, lo cual conduce a una mejor comprensión del caso (Stake, 1995). En mi estudio, este método fue respondiendo a fines distintos según el momento y lo que se exploraba.

Observar directamente, sobre todo al inicio del trabajo de campo, fue imprescindible para percibir las reacciones de las personas a mi presencia y leer sus disposiciones e indisposiciones; también para identificar quiénes tenían mayor posibilidad de brindar información valiosa. Fue un recurso de gran ayuda para prever y cuidar situaciones que me permitieran seguir adentrándome en la comunidad escolar y responder debidamente a la confianza que recibí para indagar.

La observación directa del trabajo docente en el aula y en otros espacios escolares, incluidos los traslados en el transporte rural, fue uno de los principales medios para obtener información sobre la construcción de saberes docentes en el inicio en la enseñanza en telesecundaria. Más adelante, al describir el trabajo de campo, detallaré en qué aspectos centré mi atención al observar, con qué criterios, en qué situaciones, durante cuánto tiempo y cómo procedí con la información obtenida.

Como técnica formal, la observación me proporcionó información que no era factible obtener por otros medios, dio lugar a nuevas preguntas en el desarrollo de una entrevista semiestructurada o en una conversación, y me ayudó a complementar lo que me decían los sujetos, con datos provenientes de

su expresión no verbal. También me permitió conocer más del contexto escolar y la oportunidad de captar incidentes y sucesos significativos para la interpretación de cada caso, infiriendo elementos de la cultura escolar. Esto gracias a una observación menos estructurada, directa y natural con posibilidades de conducirnos a "historias que no sabemos que podemos contar" (Simons, 2011, p. 222) siempre que estemos abiertos a: utilizar medios tanto intuitivos como racionales; tomar notas, aunque a veces no tengamos claro por qué anotamos lo que anotamos; y realizar un trabajo teórico con el material empírico logrando, poco a poco, información más descriptiva/interpretativa de la que se informa, luego, en lenguaje accesible.

La observación como un proceso continuo con diversos niveles de estructura y participación es compleja y difícil debido a diversas razones: depende de nuestras decisiones sobre lo que es importante y lo que no; requiere prepararse de manera consciente para observar lo que decidimos y, simultáneamente, mantenerse abierto a lo inesperado; además de que, se necesita mucho tiempo para dar sentido a "una realidad desordenada" (Simons, 2011, p. 247), tiempo que vale la pena invertir para tratar de sacar a la luz matices de incidentes y relaciones de la experiencia vivida de personas en determinadas situaciones y contextos.

Decidir qué observar me condujo a preguntarme si tenía ideas preconcebidas que pudieran dirigir mi atención, o qué la guiaba; o sea, estar siempre atenta para evitar limitarme a confirmar lo que ya sabía sino tratar de ver las cosas de distinta manera a la habitual. Por ese camino y al paso del tiempo comprendí que hay que entrenarse con el propósito de ver más allá de la selección inconsciente que se hace en un inicio (Rockwell, 2009, p. 48 y 54), que existe el riesgo de representar equivocadamente la experiencia directa mediante categorías e indicadores escogidos para interpretar el mundo social (Simons, 2011, p. 225), y que hay una delgada frontera entre eso y la necesidad de abrir líneas de indagación empleando como herramientas determinados conceptos teóricos y categorías empíricas o sociales provenientes de estudios antecedentes en el campo de interés. Por otra parte, me di cuenta de que, si abrir la mirada con la que se aproxima al campo para poder captar detalles y

señales de nuevas relaciones significativas es uno de los grandes retos de quien investiga, también lo es registrar y analizar lo observado.

Como señalé antes, paralelamente a la observación, utilicé la **entrevista semiestructurada** para obtener información sobre distintos aspectos relativos a los objetivos del estudio provenientes de diversas personas, pero, sobre todo, de los maestros principiantes; junto con las conversaciones informales, las entrevistas fueron muy útiles para obtener pautas de por dónde iban las reflexiones de los docentes. Más adelante, al abordar el proceder en el trabajo de campo, puntualizaré los temas tratados en las entrevistas, cuántas realicé, con quiénes, cómo las llevé a cabo y qué hice con la información obtenida.

Recurrí a este método en momentos clave de la investigación como, por ejemplo, en el primer encuentro con los maestros principiantes donde abordamos cómo había sido su experiencia en el proceso administrativo de ingreso a la enseñanza o su primer día de trabajo en la telesecundaria. Otros puntos interesantes de la trayectoria docente fueron, el inicio del segundo curso como maestros, donde buscaba conocer cómo se planteaban organizar su enseñanza y cómo habían vivido la evaluación intermedia o diagnóstica del desempeño docente. También cuando se presentaron situaciones inesperadas que parecían colocarles frente a nuevos comienzos como ocurrió cuando uno de ellos fue nombrado director de la telesecundaria o cuando a otro lo cambiaban de escuela. Varias entrevistas se hicieron al final de un periodo determinado, o hacia su conclusión, cuando necesité llenar algunos vacíos de información, confirmar algunos datos o resolver dudas.

La entrevista semiestructurada me dio acceso a las reflexiones de los maestros cuando enfrentaron problemas con determinados alumnos o con los padres de familia permitiéndome indagar sobre lo que se jugaba en ellos; en palabras de Patton: "averiguar qué hay en la mente de otro y qué piensa de ello" (citado en Simons, 2011, p. 45). La flexibilidad de este método hizo posible cambiar de dirección en un encuentro, profundizar en una respuesta y sondear temas emergentes imprevistos. En este proceso, aprecié el potencial que tiene para develar y representar sentimientos y sucesos que no se observaron o que, simplemente, son inobservables como, algunos dilemas éticos de los profesores

principiantes, de los que solo hablaron cuando hubo la confianza suficiente. Para ello, corroboré que es preferible “establecer directamente la relación de comunicación sobre el objetivo de estudio, mediante una breve explicación de la investigación, la claridad de las intenciones y los procedimientos, la franqueza y la presencia” (Ibidem, p. 186).

Cuando los entrevistados fueron directivos, colegas, alumnos, padres y madres de familia, este método fue un medio para conocer otras miradas sobre el trabajo de los nuevos maestros.

Mi experiencia en el uso de la entrevista semiestructurada me llevó a comprender que Simons (2011) manifieste su preferencia por ella –en contraste con la observación y el análisis documental como métodos que se usan habitualmente en la investigación con estudio de caso— ya que permite llegar al núcleo de los temas más rápido y con mayor profundidad. Entre sus ventajas están, señala la autora, sondear las motivaciones, hacer preguntas de seguimiento, y facilitar que las personas cuenten sus historias; además, sus transcripciones sirven de base para análisis posteriores, y de acicate para la reflexión de los participantes.

Este tipo de entrevista llamada también en profundidad, no estructurada o abierta es fácil de realizar, lo que implica el riesgo de subestimar su preparación y la formación necesaria del investigador (Simons, 2011). Poner atención en su uso me permitió ejercitar mis habilidades para “oír activamente” lo que se me estaba diciendo... “[las] interpretaciones y apreciaciones que dan forma a los mundos de los entrevistados (Rubin y Rubin, 1995, pág. 7), teniendo en cuenta que esta es una destreza que requiere paciencia y seriedad, y en la mayoría de los casos hay que aprenderla” (p. 187). Ejemplos de lo que hay que cuidar en una entrevista son, no iniciar las preguntas antes de tiempo, no intervenir o cortar al entrevistado impertinentemente, “pero tampoco dejar que él domine completamente la entrevista, ni nos desvíe de nuestra intención. Hay que saber cuándo escuchar y cuándo preguntar” (Ibidem, p. 188).

Al desarrollar los encuentros percibí que los maestros estaban cómodos hablando sobre su práctica cotidiana y demás temas que nos ocupaban; que, en algunos momentos, se referían a mí como docente de la Normal recreando de

cierta forma la situación vivida cuando eran estudiantes y describían a sus profesores las experiencias docentes adquiridas en periodos de prácticas escolares. En este sentido, advertí la importancia de cuidar mi actitud para evitar colocarme en esa posición, tan familiar para mí por mi procedencia como docente de la Normal y, en cambio, escuchar con curiosidad y extrañeza.

En la preparación de entrevistas me ayudó que mi directora de tesis leyera algunas de las primeras transcripciones y me hiciera sugerencias sobre la manera de mejorar mis preguntas, por ejemplo, siendo más precisa, valorando su relevancia de acuerdo con los propósitos de investigación, y evitando hacer inferencias. Otra recomendación fue advertir y explicitar en las transcripciones tonos de voz de los informantes, y hacer aclaraciones entre paréntesis, que me permitieran contextualizar las expresiones verbales o aclarar el sentido de una expresión para perfilar una mejor interpretación. Esto fue algo que fui ejercitando poco a poco.

Grabar la entrevista también fue útil en este aspecto, además de que contribuye a la veracidad del informe, evita tener que anotar todo y podemos concentrarnos en la relación interpersonal, permite comprobar lo que recordamos y ejercitar habilidades para la grabación. No obstante, hay que tener presente el riesgo de confiarse y no prestar atención suficiente a los temas (Simons, 2011, p. 207). Otra desventaja de grabar está en el tiempo que se requiere para transcribir. “Una hora de grabación supone muchas de transcripción y muchas más de análisis” (Simons, 2011, p. 207). La mayor desventaja puede ser el tiempo transcurrido entre la transcripción y el análisis por la dificultad de recordar detalles de la entrevista.

Anticipándome a una falla del equipo, yo grababa en dos dispositivos distintos, además de tomar notas. Tal previsión me permitió evitar la pérdida de registros cuando, en una ocasión, borré por error archivos importantes en las observaciones realizadas con uno de los docentes.

Para complementar las transcripciones me ayudó volver a escuchar los audios. Tomar notas en el desarrollo de los encuentros fue útil para documentar el tono, los gestos, el grado de comodidad, además de permitir dar seguimiento al proceso de investigación y de la evolución de la comprensión; otra ventaja de

las notas fue visualizar puntos a retomar en posteriores entrevistas o a considerar para el análisis e interpretación (Simons, 2011, p. 209).

Mi experiencia en la entrevista con una directora de escuela me mostró las posibilidades que se presentan con este método en el trabajo de campo y su pertinencia para los intereses de mi estudio. Mi encuentro con ella me brindó información sobre el origen e historia de la telesecundaria con las madres y los padres de familia en la comunidad, aspecto que no estaba en mi lista de temas a abordar y que, después, me ayudó en el proceso analítico de los saberes docentes para relacionarse y trabajar con las familias de los alumnos. Para aprovechar dichas posibilidades entendí que es preciso tener en cuenta que, la entrevista semiestructurada requiere tiempo, sobre todo cuando se da a partir de imprevistos; que dependerá mucho del tiempo del entrevistado, de la finalidad del encuentro y del tema (Simons, 2011).

Continuamente me apoyé en las **conversaciones informales** con los profesores, con algunos de sus alumnos, con sus compañeras maestras y directivos. Estas fueron muy importantes en la indagación porque me dieron información valiosa para los fines del proyecto. Regularmente, se daban durante los recorridos realizados juntos de camino hacia la comunidad o de regreso de ella, e iniciaban de manera espontánea; en otras ocasiones, a partir de pregunta expresa de mi parte. Casi siempre derivaron en que los maestros u otros sujetos me compartieran acontecimientos relevantes de la vida escolar y comunitaria, así como sus opiniones, sentimientos y reflexiones al respecto. Por su naturaleza informal y espontánea las conversaciones son difíciles de contabilizar y versan sobre temas diversos. Algunas veces fue posible encender mi grabador de voz para registrar fragmentos, pero casi siempre era mi memoria el principal recurso para conservar datos importantes, a registrar más tarde.

Sobre la entrevista como conversación me ayudó pasar un tiempo prolongado en relación con Miguel y Ricardo, lo cual nos permitió, a ambos, confiar en el otro; y a mí, conocer detalles de sus circunstancias y sentirme auténticamente interesada en conocer al respecto. El carácter informal y amigable de la conversación aspira a equilibrar la relación entre entrevistador y entrevistado, es más interactiva y personal; en este sentido, el contexto del

encuentro es importante, la repetición y el intervalo entre ellas posibilitan el desarrollo de la confianza y la colaboración mutua. Esta modalidad de entrevista requiere, especialmente, establecer empatía y ser receptivo a las preocupaciones e intereses de los participantes; por otra parte, es necesario dejar que el entrevistado sea proactivo y participe en la agenda de la investigación, sin perder de vista que “el objetivo primordial es codificar y alcanzar un conocimiento de su propia experiencia” (Simons, 2011, p. 183). Al igual que la entrevista semiestructurada, la conversacional también tiene un tema, requiere organización y transcripción.

En la entrevista semiestructurada y a modo de conversación, Miguel y Ricardo fueron sin duda buenos informantes, en el sentido en que lo consideran Rodríguez, Gil y García (1999, citado en Simons, 2011), quienes “definen a un buen informante como aquel que dispone del conocimiento y la experiencia que requiere el investigador, tiene habilidad para reflexionar, se expresa con claridad, tiene tiempo para ser entrevistado y está predispuesto positivamente a participar en el estudio” (Ibidem, p. 186).

Finalmente, en el uso de la observación participante y las entrevistas semiestructuradas, advertí lo que Hammersley y Atkinson (1994) señalan acerca de que las diferencias entre ellas no son tan grandes como a veces puede parecer, que en ambos casos necesitamos tener en cuenta el contexto y los efectos y que, además, hay beneficios comunicantes entre ellas. Por ejemplo, la relación de comunicación que necesita establecer el entrevistador con el entrevistado, ya está avanzada cuando se ha dado antes ya en la observación, situación que pude experimentar conforme avanzaba el trabajo de campo.

El **análisis de documentos** me permitió incorporar información pertinente a los temas explorados en las versiones ampliadas o en las descripciones analíticas. Revisé detalladamente la convocatoria al “Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2015” en el estado de Veracruz con la finalidad de conocer las condiciones en que se realizaría, prever las implicaciones prácticas del proceso para los aspirantes e identificar las fechas importantes para contactar a los posibles participantes en el estudio. Analicé la “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD), en su totalidad, y

profundicé en los artículos relativos al proceso de ingreso de los nuevos maestros, no para cotejar que así sucediera en la realidad, sino para comprender mejor de dónde procedían las demandas administrativas que se les hicieran a los principiantes en los dos primeros años de trabajo.

En su momento, cuando advertí que los maestros consideraban pautas oficiales de organización del trabajo escolar emitidas en el Consejo Técnico Escolar, examiné las Guías para diseñar la Ruta de Mejora Escolar en Educación Secundaria y las correspondientes a los Consejos Técnicos Escolares en Educación Secundaria, de los ciclos escolares 2015-2016 y 2016-2017. El fin era conocer el referente normativo de dichas pautas, comprender a qué respondían los distintos documentos que elaboraban individualmente y en colectivo, así como, algunos criterios de organización de su trabajo docente con sus alumnos y las familias de estos.

Exploré distintos documentos particulares de Miguel y Ricardo o de las escuelas y su contexto local; por ejemplo, una monografía sobre Paso del Río elaborada por los estudiantes de la telesecundaria, coordinados por sus maestros, un curso escolar previo a la llegada de Miguel; o, un plan anual de trabajo diseñado por Ricardo a solicitud de la maestra Silvia, la directora de la telesecundaria de Mozomboá. Esto, con distintos fines, por ejemplo, obtener referentes históricos del contexto local, e identificar pautas o criterios oficiales de trabajo locales y específicas para los principiantes.

Al emplear este método tuve presente que, en la búsqueda de información mediante el estudio de documentos, al igual que en la observación o la entrevista, "hay que tener la mente organizada, aunque abierta a pistas inesperadas" (Stake, 2010, p. 66). En este sentido, es conveniente tener un plan de revisión aun sabiendo que no se cumplirá. Al pensarlo, las preguntas que nos hacemos son el punto de referencia para organizar el proceso, valorar qué documentos explorar y cómo distribuir el tiempo entre cada uno pese a ser imprevisible cuánto tomará o a cuáles será preciso recurrir en el camino.

Al contabilizar las horas transcurridas en la lectura de textos interesantes, cuánto más si el contenido es abundante, me di cuenta del riesgo de desviar mi atención y consumir más tiempo del disponible en contenidos atractivos y, sin

embargo, no pertinentes para el estudio, como me sucedió con La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos (SEP, 2010).

Una tarea particular fue escudriñar documentos oficiales o productos de investigación cuantitativa con estadísticas escolares. Las cifras –sobre todo, puestas en relación con otras— guardan información que precisa ser vista e interpretada a partir de cuestiones como, qué índices son relevantes para la investigación y qué significan en el contexto de las preguntas del estudio. En este sentido, nuevamente fueron necesarias las preguntas y los objetivos, el criterio de fondo es teórico, de allí que me siguiera de largo, por ejemplo, frente a las cifras del rendimiento escolar de los alumnos –resultado de pruebas estandarizadas, entre otras—, y me detuviera en índices como el de marginación social de las comunidades o municipios, médicos por cada 100 habitantes, escolarización, etc.

Una clase de documentos especialmente interesantes para mí fueron: noticias periodísticas, artículos de opinión, foros y mesas de análisis o entrevistas con expertos, entre otros, en torno al contexto político en que se desarrolló, en el terreno legal y social, la reforma constitucional del proceso de ingreso al servicio docente y evaluación de los maestros para su permanencia en la plaza. Sobre el particular, fui conformando un expediente al que regresé en distintos momentos: durante el trabajo de campo, para planear mis entrevistas; o, al analizar la experiencia de los docentes en el proceso de ingreso, desde una perspectiva más amplia.

El uso de los distintos métodos de recolección de información me llevó a desarrollar habilidades para observar al mismo tiempo que interactuaba con los maestros, tomaba notas o manejaba la cámara o la grabadora de voz. El reto más interesante fue decidir “a vuelo de pájaro”, en la complejidad del acontecer escolar, dónde enfocar la mirada y en qué momento acercarme para preguntar, grabar o fotografiar, y cuándo no. Mirar, escuchar o leer posteriormente mis registros fue oportunidad de darme cuenta de preguntas no realizadas, aspectos no aprovechados de lo que estaba sucediendo que, en su momento, no percibí importante de examinar a fondo.

2.4. Los protagonistas del estudio.

En este apartado presento a los dos maestros del estudio señalando algunos rasgos y circunstancias personales que fue posible reunir de cada uno en el tiempo que trabajamos juntos. De la misma forma, describo las localidades y escuelas en las que se iniciaron en el oficio. Existe un contraste entre las descripciones que obedece al énfasis que hubo en cada caso; además de que, en el capítulo 4, complemento la información de acuerdo con lo que fui considerando relevante para dar a conocer el recorrido y las experiencias de uno u otro maestro en su inserción a la telesecundaria.

2.4.1. Miguel

Miguel es un joven de 22 años, el segundo de tres hermanos. Sus padres tienen un negocio familiar de comida típica de la región de los Tuxtlas. Todos sus hijos han salido de Catemaco, su lugar de origen, para estudiar una licenciatura; a pesar de lo cual, se mantienen siempre cercanos y cuidan unos de otros. Miguel tiene una relación fuerte y cercana con su familia; su padre, quien ha sido un ejemplo para él de mucho trabajo, lo apoya acompañándolo en sus empresas y decisiones. Miguel expresó en entrevista que siempre se ha sentido agradecido con sus padres y comprometido a ser un estudiante responsable y un profesional exitoso.

Durante el curso de sus estudios de bachillerato Miguel siempre tuvo inclinación por el área de ciencias exactas y estaba convencido de que sería Ingeniero. Obtuvo premios y reconocimientos por su desempeño en matemáticas, física, química e informática en diferentes concursos regionales y estatales, lo cual reforzaba su aspiración profesional, mientras le daba satisfacciones y confianza en su capacidad para alcanzarla. Cerca de terminar sus estudios uno de los maestros que lo preparaba para participar en esos eventos, le pidió asesorar a otro alumno para participar en un concurso. La experiencia de Miguel con su compañero logró despertarle un interés inesperado por la enseñanza:

Fue muy gratificante para mí que después de ese periodo que apoyé a ese alumno obtuvo el primer lugar regional y se fue a concursar a nivel estatal, ya no me dieron los tiempos para seguir[lo] preparando porque egresé, sin embargo, me llené de

satisfacción en ese periodo; ahí fue donde tuve una disyuntiva, una complicación, un dilema: si iba por la ingeniería o iba por lo que me estaba naciendo... (E4-Reg. 4)¹⁹.

Este hecho coincide con los hallazgos de las investigaciones de Lessard y Tardif, 1996; Tardif y Lessard, 2000; Raymond et al, 1993 (citados en Tardif, 2009), quienes enfatizan “la importancia de la historia vital de los profesores, en particular, la de su socialización escolar, tanto en lo que respecta a la elección de carrera y al estilo de enseñanza como en lo que se refiere a la relación afectiva y personalizada en el trabajo” (p. 59).

Miguel decidió presentar examen de admisión en la universidad para estudiar Ingeniería Petrolera y en la escuela Normal para ser maestro de telesecundaria. Consideró que el resultado le daría pauta para determinar su camino y así sucedió, porque fue admitido en ingeniería y no así en la Normal. Sin embargo, esta opción volvió a salirle al paso un mes después de haber iniciado sus estudios universitarios en Coatzacoalcos cuando recibió una llamada en la que le informaban que había un lugar disponible para él en la Normal, situándolo nuevamente ante la disyuntiva.

Allí es donde tuve que tomar una gran decisión, mi primera gran decisión en la vida ¿no? porque es lo que iba a determinar mi carrera profesional ; entonces allí fue una gran decisión: quedarme donde ya estaba cómodo con lo que inicialmente me gustaba, o (seguir) una nueva inquietud, entonces tenía que ser una decisión apresurada, pero la vida es de decisiones y decidí por la escuela normal, decidí afrontar el reto, para mí el área de humanidades era totalmente desconocida pero decidí afrontar el reto... (E4-Reg. 4).

Con la elección de Miguel su vida dio un giro inesperado que trajo varios retos durante el inicio del primer semestre en la escuela normal. Enfrentó dificultades para desenvolverse en el salón de clases porque el tipo de lecturas que debía realizar y de trabajos que le solicitaban sus maestros eran muy distintos a lo que estaba acostumbrado hacer en el área de las “ciencias exactas”. Sentía que

¹⁹ El significado de la simbología que utilizo en lo sucesivo para referir lo dicho por las personas es: “ ” = registro verbal textual hecho durante una entrevista u observación, o bien, en la transcripción de la grabación; [] = registro verbal aproximado, de memoria o inferido, cuando la grabación no era clara; () = interpretaciones sobre tono, actitudes o posibles significados realizadas en el contexto de la entrevista u observación; ... = pausa más prolongada. De la misma manera, al final de cada cita textual suscribo un código que corresponde al registro hecho en el trabajo de campo o posteriormente, y que se encuentra en el archivo de la investigación.

las cosas no le estaban saliendo bien y llegó a pensar que había tomado una mala decisión, hasta que llegó a otro punto determinante en su recorrido como estudiante de magisterio: la primera visita de observación a una escuela telesecundaria como parte de las actividades formativas.

Cuando fuimos por primera vez a una jornada de observación todo cambió. [Esa visita] te hace cambiar realmente al escuchar la palabra maestro... en ese momento, [a los] 18 años, estar con un grupo de primer año fue una sensación muy, muy bonita... te das cuenta que tienes una gran responsabilidad, [allí] me cayó el veinte, en esa jornada de observación me dije, ¡[De] aquí soy, ¡[de] aquí soy! (tono de entusiasmo), [quiero] apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Fue algo muy bonito, ahí fue donde, totalmente, me sentí decidido por seguir mi carrera ... (E4-Reg. 4).

Conforme acompañé a Miguel en sus primeros pasos como profesor fui percibiendo como rasgo de su personalidad, una actitud que con frecuencia lo llevaba a fijarse objetivos y a trazarse caminos para alcanzarlos.

Paso de Río.

La comunidad donde trabajó Miguel durante los dos años del estudio está ubicada a una altitud de 650 m sobre el nivel del mar, en la zona serrana de Los Tuxtlas, en el estado de Veracruz, México. Tiene una población aproximada de 350 habitantes. Es un lugar de difícil acceso, aun cuando, desde su fundación, se han abierto y engravado caminos. Tiene un clima cálido húmedo con lluvias todo el año. Gracias a sus propias gestiones, sus pobladores cuentan con servicio de agua potable y luz eléctrica (esta se instaló casi para iniciar el año 2000). La señal de internet llega solamente a la primaria, en otros puntos es muy difícil captarla, ya que la región es montañosa.

Por la misma razón, el poblado se extiende en un terreno con relieves, sus calles son anchas veredas de tierra y piedra, ninguna está pavimentada. Un río, con su pequeño puente, pasa por en medio de la localidad. A las familias, especialmente, a los niños y jóvenes, les gusta ese espacio para convivir. Cerca de allí, hay un terreno donde se juega al fútbol.

La tasa de analfabetismo es de 18.5% y el índice de deserción escolar en secundaria es de 2.6²⁰. En el municipio, hay 0.3 médicos por cada 1,000 habitantes, el 68.5% de las viviendas tienen refrigerador, 7.4% computadora, 55.4% radio, 14.2% teléfono fijo, 49% teléfono celular y 6.4% Internet. El 48.9% de la población vive en situación de pobreza moderada y el 22.7% en pobreza extrema²¹. El grado de rezago social es alto y el 28.8% de las viviendas tienen algún nivel de hacinamiento. En la zona se cultivan maíz en grano, caña de azúcar y frijol.

En la comunidad hay una iglesia católica, representativa de la principal religión en la zona; sin embargo, otras, como los Testigos de Jehová, tienen presencia entre los habitantes. Las áreas públicas son la cancha y un salón de usos múltiples con un techo de láminas y una plancha de cemento, pero sin paredes.

En Paso del Río solo existen dos tiendas, una del gobierno y otra particular que pertenece a una de las familias con más recursos en el pueblo; ambas son pequeñas y se encuentran escasamente surtidas. Además, hay un molino de nixtamal, con el que se hace la masa para las tortillas, alimento básico de la población. Las casas son de concreto, pero también cuentan con áreas de madera y palma, con piso de tierra; tienen letrinas, no hay drenaje. Las familias cocinan sus alimentos con leña, muchas crían aves de corral y siembran frijol, maíz y alguna que otra verdura y fruta, como la piña y la naranja, para el

²⁰ El índice de deserción representa el número de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos consecutivos antes de concluir el nivel educativo, por cada cien alumnos matriculados al inicio de cursos del nivel educativo (SIEGVER, 2020, p. 10).

²¹ Una persona se encuentra en **situación de pobreza** cuando tiene al menos una carencia social (en los seis indicadores de rezago: 1) educativo, 2) acceso a servicios de salud, 3) acceso a la seguridad social, 4) calidad y espacios de la vivienda, 5) servicios básicos en la vivienda y 6) acceso a la alimentación) y su ingreso es insuficiente para adquirir los bienes y servicios que requiere para satisfacer sus necesidades alimentarias y no alimentarias. Vivir en **pobreza extrema** significa que tiene tres o más carencias, de las seis posibles y que, además, se encuentra por debajo de la línea de bienestar mínimo. Las personas en esta situación disponen de un ingreso tan bajo que, aun si lo dedicase por completo a la adquisición de alimentos, no podría adquirir los nutrientes necesarios para tener una vida sana. Se considera que una persona se encuentra en **pobreza moderada** cuando siendo pobre, su situación no es extrema. La incidencia de pobreza moderada se obtiene al calcular la diferencia entre la incidencia de la población en pobreza menos la de la población en pobreza extrema (SIEGVER, 2020, p. 10).

autoconsumo. La actividad económica principal es la ganadería, los niños suelen emplearse en ella apartando animales y ordeñando.

La primera escuela fue la primaria, hasta la fecha es de organización multigrado. Además, están el preescolar unitario (fundado en 1982) y la telesecundaria (abierta en 2012). La migración existe, pero en menor escala que en otras comunidades. La población se traslada a ciudades como Veracruz o Guadalajara, a esta última migra temporalmente para trabajar en la pisca de tomate. La mayoría de la gente se emplea en los alrededores de Paso del Río, en la pisca de pimienta. Por ese motivo, los niños no se ausentan de la escuela como ocurre en los lugares donde se siembra caña y llegan a irse por meses. Además, sus familias priorizan que sus hijos vayan a la escuela, antes que a trabajar.

[Los pobladores] le dan prioridad a la escuela, y no a las cuestiones laborales, [dicen]: "Mi hijo está estudiando, pues está estudiando" (tono de contundencia). Entonces, no lo mueven de lugar (se refiere a la localidad) (EntrMS_D_E3_041115).

De acuerdo con Susana, la fundadora de la telesecundaria, la participación social de las familias de esta comunidad y su deseo de que sus hijos estudiaran hicieron posible la existencia de esta escuela.

La escuela.

Las clases en la telesecundaria de Paso del Río iniciaron en noviembre de 2012, en la oficina del comisario ejidal (una pequeña cabaña que se encuentra a un lado del camino principal, por donde se entra a la localidad, entre la primaria y una de las tiendas). Susana la fundó con alumnos de los tres grados. Más adelante, en distintos momentos, llegaron dos docentes más (ninguno permanecía por mucho tiempo, excepto Gloria). Para poder trabajar, la iglesia les prestó otra cabaña (con piso de tierra).

Por la dificultad de acceso a la localidad, al principio, los docentes se quedaban a vivir en ella, en casa de una de las familias; situación que fue cambiando conforme se mejoraron un poco las condiciones del camino. Sin embargo, el viaje implicaba aproximadamente dos horas de recorrido desde las

localidades más grandes donde se podía acceder a más servicios, motivo por el que algunos profesores preferían trasladarse solo los fines de semana.

Dada la falta de infraestructura escolar, en 2014, la telesecundaria fue seleccionada para recibir recursos económicos a través del programa federal “Escuelas de Excelencia”, por lo cual Susana y los pobladores apresuraron los trámites para terminar su apertura oficial. El edificio escolar se comenzó a construir en el centro de la localidad, en un área de uso público, entre el salón social y la cancha de baloncesto, al lado de la iglesia, frente a la primaria y muy cerca del preescolar. En reciprocidad, los maestros se comprometieron a usar ambos espacios, en el entendido de que no les pertenecían, y de que otras personas también podrían ocuparlos como, por ejemplo, los alumnos y maestros de la primaria.

Sí, ese es nuestro salón [de usos múltiples], el salón social de la comunidad. Entonces, por ejemplo, cuando hay ensayos de la primaria o algún evento, pues yo no puedo, no podemos decir de parte de la escuela que no pasen acá ni que no pasen allá (señalando el salón social y la cancha) (EntrMS_D_E3_041115).

Cuando Miguel se integró a la escuela, en 2015, ya había un aula construida donde funcionaba la dirección y el grupo de tercer grado a cargo de Susana. La maestra Gloria atendía al grupo de segundo en la oficina del comisario ejidal y, allí mismo, se ubicó él con sus alumnos de primero, el grupo más numeroso, con 23 adolescentes; el de segundo grado tenía 13. La única separación entre los 36 jóvenes y los dos docentes era una división hecha con tablonces de madera, pero sin puerta. No obstante, pronto podrían reorganizarse porque en ese momento, ya estaban por concluirse tres áreas más para la telesecundaria: una segunda aula, los sanitarios y una cocina.

A pesar de que las instalaciones de la escuela eran limitadas, parecía más grande por la interacción que existía entre los adolescentes y los niños y niñas de la primaria y del preescolar; muchos de los cuales eran hermanos. En el receso, algunos de ellos iban de una u otra escuela para desayunar en aquella donde estuvieran sus madres apoyando en esa labor. Las señoras acudían desde muy temprana hora para preparar allí los alimentos.

Aunque en menor medida, los maestros de la primaria y la telesecundaria también convivían; sobre todo en el transporte cuando entraban y salían de la localidad. Necesitaban tomar algunas medidas conjuntas, por ejemplo, sobre horarios escolares. Debían coordinar su viaje pues, por gestiones de la directora de la telesecundaria, se había implementado un servicio particular de transporte que “los subía y bajaba” a diario en un horario único para todos. Este vehículo también servía para llevar y traer a los adolescentes que vivían en Cerro Alto, una localidad ubicada a cinco kilómetros aproximadamente donde no había telesecundaria; para seguir sus estudios los jóvenes necesitaban desplazarse. En el tiempo en que Miguel llegó a Paso del Río, los docentes de la primaria y la telesecundaria también comenzaron a coordinarse para organizar una sola ceremonia de clausura del curso escolar.

2.4.2. Ricardo.

Ricardo también tiene 22 años de edad, nació en Xalapa, es el mayor de tres hermanos, un hombre y una mujer. Hasta el momento en que se fue a trabajar vivió con ellos y con su madre y su abuela quienes siempre apoyaron sus decisiones y lo respaldaron para estudiar lo que deseara. Aunque su padre vive en otra parte, siempre han mantenido buena comunicación. No es muy claro de dónde vino la elección de Ricardo por la profesión docente. Al mismo tiempo que presentó examen de admisión en la Normal lo hizo también en la Facultad de Administración de Empresas, en una universidad pública. Fue aceptado en ambas carreras y se decantó por ser maestro de telesecundaria. Recientemente, ha revisado esa decisión y llama su atención que un par de excompañeras del bachillerato le dijeron que “él nunca quiso ser maestro”; apreciación que le parece inverosímil pues considera que si bien nunca dio muestras de una gran convicción tampoco las dio de rechazo. Lo que sí recuerda es haberse sentido atraído por la estabilidad laboral y el ingreso económico que representaba en México ser docente de educación básica y especialmente de telesecundaria, en comparación con otras modalidades. Otro factor presente de la decisión de Ricardo por la docencia en telesecundaria visible en su práctica como estudiante y luego como profesor era su interés por el conocimiento del mundo natural y

social. Consideró que enseñar en esta modalidad, donde se trabaja con todas las asignaturas le daría la posibilidad de estar en contacto con las dos dimensiones.

Este joven siempre fue comprometido con sus estudios y determinado para realizar sus proyectos. En el curso de sus estudios normalistas, más o menos a la mitad, inició paralelamente, una licenciatura en sociología en la modalidad a distancia que ofrece la UNAM. En diversos momentos se mostró crítico de su formación inicial. A su ingreso a la Normal tenía muchas expectativas; sus experiencias en el desarrollo de sus estudios de magisterio y el contraste con la universidad le permitieron apreciar las enseñanzas recibidas y echar en falta otras. Ricardo ponía cuidado y atención en las didácticas específicas que necesitaba aprender para enseñar español, ciencias, historia o formación cívica, por ejemplo.

Su relación con sus hermanos y las dificultades académicas por las que a veces ellos pasaban lo llevaban a reflexionar sobre los límites y posibilidades de los docentes. En varias ocasiones acudía a la escuela de su hermana en calidad de tutor, en representación de su madre.

Como señalé antes, Ricardo tuvo dos cambios de escuela después de su inicio en Mata del Tren. A continuación, señalo los aspectos que considero pertinentes sobre las tres localidades y escuelas tomando en consideración la manera en que documenté este caso.

Mata del Tren y la escuela.

Esta comunidad forma parte de la región del Istmo de Tehuantepec y de una serie de poblados que se encuentran al sureste del municipio de Sayula de Alemán. Posee un clima cálido subhúmedo y se cultiva maíz y sorgo en grano, palma africana o de aceite. En 2018 contaba con 1003 habitantes. En la zona existe migración en busca de trabajo a ciudades más grandes del estado como, Veracruz y Coahuila de Zaragoza, o, incluso, a los Estados Unidos. Por su situación junto a las vías de ferrocarril que enlazan el Istmo con el centro del país, Mata del Tren se ha convertido en lugar de tránsito de migrantes provenientes de Centroamérica que buscan llegar a Estados; tal situación ha derivado en un

aumento en la inseguridad para ellos en la zona que los expone a secuestros masivos.

A nivel municipal existen 0.4 médicos por cada 1.000 habitantes, 38.7% de las viviendas tienen algún nivel de hacinamiento, 77.6% cuentan con refrigerador, 8.8% con computadora, 56.6% con radio, 18.7% con teléfono fijo, 62.2% con teléfono celular y 7% con internet. 7.5% de la población vive en situación de pobreza, 52.8% en pobreza moderada y 17.7% en pobreza extrema. El grado de marginación social es alto. El índice de deserción escolar en secundaria es de 7.3% y la tasa de analfabetismo de 14.4%.

La telesecundaria se encuentra localizada casi en la entrada de la localidad, el camino para llegar es de terracería. Tiene seis grupos, dos por cada grado. Cuando Ricardo llegó a trabajar a esta escuela había seis maestros y un director efectivo, lo que significa que tenía un nombramiento formal como director y que se abocaba a realizar solo esas funciones. Era un maestro con experiencia en la docencia y como director. Dos de los maestros tenían más de 8 años de experiencia, tres entre tres y siete, y uno solo dos. Ninguno vivía en la comunidad, viajaban diariamente a dos ciudades que se encontraban a 50 minutos y a una hora 10 minutos, compartiendo sus autos particulares. Ricardo comenzó a viajar con uno de ellos, pagando por el gasto de gasolina. El número de alumnos oscilaba en los 90, cada grupo tenía entre 12 y 20.

Las familias solían tener una presencia activa en lo que la escuela les solicitaba. Sus instalaciones constaban de seis aulas, una bodega-laboratorio, una oficina para la dirección. Se encontraba rodeada por áreas verdes y arboleadas. En la parte posterior tenía una cancha deportiva grande.

Esta telesecundaria pertenece a una zona escolar muy amplia que cuenta con un alto número de escuelas dispersas, algunas de las cuales colindan con el estado de Oaxaca, en el Valle de Uxpanapa, región a donde muchos maestros noveles son enviados a trabajar hasta que les llega su turno de salir. La espera no es fácil por su lejanía, el difícil acceso y el ambiente de inseguridad que existe. Esta circunstancia explica la advertencia hecha por el supervisor cuando me presenté con él. Ricardo estaría en Mata del Tren solo mientras se hacían "las

cadena sindical"; el mecanismo mediante el cual, los que están en las escuelas más alejadas, se van acercando con el relevo de los más nuevos.

Mozomboia y la escuela.

Mozomboia es una localidad de 3.240 habitantes y es la cabecera municipal. Tiene un clima semicálido húmedo con lluvias todo el año. Cuenta con pastizales, bosque y vegetación secundaria. En 2018, en el municipio había 0.4 médicos por cada 1,000 habitantes. 52.3% de las viviendas tenían refrigerador, 5.6% computadora, 70% radio, 6.5% teléfono fijo, 57% teléfono celular, 5.1% internet. La población en situación de pobreza alcanzaba el 91%: 64.9% en pobreza moderada y 26.1 en pobreza extrema. El grado de rezago social era medio. El 52.4% de las viviendas tenían algún nivel de hacinamiento. Se cultivaba maíz en grano, café cereza y papa. Además de la telesecundaria, en Mozomboia existían dos preescolares, una primaria que funcionaba en dos turnos y un telebachillerato.

A la telesecundaria se llegaba por carretera pavimentada, estaba a pie de camino, a su alrededor había algunas casas y pequeñas tiendas. Al llegar uno ya se sentía dentro de la comunidad. Las instalaciones eran considerablemente grandes en comparación con otras. Había trece aulas, una bodega, un salón de usos múltiples, una biblioteca, un huerto, un comedor, espacio para la dirección y una explanada donde se hacían actos cívicos, culturales y deportivos.

Entre la escuela y el gobierno municipal existía apoyo mutuo; anualmente, este la proveía de un recurso económico para que operara el comedor, de tal manera que a los alumnos se les podía vender su desayuno a un precio muy bajo; además, pagaba el salario de las señoras que lo atendían. Por su parte, maestros y alumnos asistían a determinados eventos que el municipio organizaba.

Esta escuela también guardaba relación con las demás, por ejemplo, yendo con algunos alumnos a hacer visitas formales para platicar de algún tema de estudio relevante. Se trataba de una actividad propia de las telesecundarias que ya ha desaparecido en muchas; sin embargo, en esta, Silvia, la directora cuidaba que no sucediera. Ella tenía más de 20 años ejerciendo esta función, se

encontraba cerca su jubilación, pero aún no la pensaba ejercer. Su presencia se sentía mucho, en cualquier momento podía entrar al aula en medio de una clase para dar indicaciones. Su nombramiento como directora también era formal y se dedicaba a ello. En el momento en que Ricardo llegó a Mozombo, Silvia estaba muy pendiente de que los maestros fueran preparándose para la evaluación de su desempeño y les pedía anticipar ciertos documentos por si acaso llegaran a requerirse. También le interesaba que aprendieran a llenar documentación y a entender la dinámica de organización de una telesecundaria para que, el día que se fueran a otra, supieran qué hacer.

El número de alumnos de la escuela superaba los 100, pues algunos llegaban de comunidades cercanas e incluso de una localidad mediana que no era tan cercana; lo hacían motivados por el prestigio que tenía. Había nueve grupos, tres por cada grado, cada uno tenía entre 13 y 25 estudiantes.

El personal estaba conformado por nueve maestros, uno por grupo; una persona de apoyo administrativo y otra más para los servicios de limpieza. Los maestros tenían años de experiencia y formaciones muy diversas, ninguno la especialidad en telesecundaria. Era raro verlos interactuar, salvo en la hora del receso cuando algunos coincidían en el comedor. Ninguno vivía en la comunidad, viajaban diariamente a la ciudad compartiendo sus autos o en servicio de transporte público.

De acuerdo con Silvia, la escuela se fundó en 1969, el municipio construyó 3 aulas, y todo lo demás se hizo con el trabajo de la misma escuela y de los padres de familia. Su participación había sido muy importante. Ellos se dedicaban mayoritariamente a la ordeña y por lo tanto solo podían acudir a la escuela entre 11:00 y 14:00, ya que de 8:00 a 11:00 y de 14: a 16:00 estaban en su actividad laboral.

En Mozombo existía un alto índice de migración a los Estados Unidos, lo cual contribuía a la desintegración de las familias, esto afectaba la vida de los adolescentes y los enfrentaba a problemas graves. Desde la perspectiva de Ricardo, en general, en la telesecundaria había una impresión de que los padres y madres no ponían mucha atención en la escolaridad de sus hijos. No obstante, en el poco tiempo que él estuvo allí hubo quien se le acercó para presentarse y

ponerse a su disposición; sentían que les había hecho falta una presentación formal de parte de la directora. Lo mismo experimentó Ricardo.

Cosalá y la escuela.

Cosalá, al igual que Mozomboa, era cabecera municipal y tenía poco más de 3000 habitantes. Su clima era templado húmedo con abundantes lluvias en verano; el resto del año, frío y lluvioso porque esta localidad se encontraba en el punto más alto de la región; de allí en adelante, ya se empezaba a descender. Había pastizales, bosque y áreas destinadas a la agricultura.

Para 2018, en servicios de salud, en el municipio, existían 0.5 médicos por cada 1,000 habitantes. En 2015, el 54.5% de las viviendas tenían refrigerador, 2.4% internet, 3.2% computadora, 66.5% radio, 15.9% teléfono fijo y 31.8% teléfono celular. La población en situación de pobreza moderada representaba el 63.2, y en pobreza extrema el 27.2. El grado de rezago social era alto. En el 52.09% de las viviendas había algún nivel de hacinamiento. La población ocupada con ingreso de hasta dos salarios mínimos²² era de 83.6%. Los principales cultivos eran de maíz en grano, café cereza y frijol. Se trabajaba con ganado bovino, porcino, ovino, caprino y aves de corral.

Alrededor de Cosalá había muchas localidades rurales pequeñas, de entre 150 a 350 habitantes, con un nivel muy alto de marginación social. La migración hacia Xalapa o a la zona norte del estado o a los Estados Unidos, también sucedía. El clima social era difícil para los jóvenes por el consumo de alcohol y la falta de empleo.

La telesecundaria estaba situada en las afueras de Cosalá. La carretera era asfaltada. Tenía trece grupos en total, cuatro de primero, cinco de segundo y cuatro de tercero. También había trece maestros, un director efectivo, personal de apoyo para actividades de servicio y administrativo. El año de llegada de Ricardo estuvo al frente un director joven que terminando el curso cambió de escuela. El segundo año volvió a la dirección un maestro que ya había ejercido esa función. La relación entre él y los maestros era lejana, algunos pensaban

²² En la época en que se realizó el trabajo de campo en mi estudio, el salario mínimo diario en México giraba alrededor de los 3.90 dólares.

que debía jubilarse porque consideraban que no realizaba las tareas debidas y no tenían una buena comunicación.

Casi en su totalidad, el colectivo era estable en su permanencia en la escuela. Ricardo reconocía en ellos varios subgrupos y sentía que había mucho aislamiento entre sí. Todos vivían fuera de la comunidad, viajaban a diario una hora y media a la ciudad, casi todos en auto particular o en taxis colectivos.

La telesecundaria tenía poco más de 200 alumnos; los grupos eran en promedio de 20 a 23. Algunos adolescentes provenían de las comunidades aledañas y había casos en que les podía llevar un recorrido de más de una hora. La participación de las familias se veía en la entrada y salida, sobre todo de las madres; lo mismo sucedía en las juntas de grupo.

2.5. Trabajo de campo.

Ya cerrado el estudio, con base en mi experiencia, sostengo que el trabajo de campo representa el núcleo de la investigación cualitativa con estudio de caso. Estar presente en el lugar donde ocurre es indispensable para la interpretación, solo estando allí observando se puede poner en juego la propia subjetividad, seleccionando, analizando y resumiendo los datos, a la vez que se dándose cuenta de la propia conciencia (Stake, 2010, p. 45).

La experiencia en el campo, interactuando con los actores del mismo, posibilita la construcción de conocimiento sobre el caso a partir de considerar la intencionalidad y la subjetividad de las personas, los valores y las preocupaciones que manifiestan en sus conductas y en su lenguaje (Erikson citado en Stake, 2010).

Realicé el trabajo de campo en dos etapas. La primera tuvo fines exploratorios y abarcó de julio a septiembre de 2015. Sus objetivos fueron:

- Seleccionar los casos de estudio;
- acercarme a los contextos de trabajo de cada maestro;
- identificar sus primeros desafíos; y
- documentar el inicio de su primer año de trabajo y sus impresiones iniciales sobre el proceso de ingreso al servicio profesional docente.

La segunda temporada, de carácter intensivo, inició en octubre de 2015 y concluyó en septiembre de 2017. Los objetivos generales fueron:

- Seguir la trayectoria de cada maestro (cambios de escuela, de grado, grupo y funciones);
- identificar las condiciones materiales de trabajo locales;
- documentar situaciones emergentes en el trabajo docente, en el contexto local de la telesecundaria, significativas para la construcción de saberes docentes por representar una dificultad o algo inédito en la práctica de los principiantes, un acontecimiento que implicara un proceder reflexivo antes, durante o después;
- centrar la atención, especialmente, en lo que sucedía a partir de la relación pedagógica con los alumnos; la relación de trabajo con los colegas, directivos y familias de los adolescentes; y con el curriculum y los materiales escolares;
- documentar las experiencias de los docentes, relativas a su proceso de formación docente en la práctica cotidiana, teniendo como fondo el proceso administrativo de inducción a la docencia, en dos dimensiones: la evaluación del desempeño docente y la tutoría, hasta el cierre de los dos años estipulados legalmente para ingresar al sistema educativo; y
- detectar, en cada caso (a partir del diálogo con los referentes teóricos de partida, así como de aquellos que se incorporaban a medida que emergían temas de análisis), categorías sociales o empíricas relativas a los saberes docentes necesarios para trabajar en telesecundaria, y organizarlas alrededor de ejes de análisis más amplios, alineados con los propósitos del estudio.

Un criterio de trabajo importante en ambas etapas, basado en la naturaleza estratégica de los estudios de caso cualitativos y en los principios etnográficos que me propuse seguir, fue hacer ajustes de acuerdo con lo que señalara el trabajo analítico, el curso de la trayectoria de los maestros principiantes y las condiciones cambiantes de las escuelas, lo cual era difícil de prever en el corto plazo.

2.5.1 Etapa exploratoria (julio-septiembre 2015).

Para seleccionar los casos de estudio esperé a que se realizara el “Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica 2015” en Veracruz; sin embargo, antes de que se publicaron resultados, me acerqué a nueve profesores recién egresados de la Escuela Normal para recoger sus experiencias en la preparación y presentación del examen a través de una entrevista colectiva audiograbada de donde obtuve mi primer registro de trabajo de campo. Ésta se realizó en los pasillos de la Escuela Normal, ya que a la par del concurso para ingresar al servicio docente, los jóvenes presentaron sus exámenes profesionales de licenciatura. Reuní al grupo acercándome a un par de maestros que habían sido mis alumnos e invitando a otros más que se encontraban cerca, para platicar con ellos.

Después de este primer acercamiento con los participantes del concurso, establecí los criterios para elegir los casos de estudio:

- 1) Que se tratara de jóvenes egresados de la escuela Normal donde yo me desempeñé como docente de la *Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria*, que obtuvieran una de las seis plazas con funciones docentes para telesecundaria ofertadas en el concurso de oposición. Esto, partiendo del supuesto de que siendo yo profesora de esta institución tendría mejores condiciones para acercarme a ellos.
- 2) La disposición de los maestros para participar en el estudio. Solo con una auténtica voluntad de su parte podría observarlos en sus aulas, entrevistarlos y conversar con ellos de manera recurrente en el transcurso de un tiempo prolongado. Necesitaba “informantes con voluntad de hablar en los términos más francos o de abrir desde el primer momento las clases” (Woods, 1987: 37).
- 3) La posibilidad de mi parte de trasladarme y acceder a la comunidad donde fueran asignados para trabajar.
- 4) La autorización expresa para realizar el estudio, tanto del supervisor de la zona escolar, como del director de la telesecundaria donde estuviera laborando cada maestro.

Con base en estos criterios, una vez que se dio a conocer el resultado del concurso de oposición, identifiqué tres profesores que cubrían estos criterios: Miguel, Ricardo y Elisa, quienes obtuvieron, respectivamente, el primer, segundo y tercer lugar haciéndose acreedores a las tres primeras plazas docentes disponibles. Todos formaban parte de la generación 2011-2015 de la Normal donde trabajo; Ricardo y Elisa, habían sido mis alumnos. Los siguientes tres lugares del concurso, fueron ocupados por maestros provenientes de otras dos instituciones de educación Normal de Veracruz, una de ellas pública y la otra de carácter privado.

2.5.1.1. Negociación del acceso al campo y código ético.

Antes de invitar a los tres maestros para participar en el estudio, esperé un tiempo prudencial; intuía que se encontraban en un momento delicado y me preocupaba que se sintieran presionados de mi parte. Además, ese lapso permitiría que tuvieran más información sobre su proceso de ingreso y contratación, así como de las comunidades a las que se irían a trabajar. La primera vez que hablamos fue por teléfono, acababan de salir de Xalapa y estaban abocados a encontrar sus escuelas, en su voz se percibía su satisfacción y también cierto nerviosismo.

Todos fueron enviados a trabajar a municipios del sur de Veracruz. Miguel, a Paso del Río, en Hueyapan de Ocampo; Ricardo, a Mata del tren; y Elisa al Aguacatal, ambas localidades pertenecientes a Sayula de Alemán. A partir de que los tres aceptaron participar en la investigación, acordamos una fecha cercana para encontrarnos personalmente. Con entusiasmo e incertidumbre, proyecté mi primera visita al campo de estudio, consciente de que los datos obtenidos en ese acercamiento serían fundamentales para los objetivos de la investigación.

Una parte muy importante en este encuentro sería aclarar a los maestros principiantes el sentido de la investigación para que pudieran ratificar un consentimiento más informado como sujetos del estudio; otra, igual de importante, sería presentarme ante las autoridades escolares –supervisores y

directores– y obtener su anuencia para acceder a las telesecundarias y visitarlas periódicamente a lo largo de dos años.

Mi primera reunión fue con Ricardo y Elisa. Transcurrida escasamente una semana del inicio de su trabajo en la telesecundaria, llegué a Acayucan –ciudad ubicada a una hora y media aproximadamente de sus escuelas, para entrevistarme con ambos y plantearles con más detalles de qué trataba el proyecto de investigación. Los dos ratificaron su deseo de participar en el estudio y, entonces, me preparé para presentarme ante su supervisor mediante un oficio emitido por la Normal donde laboro, en la que se comunicaban formalmente los propósitos académicos de mi trabajo.

Encontré el apoyo esperado en el supervisor y también la advertencia de que pronto, Ricardo y Elisa, serían cambiados de lugar para dejar los espacios que ahora tenían, a maestros que esperaban un movimiento de este tipo para irse acercando a los centros urbanos, como era Acayucan. Dijo que los jóvenes aún no estaban enterados, ante lo cual comprendí que me pedía discreción con ellos. Así procedí y me mantuve atenta de que se concretara el cambio para dar seguimiento a la trayectoria de los docentes y documentar sus experiencias ante ese acontecimiento.

A continuación, me presenté a los directores de las escuelas de Ricardo y Elisa con el mismo fin, hablarles de los propósitos del trabajo y la periodicidad con la que pretendía realizar mis visitas a la telesecundaria. Ambos directivos se mostraron abiertos y dieron su apoyo al proyecto. De manera especial, resalto el respaldo recibido del director de la escuela de Mata del Tren, quien me presentó con los alumnos y las madres y padres de familia durante la primera junta que Ricardo tuvo con ellos. Este encuentro fue importante para explicar personalmente a las familias, el sentido de mi presencia en el aula y responder las preguntas que tuvieron al respecto. En ninguna otra escuela sucedió lo mismo.

Inmediatamente después de las gestiones realizadas con Ricardo y Elisa y sus autoridades, en sus primeras comunidades, me trasladé a Catemaco para entrevistarme con Miguel, quien también confirmó su deseo de participar en el estudio. Pretendía presentarme al supervisor, antes de ir a su escuela, tal como

lo hice en Acayucan, pero por cuestiones prácticas, lo pospuse y fui con Miguel a Paso del Río, allí conocí y hablé con la directora de la telesecundaria sobre el proyecto, obteniendo su apoyo para realizar allí el trabajo de campo.

Al día siguiente, cuando visité al supervisor de la zona, ya estaba enterado de mi visita a la telesecundaria (su hermano, un maestro jubilado que vivía en la región, le había contado que, el día previo, nos habíamos conocido de camino a Paso del Río, cuando coincidimos en el transporte rural en el que Miguel y yo viajábamos hacia su escuela). Me advirtió de la importancia de acudir a él desde el inicio. Pude aclararle las razones de mi proceder y él las entendió, sin embargo, este evento me enseñó lo delicado que era acceder al campo y la importancia de cuidar la gestión del proyecto de investigación siguiendo el orden establecido en la estructura de autoridad del sistema educativo.

En esta incursión al campo, entré a las comunidades y a las escuelas, en compañía de cada maestro, viajé con cada uno conociendo su recorrido cotidiano y, en cada oportunidad, me iban presentando con algunos colegas o pobladores que encontrábamos en el camino o a la llegada, así como con las madres y padres de familia. En otras ocasiones, me presenté con ellos por iniciativa propia, al percibir en sus rostros dudas sobre quién era yo y qué hacía en la escuela.

En algunos momentos recibí de las madres de familia comentarios entusiastas sobre la llegada de los nuevos profesores. Se mostraron complacidas de que la escuela Normal enviara docentes como yo, a conocer el trabajo de sus exalumnos, ante lo cual intenté dejar claro que mi presencia no buscaba supervisar su desempeño sino acercarme a su experiencia como maestros que iniciaban su vida en el trabajo para comprender más al respecto.

En cada escuela fue importante mantener una presencia discreta y respetuosa, además de conducirme con prudencia en los momentos de convivencia con los compañeros docentes de Miguel y Ricardo en el receso y en el transporte de ida y vuelta a las localidades. En el caso de Silvia, la directora de la telesecundaria de Mozomboá, la segunda escuela donde trabajó Ricardo, me llevó más tiempo obtener su confianza. Desde mi primera visita, percibí cierta reticencia de su parte hacia mi presencia. Confirmé esta idea cuando Ricardo me dijo que ella le había expresado que, en su calidad de directora,

podía detener de inmediato la participación que él tenía en el estudio, si así él se lo pedía.

Hablando con Ricardo, me di cuenta de que yo había cometido un error al llegar por primera vez a la telesecundaria de Mozombo en el vehículo oficial de la escuela Normal donde trabajo. Por única ocasión, las autoridades respectivas, me facilitaron ese transporte como apoyo a las actividades de investigación que estaba realizando. Por los comentarios de Silvia a Ricardo, me enteré de que, sin yo percatarme, ella había visto el vehículo rotulado con el logotipo institucional de la Normal y eso estimuló su desconfianza en los intereses de la investigación. Otro momento en que identifiqué sus reservas hacia mí, fue cuando la entrevisté para conocer aspectos históricos y de organización de la escuela, pero ella me dio muy poca información al respecto, y se mostró apurada por terminar nuestro encuentro.

Lo que hice entonces, fue tratar de coincidir con Silvia, a la hora del receso, en la cafetería de la escuela, para estar próxima en algunos desayunos y poder conversar con ella en un ambiente informal. Lógicamente, no volví a solicitar el transporte de la Normal y, cada vez que llegaba a la telesecundaria, iba directamente a la dirección para saludarla y avisarle de mi presencia en el aula de Ricardo. Un día, recibí una invitación de su parte para compartir un pastel con todos los maestros de la escuela, en su oficina, para celebrar el cumpleaños de Ricardo, reunión a la que asistí con gusto, significaba que Silvia comenzaba a tener cierta apertura hacia mi persona.

Establecer una relación de confianza con los adolescentes fue especialmente importante para realizar el trabajo de campo, ya que las actividades que realizaban en sus aulas, con sus maestros y las relaciones que sostenían, eran el principal centro de mi atención. Por ello, el primer día que estuve en la escuela, les expliqué el motivo de mi presencia y les pedí su anuencia para tomar fotografías y grabar videos, a lo que accedieron sin objeción.

Al principio, los estudiantes se mostraron curiosos de lo que hacía mientras ellos trabajaban en clase, pero muy pocos se distraían con la cámara; más pronto de lo que supuse, se concentraron en sus actividades y convivencia

cotidianas sin ponerme mayor atención. Siempre se mostraron accesibles cuando me acercaba para hacerles alguna pregunta o pedirles que me mostraran su trabajo escolar. Durante los recesos, o en sus momentos libres, algunos de ellos se acercaban para preguntarme sobre su maestro y su relación conmigo como maestra cuando eran mis estudiantes en la Normal. A algunos de ellos les interesaba saber cómo era el lugar donde yo vivía y pedirme que les mostrara alguna fotografía de las que estaba tomando en esos días o, incluso, que les llevara alguna película en mi próxima visita.

En su momento, realicé algunas diligencias que me fueron solicitadas por distintas personas. Por ejemplo, en una ocasión, una madre de familia me pidió apoyo para recoger un documento escolar de su hija adolescente, en una oficina pública de la capital del estado, a lo cual accedí; para ella implicaba ahorrarse un largo viaje y los gastos correspondientes. En otra oportunidad, a solicitud de Susana, la directora de Paso del Río, entregué un oficio de su parte, en la Secretaría de Educación de Veracruz solicitando el mobiliario escolar que tanta falta hacía en la telesecundaria. Una solicitud peculiar fue la que me hizo Silvia, la directora de Ricardo en Mozomboá, para que hablara con Ricardo. Dijo que este maestro solía salir de la escuela puntualmente, a las 14:00 horas, como marcaba el horario oficial; no obstante, a veces las necesidades de trabajo, implicaban quedarse más tiempo: "Dígale que la medida en que él de su tiempo a la escuela, será la misma con la que yo, como directora, lo apoyaré cuando lo requiera; o bien, al contrario" (en tono de advertencia). Después de reflexionar al respecto, decidí no mencionar a Ricardo nada de lo sucedido.

En estos acercamientos y solicitudes de las personas con las que conviví en las localidades, advertí temas de su interés que iban "desde pedir favores hasta contribuir con conocimientos y explicaciones que consideran pertinentes" (Rockwell, 2009, p. 58), además, de avances de su confianza hacia mi persona.

Mi relación con los maestros principiantes se fue construyendo poco a poco, siempre se mostraron dispuestos a colaborar en el estudio compartiendo conmigo lo que hacían o pensaban hacer, sus planeaciones didácticas, materiales escolares y documentos de trabajo, sus producciones para el Consejo Técnico Escolar, entre otros materiales. Lo más valioso fueron sus relatos,

reflexiones, preocupaciones y satisfacciones. Reconozco su generosidad en el tiempo dedicado a conversar conmigo a pesar de su cansancio, casi siempre, al regresar de sus escuelas, en trayectos que se convirtieron en valiosas oportunidades para conocer sus vivencias desde su punto de vista o, bien, en espacios alternos, por las tardes, después de su jornada.

Hubo días en que la comunicación con los docentes, ocurrió por iniciativa suya cuando sucedía algo en la escuela, o en lo personal, que consideraban importante compartir conmigo de acuerdo con los objetivos de la investigación. A partir de sus llamadas, acudí a las telesecundarias o nos entrevistamos por teléfono o personalmente, según nos fuera posible. Respecto a los compromisos que asumí con ellos, destaco el aseguramiento de la confidencialidad de sus identidades y de sus escuelas, así como el tratamiento ético de la información que me proporcionaron y su uso exclusivo para los propósitos del estudio.

Acceder a los profesores y a las telesecundarias donde fueron enviados me llevó tiempo y estar muy atenta para despejar caminos y aprender pronto de mis errores. Se trataba de ganarme la confianza de los maestros noveles y de todos los que tuvieran relación con ellos en su trabajo docente, de eso dependía poder captar lo cotidiano de ese espacio social, especialmente, en la intimidad del aula. Al respecto, experimenté lo que advierte la literatura especializada (Woods, 1987; Hammersley y Atkinson, 1994; Goetz y LeCompte, 1988; Rockwell, 2009; Galván, 2011; entre otros): que son los profesores, alumnos, directivos, padres y madres de familia, quienes realmente abren o cierran las puertas a la vida escolar.

2.5.1.2. Movilidad de los profesores principiantes y ajustes en los casos.

Ricardo solo permaneció dos meses en Mata del Tren. En el mes de octubre, fue cambiado a Mozomboa, ubicada en la zona Centro de Veracruz, lo cual me llevó a entrevistarlo de inmediato para conocer lo que sucedía en esta transición y las condiciones del contexto en el que, a partir de ese momento, desarrollaría su práctica docente, además de realizar las mismas gestiones ante las autoridades para acceder a la nueva telesecundaria. Lo mismo hice un bimestre más tarde,

cuando nuevamente cambió de escuela, esta vez a Cosalá, localidad cercana a Mozomboa. Allí, solo necesité gestionar mi acceso con el director ya que esta telesecundaria pertenecía a la misma supervisión que la anterior.

En el segundo año de trabajo docente de Ricardo, poco después de iniciado el curso escolar, el director de su telesecundaria fue cambiado y eso implicó presentarme ante el nuevo director. Él ya me conocía porque era maestro en la misma escuela y enseguida se mostró dispuesto a darme facilidades para continuar la investigación.

Al mismo tiempo que Ricardo fue trasladado de Mata del Tren a Mozomboa, Elisa fue reasignada a Carrizales, en los límites de Veracruz con el estado de Oaxaca. Este hecho me dificultó seguir su caso debido a la lejanía que guarda la localidad con el lugar donde vivo, aunada al clima de inseguridad y violencia que prevalecía en la zona. Por estas razones decidí dejar de seguir su caso y conservar los de Miguel y Ricardo.

En la tabla 1 se muestra la dinámica del movimiento de los maestros noveles en diferentes escuelas, grados y comunidades durante el tiempo que duró el trabajo de campo.

Tabla 1. Trayectoria de adscripción de los profesores principiantes

| Maestro | Grado | Periodo | Comunidad |
|----------------|--------------|------------------------------------|------------------|
| Miguel | Primero | Agosto de 2015 a septiembre 2017 | Paso del Río |
| Ricardo | Segundo | Agosto a octubre de 2015 | Mata del Tren |
| | Tercero | Octubre a diciembre de 2015 | Mozomboa |
| | Primero | Enero de 2016 a septiembre de 2017 | Cosalá |
| Elisa | Tercero | Agosto a octubre de 2015 | El Aguacatal |

| Maestro | Grado | Periodo | Comunidad |
|---------|---------|-----------------|------------|
| | Segundo | Octubre de 2015 | Carrizales |

Antes de mostrar los focos de interés y el archivo de campo correspondiente a la etapa exploratoria, y de proseguir con la descripción del proceder metodológico en el periodo intensivo del trabajo de campo, preciso decir que en el desarrollo del trabajo de campo, poco después de iniciado el segundo año de trabajo de los maestros, se tomó una segunda decisión metodológica importante respecto a los casos elegidos: enfocar más el caso de Miguel para ganar profundidad en el análisis, sin dejar de seguir a Ricardo para documentar su experiencia en el proceso administrativo de ingreso a la profesión, además de estar atenta por si llegaba a surgir un acontecimiento a través del cual describir el proceso de construcción de los saberes docentes.

En este tipo de decisiones interviene la complejidad del análisis cualitativo. Entre los más relevantes están, en mi experiencia, el volumen de información que se va generando en cada caso; la apertura lograda en la relación de quien investiga con los sujetos, donde se juegan los saberes y la subjetividad de ambos; y el trabajo conceptual realizado en el desarrollo del trabajo de campo. Este último, es un proceso cognitivo que se desarrolla en la práctica – por tanto, experiencial, subjetivo y singular– situado en la biografía de la persona que hace el estudio.

2.5.1.3. Focos de interés y archivo de campo de la etapa exploratoria.

Durante la primera visita a cada maestro en sus escuelas (agosto-septiembre de 2015), además de entrevistarlos sobre el proceso de ingreso al trabajo docente y su llegada a las localidades y telesecundarias, los observé trabajando en diferentes momentos, en sus aulas y en otras actividades escolares, “traté de captar lo más posible” sobre los problemas, las dificultades o preocupaciones de Miguel y Ricardo respecto a: su relación con los alumnos, las actividades del aula; sus interacciones con colegas, directivos familias de los adolescentes; y

otras actividades o demandas institucionales. Así mismo, me interesaba observar las condiciones de acceso a la localidad y del contexto escolar y comunitario.

El volumen de la información que se generaba en cada visita a las escuelas implicó construir, desde el inicio, un archivo de investigación donde organizar y codificar los registros conforme se obtenían. Este proceso es fundamental y delicado porque de lo que hay en el archivo depende el curso de la investigación y el llegar a buen puerto.

Ante la imposibilidad de transcribirlo todo dada su naturaleza cualitativa decidí hacerlo con las entrevistas completas, algunas conversaciones en las que hubo posibilidad de grabar en audio y dos juntas con madres y padres de familia. En cuanto a los videos de clase, transcribí aquellos que resultaban más importantes para los ejes de análisis; por ejemplo, una secuencia completa de ocho sesiones alrededor de la realización de un proyecto en la asignatura de español con el propósito de analizar el proceso de organización de la enseñanza. También lo hice con algunos fragmentos de otras clases de las que me interesaba retomar aspectos puntuales como, la revisión grupal de tareas, el conocimiento entre alumnos y el que el maestro construía de ellos. Para eso, revisé de manera minuciosa todos los videos. De aquellos que no transcribí registré en una lista los contenidos de cada uno para poder regresar a ellos y retomar fragmentos específicos si así lo necesitaba.

Todas las notas de campo que realicé fueron integradas al archivo, así como otros documentos obtenidos como fotografías de las clases, trabajos de los alumnos, planeaciones de los maestros, materiales escolares, espacios diversos del aula y del edificio escolar, juntas con madres de familia, momentos de reuniones sociales como la clausura del curso escolar, etc.

En la siguiente tabla muestro los registros logrados en la etapa exploratoria y los temas que se fueron identificando (incluyendo el acercamiento a los egresados normalistas que presentaron examen de oposición); inmediatamente después, los productos analíticos derivados.

Tabla 2. Archivo de campo de la etapa exploratoria

| Maestros | Fuente de datos | Registros | Temas |
|---|--|--|--|
| Aspirantes (julio de 2015) | Entrevista grupal | 1 audio de entrevista colectiva | Experiencia en el concurso de oposición para ingresar al servicio profesional docente |
| Miguel, Ricardo y Elisa (agosto-septiembre de 2015) | Observación del contexto local | Fotografías 1 video | Condiciones del camino de acceso y transporte a la localidad Ubicación y características de la escuela Aspectos generales de la comunidad Interacción con los colegas (tono, temas y momentos) Interacción con los padres y madres de familia (tono, temas y momentos) |
| | Entrevista inicial | Notas de campo 1 audio de entrevista individual por maestro | Experiencia en el proceso de ingreso al servicio docente Arribo a la localidad y a la telesecundaria Condiciones de trabajo Organización escolar Principales problemas y preocupaciones |
| | Observación de clases y actividades en otros espacios de trabajo (canchas, entrada y salida de la escuela, receso) | Notas de campo 3 videos de clase | Contenidos y secuencias didácticas Agrupamientos de los alumnos Distribución del grupo Interacción con los alumnos (tono, temas y momentos) Características del aula |

| Maestros | Fuente de datos | Registros | Temas |
|----------------|--|---------------------------------------|---|
| Ricardo | Observación de la primera junta con madres y padres de familia | Notas de campo 1 audio de la junta | Presentación de Ricardo a las familias, por parte del director Organización de la junta Interacción entre Ricardo y las familias Temas Acuerdos |

Productos analíticos

A partir de estos registros, de documentos obtenidos en el campo, y otros referentes teóricos y normativos, elaboré:

- cinco transcripciones (de tres entrevistas a los maestros, una por docente; una clase de español, de Miguel; y una junta con madres y padres de familia, de Ricardo);
- cuatro versiones ampliadas (dos del proceso de ingreso –una por docente–; una de la clase de español, de Miguel; y una de la junta de Ricardo con las familias de sus alumnos);
- una versión ampliada de la junta de Ricardo con familias;
- una ponencia sobre la primera etapa del proceso de ingreso a la enseñanza en telesecundaria; y
- un informe de avances de investigación.

Sobre esta base organicé la información recuperada en la etapa exploratoria del trabajo de campo, por maestro. En el caso de Miguel, identifiqué algunas dificultades en la enseñanza del inglés; implicaciones de compartir el aula con otra maestra y su respectivo grupo; preocupación respecto a los padres y madres de familia por el incumplimiento del horario escolar por parte de los docentes; trato cercano con el grupo; afinidad por matemáticas y algunas actividades de enseñanza en el aula, en diversas asignaturas, a lo largo de la jornada.

En el caso de Ricardo, tomé nota de su preocupación por mantener la disciplina en el aula; un trato serio y distante con el grupo; la organización

detallada y la gestión de su primera junta con familias; y la secuencia de trabajo en la jornada escolar.

En ambos maestros advertí interés y dudas sobre cómo atender algunos casos individuales de alumnos que no aprendían al ritmo de los demás; qué temas trataban en sus interacciones con colegas y algunos miembros de la comunidad escolar y de la zona; cómo era su traslado a la comunidad y su retorno de la misma; y una actitud responsable y emocionada en el ejercicio del oficio.

En cuanto al proceso de inserción profesional a la enseñanza, identifiqué algunas experiencias significativas de los maestros noveles (Elisa incluida) y sus primeros desafíos en tres momentos: a) su participación en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, b) la obtención de una plaza con funciones docentes y su contratación, y c) su incorporación a una comunidad escolar de contexto rural. Tales experiencias fueron relevantes para ir conociendo algunos rasgos de la personalidad de cada joven que más tarde pusieron en juego para enfrentar otros desafíos; además, respondía al propósito de documentar cómo vivían en la realidad el proceso de ingreso como parte del contexto administrativo en que construían sus saberes docentes.

2.5.2. Etapa intensiva (noviembre 2015 a septiembre 2017).

La temporada intensiva del trabajo de campo inició en noviembre de 2015 y concluyó en septiembre de 2017. Al preparar mi regreso a las escuelas, me propuse no perder de vista los intereses y las dificultades y preocupaciones identificadas en el caso de cada profesor, para indagar más al respecto. Además, se determinó buscar algunas recurrencias, excepciones y sucesos significativos en el trabajo con los estudiantes en el aula, alrededor de los contenidos escolares, la interacción con colegas y directivos, y la relación con las familias de los adolescentes. De la misma forma, estuve atenta de registrar otros acontecimientos no previsibles en contenido, pero que sin duda ocurrirían en la trayectoria y práctica cotidiana de Miguel y de Ricardo, que sugirieran experiencias importantes para ellos relacionadas con la construcción de sus saberes docentes y la inserción profesional a la telesecundaria.

Para mostrar el recorrido metodológico que seguí en esta etapa, presento la información por separado para cada maestro.

2.5.2.1. Maestro Miguel.

A principios de noviembre de 2015, regresé a Paso del Río. Para entonces, Miguel y sus alumnos de 1º se habían cambiado a un aula recién construida; aunque la maestra Gloria, de 2º, tenía más derecho de ocuparla por su antigüedad en la escuela, los tres maestros consideraron que lo hiciera Miguel porque atendía al grupo más numeroso. Entre las ventajas del nuevo espacio estaban sus dimensiones y que disponía de luz eléctrica. La desventaja era la falta de mobiliario.

Observé distintas clases poniendo atención en la secuencia didáctica, la organización del grupo, los criterios de distribución en el aula, los materiales escolares (tanto los propios del modelo pedagógico de telesecundaria, como de otro tipo). Observé actividades fuera del aula como, la participación de las madres de familia en la preparación de alimentos, en la cocina escolar, y la dinámica del receso; los ensayos de pirámides gimnásticas para conmemorar el aniversario de la Revolución Mexicana, en las canchas; y la clase de educación física, en el área del salón social.

Volví a entrevistar a Miguel sobre las dificultades surgidas en sus primeros dos meses de trabajo; sus preocupaciones relativas a la enseñanza con los adolescentes y lo que estaba haciendo o preveía realizar al respecto; las demandas institucionales como, las comisiones escolares asignadas por la directora, u otros aspectos de la organización general de la telesecundaria; la relación de trabajo que tenía con sus colegas; los acercamientos con las familias de sus alumnos; y el proceso de tutoría que, según la ley debía recibir de parte de un profesor experimentado.

Otra actividad importante en este periodo fue una entrevista a Susana, directora fundadora de la telesecundaria, para obtener información sobre el contexto social de Paso del Río, la relación de la escuela con padres y madres de familia y su punto de vista sobre la inserción escolar de Miguel y sus dificultades (no desde un enfoque evaluativo sino como informante clave).

Además, por invitación suya, observé una reunión de Consejo Técnico de zona escolar, realizada en otra escuela, donde participaron colectivos docentes de telesecundarias cercanas que pertenecían a la misma inspección escolar; en esta, además de los temas formales establecidos para la sesión, por parte del asesor técnico, identifiqué el contenido de la discusión de los maestros, su preocupación por que el aprendizaje de sus alumnos parecía muy efímero y sus explicaciones al respecto, por ejemplo, la escasa atención por parte de las familias.

En esta visita como en la anterior y las subsecuentes, conversaba breve e informalmente con las madres de familia mientras preparaban el desayuno para sus hijos, y me mantenía atenta al tema de sus conversaciones; así percibí la atención que ponían en el trabajo de Miguel como el maestro nuevo, recién egresado de la Normal, y sus reacciones a algunas decisiones de los docentes. También observé de qué hablaban, cuando iban a la escuela, a ver a algún maestro o cuando estos las llamaban individualmente, aunque fuera muy rápido, al pasar cerca suyo en la camioneta rural, cuando los adolescentes se subían o descendían de la misma.

Sostuve múltiples conversaciones con Miguel sobre lo que iba llamando mi atención de lo que observaba directamente, o a partir de los comentarios que él iniciaba cuando nos trasladábamos de un lugar a otro, y cuando comíamos juntos, en el restaurante que sus padres tenían en Catemaco. Este espacio se convirtió sin proponérselo en punto de reunión cotidiano para hablar de su trabajo con tranquilidad, sin distraer su atención sobre los alumnos.

De la estancia en la Paso del Río, en este periodo, surgieron diversos registros y temas que muestro en la siguiente tabla. Posteriormente, apunto los productos analíticos.

Tabla 3. Archivo de campo maestro Miguel
(noviembre de 2015)

| Fuentes de datos | Actividades y registros | Temas |
|------------------|--|---|
| Observación | 6 clases en distintas asignaturas Actividades fuera del aula 6 videos de clases Notas de campo Fotografías | Secuencias didácticas y contenidos escolares, actividades extraenseñanza, participación de madres de familia. |
| | 1 reunión de Consejo Técnico de zona escolar Notas de campo | Evaluación bimestral, causas de rezago en el aprendizaje, acciones para atenderlo. |
| Entrevista | Miguel 1 audio | Dificultades y preocupaciones en el trabajo docente con el grupo, organización escolar, relación con la directora y con la maestra Gloria, primeros encuentros con familias de los alumnos. |
| | Directora 1 audio | Experiencia de fundar la telesecundaria, características de la localidad, participación de las familias con la telesecundaria, función de tutoría, observaciones sobre la relación de Miguel con sus alumnos, dificultades como maestro principiante. |

Productos analíticos

Basada en estos registros, realicé:

- Tres transcripciones (de una entrevista a Miguel, una entrevista a Susana y una clase de español);
- una versión ampliada (sobre la clase de español, donde comenzó a resaltar la interacción con los alumnos);
- una versión analítica (sobre la relación de Miguel con las maestras Gloria y Susana, con esta como su directora, y el inicio de una relación de Miguel con las familias de sus alumnos);
- una ponencia sobre los caminos de incertidumbre hacia la incorporación al oficio; y
- un informe de investigación.

En este curso escolar, volví a ver a Miguel en dos momentos más, en mayo y julio de 2016. En el primero, observé tres clases de matemáticas y tres de inglés para registrar la secuencia didáctica; dos clases de geografía, dos de educación física y una de español poniendo más atención en la interacción con los alumnos; y dos actividades más donde Miguel trabajó con aquellos que presentaban algunos rezagos en matemáticas.

Además, observé momentos diversos de la vida escolar dentro y fuera del aula como, por ejemplo, los temas de conversación entre Miguel y sus compañeras docentes, por ejemplo, cuando viajábamos juntos en la camioneta rural. En ese momento, Susana ya había sido designada oficialmente tutora de Miguel, la entrevisté por segunda ocasión para conocer lo que hacían al respecto.

También entrevisté a Miguel para dar seguimiento a sus preocupaciones del momento y sus reflexiones al respecto, identificar aspectos relacionados con la preparación de sus clases, el seguimiento del trabajo de los alumnos y sobre algunos casos particulares.

En esta estancia en el campo, delineé algunas inquietudes del profesor relacionadas con el siguiente ciclo escolar (la directora pretendía que volviera a trabajar con primer grado pero, si se efectuaba el cambio de adscripción que la maestra de segundo grado estaba esperando, él atendería ambos grupos); su interés por quedarse a vivir en la comunidad en un futuro cercano para conocer mejor a sus alumnos, sus familias y las situaciones que enfrentaban; así como la forma de manejar sus dificultades para enseñar inglés y para hablar en público.

En julio de 2016 volví a la comunidad para estar en la clausura del primer ciclo escolar en la vida profesional Miguel. En esa ocasión pude conocer otra ruta de acceso a través de un medio de transporte que sale de Catemaco y llega directamente a la comunidad, con lo cual me di cuenta de que a pesar de ser esto más funcional y rápido para el profesor, él tomaba el camino más largo y costoso con el propósito de utilizar el servicio de transporte rural que la directora había gestionado para los maestros y alumnos de la telesecundaria.

Fui hospedada en casa de uno de los alumnos del profesor porque debíamos pernoctar en la comunidad ya que la ceremonia se realizaría por la

tarde y no habría transporte para regresar a Catemaco. Esto me permitió conversar más con algunas personas que regularmente no acudían a la escuela, conocer un poco de las condiciones de vida de los jóvenes y realizar un recorrido por el pueblo acompañada por algunos niños y la tía de uno de ellos, maestra de una primaria comunitaria en una localidad cercana.

Observé parte de los preparativos del evento y su desarrollo, donde maestros, familias y otras personas de la localidad compartían la responsabilidad de su organización y convivían. Entre ellos estaban los maestros de la escuela primaria por la decisión que habían tomado con los de la telesecundaria de hacer la clausura juntos por considerar que era lo más funcional para la comunidad. Posteriormente entrevisté a Miguel sobre sus consideraciones de lo que había sido su primer año como maestro, así como su perspectiva del ciclo venidero.

De los registros elaborados en esta visita recuperé lo que para el profesor representaron sus principales retos y logros del primer año de su trabajo docente, las preocupaciones que sentía por algunos alumnos que reprobaron y presentaron exámenes extraordinarios, su experiencia en la realización de las actividades de fin de ciclo escolar. También documenté su perspectiva sobre la evaluación docente diagnóstica a la que pronto sería sometido como parte del periodo de inducción profesional bajo la *Ley del Servicio Profesional Docente* y la manera en que él y Susana cerraron su primer periodo de tutoría.

En la siguiente tabla resumo los registros y temas que surgieron en estas dos visitas. Enseguida señalo los productos analíticos elaborados.

Tabla 4. Archivo de campo maestro Miguel
(mayo y julio de 2016)

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|---------------------|--|--|
| Mayo de 2016 | | |
| Observación | 13 clases de 5 asignaturas 2 sesiones de atención al subgrupo con rezago vida escolar fuera del aula 12 videos, notas de campo, fotografías, documentos varios de trabajo docente de Miguel | Secuencia de actividades en las clases, temas, interacción con los alumnos, atención de casos individuales con apoyo de estudiantes más avanzados, escasez de materiales en el aula, interacción con madres de familia en busca de información sobre sus hijos y con |

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|----------------------|---|---|
| | | colegas, actividades extraescolares (limpieza de la escuela). |
| Entrevistas | Miguel 1 audio | Problemas relativos al seguimiento del trabajo de los alumnos y a la evaluación del aprendizaje; preocupación por la atención a alumnos específicos; necesidad de volver a trabajar en primer grado para recuperar experiencia con algunos contenidos curriculares; relación de tutoría. |
| | Susana 1 audio | Relación de tutoría (conocimiento sobre Miguel, sus dificultades, intereses y preocupaciones), saberes de la directora sobre la relación educativa y la relación de trabajo conjunto con las familias, conocimiento sobre el contexto social. |
| Julio de 2016 | | |
| Observación | Comunidad Ceremonia de clausura Vida familiar de alumnos 6 videos, notas de campo, fotografías | Condiciones de vida de los alumnos e implicaciones para el trabajo docente, relación con colegas y su influencia en las experiencias del maestro Miguel, reglas no escritas del trabajo docente, cooperación entre docentes y entre familias y docentes, sentido de pertenencia de los pobladores hacia la telesecundaria, relación entre experiencia escolar y vida familiar en Paso del Río |
| Entrevistas | Miguel 1 audio | Reflexiones y balance de su primer año de trabajo, perspectiva del siguiente curso, conocimiento de los alumnos en lo grupal y en lo individual, calidez y solicitud en la relación educativa, significado de los primeros grupos, recuperación de la experiencia de la práctica intensiva como normalista |

Productos analíticos

A partir de las actividades y la información obtenida en estas visitas realicé:

- Cinco transcripciones (2 entrevistas a Miguel, una entrevista a Susana, una clase de español y una de formación cívica y ética);
- Dos versiones ampliadas (una de la clase de español, una de formación cívica y ética y otra de la relación de Miguel con Susana);

- Una ponencia sobre las condiciones en que se conoce a los alumnos adolescentes;
- Un artículo sobre los saberes docentes relacionados con el conocimiento de los alumnos adolescentes; y
- Un informe de investigación.

A principios de septiembre de 2016, me encontraba preparando mi siguiente visita al campo cuando Miguel me comunicó que, si bien el comienzo del segundo año de su trabajo docente había sucedido en los términos previstos, pocas semanas después ocurrió un cambio que marcaría una nueva experiencia en su trayectoria profesional: la directora recibía un cambio de adscripción y él sería nombrado director de la telesecundaria y, por consiguiente, también cambiaría de grupo, dejaría el de primero y se haría cargo del de tercero.

Adelanté mi incorporación al campo y de inmediato me trasladé a Paso del Río para documentar lo que estaba sucediendo. Cuando llegué pude presenciar parte del proceso de entrega-recepción de la dirección y al terminar, observar el momento en que el maestro se presentó con su nuevo grupo de alumnos y realizaron sus primeras actividades diagnósticas. Al día siguiente, observé una clase de español y una de matemáticas, además de conversar y entrevistar a Miguel sobre lo que estaba viviendo.

De esta visita delineé como tema importante las implicaciones para Miguel y para los alumnos cambiar de grado en ese momento del curso. Por otra parte, identifiqué las actividades que el maestro había realizado en los primeros días de clases de su segundo ciclo escolar, y los propósitos que se planteó como docente.

Al término de este acercamiento improvisado al campo retomé las actividades de preparación para el siguiente periodo y me propuse, documentar una *secuencia de aprendizaje* completa en la asignatura de español con el fin de contar con una unidad de análisis en la cual indagar y vislumbrar algunas dimensiones del proceso de construcción de los saberes docentes relativos a la organización de las clases. De acuerdo con el modelo pedagógico de telesecundaria, una secuencia de aprendizaje en esta asignatura, estaba

formada por ocho o diez sesiones de clase alrededor de un proyecto específico para desarrollar determinadas competencias en los alumnos.

Además, me propuse identificar situaciones relacionadas con la búsqueda y uso de información sobre los alumnos por parte del profesor para relacionarse con ellos en torno a las actividades escolares; y seguir reconociendo situaciones relacionadas con el proceso de iniciación en la enseñanza en la telesecundaria, sin perder de vista las repercusiones que tendría en el trabajo docente de Miguel ejercer la función directiva.

Elegí la clase de español para documentar la secuencia de aprendizaje por el interés que el maestro tenía por desarrollar la lengua oral y escrita de los alumnos en virtud de que esto era parte de las pautas oficiales de trabajo en telesecundaria y, por lo tanto, de los acuerdos de los maestros en el Consejo Técnico, además de que Miguel había manifestado que la enseñanza en este campo era uno de sus retos principales.

Para observar las clases en esta asignatura, revisé y ajusté el guion elaborado por Amanda Cano para ser utilizado en escuelas primarias y telesecundarias multigrado, esto como parte de una investigación cualitativa que realizaban en los estados de Veracruz, San Luis Potosí y Tabasco, miembros de un equipo de investigación de la *Red Temática de Investigación de Educación Rural* (RIER), encabezado por la Dra. Lucila Galván, quien a su vez dirigía esta tesis.

Estuve en Paso del Río a lo largo de dos semanas para poder realizar el trabajo planeado, lo cual me facilitó concentrarme en los propósitos. En cuanto al trabajo docente, en el desarrollo de la secuencia "Te doy una canción" y de las reflexiones expresadas por el profesor en el curso de la misma, identifiqué elementos de saberes docentes relacionados con un proceso cotidiano de organización de la enseñanza, además de situaciones particulares de los alumnos y sus implicaciones en la relación pedagógica.

Derivadas de los registros elaborados durante la estancia, también aparecieron diversas situaciones y reflexiones relativas a la función directiva de Miguel, entre las más importantes: la revisión del cumplimiento de normas escolares; la organización de la visita de un subgrupo de alumnos a otra

telesecundaria para un encuentro deportivo (transporte y acompañamiento de los padres y madres de familia); el manejo de casos difíciles de alumnos que presentaban problemas de conducta; la relación y el conocimiento de los alumnos de los tres grados por parte de Miguel (en su función de director); la responsabilidad de entregar calificaciones de los alumnos de toda la escuela; y la integración de Yeni y de Lina, ambas maestras noveles. La primera llegó en relevo de Susana; la segunda, de Gloria, quien recién había obtenido el cambio de zona escolar que tanto había estado buscando.

Por su parte, la relación con las familias de los estudiantes pasó a ser un tema que estaba en medio del trabajo directivo y docente, igual que Miguel.

Cuando me encontraba preparando esta última estancia en Paso del Río, consideraba que, al regresar, me sería posible seguir el mismo proceso para el caso de Ricardo, aunque indagando sobre sus temas y circunstancias particulares. Sin embargo, al iniciar la construcción de las versiones ampliadas de las ocho sesiones de clase de la secuencia de aprendizaje de español recién documentada, se hizo necesario analizar en el espacio de dirección de tesis, la pertinencia de basar en el caso del Miguel el estudio sobre la construcción de los saberes docentes para ganar profundidad en el proceso analítico.

Fue así, que decidí continuar la documentación del proceso de inserción profesional a la enseñanza de Ricardo y valorar más adelante si la información recogida sobre el desarrollo de sus clases y otros momentos del trabajo en el aula, posibilitaba rastrear indicios de la conformación de sus saberes docentes, lo que finalmente sí sucedió. Con la perspectiva que da el tiempo transcurrido entre la toma de este tipo de decisiones y el momento en que se escribe el informe de investigación advierto la íntima relación que existe entre la complejidad de las condiciones materiales en que se realiza el trabajo docente y el proceso de documentarlo; una obviedad que en su momento no es tan fácil de distinguir al calor del entusiasmo, del que también es necesario tomar conciencia.

A principios de septiembre de 2017 regresé a ver a Miguel para entrevistarle respecto a lo que había vivido en el cierre del segundo curso escolar y a las condiciones en que se había dado. También sobre el término del proceso

de tutoría y sobre su experiencia en la evaluación del desempeño docente con fines de permanencia. Lo visité en la escuela y eso me dio la oportunidad de observar cuatro clases con su nuevo grupo, ahora de segundo grado, y algunas tensiones con las maestras Yeni y Lina relacionadas con la atención de un alumno al que les estaba costando trabajo atender.

La tabla 5 concentra los registros y temas que surgieron en estas tres visitas a Miguel. Posteriormente, presento los productos analíticos generados en ellas.

Tabla 5. Archivo de campo Maestro Miguel
(septiembre 2016-septiembre 2016)

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|---------------------------------|---|--|
| Septiembre de 2016 | | |
| Observación | Proceso de entrega y recepción de la dirección de la escuela a Miguel 2 clases: español y matemáticas Vida escolar fuera del aula 5 videos, notas de campo, fotografías, documentos varios del trabajo docente de Miguel | Encuentro con un nuevo grupo en un grado escolar distinto, inicio del trabajo en español y matemáticas, condiciones del aula-dirección y materiales escolares. |
| Entrevistas | Miguel 1 audio | Reflexiones sobre la nueva función directiva, preocupación y desconcierto ante el cambio, actividades de inicio del curso escolar, tutoría, evaluación diagnóstica del desempeño docente. |
| Noviembre-Diciembre 2016 | | |
| Observación | 8 sesiones de una secuencia didáctica completa en español 4 clases en historia, matemáticas y formación cívica y ética 12 videos, notas de campo, fotografías, documentos varios de trabajo docente de Miguel | Desarrollo del trabajo en el aula en torno al proyecto <i>Te doy una canción</i> , en español (dificultades en el manejo de casos donde se expresa inconformidad de los alumnos para trabajar juntos, dificultades en la enseñanza de cómo escribir un prólogo a un compendio de canciones). |

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|---------------------------|--|---|
| | 1 junta con los representantes de los padres y madres de familia Vida escolar fuera del aula Interacción con maestras de nuevo ingreso Notas de campo | Organización de una salida para un encuentro deportivo (preparación con alumnos y coordinación con representantes de las familias). |
| Entrevistas | Miguel 3 audios (entrevistas antes, durante y después del proyecto de español) | Preparación y reflexiones sobre el desarrollo del proyecto de Español III: <i>Te doy una canción</i> . Tacto en la relación pedagógica, interés sostenido por conocer a los alumnos de tercero motivado por su edad, sus situaciones de vida y contraste con los de primer grado. Desafíos de la función directiva, entre ellos, la relación con dos colegas de recién ingreso a la docencia; apoyo y consejos de Susana, a la distancia (sin ser ya oficialmente su tutora). |
| | Alumnos 5 videos | Intereses y dificultades en sus relaciones con compañeros al trabajar juntos. |
| Septiembre de 2017 | | |
| Observación | 4 clases con el grupo de segundo grado 2 videos, notas de campo, fotografías | Relación de Miguel con su nuevo grupo de segundo grado. |
| Entrevistas | Miguel 1 audio | Balance del segundo año de trabajo, colaboración y tensiones con Yeni y Lina por el manejo del caso de Mario (alumno). Tutoría y evaluación de del desempeño docente para la permanencia en el trabajo. |
| | Maestras Yeni y Lina 2 audios | Situación de Mario. |

Productos analíticos

A partir de las actividades y la información obtenida en estas visitas realicé:

- Tres transcripciones de entrevistas (una por cada entrevista a Miguel);

- transcripción del encuentro de Miguel con el grupo de tercero y una versión ampliada del mismo;
- ocho transcripciones de clases (una por sesión de las ocho que integran la secuencia de aprendizaje documentada, en la asignatura de español);
- ocho versiones ampliadas (una por sesión de esta secuencia);
- dos versiones analíticas sobre la construcción de saberes docentes relativos a la organización del trabajo en el aula;
- una ponencia sobre la transformación de la mirada pedagógica del profesor;
- una ponencia sobre la gestión de la clase y el desarrollo de actitudes pedagógicas;
- inicio de una descripción analítica de las experiencias de los maestros en su trayecto de inserción al oficio en telesecundaria; y
- un informe de investigación.

2.5.2.2. Maestro Ricardo.

En el mes de octubre de 2015 se dio el cambio de adscripción de Ricardo, de Mata del Tren a Mozomboá, lo cual, me llevó a entrevistarle de inmediato para conocer lo que sucedía en esta transición y las condiciones del contexto en el que, a partir de ese momento, desarrollaría su práctica docente: grado y grupo asignado, número de alumnos y otras características de los adolescentes.

En los dos meses que Ricardo estuvo en esta escuela lo visité en tres ocasiones, una en noviembre y dos en diciembre, para identificar las situaciones difíciles a las que se enfrentaba, observar distintas clases, identificar las comisiones que le asignaban y la organización escolar; también me interesaba obtener información sobre cómo iba entrando en contacto con las familias de los estudiantes. Por otro lado, estuve atenta de lo que ocurría respecto a la tutoría que debían asignarle. En este tiempo realicé una entrevista a Silvia, su directora, con la intención de conocer algunos aspectos relativos a la telesecundaria y la participación de las familias de los estudiantes en ella.

Iniciado el mes de diciembre Ricardo me avisó que le habían notificado un nuevo cambio a raíz de que en la zona había maestros esperando por acercarse

a su lugar de origen, así que él, por ser nuevo, se iría a la telesecundaria de Cosalá, una localidad ubicada aproximadamente 20 kilómetros más lejos que Mozomboa. Cuando este cambio se concretó, en enero 2016, acudí nuevamente a la telesecundaria para dar seguimiento a los que ocurría en la transición, características de la escuela y su contexto, la interacción con los alumnos, las preocupaciones o problemas actuales, las formas de gestión y organización escolar, la relación con el nuevo director y colegas.

Además, me interesaba especialmente ver qué sucedía al tomar la responsabilidad de un grupo cuatro meses después de iniciado el curso. Así mismo, tuve una entrevista breve con el director donde me externó cómo se había iniciado él en el trabajo docente y las precauciones que se debe tener para evitar problemas en el trato con los alumnos.

Acudí a Cosalá en el mes de junio de 2016 una vez que ya había sido evaluado oficialmente el quinto bimestre pero aún no llegaba la fecha señalada en el calendario escolar para el inicio del receso vacacional, de tal manera que maestros y alumnos se encontraban trabajando en la escuela. Por esta razón ya no fue posible observar ninguna clase, pero observé la realización de una actividad con temas de ciencias (biología) y artes. Posterior a ello entrevisté al maestro sobre el término de su primer ciclo escolar como profesor de telesecundaria.

A partir de lo anterior, aparecieron en mis registros diversas líneas interesantes de seguir por sus implicaciones en la experiencia de Ricardo en su primer año de trabajo docente, la construcción de sus saberes docentes y la relación pedagógica con los alumnos adolescentes: las dificultades y el trabajo que le generaba su trayectoria por tres escuelas al entrar en relación con estudiantes de distintas edades y contenidos curriculares de diferentes grados, colectivos docentes y directores distintos, así como nuevas madres y nuevos padres de familia. En ese escenario comenzaron a aparecer algunas huellas de su paso por Mozomboa sobre su perspectiva de la organización escolar, el funcionamiento del consejo técnico y el papel del director.

Tabla 6. Archivo de campo Maestro Ricardo
(octubre 2015-junio 2016)

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|--|---|--|
| Octubre, noviembre y diciembre 2015 (Mozombo) | | |
| Observación | 6 clases vida escolar fuera del aula | Interacción con los alumnos y los contenidos curriculares de tercer grado, organización de actividades extraescolares (encuentro de lectores, Demostración de lo aprendido y festividades como Todos Santos y de fin de año). |
| | 8 videos, notas de campo, fotografías, documentos varios del trabajo docente de Ricardo | |
| Entrevistas | 2 a Ricardo 2 audios | Transición a Mozombo, implicaciones en la relación con el grupo, dificultades en la relación con la nueva directora, dificultad en el manejo de dos casos de alumnos por su actitud hacia las actividades escolares, preferencia por tercer grado (por contenidos curriculares y la edad de los alumnos). |
| | Silvia Notas de campo | Tensión ante la llegada de Ricardo y el trabajo de investigación en que estaba implicado. |
| Enero de 2016 (Cosalá) | | |
| Observación | 2 clases con el grupo de primer grado | Relación educativa distante con el nuevo grupo de primer grado. |
| | 2 videos, notas de campo, fotografías | |
| Entrevistas | Ricardo 1 audio | Transición de Mozombo a Cosalá, condiciones del contexto escolar (encuentro con colegas y director), situaciones difíciles para trabajar con los alumnos de primer grado (por la historia del grupo, edad de los adolescentes y contenidos curriculares), implicaciones de cambiar nuevamente de grupo y grado en el contexto de un cambio de escuela. |
| | Director Notas de campo | Perspectiva de la llegada de Ricardo, desde la propia experiencia docente del director. |
| Junio de 2016 (Cosalá) | | |
| Observación | Actividad con los alumnos mientras llegan las vacaciones de verano | Condiciones de trabajo con el grupo fuera del programa de estudios oficial y una relación educativa más cercana. |

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|------------------|---------------------------------------|---|
| | 2 videos, notas de campo, fotografías | |
| Entrevistas | Ricardo 1 audio | Balance del primer año de trabajo, repercusiones de los cambios de escuela (de Mata del Tren a Mozombo, de Mozombo a Cosalá), condiciones de la tutoría formal en el contexto de la evaluación diagnóstica. |

Productos analíticos

Basada en los registros de estas visitas a Ricardo elaboré:

- Cuatro transcripciones de entrevistas a Ricardo;
- una versión ampliada sobre las experiencias de Ricardo de una escuela a otra, los contrastes en su relación con autoridades, colegas y alumnos;
- una versión ampliada sobre la preparación cotidiana de las clases;
- continuación de una descripción analítica de las experiencias de los maestros en su trayecto de inserción al oficio en telesecundaria; y
- un informe de investigación.

En el mes de septiembre de 2016 acudí nuevamente a Cosalá para entrevistar a Ricardo por el inicio de su segundo año en su trabajo docente; su experiencia durante la evaluación intermedia en el periodo de inducción profesional; algunas condiciones materiales de su trabajo en el segundo ciclo escolar (grado y número de alumnos, características de su grupo y espacio escolar donde se ubicaban). En esa visita también observé una clase de matemáticas.

A partir de ello, identifiqué las actividades realizadas de manera previa al inicio de las clases como las que corresponden al Consejo Técnico Escolar; algunos acuerdos iniciales con madres de familia tomados en la primera reunión de grupo, los propósitos y metas establecidas de manera personal por el profesor para este ciclo escolar, el estado de la tutoría, y la posibilidad de un nuevo cambio de escuela (que finalmente no sucedió).

En esta visita también advertí algunos casos particulares en el grupo que preocupaban de manera especial al profesor y el uso de materiales escolares distintos a los oficiales.

Para febrero de 2017 me reuní con Ricardo y vislumbré una situación que me pareció interesante de documentar porque planeaba convocar a las madres y padres de familia a una junta para hablarles de que él y sus alumnos, iniciarían un bloque de estudio en la clase de ciencias donde tratarían temas de sexualidad.

El profesor decidió proceder de esta manera porque su experiencia del año anterior le mostró que hacerlo así le resultaba mejor, ya que preparaba a la familia de sus alumnos para recibir cuestionamientos de parte de éstos sobre el tema. Le preocupaban probables inconsistencias entre la información proporcionada en la escuela y en la casa. Ricardo y yo acordamos que yo lo visitaría cuando efectuara dicha reunión.

En marzo de 2017, presencié la junta con madres de familia. También observé dos clases de español y una de ciencias, además de la primera sesión de un taller de escritura que recién se implementaba. Entrevisté al profesor sobre ese taller, para explorar un problema que me había expresado con respecto a la enseñanza de la lengua escrita y sobre los dos casos de alumnos que le preocupaban. Por otra parte, entrevisté brevemente a algunos adolescentes sobre el trabajo en el grupo. Posteriormente, volvía a entrevistar a Ricardo sobre el desarrollo de la junta con madres de familia y las clases de ciencias de ese bloque de estudios.

De esta visita al campo fue posible obtener información relativa a la planeación, contenido y conducción de la junta con madres de familia. Además, identifiqué las reacciones de las madres de familia ante estos planteamientos y ante la entrega que el profesor les hizo de los portafolios de evidencias de trabajo de sus hijos, así como de sus boletas de calificaciones, su solicitud de aclaraciones y la atención que el maestro les dio.

Al igual que lo hice con Miguel, en septiembre de 2017 entrevisté a Ricardo acerca de sus experiencias y valoraciones de los dos años que duró su proceso de incorporación a la enseñanza y conocer los términos en que se había realizado la evaluación de permanencia en su plaza docente. También me habló sobre el inicio del tercer curso escolar, donde le tocó atender al mismo grupo que tuvo en primero, al llegar a esta escuela. Esos adolescentes iban a comenzar su tercer grado.

De este periodo de trabajo de campo Ricardo integré a mi archivo los registros que presento a continuación.

Tabla 7. Archivo de campo Maestro Ricardo
(septiembre 2016-septiembre 2017)

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|--------------------------------|--|--|
| Septiembre de 2016 | | |
| Observación | 1 clase con el nuevo grupo de primer grado 1 video, notas de campo, fotografías | Algunos criterios y escalas temporales para preparar las clases. |
| Entrevistas | Ricardo 1 audio | Propósitos del maestro para el curso escolar y dificultades de organización del trabajo derivados de la falta de materiales curriculares actualizados. Experiencia en la evaluación diagnóstica del desempeño docente. |
| Febrero y marzo de 2017 | | |
| Observación | Junta con madres de familia 1 audio y fotografías | Organización y gestión de la junta con madres de familia. |
| | 2 clases de español y 1 clase de ciencias 1 taller de escritura 4 videos y fotografías | Integración del libro de texto y otros materiales interesantes sobre el tema de la reproducción y la sexualidad, como una serie de televisión. Interés del maestro por las necesidades e intereses de los alumnos. Preocupación por casos de adolescentes a quienes percibía más vulnerables. Recuperación de experiencias y recursos de su paso por Mozombo. |
| Entrevistas | 2 a Ricardo 2 audios | Conflictos relativos a aprobar alumnos rezagados y falta de afinidad con los colegas. |
| | Alumnos 2 videos | Comentarios generales sobre el trabajo escolar. |
| Septiembre de 2017 | | |

| Fuentes de datos | Registros | temas |
|------------------|--------------------|--|
| Entrevistas | Ricardo 1 audio | <p>Balance de sus experiencias en el proceso de incorporación al oficio. Principales reflexiones.</p> <p>Perspectiva sobre el tercer curso escolar (tercer grado, con el mismo grupo que atendió en primero al llegar a esta escuela).</p> <p>Evaluación de permanencia y tutoría.</p> |

Productos analíticos

De las visitas a Ricardo en su segundo año de trabajo en Cosalá realicé:

- Una transcripción del audio de la junta con madres de familia;
- una transcripción de las dos clases observadas en la clase de Ciencias;
- dos transcripciones de las clases de ciencias;
- una versión ampliada de la relación de Ricardo con las madres de familia;
- una versión ampliada de la relación de Ricardo con sus alumnos;
- una descripción analítica de la construcción de saberes docentes para trabajar con madres de familia en las juntas de grupo;
- una versión analítica sobre los saberes docentes que se construyen en la preparación de las clases; y
- una descripción analítica sobre los desafíos del inicio en la enseñanza.

2.5.3. Cierre del trabajo de campo y devolución de los hallazgos.

En total, transcurrieron 26 meses entre el primer contacto con los maestros principiantes y el cierre formal del trabajo de campo en septiembre de 2017. No obstante, mantuvimos abierta la comunicación entre nosotros para precisar detalles y llenar vacíos que iban surgiendo al profundizar en el análisis de los referentes empíricos. Ese contacto, me permitió seguir teniendo noticias del curso de sus trayectorias profesionales prácticamente hasta el cierre de este informe. Aunque no catalogo este tiempo como una tercera temporada de trabajo de campo, me dio elementos relevantes que influyeron en mi perspectiva al describir cada caso, contrastarlos y elaborar mis conclusiones.

En reiteradas ocasiones; por ejemplo, cuando Miguel leyó el artículo sobre los saberes docentes para conocer a los alumnos adolescentes, me expresó que las entrevistas y conversaciones hechas al calor de lo que iba sucediendo en su práctica durante los dos años del trabajo de campo, le habían permitido elaborar una perspectiva de su trabajo docente y de sus vivencias, mucho mejor de la que hubiera tenido si no hubiera participado en el estudio.

La comunicación con Ricardo una vez terminado el trabajo de campo, fue más frecuente que con Miguel. Invité a ambos maestros a la presentación de una ponencia sobre el estudio y a otros eventos académicos en los que fui participando a raíz del mismo, a los que Ricardo siempre acudió con interés. En dos ocasiones, llegó por iniciativa propia.

En virtud de que la devolución de los resultados del estudio va más allá de quienes se involucraron en el mismo, he participado en distintas actividades dirigidas a otros sujetos. Entre ellas, un seminario sobre el trabajo conjunto con padres de familia, dirigido, entre otros, a docentes de telesecundaria multigrado. En el programa de estudios que ya se encontraba diseñado, integré materiales consultados y elaborados en el análisis de la práctica docente de Miguel y Ricardo.

En este mismo sentido, participé en un conversatorio con estudiantes normalistas próximos a egresar de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, de la escuela Normal donde me desempeñé como docente, sobre las condiciones materiales de trabajo en el inicio en la enseñanza en esta modalidad; entre ellas, la incertidumbre y posibilidad de enseñar en grupos multigrado, así como, de cambiar de grado.

Otra derivación del estudio considerada en la devolución de resultados fue una plática acerca de los desafíos de los profesores que inician en telesecundaria dirigida a estudiantes normalistas de un Centro de Actualización de Maestros del estado de Quintana Roo. Además, ante el cierre de las escuelas por la pandemia por SARS CoV 2, volví a entrevistar a Miguel para conocer las circunstancias que se estaban viviendo en los contextos rurales de las telesecundarias. Su experiencia fue integrada en la participación que tuve en un panel de personas con estudios afines, transmitido vía remota para dar a conocer lo que sucedía

en las escuelas en este momento específico. Una categoría de devolución más, son las ponencias derivadas de los avances analíticos, en distintos congresos y coloquios, que ya presenté en este capítulo, en el apartado sobre las temporadas de trabajo de campo.

2.6. La reelaboración del proceso de análisis.

Parte fundamental del desarrollo de mi estudio fue armar –cuidando su coherencia interna– una perspectiva teórica con las aportaciones de quienes han estudiado la escuela y el oficio docente, la experiencia de la relación educativa y los saberes docentes en su construcción cotidiana en el aula, para poder emplear ese *puzzle* en la interpretación del caso integrado por Miguel y Ricardo.

Para ello, busqué conceptos, nociones y enfoques teóricos que orientaran mi mirada al entrar al campo para tratar de captar el sentido de lo que sucedía desde la intencionalidad de los actores escolares; o bien, para encontrar palabras que me permitieran nombrar lo que me salía al paso. Así llegué, por ejemplo, al concepto de *responsabilidad pedagógica*. Antes de concebirla en abstracto como tal, apareció en los registros que obtuve de las acciones educativas de los maestros con los adolescentes y en lo que expresaban en el discurso, no solo con palabras sino con sus tonos, sus gestos, su expresión corporal.

La tradición etnográfica en la que me inspiré me condujo a poner mis referentes empíricos en diálogo con las herramientas teóricas de las que tenía que apropiarme para establecer relaciones entre los datos que hicieran posible “inscribir” aquellos fragmentos accesibles del “discurso social” que tenía lugar en las telesecundarias y que sus actores quisieran compartirme. Esas inscripciones son fundamentales para tomar distancia del “hecho pasajero que existe solo en el momento en que se da” y objetivarlo en un relato al que poder regresar tantas veces como sea necesario para consultarlo. De allí emergieron los capítulos centrales de mi trabajo relativos a los saberes docentes.

Las características de la interpretación cultural que se realiza en los estudios de caso cualitativos es una tarea tan compleja como interesante. La intención es “lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido más amplio del término,

conversar con ellos” (Geertz, 1987, p. 35). Entre la necesidad de penetrar en ese mundo para aprehender algunas partes y la necesidad de analizar hay una tensión muy grande e inevitable. Y es que la primera condición de la teoría cultural es que no es dueña de sí misma, “no es abstracta”, “sino inseparable de los hechos inmediatos que presenta la descripción densa”. De allí que “las generalidades a las que logra llegar se deben a la delicadeza de sus distinciones, no a la fuerza de sus abstracciones” (ibidem).

Yo experimento la imposibilidad de separar en análisis conceptual de mis referentes empíricos cuando necesito hablar de mi estudio y me pregunto ¿cómo comunico hallazgos sin relatar historias?

Además de interpretativa, la descripción analítica en este tipo de estudios es microscópica porque parte de “cuestiones extremadamente pequeñas” (por ejemplo, lo sucedido en un aula de Paso del Río una mañana del 12 de julio de 2016 entre Miguel y sus alumnos o, en una junta de Ricardo con un grupo de madres de familia un 17 de marzo de 2017 en un salón de clases de Cosalá), para abordar “grandes realidades políticas” en su contexto local, como: el Amor, la Autoridad, la Responsabilidad, el Trabajo, el Miedo, la Belleza, la Violencia, quitándoles las mayúsculas y escribiéndolas con minúscula, es decir, en su forma sencilla y doméstica (Geertz, 1987).

Cómo llegar de “un surtido de observaciones y anécdotas” a la descripción final es un “importante problema metodológico” que iba resolviendo en la medida en que asimilaba que “las acciones sociales son comentarios sobre algo más que ellas mismas [...]. Pequeños hechos hablan de grandes cuestiones, guiños hablan de epistemología o correrías contra ovejas hablan de revolución, porque están hechos para hacerlo así” (Geertz, 1987, p. 35). En este sentido, las acciones y palabras de Miguel y de Ricardo puestas en relación con las de sus alumnos y las de otros actores escolares, hablan de “epistemología de la práctica docente”, concebida esta, como un trabajo humano fundamentalmente interactivo que convoca a cada maestro a presentarse “personalmente” con todo lo que es, su historia y personalidad, sus recursos y limitaciones (Tardif, 2009, p. 81).

Las primeras revisiones de la literatura a partir de mi idea inicial de realizar un estudio sobre maestros principiantes de telesecundaria me permitieron visualizar que el tema era ya un amplio campo de investigación, con numerosas vertientes, labrado durante varias décadas, a partir de lo cual opté por estudiar la construcción de saberes docentes en el inicio profesional. Para ello, retomé la perspectiva sociocultural de Mercado (2002) que los concibe como una elaboración inherente al trabajo cotidiano de enseñanza con los alumnos, difícil de verbalizar, siempre orientado por una determinada intencionalidad y apoyado en la acción reflexiva. De allí emergió la importancia de diseñar un estudio cualitativo basado en principios etnográficos.

Al dar los primeros pasos bajo esta perspectiva teórico-metodológica visualicé que la elaboración de saberes docentes era un proceso colectivo situado en la práctica de sujetos particulares; y que esta práctica tenía lugar en escuelas concretas fruto de una construcción social en la que confluyen procesos históricos y heterogéneos, en distintas escalas estructurales (propias del nivel educativo y de la modalidad, y del centro escolar local), y de diversa naturaleza (sociales, culturales, políticos, legales, etc.).

Además de ser un proceso situado en la práctica de sujetos particulares, la construcción de los saberes docentes era un proceso situado también históricamente, es decir, tenía lugar en un contexto temporal determinado: el inicio en la profesión docente (una etapa singular por lo que acontece en su curso, relacionado con el aprendizaje del oficio), y lo que estaba sucediendo en el momento concreto en que yo estaba planteando el estudio (relativo a las circunstancias legales y administrativas del proceso oficial de ingreso al trabajo).

El interés por la especificidad de los saberes docentes me llevó a acotar el análisis a tres dimensiones de la enseñanza: conocimiento de los alumnos, organización del trabajo en el aula y relación con madres y padres de familia. Estas surgieron de cruzar el contenido de los registros de campo (obtenidos en la etapa exploratoria y en los inicios de la intensiva), con aportaciones teóricas de estudios etnográficos realizados desde la perspectiva de vida cotidiana sobre estos procesos escolares; particularmente con los de Luna (1997) y Galván (1998).

Las características del saber experiencial, noción elaborada por Tardif (2009), abrió una vertiente desde la cual visualizar varios aspectos en la construcción de los saberes de los docentes: una dimensión temporal con dos implicaciones: los saberes se adquieren en y con el tiempo, y son porosos a experiencias nuevas durante el proceso de ingreso a una práctica que se reconstruye en función de los cambios en las situaciones de trabajo. “Comprender los saberes de los maestros es comprender, por tanto, su evolución y sus transformaciones y sedimentaciones sucesivas a lo largo de su historia vital y de su carrera; historia y carrera que remiten a diversos estratos de socialización y de reiniciaciones” (Tardif, 2009, p. 77).

La concepción del oficio como una relación educativa con alumnos concretos permitió advertir las disposiciones ético pedagógicas que entraban en juego según la historia vital y personalidad de cada joven maestro. Yendo por este camino que se abría paso a paso, comencé a mirar un proceso subjetivo en el que cada uno iba convirtiéndose en profesor de adolescentes en telesecundaria.

...yo me empeño en dar por seguro que aquella época fue la más feliz de mi existencia. Éramos jóvenes, me digo, y puede ser que lo que yo recuerdo como felicidad fuese tan solo la plenitud de nuestros cuerpos, la facilidad para dormir y despertar, la resistencia de los músculos. Éramos jóvenes y el vigor físico nos enardecía, nos impulsaba a luchar por algo en lo que creíamos: la importancia y la trascendencia de nuestro trabajo.

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CAPÍTULO 3. LA CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL DE LA TELESECUNDARIA

A partir de una breve revisión de los antecedentes de la telesecundaria, su origen y la evolución de su modelo pedagógico, en este capítulo describo las características que la distinguen de otras modalidades y que condicionan el trabajo docente de sus maestros, estableciendo límites y posibilidades²³ a su actuación.

Basada en la experiencia escolar cotidiana de los sujetos y en los procesos imbricados en la construcción social de la escuela en situaciones históricas concretas, que se han descrito en estudios etnográficos realizados en primaria (Rockwell y Ezpeleta, 1983; Ezpeleta, 1991; Rockwell, 1999), infiero que el devenir histórico de la telesecundaria se manifiesta en los procesos escolares cotidianos que la constituyen y está presente en los saberes que los maestros retoman, reconstruyen y crean para realizar su trabajo.

En primer lugar, presento datos generales sobre la telesecundaria para significar sus logros en la expansión de la secundaria; después, describo los antecedentes de su origen; y cierro con una descripción de los cambios más importantes de su modelo pedagógico.

²³ Este capítulo está basado en documentos oficiales como el Breve recorrido histórico por los datos y relatos de la telesecundaria en México de la SEP (2010), el Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria (2011), el plan de estudios de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (1999), materiales curriculares del modelo pedagógico de telesecundaria; en evaluaciones e informes de la operación del servicio realizados por el INEE (2007; 2019); en una mesa de análisis académico sobre la secundaria –incluida la modalidad de telesecundaria– (ISSUE-UNAM, 2019); en una entrevista con Pedro Olvera –experto en el diseño y operación del modelo pedagógico–; y en estudios cualitativos sobre la telesecundaria en el contexto del modelo pedagógico de 1993 y 2006 (Santos y Carvajal, 2001; Quiroz, 2003; Carvajal, 2006; Kalman y Carvajal, 2007; Fuentes, 2011).

3.1. El significado y los logros de la telesecundaria.

Actualmente, la educación secundaria en México se ofrece a alumnos entre los 12 y 16 años de edad, aquellos que pasen de ese límite pueden estudiarla en su modalidad para trabajadores o para adultos. El sostenimiento de las escuelas puede ser público (91.2%) o privado (8.8%)²⁴. Todas ellas siguen el mismo plan de estudios, al día de hoy está vigente el de 2017²⁵.

En el curso 2019-2020, la telesecundaria ocupó el tercer lugar a nivel nacional al atender al 21% de la matrícula total de secundaria. La secundaria general y la técnica tienen el primer y segundo sitio con el 51.9% y el 27%, respectivamente. Lo mismo sucede si tomamos como referente el número de maestros, el 17.7% del total de profesores de secundaria trabajan en telesecundaria, mientras que los docentes de secundarias generales representan el 57.9% y los que se desempeñan en secundarias técnicas constituyen el 24.3%. El orden cambia cuando revisamos el número de escuelas: las telesecundarias se posicionan en primer lugar con el 46.3% de las secundarias del país, seguidas por las generales con el 41.9% y las técnicas con el 11.7%. Estos porcentajes y las cifras absolutas se concentran en la tabla 8.

Tabla 8. Estadística de secundaria (modalidad escolarizada)
curso 2019-2020

| Modalidad | Alumnos | % | Docentes | % | Escuelas | % |
|------------------|----------------|----------|-----------------|----------|-----------------|----------|
| Nivel Secundaria | 6 407 056 | 100 | 406 809 | 100 | 40 482 | 100 |
| General | 3 324 123 | 51.9 | 235 656 | 57.9 | 16 982 | 41.9 |
| Técnica | 1 733 978 | 27.0 | 98 959 | 24.3 | 4 742 | 11.7 |
| Telesecundaria | 1 348 955 | 21.0 | 72 194 | 17.7 | 18 758 | 46.3 |

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (2020).

La presencia de la Telesecundaria en los estados que constituyen la República es variable. Hay algunos como Zacatecas, Veracruz, San Luis Potosí, Guanajuato, Oaxaca, Puebla,

²⁴ Cifras tomadas de INEE (2007).

²⁵ En menos de dos décadas se han emitido tres planes de estudio para secundaria, en 2006, 2011 y 2017. El gobierno actual (2018-2024) anunció que está preparando uno nuevo como parte de lo que ha llamado “La nueva escuela mexicana”.

Chiapas e Hidalgo, donde tiene mucha presencia; en ellos, más de la mitad de escuelas secundarias son de esta modalidad. En cambio, en Coahuila, Baja California, Nuevo León y el Distrito Federal, el número es mucho menor y la telesecundaria atiende cuando mucho al 4% de la matrícula total de este nivel educativo (INEE, 2007).

En Veracruz –el estado donde se realizó esta investigación y uno de los seis pioneros de la modalidad en el país– las cifras son proporcionalmente muy superiores. La entidad se encuentra en el segundo lugar entre las que tienen el mayor número de telesecundarias, solo detrás de Zacatecas donde el 76.9% de escuelas secundarias son de este tipo. Las posiciones se invierten entre los dos estados si tomamos como referente el porcentaje de alumnos: Veracruz tiene el 49.3% de la matrícula del nivel, mientras que Zacatecas el 41.1%.

Actualmente, la telesecundaria atiende jóvenes con características y problemáticas muy distintas entre sí, propias de la heterogeneidad de los contextos geográficos y socioculturales en que se encuentran las escuelas. En su origen, el proyecto estuvo dirigido a la población de comunidades pequeñas y alejadas de las ciudades, sin embargo, sus costos de operación significativamente menores al de la secundaria general o técnica, favorecieron que los responsables de la política educativa la consideraran una opción viable para zonas urbano-marginadas e inclusive urbanas. No obstante, el principal ámbito de acción de la modalidad sigue siendo comunidades rurales. En la tabla 9 puede advertirse la mayor concentración de telesecundarias en localidades de entre 250 y 2.499 habitantes.

Tabla 9. Alumnos y escuelas secundarias por modelo educativo según tamaño de localidad.

| Modalidad | 1 a 249 habitantes | | 250-2499 habitantes | | 2500 o más habitantes | |
|-----------|--------------------|----------|---------------------|----------|-----------------------|----------|
| | Alumnos | Escuelas | Alumnos | Escuelas | Alumnos | Escuelas |
| General | 23 013 | 161 | 166 607 | 1 129 | 3 213 441 | 11 107 |
| | 0.7 | 1.3 | 4.9 | 9.1 | 94.1 | 89.2 |
| Técnica | 27 657 | 109 | 182 592 | 1 017 | 1 602 576 | 3 562 |
| | 1.5 | 2.3 | 10.0 | 21.6 | 88.0 | 75.6 |

| Modalidad | 1 a 249 habitantes | | 250-2499 habitantes | | 2500 o más habitantes | |
|----------------|--------------------|----------|---------------------|----------|-----------------------|----------|
| | Alumnos | Escuelas | Alumnos | Escuelas | Alumnos | Escuelas |
| Telesecundaria | 88 212 | 2 865 | 926 238 | 13 756 | 415 761 | 2 107 |
| | 6.2 | 15.3 | 64.6 | 73.3 | 29.0 | 11.2 |
| Comunitaria | 32 107 | 2 868 | 8 539 | 434 | 476 | 36 |
| | 77.9 | 85.7 | 20.7 | 13.0 | 1.2 | 1.1 |
| Total | 170 989 | 6 003 | 1 283 976 | 16 336 | 5 232 254 | 16 812 |
| | 2.5 | 15.3 | 19.1 | 41.6 | 78.0 | 42.8 |

Fuente: INEE, 2017

Si consideramos que las condiciones de la telesecundaria, su origen, su modelo, sus transformaciones y sus problemas, están relacionados con el desarrollo histórico de la educación secundaria en México y en América Latina (Reyes, 2011), antes de centrarme en esos aspectos de la modalidad, apunto algunos elementos de la educación secundaria y de la educación rural en México, por la relación tan estrecha que existe entre ambas.

3.2. Antecedentes: La escuela rural postrevolucionaria y la escuela secundaria.

De acuerdo con datos de la SEP (2010), después de la Revolución Mexicana de 1910, cerca del 85% de la población mexicana vivía en el medio rural. Urgía establecer una estrategia para educarla porque casi el 80% de esa población era analfabeta. Desde entonces se habló de que no se trataba de instruir en el sentido de acumular datos sino de corregir defectos, fomentar virtudes y establecer una relación con la vida de quien se educa. Así surgió la idea del maestro rural como aquel que llegaría a los lugares más apartados previa formación en la enseñanza de la lectura, escritura, aritmética, historia, geografía y otros elementos de higiene, medicina y fomento a la artesanía (SEP, 2010). Esta figura es el antecedente del maestro de telesecundaria hablar (comunicación personal, P. Olvera, 12 de marzo de 2021).

Los maestros rurales fueron considerados "misioneros culturales" que fundaban escuelas en espacios conocidos como "La Casa del Pueblo". Décadas después, la

telesecundaria retomará de esta casa elementos para configurar su identidad, entre ellos, procurar que la educación de los alumnos fortalezca su relación con su entorno y oriente sus esfuerzos a mejorar las condiciones de su comunidad (SEP, 2010). Muchos profesores eran jóvenes que ingresaban al servicio educativo sin contar con estudios normalistas; ya trabajando, complementaban su preparación de distintas maneras, por ejemplo, en cursos impartidos por maestros destacados de la región (Mercado, 1999).

Para los propósitos de esta tesis es interesante destacar que las dificultades que los jóvenes maestros enfrentaban en aquellos días de la educación rural para enseñar a los niños de la comunidad (tanto los contenidos de escritura o aritmética como otras actividades relativas a la vida en la localidad como el cultivo del huerto agrícola) no distan mucho de algunos desafíos que siguen teniendo los maestros de nuevo ingreso hoy en día. Antes, como ahora, los principiantes aprendían a enfrentarlos en “la experiencia práctica con el grupo y con la comunidad”, esa era “la formación más importante que adquirirían” (Mercado, 1999, p. 16).

Las escuelas rurales –como después ocurrió con muchas telesecundarias, y sigue sucediendo hoy en día– eran construidas por los habitantes de las comunidades, hecho que generó en la gente que participaba, un sentido de pertenencia hacia su escuela rural que se vio fortalecido porque este espacio material se convirtió en un espacio social cuya urdimbre de relaciones fortaleció a las comunidades. En nuestros días diversas investigaciones en contextos rurales, sobre todo en primarias, han visibilizado que “en aquellos años, la participación de los habitantes de las comunidades era esencial para que funcionara la escuela rural (...) el comité de educación se encargaba de promover la escuela y, a veces, las madres se organizaban para apoyar la educación” (Mercado, 1999, p. 15).

Desde su creación, en 1923²⁶, la secundaria fue entendida como una prolongación de la educación primaria cuyo fin sería perfeccionar la formación

²⁶ Ocho años antes, en 1915, en la ciudad de Xalapa, se llevó a cabo el Congreso Pedagógico de Veracruz. Como resultado del mismo, se promulgó la Ley de Educación Popular del Estado en la que se instituyó de

de los alumnos para que pudieran seguir estudiando (SEP, 2010; Zorrilla, 2003). Además, de acuerdo con Moisés Sáenz, los estudios de secundaria extenderían la cultura entre la población y haría posible un régimen institucional y democrático.

El proyecto de educación secundaria que inició con cuatro planteles, fue pensado a partir de escuelas flexibles en sus sistemas de enseñanza, “diferenciadas y con diversas salidas hacia distintos caminos de actividad futura hasta llegar a lo que ahora se conoce como las modalidades de secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria” (Zorrilla, 2003, p. 4). A estos servicios, se han sumado las secundarias comunitarias de CONAFE y la secundaria para trabajadores.

Para 1940 las escuelas secundarias habían aumentado a 212 planteles y su plan de estudios se había modificado. Bajo la perspectiva impulsada por Jaime Torres Bodet, se retiró la especialización vocacional de la educación secundaria y comenzó a hablarse de poner atención a las necesidades de los alumnos adolescentes (SEP, 2010). Había un solo tipo de escuela secundaria con duración de tres años cuya evolución derivó en lo que ahora se conoce como secundaria general. Hasta antes de 1958 este fue el único servicio de educación que se ofrecía en ese nivel, pero después de ese año, surgió la secundaria técnica que, “además de ofrecer una educación en ciencias y humanidades, incluyó actividades tecnológicas para promover en el educando una preparación para el trabajo general” (Zorrilla, 2003, p. 6).

A finales de los años cincuenta, casi tres décadas después de haberse creado la educación secundaria, el número de escuelas de este nivel rondaba las 700 pero era muy difícil que los niños encontraran un espacio disponible para estudiar en ellas; menos del 32% de los egresados de primaria lo lograban.

manera formal la educación secundaria. Inspirado en este hecho, el Subsecretario de Educación a nivel nacional, Bernardo Gastelum, concibió la propuesta de reestructurar la educación preparatoria para los estudios universitarios. Esta contemplaba cinco años. Su idea consistió en separar los tres de educación secundaria (a los que se llamó educación media baja hasta que en 1993 pasó a formar parte de la educación básica y obligatoria). José Vasconcelos, primer Secretario de Educación Pública en México, aprobó y promulgó el proyecto (Santos, citada por Zorrilla, 2003) y, Moisés Sáenz, creador del primer departamento de escuelas secundaria de la SEP, es a quien se considera el fundador de la educación secundaria en México.

La SEP (2010) estima que a finales del periodo de gobierno de 1958 a 1964 se construyeron 122 escuelas secundarias, se repararon muchas de las que ya estaban funcionando y se redujo el abandono escolar de estudiantes. Estas acciones fueron consecuencia de que al inicio de esa administración pública se echó a andar un plan nacional conocido como el "Plan de Once Años" para que todos los niños que no tenían educación primaria accedieran a ella.

Un proyecto de esa envergadura demandaba un número de maestros que superaba en el 50% el número de egresados de las normales en el país, por lo cual, se decidió impulsar la formación de nuevos profesores. Una vía para llegar a algunas de las comunidades rurales donde no había cuarto, quinto y sexto grado de primaria fue transmitir clases por radio abarcando contenidos esenciales de las seis áreas de que constaba el plan de estudios. En estos años, como parte del plan, se puso interés especial en la atención educativa de los niños indígenas.

Al término del periodo del gobierno que concibió e impulsó el Plan de Once Años se dio algo muy poco frecuente en política: el nuevo gobierno trató de darle continuidad a dicho plan, durante el periodo que se harían cargo de la administración, de 1964 a 1970. En este sexenio se modificó el modelo pedagógico de primaria y secundaria. Este último, adoptó la idea de darle utilidad a los quehaceres y habilidades para aproximar al alumno a las responsabilidades y exigencias de la vida moderna empleando máquinas y herramientas con el fin de que los adolescentes pudieran trabajar si no podían seguir estudiando (SEP, 2010).

En la educación rural comenzaron a usarse tecnologías audiovisuales para alfabetizar. Hubo experimentos pedagógicos en ese sentido, por ejemplo, instalar, en el Tribunal Superior de Justicia, 20 teleaulas para alfabetizar, y disponer de aulas móviles y 843 teleaulas en las comunidades rurales. La participación en estos proyectos fue entusiasta por parte de muchos estados como Campeche y Baja California Sur. Como resultado, en los últimos años de la década de los setenta el índice de analfabetismo disminuyó de 28.9% en 1964 a 23.94% en 1970 (SEP, 2010).

El Plan de Once Años incrementó el número de niños egresados de la primaria casi en un 70%. No obstante el crecimiento del nivel, la demanda de ingreso a secundaria era mucho mayor a la oferta y, además, esta se encontraba en zonas céntricas y urbanas del país. Aunado a esta situación, el crecimiento demográfico se había elevado más de lo previsto. Por todo lo expuesto, llegó el momento de hacer con la educación secundaria el mismo esfuerzo realizado con la primaria para llevar el servicio al medio rural y, en este contexto, la telesecundaria es necesaria (SEP, 2010).

Además del desarrollo de la educación rural, otro factor que hizo posible el surgimiento de la telesecundaria fue el desarrollo tecnológico que había en diversas partes del mundo, especialmente, el de la televisión y sus posibilidades para educar a distancia. La televisión y la radio como recursos educativos ya habían sido probados con buenos resultados en el proyecto de alfabetización de los once años. Esa experiencia influyó al momento de concebir cómo llevar educación secundaria a las zonas más apartadas del país. El primer paso en ese sentido, fue buscar experiencias similares en otros lugares del mundo para valorar lo que podría ofrecer un proyecto de esta naturaleza. Una comisión *ex profeso* se ocupó de informarse acerca de un modelo educativo que usaba la televisión y que funcionaba en Italia, Estados Unidos y Brasil. Como resultado, se extrajo de la 'telescuola' italiana el esquema básico de funcionamiento adaptándolo a las condiciones y a las necesidades de nuestro país (SEP, 2010).

3.3. Etapas del proyecto de telesecundaria.

Describo las etapas por las que ha pasado la telesecundaria, procurando referirme al valor que tiene y al lugar que ocupa esta modalidad en la educación en México. Elsie Rockwell (Rockwell y Quiroz, 1990) ha exhortado a investigar en los procesos sociales de la educación básica, partiendo del valor de lo ya construido en la escuela primaria y secundaria (lo mismo aplica para preescolar u otro nivel), y de cómo se ha concebido la educación en nuestro país; es decir, gratuita, laica y universal.

Rockwell siempre nos conmina a no perder de vista los logros y, en ese sentido, a considerar cómo se han constituido de manera muy particular las trayectorias magisteriales, las tradiciones de docencia y el aporte de los libros de texto como algo fundamental. Esta mirada es indispensable para que llegado el discurso crítico que enfoca carencias, problemas o ineficiencias en lo educativo también puedan buscarse soluciones (Rockwell y Quiroz, 1990).

Me interesa resaltar la relación estrecha entre el profesor de telesecundaria y los materiales escolares que necesita integrar en el trabajo en el aula, para, llegado el momento, mostrar que las condiciones de esos recursos juegan un papel importante en las vicisitudes de la práctica docente. Aún más me interesa, destacar huellas y voces históricas presentes en la construcción de saberes docentes en la incorporación al oficio en la modalidad.

3.3.1. Experimentación.

La idea de una modalidad de escuela secundaria rural basada en el uso de la televisión para llevar las clases a las localidades más pequeñas y dispersas de la República llevó a los interesados a realizar investigaciones y pruebas. El proyecto quedó en manos de la Dirección General de Educación Audiovisual. Allí se abrió la Dirección de Telesecundaria, un departamento especial para este propósito (SEP, 2010).

El interés principal era de Álvaro Gálvez y Fuentes. Él aspiraba a ofrecer una solución al gran rezago educativo de nuestro país y por ese motivo fue el principal promotor del proyecto de las telesecundarias. Supo aprovechar la coyuntura nacional para desarrollar su idea de brindar educación secundaria a las comunidades rurales por medio de la televisión. La educación y los medios de comunicación eran sus dos grandes pasiones (SEP, 2010).

En 1966, dos años antes de la creación oficial del sistema de telesecundaria, inició una fase experimental del proyecto con cuatro grupos de alumnos. Tres de ellos trabajaron bajo la coordinación de un maestro monitor y el cuarto grupo operó solo, sin esta figura; dos de los monitores eran profesores

de secundaria y uno de primaria. Las clases por televisión fueron impartidas por maestros de secundaria especialistas en su asignatura y se transmitieron en vivo por medio de un circuito cerrado.

En esta etapa no se contó con material didáctico de apoyo a la enseñanza en el aula, solo se distribuyeron índices que exponían los contenidos de la lección para que los maestros monitores conocieran el contenido de las clases antes de su proyección. Este elemento constituye el antecedente directo del uso de materiales impresos como complemento pedagógico (SEP, 2010). La tabla 10 reúne los principales elementos del modelo en esta fase.

Tabla 10. Etapa experimental del modelo pedagógico (1966).

| | |
|---------------------------------|--|
| Figuras educativas | <i>Telemaestros:</i> profesores de secundaria especialistas en una asignatura. Impartían la clase que se transmitía en vivo. |
| | <i>Maestro monitor:</i> profesores de secundaria y de primaria. Organizaba las clases conforme a las actividades y los tiempos específicos destinados a las mismas. Llevaba un registro y evaluación de las actividades realizadas y de los aprendizajes logrados. |
| Secuencia de actividades | 10 minutos: revisión de la clase anterior. 20 minutos: clase televisada. 20 minutos: discusión del tema estudiado. 10 minutos: descanso previo al inicio de la nueva sesión. |
| Materiales educativos | Hubo "índices" del contenido de las teleclases para los maestros monitores. |

Fuente: Elaboración propia basada en SEP, 2010.

a) Inicio del servicio

La apertura del servicio de telesecundaria en su dimensión práctica, cotidiana, descansó en quienes fueron los *primeros maestros principiantes* de la modalidad, cuyas voces siguen resonando hoy en día en las experiencias de muchos jóvenes que, como Miguel y Ricardo, se incorporan a ella para trabajar. Con la intención de mostrar algunos de esos ecos, en este apartado y en los siguientes, incorporo

testimonios de maestros fundadores del servicio de telesecundaria en el estado de Veracruz²⁷.

Al terminar la etapa de prueba del modelo pedagógico se observó que el grupo de alumnos entre 11 y 12 años, cuyo monitor había sido el profesor de primaria, obtuvo los mejores resultados tanto en su aprendizaje como en aspectos relacionados con disciplina y asistencia. Las experiencias de trabajo con alumnos de quinto y sexto grado de primaria de este docente le ayudaron a adoptar de manera natural el nuevo modelo de telesecundaria y a manejar diversas asignaturas frente a un mismo grupo. En consecuencia, se decidió que los monitores de telesecundaria serían profesores de primaria con experiencia en los tres grados más avanzados de ese nivel educativo²⁸ (SEP, 2010). Francisco Islas, maestro fundador de telesecundaria, explica esta decisión al recordarla cincuenta años después:

Para beneficio de la telesecundaria, los maestros de primaria rindieron más que los de secundaria. ¿Por qué? ¡Pues es lógico! El maestro de secundaria es especialista de una materia, [en cambio] el de primaria tenía que impartir todas y estaba acostumbrado a impartir todas esas materias en el tiempo necesario! Por eso, en esa época el proyecto se fincó en los maestros de primaria (Mochila escolar, 2018).

En los siguientes testimonios, también de maestros de Veracruz, se aprecia muy bien que, para los fundadores del servicio de telesecundaria, tomar la decisión de dejar su trabajo docente en primaria no fue un paso sencillo. Tenían en contra la desconfianza que el proyecto inspiraba en muchos, especialmente, por la enseñanza multiasignatura. Esta condición, tan natural en primaria, era inaudita en secundaria –inaudita en el doble sentido de la palabra: causaba sorpresa y asombro, pero también rechazo–.

²⁷ Los testimonios que integro en este apartado forman parte de una entrevista realizada en 2018 por jóvenes maestros de telesecundaria y de primaria con la finalidad de publicar un video conmemorativo de los primeros cincuenta años de vida de la modalidad. El material representa un homenaje muy merecido a estos maestros que permite apreciar la dimensión humana que hizo posible el proyecto. El arrojo y compromiso de los maestros de aquellos años han perdurado en las generaciones que los han sucedido. Agradezco a José Luis Manguila, Geovanni Luna, Vania Colorado y Lourdes Morato, por haberme compartido este material para su empleo en este capítulo.

²⁸ Al extenderse el número de telesecundarias fue necesario incorporar maestros de secundaria o universitarios con carreras afines a alguna asignatura.

Allí conocimos el ambiente en que nos íbamos a desarrollar, nos explicaron que había sido un experimento que habían echado a andar años antes, por 1965, 1966. Nadie nos creía, bueno, solamente Álvaro Gálvez y Fuentes y su gente. Los demás decían que ¡Cómo era posible que un solo maestro fuera a atender todas las asignaturas de secundaria! Si fue posible fue porque nosotros teníamos experiencia de atender grupos de primaria, de 5º y 6º, eso nos dio las bases y, como era una continuación, pudimos llevar a cabo nuestra labor. Los mismos maestros de educación secundaria decían, ¡¡Salte de ahí, eso no va a funcionar!!, entonces era difícil para uno, pero yo estaba convencido porque tenía un buen asesor que era supervisor escolar (Ramón Tirado, maestro fundador, en Mochila escolar, 2018).

Otras dudas sobre la factibilidad del proyecto venían del uso de la televisión con fines educativos. Como ejemplo, cito la publicación en Excelsior, el 29 de agosto de 1967, de un artículo de Pedro Gringoire, argumentando que:

La televisión era valiosa y eficaz como auxiliar del maestro en la enseñanza, pero jamás podría sustituirlo. El elemento primordial de la enseñanza era el maestro. Por vivido y gráfico que apareciera el maestro ante el telespectador, se trataba de su imagen, y entre esta y la persona del alumno no podría haber comunicación, lo más valioso en la enseñanza. Faltaba el valor humano de la relación directa, viva y personal. En otras palabras, en un proceso normal de educación, el maestro era insustituible. Por tanto, a pesar de los grandes valores de la televisión, debía empleársela solo como auxilio y no como elemento principal en la enseñanza (SEP, 2010, p. 12).

Además de esta clase de dudas, estaban la incertidumbre que les causaba a los maestros convocados la falta de información sobre cómo y dónde iban a trabajar y, en algunos casos, hasta la incredulidad y oposición de su propia familia. En los dos testimonios siguientes, se advierte el denuedo de los profesores noveles de telesecundaria para concretar un proyecto del que intuían, sería trascendental en México. Su valor, energía y decisión están en las raíces de la modalidad y circulan en la cultura y en los saberes de los docentes:

Cuando nosotros iniciamos [las autoridades] no nos dijeron nada, simplemente (...) ¡Te vas! (tono imperativo). [Y nosotros], simplemente [teníamos] la emoción. Y de veras, con todo respeto, pero yo sentía que era el momento de presentarme

en una disyuntiva en este país (tono de seriedad, de estar viviendo un momento crucial) (Ramón Tirado, maestro fundador, en Mochila escolar, 2018).

Le dije a mi mamá y ella me dijo que no creía que eso fuera a ser válido, [que fuera] a progresar, porque ¡cómo iba uno a aprender con la televisión! (tono de incredulidad), que eso era para divertirse, no para estudiar y que, además, todas las personas, viendo mucha televisión, íbamos a quedar ciegos (tono de susto). Entonces teníamos en contra... a los padres de familia que no apoyaban mucho esto por los díceres. [Pero] yo, necia, le dije (a mi mamá), ¡Pues yo quiero ir!, pero no me dejaron ir en la primera generación (Rosa María Zorrilla, maestra fundadora, en Mochila escolar, 2018).

A partir de la fase experimental del proyecto se hicieron algunos ajustes y, en enero de 1968, se anunció oficialmente la creación de la modalidad de telesecundaria iniciando el servicio en ocho entidades con el impulso de los nuevos maestros.

No conocíamos nada, decidimos tal vez por nuestra juventud, nuestro ímpetu de servir a la educación y lo interesante era que no conocíamos nada, eso era lo que me motivó a mí a pasarme (Adrián Vázquez, maestro fundador, en Mochila escolar, 2018).

Los telemaestros continuaron siendo personas especializadas en diversas áreas del plan de estudios, cada uno de ellos adaptaba los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa, distribuía los contenidos estipulados de acuerdo con el plan de estudios, e integraba la información relevante para realizar la clase en 20 minutos con elementos didácticos como una escenografía, un franelógrafo y, en algunos casos, materiales como fotografías, ilustraciones o diagramas (SEP, 2010).

La fase experimental del proyecto permitió que directores de televisión comercial fueran enseñando a los telemaestros a pensar en imágenes, a usar aspectos del lenguaje de este medio y a usar algunos recursos teatrales si el tema lo permitía. También hubo asistentes de producción, especialistas en determinadas asignaturas, que asesoraban a los profesores a montar el guion de las clases y a diseñar materiales didácticos complementarios (SEP, 2010).



Transmisión de una teleclase. Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

El maestro coordinador o “de enseñanza directa” (SEP, 2010, p. 45) organizaba las actividades de los alumnos alrededor de la clase por televisión en las diversas materias, se encargaba de aspectos de orden y comportamiento en el aula y sistematizaba la administración derivada del funcionamiento escolar. La labor de los maestros coordinadores, en los inicios de la telesecundaria (y aún después), rebasaba por mucho las funciones académicas, también buscaban alumnos y fundaban escuelas. Su “trabajo arduo en condiciones adversas, fue configurando la fisonomía de la telesecundaria” (SEP, 2010, p. 40).

Los impulsores del proyecto a nivel federal dejaron la gestión operativa en manos de los maestros sin que hubiera suficiente información, en los estados del interior del país, sobre la telesecundaria, a partir de la cual, pudieran abrirles las puertas:

...esto como que comenzó no muy bien planeado, (...) había que irse a hablar con el agente municipal o con el que tenía más dinero y a ver que nos facilitaran un local porque íbamos a empezar allí con una secundaria que era imposible [de otra manera], porque eran lugares alejados (...). Se batalló bastante por eso, porque

no hubo información. Es más, nos topamos con mucha desconfianza por la falta de información, muchas veces negatividad. Hubo personas que se negaron a facilitar locales (Carmen Rosa Luna, maestra fundadora y Directora de Televisión Educativa en Veracruz, en Mochila escolar, 2018).

La maestra Luna recuerda aquel inicio como un momento complicado donde “[no hubo] ningún apoyo”:

A nosotros mismos nos mandaron a llamar y nos dijeron, “se van a hacer cargo de esto, van a hablar con el director de educación de su estado y le van a pedir que les haga saber a los maestros que hay la posibilidad de que se pasen a la secundaria, pero con su plaza”. [A los maestros] no se les estaba ofreciendo absolutamente nada. (Carmen Rosa Luna en Mochila escolar, 2018).

Además, agrega la maestra Carmen Rosa, estaba la incertidumbre que causaba el hecho de que a los maestros de primaria “se les hizo un cambio pero no era una seguridad”, [solo] se les dijo que “había que ir a fundar” (tono serio).

Igual que lo siguen viviendo ahora los maestros principiantes, los que iniciaron la telesecundaria se iban a las comunidades y se enfrentaban a que “no había un edificio, no había personal allí, ¡No había nada!”. No obstante las dificultades, ellos lo hicieron porque “les gustaba mucho la idea, trabajaban no solo en la mañana que les tocaba sino también en la noche, en la tarde, a la hora que fuera, estaban entregados”.

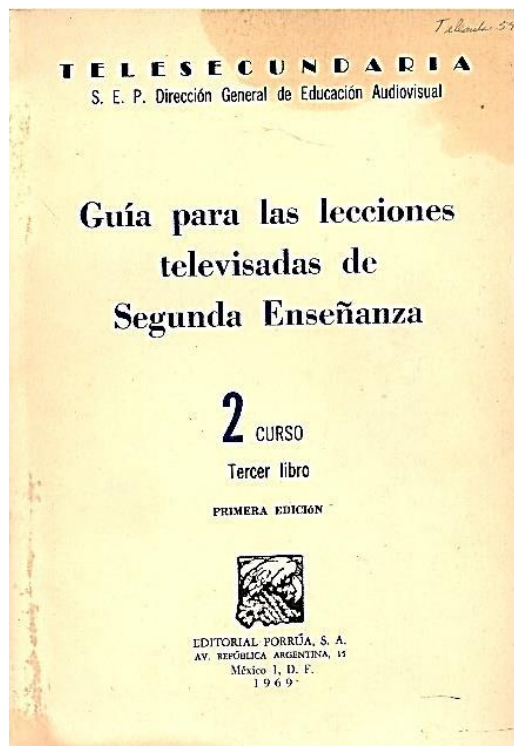
Nosotros trabajábamos hasta los sábados, la primera hora nos daban orientaciones generales sobre el trabajo, después seguía la clase de tecnologías y, por último, rematábamos con educación física (Adrián Vázquez, docente fundador, en Mochila escolar, 2018).

Estuve trabajando con ellos, no tuve problemas, me apoyaban a recolectar dinero, a ayudar a que se construyera o se encontrara un espacio propio (Ángel Gómez, docente fundador, en Mochila escolar, 2018).



Una maestra coordinadora al frente de un grupo. Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

En esta etapa inicial aparecieron las *Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza*, convirtiéndose en el primer material pedagógico de la modalidad; eran complemento de las clases televisadas y su fin principal era reforzar de manera importante el proceso educativo.



Primer material educativo de la telesecundaria. Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

En la tabla 11 se sintetizan los elementos del modelo pedagógico en esta etapa.

Tabla 11. Etapa inicial del servicio (1968)

| | |
|---------------------------------|---|
| Figuras educativas | <i>Telemaestro</i> : Elaboraba los guiones de contenido de la clase y el material didáctico de apoyo para su exposición, seleccionaba los recursos audiovisuales para mostrar clara y sintéticamente los contenidos y, finalmente, los exponía frente a las cámaras. |
| | <i>Maestro coordinador</i> : Manejaba el televisor; organizaba las actividades indicadas por el telemaestro antes, durante y después de lección televisada; ampliaba y aclaraba los contenidos de las clases transmitidas; vigilaba la puntualidad, asistencia y comportamiento de los alumnos; evaluaba las actividades de los educandos; llenaba la documentación escolar, elaboraba informes sobre la misma y sobre el funcionamiento de la escuela. |
| Secuencia de actividades | Para iniciar, se transmitía la clase por televisión que duraba 20 minutos. Una vez terminada se apagaba el televisor y se utilizaban los siguientes minutos para hacer actividades y solucionar dudas hasta que se iniciaba otra lección. |
| Materiales educativos | Aparecieron los primeros materiales complementarios para los alumnos, las <i>Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza</i> . |

Fuente: Elaboración propia basada en SEP, 2010.

Una mirada crítica del modelo pedagógico de la telesecundaria considera, desde la perspectiva que ofrece el paso del tiempo que, en la definición de los rasgos distintivos de la modalidad y de los elementos de operación en las escuelas hizo falta preguntarse:

Qué habría de ocurrir en las aulas —y cómo es que el sistema haría que ocurriera— para amortiguar los efectos de la pobreza de sus estudiantes sobre sus oportunidades de aprendizaje, a fin de que estos lograsen resultados equiparables a los de jóvenes que asistían a otro tipo de servicios²⁹. (...) No se tuvo en cuenta que, para alcanzar los mismos objetivos de aprendizaje, eran necesarios medios diferentes. Tampoco se previó cómo haría la Telesecundaria para trabajar con la diversidad lingüística y cultural de sus

²⁹ Sin dejar de reconocer que los resultados de otras modalidades distan de ser buenos.

destinatarios potenciales, pues esto no constituía un imperativo de la política educativa (INEE, 2007, p. 116).

En parte, esto se explica porque el modelo fue diseñado para ampliar la cobertura de secundaria hacia las comunidades pequeñas y aisladas a un costo considerablemente menor del que habría generado una secundaria general en una zona rural de esas características, el cual, se consideraba prohibitivo: “una escuela de 60 estudiantes (...) significaría costos de operación casi cuatro veces mayores que los de Telesecundaria. Incluso después de restar los costos unitarios de los programas de televisión, el costo sería todavía tres veces mayor” (de Moura, Wolff y García, 1998, p. 53).

3.3.2. Cambios, desequilibrios y ajustes del proyecto.

La importancia de la telesecundaria influyó para que superara el riesgo, siempre latente en los cambios de gobierno, de ser suspendida o sustituida por otra idea sin evaluación alguna de por medio, y se convirtió en un proyecto transexenal. Sin embargo, no se libró de los intentos de implementar novedades distintivas sin antes valorar su pertinencia en función de las características del servicio educativo y, sobre todo, de las necesidades de quienes lo implementan cotidianamente en las aulas.

En 1974 se echó a andar la reforma curricular en educación básica y enseñanza media (secundaria) en la cual se propuso transitar de la organización curricular tradicional por asignaturas a un esquema que integrara los contenidos escolares en áreas de aprendizaje: matemáticas, español, ciencias naturales (que agrupaba biología, física y química), ciencias sociales (que comprendía contenidos de historia, civismo y geografía), y tecnología, educación física y educación artística. Esta organización estaría vigente hasta principios de los años noventa (Zorrilla, 2003).

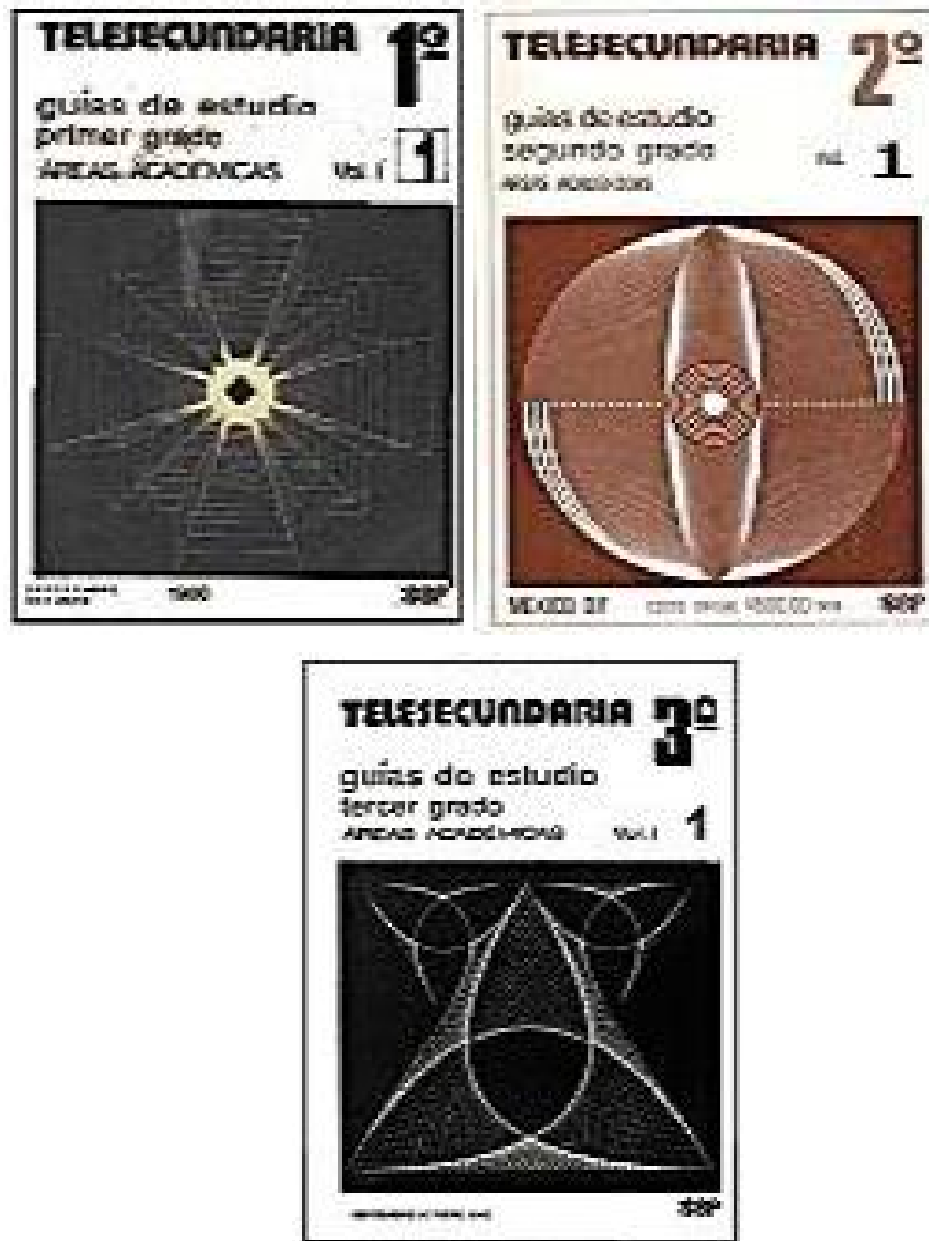
La modalidad de telesecundaria fue la primera en asumir la propuesta a través del diseño de las clases televisadas que hacían los telemaestros, pero ya en el aula, esta estructura curricular implicó dificultades importantes porque no

había articulación entre lo planteado en la lección televisada y el material de apoyo para los alumnos. Las guías no eran adecuadas para implementar el nuevo enfoque, ni en aspectos temáticos ni metodológicos, lo que derivó en protestas de los maestros coordinadores contra lo que consideraron una aplicación impropia de la reforma. Demandaron públicamente que no se les hubiera capacitado ni apoyado con material complementario³⁰.

La exigencia de materiales escolares adecuados para las clases por parte de los docentes continuó hasta los primeros años de los ochenta cuando la Unidad de Telesecundaria, encargada de la operación de este sistema a nivel federal, implementó *Guías de estudio* para los alumnos. Estas fueron importantes porque proporcionaban información sobre los contenidos escolares dosificada de acuerdo con el plan de estudios vigente y con las necesidades pedagógicas de cada área o grado. Además, las nuevas guías venían ilustradas de manera más atractiva para los jóvenes, se publicaban y distribuían mensualmente para que se pudieran conocer los contenidos de la programación por anticipado (SEP, 2010).

Un rasgo a destacar de este material es que intentaba “combatir la excesiva dependencia” del trabajo en el aula hacia las teleclases. A diferencia de las primeras guías cuyo propósito era complementar las lecciones televisadas, las que promovió la Unidad de Telesecundaria en los ochenta, pretendían lo contrario: “fomentar el autodidactismo y el hábito de la lectura” (SEP, 2010, p. 65), de tal manera, que las guías no estaban subordinadas a las teleclases, sino al revés.

³⁰ La demanda de materiales actualizados formó parte de un pliego petitorio que los maestros coordinadores plantearon en un movimiento de lucha emprendido por sus derechos laborales como, plazas específicas y respeto a su libertad de asociación sindical independiente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que tenía todo el control del magisterio en el país. Para saber más del tema puede consultarse “La telesecundaria en México. Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos” (SEP, 2010).



Materiales curriculares de primera generación (Principios de los ochenta).
Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

Otro cambio relevante en este periodo consistió en reducir las funciones de los telemaestros al diseño del contenido de las teleclases y asignar a un actor para grabarlas; así mismo, en sintonía con el fin de incrementar el trabajo en el aula, se disminuyó el tiempo de duración de estas, de 20 a 17 minutos. A diario se transmitían seis lecciones diferentes. Cada vez que concluía una de ellas, el profesor coordinador tenía 34 minutos para reforzar los contenidos con el apoyo

de las guías de estudio. En esta etapa, él también contó con una guía, la cual representa el antecedente más cercano a lo que hoy es el libro para el maestro. La tabla 12 reúne los elementos pedagógicos vigentes en el modelo durante estos años.

Tabla 12. Ajustes del modelo pedagógico en los ochenta

| | |
|---------------------------------|--|
| Figuras educativas | <i>Telemaestro</i> : Ya solo diseñaba las clases por sesión y área de conocimiento, pero ya no las presentaba. |
| | <i>Presentador</i> : Conducía la clase como un programa de televisión a cuadro. |
| | <i>Maestro coordinador</i> : Reforzaba los contenidos con el apoyo de las guías de estudio de los alumnos y de su propia guía como maestro. |
| Secuencia de actividades | La clase televisada duraba 17 minutos. Una vez terminada, se apagaba el televisor y el grupo trabajaba en sus guías bajo la coordinación del maestro en el aula, quien además solucionaba sus dudas y los evaluaba. |
| Materiales educativos | <i>Guías de estudio</i> , por área de conocimiento, para los alumnos conocidas como de primera generación. Estas contenían un objetivo, introducción, resumen de contenido, actividades y ejercicios de aprendizaje y de autoevaluación (SEP, 2010). <i>Guía didáctica</i> para el maestro coordinador. |

Fuente: Elaboración propia basada en SEP (2010) y (comunicación personal, P. Olvera, 12 de marzo de 2021).

3.3.3. Etapa inicial de un modelo pedagógico constructivista.

En mayo de 1992, el gobierno federal, los estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB). A raíz de lo convenido se incorporó el nivel secundario a la educación básica dándole carácter obligatorio y se reformularon los planes y programas de la educación básica enfatizando, en el discurso, que esta sería parte de una estrategia para atender las desigualdades educativas de la población infantil y adolescente.

Para la telesecundaria, el ANMEB implicó modificar sus textos de apoyo y los programas televisivos. Tras un año de prueba con los programas de estudio preliminares para primer grado y el resultado de un balance general sobre los

problemas del modelo pedagógico anterior, se reestructuraron las guías de estudio para los alumnos y la guía didáctica para el maestro que se había implementado en aquel año (SEP, 2010).

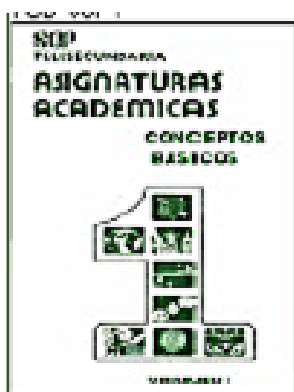
Para el curso escolar 1993-1994 se implementaron nuevos materiales impresos. A estos libros se les llamó de segunda generación (SEP, 2010) y constaban de cuatro elementos. A continuación, menciono en qué consistía cada uno, y el uso que se hacía de ellos en el aula de acuerdo con la investigación de Quiroz (2003):

1. Un libro de *Conceptos Básicos*: recopilación de textos informativos, organizados en capítulos, que seguían el orden de los contenidos de cada materia. Su función esencial era presentar elementos informativos a los alumnos, servir de material de consulta en el aula y ser punto de referencia para la realización de programas televisivos (SEP, 2010). Rafael Quiroz encontró usos diversos de estos libros en las clases de telesecundaria, para leer públicamente en el grupo y de manera individual, pero lo más frecuente era usarlos para encontrar las respuestas requeridas en las guías de aprendizaje.
2. Una *Guía de Aprendizaje*: ejercicios de reafirmación y evaluación para los alumnos que podían realizarse en lo individual, en equipos o con la participación del grupo; tenía características de un cuaderno de trabajo y su función era organizar el proceso didáctico en el aula estructurando las actividades de los alumnos de manera estandarizada en cada sesión. En la observación de la práctica cotidiana en las aulas se identificó que la secuencia predeterminada por las guías casi nunca se dio de manera rígida:
Más bien, cada maestro definía sus propias estrategias sobre el uso de las guías, pero generalmente se privilegiaba contestar lo planteado en las mismas (...). Las tomaban en cuenta para asignar calificaciones (...) y para elaborar exámenes (...). Se puede afirmar que la guía de aprendizaje articula las dinámicas de enseñanza con los otros mediadores (Quiroz, 2003, p. 230).

También se encontró que la guía de aprendizaje era fundamental para preparar las actividades en el aula y que, a partir de ella, los alumnos usaban los otros mediadores: observaban el programa de televisión tomando notas que luego retomarían al contestar la guía o consultaban el libro de Conceptos

Básicos con el mismo fin. Su centralidad en el trabajo docente en el aula era comparable a la que tienen los libros de texto en secundarias generales o técnicas (Quiroz, 2003).

3. Una *Guía Didáctica* para el maestro: orientaciones generales de tipo pedagógico afines al contexto de la modalidad y sugerencias didácticas para enseñar cada asignatura.
4. El *programa de televisión*: mediador importante entre los contenidos del curriculum y los alumnos, además de los libros. Cada programa, desarrollaba una lección sobre el tema de estudio correspondiente y, contrariamente a la idea de que estos se veían siempre en el primer momento de la sesión, Quiroz encontró que, excepcionalmente, los maestros no lo veían para poder emplear ese tiempo en contenidos de otra asignatura que consideraban necesarios. También identificó que el horario de transmisión de todas las clases televisadas para los tres grados, ocasionaba que el programa no siempre se pudiera ver al inicio de la secuencia didáctica, lo que repercutía en el uso que el maestro le daba. Si se transmitía al principio, "se apoyaban en el mismo para el desarrollo del contenido; en cambio, si se presentaba al final tenían que presentar directamente ellos el contenido" (p. 228).





Materiales curriculares de segunda generación.
Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

En este periodo, las expectativas oficiales sobre la función del maestro en el aula empezaban a cambiar de manera importante, la figura del telemaestro había desaparecido y ya se le veía a él como el mediador principal entre los alumnos y los contenidos. El modelo pedagógico establecía que, por su condición de maestro multiasignatura y no de especialista en una de ellas, su tarea era motivar, orientar e impulsar la actividad de los alumnos para lograr los propósitos de los programas de estudio, más que informarlos o enseñarles los contenidos, porque para eso estaban los materiales impresos y el programa de televisión.

Un maestro coordinador advirtió, desde su experiencia en el aula, necesidades formativas que, al parecer, no encajaban con el punto de vista del modelo:

Si bien él no era un experto de cada una de las áreas de conocimiento, debía lograr serlo, al menos lo suficiente como para llevar a cabo la transmisión del conocimiento: debía saber —o aprender—, tanto de física e historia, como de cría de animales y cuidado de granjas (SEP, 2010, p. 25).

Las expectativas de los propios adolescentes hacia su maestro, presentadas al inicio de este capítulo, plantean esta misma exigencia al trabajo docente, en el sentido de que conozca el contenido escolar.

Respecto al trabajo docente en el aula, Quiroz encontró que este implicaba al maestro en orientar a cada estudiante en su proceso escolar, y diseñar actividades que articularan los demás mediadores de contenido en un proyecto de aprendizaje para sus alumnos (p. 229).

En la tabla 13 se concentran los recursos del modelo en esta etapa, incluyendo al maestro.

Tabla 13. Ajustes del modelo pedagógico en los noventas

| | |
|---------------------------------|--|
| Figuras educativas | <i>Maestro coordinador:</i> Mediador entre las propuestas pedagógicas incluidas en los materiales y las necesidades educativas de los alumnos. |
| Secuencia de actividades | <ul style="list-style-type: none"> -Motivación al grupo para ver el programa de televisión (5 minutos). -Transmisión del programa por la Red Edusat (de 15 minutos por cada sesión de aprendizaje). -Actividades centradas en la Guía de aprendizaje y consulta del libro de Conceptos Básicos con el apoyo del maestro coordinador (34 minutos). -Evaluación de las actividades |
| Materiales educativos | <ul style="list-style-type: none"> Guía de Aprendizaje por asignaturas con actividades para el alumno. Libro de Conceptos Básicos por asignatura y grado. Guía Didáctica por asignatura y grado. |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2010; Quiroz, 2003; y ISSUE-UNAM (2019).

De acuerdo con Pedro Olvera (en ISSUE-UNAM, 2019), otra consideración importante en esta etapa es que se puso mayor atención al hecho de que en telesecundaria solo hubiera un maestro a cargo del grupo. En consecuencia, se organizaron los materiales educativos en función de propuestas que cada docente pudiera trabajar en los diversos momentos del curso escolar: en la semana de inducción de los alumnos, en los cursos de verano donde se preparaba a los niños que iban a ingresar para que pudieran entrar con cierta fortaleza (muchos de ellos venían desde la primaria multigrado) y también a aquellos que, ya siendo alumnos, tenían algunas dificultades en el grado que cursaron. Por otra parte, con esta estrategia se trató de disminuir el absentismo; así, en lugar de que los padres se llevaran a los adolescentes a trabajar, los dejaban en la escuela.

En estos años se diseñaron materiales para artes y para tecnologías, incluso, para los momentos de evaluación. Otros materiales contenían propuestas de trabajo extracurricular: "actividades de vinculación con la comunidad" y de "demostración de lo aprendido" (ISSUE-UNAM, 2019).

Una parte muy importante de la operación del servicio de telesecundaria en esta etapa histórica, después de la descentralización de los servicios de educación básica en el país acaecida en 1993, y que tenía impacto en el trabajo en las aulas, fue la comunicación de la federación con los estados, para lo cual, había reuniones regionales y de zona. Por ejemplo, para mejorar los libros, se lanzaba la edición de prueba y se convocaba a los maestros para que plantearan sus puntos de vista en ponencias en las zonas escolares, de allí se seleccionaban las mejores y el maestro podía asistir a una reunión regional a exponer sus puntos de vista con los detalles que había encontrado en los materiales. El producto de ese proceso se convertía en insumo para hacer correcciones y lograr una versión mejorada (ISSUE-UNAM, 2019).

Un paso precedente a la innovación del modelo pedagógico de telesecundaria que vendría en 2006 fue la incorporación del programa de estudios de Formación Cívica y Ética al currículo de secundaria, en 1999. El diseño de los materiales curriculares de esta asignatura para primer y segundo grado es considerado “un parteaguas en la historia de la telesecundaria, pues no solo se crearon por primera vez libros a color, sino que se elaboraron materiales con una propuesta pedagógica distinta, cuya característica principal era la flexibilidad” (Fuentes, citada por SEP, 2010, p. 91).

La flexibilidad curricular se concretó en tres acciones: desligar la organización del trabajo en el aula de la programación de edusat y de una actividad de aprendizaje; incluir secuencias de aprendizaje más largas para que los alumnos trabajaran con los contenidos durante más tiempo más allá de una sesión de clase; y diseñar programas de televisión con distintos propósitos como, el de activar el proceso de aprendizaje, evaluar los avances o reflexionar sobre lo aprendido.

La experiencia de innovación con los materiales curriculares de Formación Cívica y Ética permitió cuestionar la pertinencia del esquema tradicional de la modalidad y reflexionar acerca de la posición del profesor en el proceso de enseñanza, su trabajo debía flexibilizarse para crear una situación de clase más significativa para los alumnos dejando atrás un esquema prediseñado (SEP,

2010). En este mismo sentido, en 2001, se diseñaron materiales curriculares para las actividades consideradas de desarrollo: Expresión y Apreciación Artísticas, Educación Física y Educación tecnológica.



Materiales curriculares de Formación Cívica y Ética y Actividades de Desarrollo.
Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

Aún con los cambios realizados al modelo pedagógico de la telesecundaria que he planteado hasta aquí, desde la perspectiva de varios estudios (Santos, 2001; Kalman y Carvajal, 2007; INEE, 2007; SEP, 2010), la lógica de organización que se adoptó en su origen no había sufrido cambios importantes. Las clases seguían siendo “una interrelación dinámica entre educandos y maestros a partir de medios didácticos, la lección impresa y la clase televisada” (SEP, 2010, p. 72). El modelo había logrado consolidarse y desarrollarse sin modificar su estructura esencial.

La preocupación por los resultados educativos de la telesecundaria fue en aumento a partir de los datos procedentes de diversas pruebas estandarizadas, para medir el aprendizaje de los alumnos (EXANI, ENLACE, PISA), las cuales mostraban que, en promedio, los alumnos de la modalidad telesecundaria obtenían las calificaciones más bajas. A partir de esta tendencia y del

cuestionamiento que se hacía sobre el trabajo docente en todos los niveles de educación básica, en el año 2000 se inició una investigación para identificar y dimensionar las fortalezas y debilidades de las telesecundarias rurales a partir de la cual se concluyó que esta reproducía la marginación en que estaban sus estudiantes (SEP, 2010).

Rafael Quiroz (2003)³¹ debate con los estudios que, en esta línea, cuestionan los resultados de la telesecundaria en términos de equidad y aprendizajes relevantes como el de Santos del Real y Carvajal (2001) y Kalman y Carvajal (2007). En algunos de estos trabajos se apuntan varios problemas de la enseñanza en telesecundaria como el estricto apego de los maestros a los materiales didácticos, su desconocimiento de los temas curriculares, la falta de recursos para vincular el conocimiento previo de los alumnos con el contenido de las clases y una distorsión del contenido académico.

Quiroz argumentó que las pocas oportunidades de aprendizaje en esta modalidad identificadas por las evaluaciones y estudios realizados eran parte de un problema real, multifactorial y complejo que se atribuía principalmente a los maestros, cuando en realidad procedían de la organización del modelo pedagógico, la organización de las escuelas y la dotación de recursos. Los problemas y carencias en estos y otros aspectos constituían las condiciones materiales del trabajo docente en esta modalidad y no se estaban tomando suficientemente en cuenta sus implicaciones en la enseñanza cotidiana.

3.3.4. El Modelo Renovado de Telesecundaria de 2006.

En 2003, se consideró pertinente implementar otra reforma a la educación secundaria en México, con el fin de replantear el rumbo general de este nivel, lo que propició que se concibiera también un cambio en el modelo pedagógico de telesecundaria. Este, ya se venía venir en las acciones y recursos en torno a la asignatura de Formación Cívica y Ética que acabo de describir.

³¹ Este trabajo constituye un referente importante en el estudio de la telesecundaria, tanto por sus hallazgos, como por tratarse de los primeros estudios hechos desde la perspectiva sociocultural del trabajo escolar cotidiano en esta modalidad.

El nuevo modelo buscaba que el maestro tuviera mayor flexibilidad para organizar la sesión sin ceñirse por fuerza a las propuestas de trabajo presentadas en los materiales; podría elegir, de acuerdo con sus intenciones didácticas y el proceso de aprendizaje de sus alumnos, el momento apropiado para observar el programa por televisión; para ello se consideró la transmisión de estos programas en diferentes momentos (SEP, 2010).

El modelo pedagógico de telesecundaria de 2006 hizo énfasis en el enfoque constructivista del aprendizaje de 1993 basándose en los propósitos y enfoques del nuevo plan y programas de estudio para secundaria de ese mismo año. La reorganización del trabajo en el aula de telesecundaria era crucial para fortalecerla. Había que modificar el manejo del tiempo para poder profundizar en los contenidos. La jornada de trabajo continuó siendo de seis horas diarias y la organización didáctica se basó en las secuencias de aprendizaje que ya se habían probado en Formación Cívica y Ética. Las secuencias de aprendizaje contenían una organización del trabajo en el aula en segmentos que podían variar en cada asignatura, pero había otros que se contemplaban para todas.

El modelo consideró dos niveles de mediación entre los alumnos y los contenidos escolares: a) el de las propuestas pedagógicas para trabajar en el aula con materiales impresos, televisivos, informáticos; y b) el de la adecuación que el docente haría en el aula con su grupo. En el primer nivel, los especialistas hacían un diseño instruccional tomando como base el plan y programas de estudio, dosificaban los contenidos programáticos de cada asignatura como los maestros de otras modalidades. En su trabajo de diseño, detallaban el proceso de aprendizaje de manera escrita, con imágenes, mensajes informativos y televisivos. Estas propuestas encontrarían sentido en el aula cuando el docente las ajustara a sus alumnos y su contexto (SEP, 2010).

Las guías de aprendizaje se sustituyeron por libros por asignatura a los que se llamó *Libro del Alumno*. La guía didáctica cedió su lugar a los *Libros para el Maestro* "que incluían una tabla de dosificación de contenidos con la intención de apoyar su labor" (SEP, 2010, p. 119). La televisión pasó de ser el elemento principal de clase con una transmisión directa en vivo a ser programas grabados con la participación de actores profesionales que podían retransmitirse o descargarse para poder usarse en el momento deseado.

Una vertiente interesante de este modelo fueron sus materiales informáticos como la mediateca y software interactivo educativo, entre otros recursos; sin embargo, las condiciones materiales de infraestructura y equipo de las escuelas imposibilitaron su integración en el trabajo en el aula.

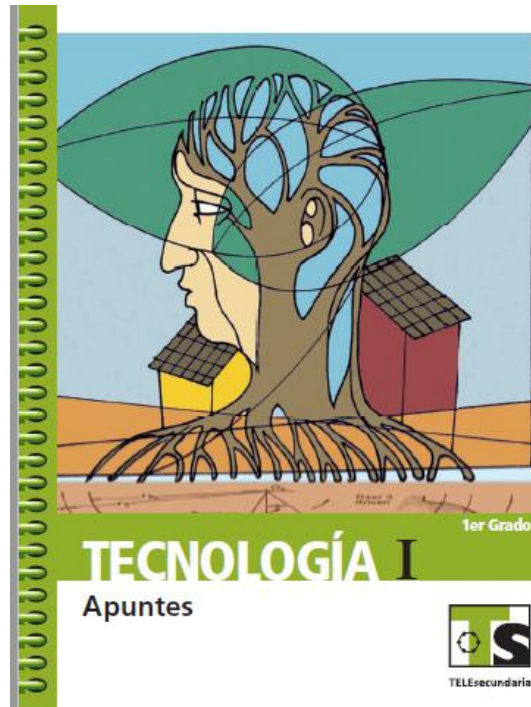
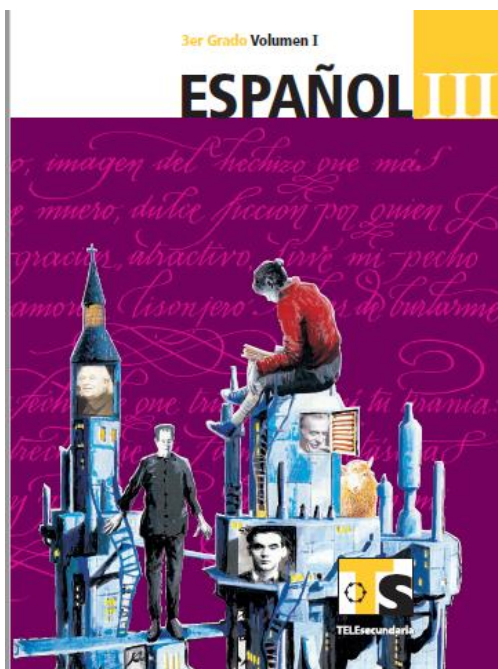
En la tabla 14 se presenta un condensado de los elementos principales de la renovación del modelo de telesecundaria en la segunda parte de los dos mil.

Tabla 14. Ajustes del modelo pedagógico en 2006

| | |
|---|--|
| <p>Figuras educativas</p> | <p><i>-Docente</i> con un repertorio ampliado de prácticas que le permitan fomentar pensamiento complejo a través de discusiones, preguntas auténticas, búsqueda de respuestas, análisis y solución de problemas. Que, además, integre participaciones de los alumnos, trabaje con múltiples materiales escolares y promueva trabajo colaborativo entre los adolescentes</p> |
| <p>Secuencias de actividades más abiertas y flexibles</p> | <p><i>-Secuencias de aprendizaje:</i> de duración variable dependiendo del enfoque de la asignatura, donde se estudia un tema por un tiempo prolongado. En Español pueden durar de una a dos semanas (ocho sesiones).</p> |
| <p>Principios de diseño de materiales para trabajar en el aula</p> | <p><i>Libro del alumno:</i> por asignaturas, con actividades para el alumno. <i>Libro del maestro:</i> por asignatura y grado.</p> |

Fuente: Elaboración propia con base en SEP, 2010; y SEP, 2007

La renovación del modelo pedagógico de la telesecundaria pretendía transformar las prácticas docentes a través del diseño de nuevos materiales que orientaran a detalle y de manera metódica la intervención del maestro, pasando por alto que ellos se apropiaron de todas las propuestas que llegan a sus manos considerando muchas otras propuestas de acuerdo a los saberes docentes que han ido construyendo en función de lo que les ha funcionado para trabajar con un grupo específico (Mercado, 2002).



Libros del alumno y otros materiales impresos. Imagen de archivo proporcionada por Pedro Olvera.

3.3.5. Etapa de caos e interrupción del programa de fortalecimiento.

Una estrategia de renovación del modelo pedagógico de telesecundaria exigía la misma continuidad transexenal que hizo posible la permanencia y el crecimiento de esta modalidad a lo largo cuatro décadas. Al respecto, se advirtió la necesidad de darle atención prioritaria a la telesecundaria apuntando que una forma inmediata de hacerlo sería “evitar la tentación de hacer modificaciones al Modelo Renovado antes de que éste [tuviera] la posibilidad de implementarse plenamente en las escuelas” (INEE, 2007, p. 117), y garantizar que cada una contara con las condiciones materiales y pedagógicas necesarias para ello.

Desafortunadamente, ocurrió lo contrario. El gobierno de Felipe Calderón (2006-2012) dio por terminado el convenio que la SEP tenía con el ILCE para diseñar e implementar el Modelo Renovado de Telesecundaria en un momento en que estaban terminando de hacerse los libros de texto para tercer grado e iniciaba una etapa intensiva de actualización de los maestros. Sin ella, el conocimiento mínimo necesario de los nuevos materiales, desde la perspectiva

pedagógica con la que fueron concebidos, se quedaría sin posibilidad de ser (P. Olvera, comunicación personal marzo de 2021).

Otro rubro muy importante de la estrategia que se vio muy afectado fue el presupuesto necesario para dotar de materiales, equipo y seguridad del mismo a las escuelas. Por si esto fuera poco, en 2011, antes de terminar el sexenio se emitió un nuevo plan y programas de estudio para la educación básica, incluido el nivel secundario, pero no se actualizaron los libros de texto para telesecundaria ni ningún otro material de esta modalidad. A partir de ese momento, comenzó una larga etapa donde los maestros han vuelto a enfrentar carencias y deficiencias de materiales curriculares para poder trabajar. Paradójicamente, ese mismo año se emitió el documento rector del fortalecimiento de la telesecundaria (SEP, 2011).

Por otro lado, Olvera (ISSUE-UNAM, 2019) enfatiza la importancia de que la modalidad hubiera contado con un programa de mantenimiento de la infraestructura y equipo para las escuelas; haber creado esa infraestructura sin la base de un proyecto de mantenimiento dio lugar a que se echaran a perder los decodificadores de la señal satelital dejando al maestro de telesecundaria sin un recurso fundamental para el trabajo escolar como son los programas de televisión que se transmiten por Edusat.

El Modelo Renovado, como estrategia, apostó por movilizar y enriquecer la interacción didáctica a través de flexibilizar el uso de los materiales curriculares y escolares e impulsar una nueva organización del trabajo en el aula (INEE, 2007). Sin embargo, transformar las prácticas que, como monitores o coordinadores, venían ejerciendo los maestros, más en el sentido de delimitar contenidos, supervisar ejercicios y calificar aprendizajes no sucede por decreto; aunque en lo cotidiano, habría que reconocer que han existido prácticas docentes que iban más allá. Tampoco llegaron a manos de los maestros todos los materiales contemplados en el libro del alumno y, la infraestructura para la transmisión de la programación de Edusat (antenas, decodificadores y televisiones), seguía deteriorándose en caída libre.

Sin acciones de actualización docente era obvio que la nueva propuesta pedagógica no tendría un futuro halagüeño, los profesores difícilmente podrían

apropiarse de ella adaptándola a su contexto de trabajo y tendrían muchas dificultades para usar, ajustar y complementar los recursos propios del modelo, en el sentido que tenían dentro de una secuencia didáctica previamente diseñada. No obstante, quedó un resquicio de posibilidad en ese sentido a través del interés e iniciativa de los maestros que, individualmente o en colectivo, vislumbraron un horizonte hacia el que valía la pena caminar. La formación docente inicial mediante la licenciatura especializada en telesecundaria, desde una perspectiva que apostaba por la formación reflexiva basada en prácticas escolares, ha ofrecido posibilidades de adquirir saberes en el ámbito de las telesecundarias, que poco se han explorado a través de la investigación.

3.3.6. Etapa actual.

Considero 2017 como el inicio de un periodo aún más adverso para el trabajo escolar en telesecundaria. Primero, porque en ese año se publicó otro plan de estudios de secundaria y un libro de texto de telesecundaria para el alumno de primer grado, de tal forma que los maestros tenían esos libros y los diseñados con base en el plan de 2006 –que de una u otra forma habían alineado con el de 2011–.

El trabajo docente también se dificultó con la incorporación de una nueva serie de actividades al plan de estudios, como los clubes escolares, que los docentes debían realizar sin dejar de lado ninguna de sus responsabilidades anteriores.

Luego, en 2018, llegó el nuevo libro de texto para segundo grado, pero no sucedió lo mismo con el de tercero, como lo esperaban los profesores para agosto de 2019. Y, en marzo de 2020, vendría el cierre de las escuelas por la emergencia sanitaria que enfrenta el mundo, causada por el SARS-CoV-2.

México implementó el programa “Aprende en casa” basado principalmente en la transmisión de clases por televisión, videos y otros materiales accesibles por internet. En ese contexto, la telesecundaria atrajo la atención de las autoridades por sus años de experiencia en el uso de esos recursos³². La medida

³² Mientras se diseñaba la programación para todos los niveles de educación básica, se transmitieron materiales grabados para telesecundaria.

y algunas reacciones ante la misma, recuerdan la desconfianza sobre la eficacia de la modalidad que se despertó en algunos sectores sociales en los años de su implementación; no obstante, en esta ocasión los profesores se enfrentaron a un desafío jamás pensado, el de trabajar a distancia con los adolescentes que se encontraban en comunidades rurales, donde pocos tienen acceso a las clases televisadas del "Aprende en casa", y mucho menos a una conexión de internet. Otro problema fue de acceso oportuno a sus libros de texto para iniciar el curso escolar 2021-2022.

Las dificultades son tan inmensas como heterogéneas. Más que nunca, el esfuerzo y el trabajo conjunto de los alumnos y sus familias, y los docentes y directivos, con menos apoyos oficiales de los que amerita la emergencia, han buscado sus propias formas y recursos para transitar por esta situación en la que muchos adolescentes han dejado la escuela para trabajar y apoyar la economía familiar, otros se han casado prematuramente o carecen de apoyo adulto para salir adelante en sus estudios. Nuevamente queda en evidencia que la relación cara a cara del alumno con el maestro en el aula, como ya decía Gringoire en 1967 (citado en SEP, 2010), es insustituible aunque poco se haya documentado al respecto en la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje en telesecundaria.

Consideraciones finales

En este capítulo pretendí mostrar que, en México, la creación de la telesecundaria forma parte de la historia de expansión de su sistema escolar público. Me centré en la transformación normativa que ha tenido la organización del trabajo en el aula en telesecundaria, desde la concepción original del modelo pedagógico, hasta esbozar la forma en que se plantea actualmente. En el proceso, incorporé algunos elementos que muestran un poco de la experiencia escolar de maestros y alumnos en esta modalidad y algunos de los significados que le han atribuido.

En las primeras dos décadas del proyecto (de finales de los 60's a principios de los 90's), la organización del trabajo en el aula era un proceso cuya responsabilidad recaía principalmente en el sistema de las clases televisadas,

donde la figura de los telemaestros era muy importante y, el maestro que estaba en el aula se concebía como “un simple monitor en el proceso de relación de los alumnos con la televisión” (Quiroz, 2003, p. 227).

En los noventa y, sobre todo, en la primera década de siglo XXI, la necesidad de ocuparse más en ofrecer un servicio de educación secundaria que respondiera a las necesidades de los adolescentes que viven en zonas rurales e indígenas y de zonas urbano marginadas, más que de ampliar la cobertura, puso en cuestión la pertinencia del modelo pedagógico original de telesecundaria. En ese sentido, se introdujeron cambios relevantes: desapareció el telemaestro, la clase televisada se transformó en un recurso de enseñanza flexible (no siempre accesible) y los materiales curriculares y escolares se multiplicaron. Todo ello, sin preparar debidamente al maestro y sus requerimientos para la enseñanza multiasignatura adaptada al contexto particular de sus alumnos.

Las repercusiones de estos cambios en el trabajo docente no son menores si consideramos solo dos aspectos planteados en las investigaciones sobre el nivel secundario y la modalidad:

1. Las exigencias que impone a la enseñanza multiasignatura la carga excesiva de contenidos escolares de los programas de estudio, su alto grado de especialización científica y la escasa significatividad que tienen para los adolescentes (Quiroz, 1998 y 2006; Fuentes, 2009; Cano, 2014; Sixto, 2014). Esta condición ha persistido a pesar de que, en por lo menos las cuatro últimas reformas curriculares (1993, 2006, 2011 y 2017) se ha declarado contundentemente pretender lo contrario.
2. El desafío que supone para un profesor generalista (no especialista en la enseñanza de cada asignatura) trabajar todos esos contenidos escolares con alumnos, cuyos conocimientos previos distan de los requerimientos planteados por los programas de estudio del grado correspondiente, y que desarrollan su vida en condiciones de pobreza y marginación social, que se agudizan.

Dos meses escasos [...] Estuve una temporada esperando y al fin me dieron la tercera escuela. Ésta me iba a durar. Nadie pide los pueblos perdidos en la montaña [...] Así que para allá me fui yo con interés, con ilusión.

Me acordé de Rosa, mi compañera de curso; “Yo si no me dan un pueblo cerca de casa, no voy”, solía decir. “Prefiero quedarme y esperar...” “Esperar ¿a qué?”, le decía yo. Pero ella insistía: “Esperar”.

JOSEFINA ALDECOA, EN “HISTORIA DE UNA MAESTRA.

CAPÍTULO 4. EL PROCESO DE INSERCIÓN AL TRABAJO DE ENSEÑANZA EN TELESECUNDARIA

El proceso por el que transitaron Miguel y Ricardo al incorporarse formalmente a la profesión representa una parte muy importante del contexto en el que cada uno se fue haciendo de los saberes necesarios para trabajar con sus alumnos en una escuela específica. En este capítulo describo las situaciones enfrentadas y las experiencias que les dejaron la trayectoria vivida en los dos primeros cursos escolares como resultado singular de una combinación de múltiples elementos. Entre ellos, la norma oficial vigente para ingresar al servicio docente. Al respecto, consideré desde el inicio que, los maestros, en cada lugar de trabajo, hacen de las pautas oficiales una versión propia, ajustada a sus condiciones particulares, y a lo que consideran que pueden y desean hacer (Ezpeleta citada en Sosa, 2005).

Para mostrar mejor a que obedecían ciertas circunstancias que los profesores del estudio enfrentaron, comienzo presentando dos referentes relevantes que incidieron en su trayectoria como principiantes: a) su formación docente inicial y b) las condiciones legales y administrativas de ingreso al trabajo en esta modalidad que estaban vigentes en el momento que a ellos les tocó vivir. Todo esto, antecedido por algunos elementos históricos que ayuden a percibir mejor parte de su contexto legal.

4.1. La formación de maestros de telesecundaria.

En esta sección ofrezco un panorama breve sobre la formación de maestros de telesecundaria debido a que en mi trabajo concibo que esa etapa forma parte del modelo de ingreso a la profesión (Sandoval, 2011) y, que esta juega un papel significativo en la construcción de saberes docentes para la enseñanza en telesecundaria.

4.1.1. Antecedentes.

En la etapa inicial de la modalidad, cuando los maestros coordinadores de telesecundaria eran maestros de primaria, se les asesoraba sobre cómo realizar su función en una sesión sabatina. Además, se publicaba un boletín bimestral llamado "El Correo de la Telesecundaria" enfocado a cuestiones temáticas y didácticas o a cualquier aspecto que contribuyera a mejorar su labor y, se organizaban cursos de actualización que se transmitían por televisión, durante las vacaciones (SEP, 2010).

En 1974, cuando se implementó la reforma curricular en secundaria que propuso una estructura curricular por áreas y no por asignaturas, la formación de maestros en las normales superiores continuó bajo un modelo de maestro especialista en lugar de hacer una transición hacia un enfoque interdisciplinario; en consecuencia, los telemaestros impulsaron un programa de formación de maestros especialistas en telesecundaria. Este se hizo en modalidad abierta y por correspondencia, radio y televisión, así como en dinámicas presenciales en periodos vacacionales para atender a maestros en servicio (SEP, 2010, p. 53). Al finalizar los seis semestres que duraba, los docentes obtenían el título de una licenciatura para maestros de educación secundaria por televisión. Sin embargo, este programa formativo no duró por mucho tiempo³³.

Durante toda la década de los años ochentas, considerando que la mayoría de los maestros de telesecundaria eran egresados de escuelas normales superiores o primarias, sin una capacitación especial en el sistema de secundaria por televisión, la SEP impartió cursos de 30 horas para los de nuevo ingreso con el fin de que tuvieran los conocimientos acerca de la estructura, el funcionamiento y la tecnología de la modalidad (SEP, 2010).

El 7 de febrero de 1984, en Tlaxcala, estado donde se fundó la primera telesecundaria del país en 1968, se abrió el Centro de Estudios Superiores de

³³ Los problemas políticos y laborales de los maestros coordinadores de esa época que los llevaron a interrumpir el servicio escolar, provocó que las comunidades solventaran el pago de maestros sin formación específica para trabajar en las aulas de telesecundaria, lo que ocasionó muchas críticas hacia el servicio educativo de este sistema. Como parte de una estrategia política contra el movimiento de lucha magisterial de los coordinadores, se cuestionó el proyecto de la licenciatura a partir de una encuesta hecha en 1979, donde se evidenciaba que solo el 40% de los maestros en servicio la habían cursado, lo cual desembocó en el cierre del programa (SEP, 2010).

Comunicación Educativa del estado para profesionalizar a los trabajadores de la educación del subsistema de telesecundaria. Esta fue la institución formadora de docentes en secundaria, con especialidad en telesecundaria, más reconocida del país (SEP, 2010).

Además, en ese tiempo, hubo cursos de actualización sabatinos para los profesores en servicio que duraban 28 sesiones. Respecto a los materiales para capacitar a los docentes, “según el diario Unomasuno del 26 de diciembre de 1985, se habían editado hasta esa fecha 24 libros de actualización y uno de capacitación para profesores de nuevo ingreso” (SEP, 2010, p. 72).

Pedro Olvera (ISSUE-UNAM, 2019), profesor de secundaria y experto en la gestión de la modalidad de telesecundaria desde diversas funciones en la SEP, relata que cuando la telesecundaria pasó a formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a raíz del ANMEB que se firmó en 1993, se ofrecieron cursos de actualización y capacitación a los maestros que aspiraban a trabajar en la modalidad con el fin de que vivenciaran la misma metodología que debían seguir con los alumnos, en caso de ingresar al sistema. Trabajaban con una organización didáctica y libros de manera muy similar a la de los alumnos que les ayudaba a comprender qué era la telesecundaria y como tenían que orientar su intervención en el aula. Otra acción de capacitación fue presentar a los maestros un abanico de posibilidades en términos de las asignaturas del plan de estudios de secundaria para que ellos escogieran el módulo que consideraban necesario.

En 1999, a partir de que se entregaron a los maestros de telesecundaria nuevos materiales de Formación Cívica y Ética, se desarrollaron otras acciones para capacitar a los que ingresaban al servicio educativo con el fin de hacer más efectivos los cambios que se implementaban. “A petición de cada uno de los estados [de la república] se realizaban cursos de capacitación a profesores con duración de una semana para que pudieran trabajar de manera más efectiva con ese nuevo modelo” (Fuentes citada en SEP, 2010, p. 91).

En el mismo año, se abrió una nueva especialidad para telesecundaria con un plan y programas de estudio acordes a la reforma curricular de 1993 en secundaria, bajo la concepción del modelo pedagógico de esta modalidad

presente en los nuevos materiales de Formación Cívica y Ética. En ese sentido, puede considerarse que la licenciatura se anticipó a preparar un maestro bajo la lógica de los cambios que se implementaron en 2006.

El plan de estudios de esta licenciatura respondía a un modelo de maestro que tuviera los conocimientos, las habilidades y la sensibilidad pedagógica para organizar su enseñanza de manera congruente con las particularidades de los enfoques didácticos de cada asignatura, tomando en cuenta las características de los adolescentes y los cambios que experimentan en su desarrollo en los años que cursan la secundaria, y contextualizando el trabajo en el aula, en función del medio social escolar y comunitario.

Como todos los programas de formación inicial de maestros de educación básica que se implementaron en el país a partir de 1997, la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria (LESET) surgió de un programa de fortalecimiento a la educación normal. Este programa, tenía un componente muy importante de formación en la observación y práctica docente en condiciones reales de trabajo, de naturaleza gradual, desde el primero hasta el último semestre, alternada con periodos de análisis y reflexión, con la asesoría de un maestro de la escuela Normal y la tutoría de un profesor experimentado en telesecundaria. Permanecer casi un curso escolar en la escuela de práctica, en el último año de la carrera, a cargo de un grupo de estudiantes es considerada una forma especial de iniciar a los futuros maestros en la docencia (Sandoval, 2009).

En la bibliografía básica y complementaria de los programas de estudio de diversos espacios curriculares relacionados con las didácticas específicas y la práctica docente, principalmente, hay diversos referentes teóricos procedentes de estudios etnográficos sobre el trabajo docente cotidiano. Este enfoque formativo es importante de considerar como una fuente de conocimientos para los principiantes.

Al día de hoy, la licenciatura sigue operando en el país con dos planes de estudio, el original de 1999 y uno implementado en 2018 con el fin de alinear los programas de estudio al currículum más reciente de secundaria (2017). Una de las necesidades de la práctica docente más importantes, desde la perspectiva

de lo que espera a los docentes a su egreso, que se incluyó en este plan es la enseñanza en escuelas multigrado; aunque solo se estudia en un semestre, la inclusión del tema en el curriculum oficial de formación inicial de maestros es un paso significativo.

Desde 2006 que se renovó el modelo pedagógico de telesecundaria se esperaba un cambio en el plan de estudios de la LESET en ese sentido, sin embargo, algunas escuelas Normales del país se han opuesto a implementar el plan de estudios 2018 para formar maestros considerando que tiene muchas deficiencias atribuibles a que forma parte de un proceso de renovación curricular improvisado al que el gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018) se vio forzado después de las reacciones tan fuertes que provocara la imposición violenta que hizo de la reforma laboral a los maestros de educación básica en 2013.

4.2. El proceso legal y administrativo de ingreso al trabajo docente en telesecundaria

4.2.1. Antes de la reforma educativa de 2013.

Al egresar de su formación inicial en las escuelas normales superiores, los maestros de secundaria contaban con un lugar de trabajo seguro en las escuelas públicas; la autoridad, a través del sindicato magisterial, les asignaba una plaza inicial. Además de esa vía de ingreso, otros profesionistas podían ser nombrados como docentes de secundaria, directamente por la autoridad o propuestos por el sindicato, lo cual, implicaba una “recomendación” que dependía de las relaciones que el interesado pudiera tener o conseguir. En estas vías no se exigía a los aspirantes un perfil apegado a la docencia, bastaba con tener un título o pasantía de licenciatura.

Leticia Montaña (citada en Sandoval, 2009) documentó que, en la modalidad de secundaria general, una vez contratado, el nuevo maestro comenzaba a trabajar frente a grupo sin recibir ninguna orientación o ser sujeto de un proceso de inducción. Y, en el sistema de telesecundaria, a pesar de que se había previsto capacitar a los maestros de nuevo ingreso sobre la metodología de enseñanza, el estudio de Santos del Real y Carvajal (2001) encontró que, el

46% de los maestros declararon no haber tomado este curso de capacitación y, el 44.3%, no haber recibido asesoría formal durante su primer año de trabajo.

Como en otras partes del mundo, en México, en el periodo de 2000-2006, creció el interés por los procesos de ingreso, promoción y permanencia de los profesores de educación básica, entre ellos, los de telesecundaria. Comenzaron a diseñarse e implementarse mecanismos y procesos de evaluación más rigurosos como el examen para ingresar al servicio. No obstante, este tipo de medidas no se implementaron en todos los estados, hubo formas distintas de manejar la asignación de plazas en el país. En el caso de aquellas de nueva creación, en once entidades de la República, la asignación competía a la autoridad educativa; en tres, solo al sindicato; y, en los 18 restantes, cada una de estas instancias asignaba el 50% de las plazas (Guevara y González, 2004).

En esos años, de los 32 estados del país, 13 aplicaban procesos de selección para incorporar maestros al servicio educativo y 19 ninguno. Las listas, de mayor a menor puntaje, que se integraban con los resultados del proceso de selección y asignación de plazas, por nivel y modalidad educativa, evidenciaban mucho contraste entre el gran número de maestros solicitantes y lugares disponibles. Solo accedían al servicio educativo el 24% de los aspirantes.

Entre todas las modalidades, el mayor número de solicitudes lo tenía telesecundaria porque representaba una oportunidad de trabajo para distintos perfiles (a estas alturas, de aquel requisito de ser profesor de primaria con experiencia en cuarto, quinto y sexto grado que se planteó al inicio de la modalidad, del que hablé en el capítulo 3, quedaba poco). En el curso 2003-2004, presentaron examen 4 894 aspirantes a una de las 963 plazas disponibles de maestro de telesecundaria; el número de lugares era mayor pero un gran porcentaje los otorgaba el sindicato, sin concurso. Ambas situaciones, la falta de un perfil docente especializado para la modalidad y el manejo sindical de las plazas limitaron el acceso al trabajo docente de los profesores normalistas (Guevara y González, 2004).

4.2.2. A partir de la reforma administrativa de 2013 (hasta antes del 2018).

El proceso de ingreso al servicio, por el que transitaron Miguel y Ricardo, se implementó a partir de un cambio en la normatividad de ingreso, permanencia y promoción del personal docente, técnico pedagógico y directivo en la educación básica y media superior. Dicha normatividad se fincó en una reforma del Artículo 3o constitucional, con el fin de crear un sistema llamado Servicio Profesional Docente (SPD). La reglamentación de dicho sistema quedó establecida en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), promulgada el 11 de septiembre de 2013.

De acuerdo con la LGSPD, el ingreso al servicio docente de educación básica partiría de un concurso de oposición, bajo criterios de desempeño, abierto a todos aquellos cuyo perfil profesional "estuviera relacionado con el nivel, tipo, modalidad y materia educativa correspondiente". La falta de precisión de esta disposición alertó la perspicacia de analistas, investigadores, formadores de docentes, y de los propios maestros en servicio así como de quienes se estaban preparando para la docencia, acerca de que la educación básica, campo de trabajo exclusivo para los egresados de las escuelas Normales, quedaba abierto a los egresados de otras instituciones de educación superior, públicas y privadas.

Esta misma ley estipuló, en su artículo vigésimo primero de los transitorios, un periodo perentorio de dos años para dar preferencia de ingreso a la profesión, a los maestros normalistas. Esto, mediante una convocatoria dirigida exclusivamente a ellos. Una vez agotada la lista de aspirantes normalistas "idóneos", resultante de dicha convocatoria y, si aún quedaban plazas vacantes, se daría ingreso a profesionistas no normalistas, que hubieran resultado también idóneos. Para este efecto, se abriría una convocatoria "pública" paralela a la anterior.

Transcurridos los dos años del periodo perentorio señalado, se publicaría una sola convocatoria para el concurso de ingreso, abierta a todas las personas con un perfil "académico con formación docente pedagógica o áreas afines que corresponda a los niveles educativos, privilegiando el perfil pedagógico docente de los candidatos; también se considerarán perfiles correspondientes a las

disciplinas especializadas de la enseñanza” (Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013).

Una vez que ingresaran al servicio, los profesores ejercerían su función docente durante un periodo de seis meses, considerado de inducción, para obtener su nombramiento definitivo, siempre y cuando, no obtuvieran algún reporte o nota desfavorable en su expediente. Posteriormente, pasarían dos años bajo la tutoría, acompañamiento y capacitación de un maestro, preparado para ello y con experiencia en el trabajo docente. El propósito de dicho acompañamiento sería fortalecer y perfeccionar su desempeño docente (INEE, 2019c).

Concluido el primer año escolar, los maestros de nuevo ingreso volverían a ser evaluados por las autoridades educativas y los organismos correspondientes a fin de identificar sus necesidades y recibir apoyos para mejorar sus capacidades, conocimientos y competencias. Al concluir el segundo año de trabajo vendría una nueva evaluación del desempeño docente para determinar si, en la práctica, favorecía el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumplía con las exigencias propias de la función docente (INEE, 2019c). En caso de que los nuevos maestros se negaran a recibir los apoyos ofrecidos, no se sujetaran a la evaluación o se identificara su insuficiencia para realizar la función docente, al término del periodo de dos años, quedarían fuera del servicio, sin recibir indemnización alguna del Estado (Ibidem).

A continuación, describo cómo se materializó la normatividad descrita en el ingreso al servicio profesional docente de Miguel y Ricardo. Más allá de ser un proceso administrativo que implicó tensiones e incertidumbre constantes para ellos, incorporarse a la enseñanza en telesecundaria significó una experiencia vital profunda que enfrentaron desde sus condiciones particulares. Para delimitar analíticamente este proceso, de acuerdo a la percepción de los propios jóvenes, diré que comienza cuando sale la convocatoria para participar en el concurso de oposición por una plaza docente.

4.3. La convocatoria.

Aún sin registrarse en el concurso todavía, las condiciones del mismo suscitan en los aspirantes una serie de reflexiones, emociones y decisiones a partir de las cuales van construyendo su experiencia de inserción a la profesión.

En la convocatoria del concurso de oposición aparece una primera llamada para los nuevos maestros que les reclama tomar una decisión trascendental en sus vidas cuando aún se encuentran terminando sus estudios normalistas. Ricardo recuerda ese momento como un punto decisivo:

...allí empieza todo, desde que sale la convocatoria. Tenía que hacerlo, tenía que presentarlo, tenía que aplicarme, leer la convocatoria, porque a fin de cuentas a eso me iba a dedicar ¿no? (E1_MP_E1).

Un factor que contribuyó a la tensión e incertidumbre que permea la experiencia de los profesores formados en la licenciatura de telesecundaria fue la apertura del campo laboral a profesionistas con perfiles “afines” pero no especializados en esta modalidad de la educación secundaria, como se aprecia en el testimonio de este mismo maestro:

Cuando hice el pre registro se atravesó [por mi cabeza] si realmente quería emprender esto o no... tenía pensado postergar el ingreso al servicio [pero] decidí mejor no hacerlo y arriesgarme a presentar [examen] porque al siguiente año ya no se respetarán convocatorias separadas [para egresados de] escuelas Normales y [de otras instituciones], será una misma, entonces dije: No, o aprovecho ahorita o ya no aproveché (E1_MP_E1).

En 2015, el año en que Miguel y Ricardo ingresaron al servicio, la convocatoria para el concurso de oposición en Veracruz estableció como requisito para trabajar en telesecundaria, tener la especialidad en telesecundaria o una carrera afín a las ciencias de la educación y la conducta. El año siguiente, en 2016, además de la licenciatura con especialidad en telesecundaria, se incluyó la de cualquier otra especialidad de secundaria, pedagogía y ciencias de la educación (Convocatoria del estado de Veracruz, 2016).

La convocatoria para los maestros de nuevo ingreso fue emitida por la Secretaría de Educación de Veracruz el 16 de abril de 2015 y sometió a concurso

seis plazas con funciones docentes para telesecundaria. Los aspirantes, cuyos resultados estuvieran en el rango de "idóneos" pasarían a formar parte de la lista de prelación para la asignación de plazas disponibles, vigente del 16 de agosto de 2015 al 31 de mayo de 2016.

Ante este panorama, los jóvenes normalistas manifestaron preocupación, dijeron haberse inscrito a la Normal conscientes de que a su egreso no iban a obtener una plaza de manera automática, como sucedía años atrás; sabían que debían ganársela, pero ahora, las condiciones de ingreso les parecían demasiado complicadas. El número de plazas vacantes inicialmente era muy reducido y había mucha demanda, tenían que competir por con sus compañeros de generación, con egresados de otras instituciones formadoras de docentes públicas y privadas, además de aquellos profesores que no habían obtenido una plaza en convocatorias anteriores y querían seguir intentándolo.

Para Miguel, el primer reto fue asimilar que, de inicio, había muy pocos lugares disponibles; aunque luego, con las jubilaciones, se fueran abriendo más espacios, nada le aseguraba que alcanzaría un lugar. Se sintió triste porque pensó que, si se quedaba sin una plaza, no iba a poder corresponder al apoyo que su familia le dio para estudiar, se dio cuenta de que comenzar a trabajar era algo que no estaba totalmente en sus manos a pesar de que se había esforzado por ser buen estudiante. No obstante, sabía de lo que era capaz y se propuso varios objetivos: el primero, quedar en la categoría de idóneo; el segundo, ubicarse entre los primeros cincuenta lugares en la lista de prelación para que así hubiera mayores posibilidades de acceder a una plaza a partir de que se concretaran las jubilaciones de otros docentes; el tercero, no dejarse caer en el desánimo.

Para esto último, Miguel retomó lo vivido como estudiante en la preparatoria, cuando, estando en segundo semestre, participó en un concurso de informática y quedó en tercer lugar. Lo sucedido le mostró lo que le había faltado y, para el segundo año se preparó mejor y obtuvo el primer lugar. Además de una gran alegría, esa experiencia le dio confianza en lo que podía alcanzar con esfuerzo, dedicación y estudio. Con esta mentalidad, se dedicó a estudiar y prepararse para el examen.

Ante la convocatoria, Ricardo tuvo que tomar una decisión importante. Cuando hizo su pre registro “se le atravesó la duda” de si realmente quería emprender una carrera en la enseñanza o no. Estaba estudiando otra licenciatura a distancia y tenía pensado postergar su ingreso a la telesecundaria para terminarla antes, pero finalmente decidió “no arriesgarse”. Los términos del proceso de ingreso establecidos en la ley marcaban que, el siguiente año, ya no se haría una convocatoria, por separado, para egresados de Normales y para otras instituciones públicas, sino que sería la misma; por lo tanto, se dijo “o aprovecho ahorita o ya no aproveché”.

Una vez decidido, Ricardo se enfocó en lo más práctico, primero, como parte de un grupo donde había apoyo y, poco a poco, más en solitario.

...Allí empieza todo, desde que sale la convocatoria. Tenía que hacerlo, tenía que presentarlo (se refiere al examen), tenía que aplicarme.... El primer paso que hice fue revisar la convocatoria, ver qué es lo que pedían, qué papeles y todo. Creo que en ese primer momento fue más como grupal, no tanto como “yo qué tengo que hacer” sino que todos los compañeros del salón decíamos: “¡Ah! El primer paso es tal cosa o ¿Qué hay que hacer? Un papel que te piden es tal...” (Entr1-MR).

4.4. Primeros pasos de incorporación a la telesecundaria.

En México, existen usos y costumbres relacionadas con los profesores principiantes escasamente documentadas, entre ellas está enviarlos a comunidades lejanas, “escuelas de paso”³⁴, donde trabajan en condiciones precarias (Sandoval, 2014). Así mismo, los maestros que comienzan enfrentan la posibilidad de que, al llegar a su primera escuela, sus colegas les asignen el grupo o el grado más difícil (Talavera, 1994; Marcelo, 2008).

Por otra parte, en el sistema de educación pública, existe un proceso administrativo de ingreso a la profesión que, en el momento del estudio respondía a la Ley General del Servicio Profesional Docente promulgada el año anterior. A continuación, describo la reconstrucción realizada del proceso de

³⁴ Se conoce como escuela de paso a las más lejanas y ubicadas en comunidades donde existen condiciones materiales difíciles para vivir, por tales motivos, los docentes que llegan a trabajar en ellas, buscan la manera de obtener un cambio de adscripción lo más pronto posible.

incorporación de Miguel y Ricardo al trabajo docente en sus respectivas escuelas, con base en los registros logrados a partir de intentar documentar, lo más cercanamente posible, en tiempo y espacio, lo que vivían y cómo lo vivían.

4.4.1. Contratación y traslado a la comunidad.

Cuando Miguel y Ricardo conocieron los resultados del concurso, vivieron un momento de mucha alegría que compartieron con las personas más importantes en su vida, enseguida, comenzaron a preguntarse cuándo serían llamados para su contratación y en qué consistía el proceso para incorporarse a una escuela. Se comunicaron entre sí para estar al tanto de cualquier acercamiento e indicación por parte de la Secretaría de Educación de Veracruz. Mientras eso sucedía, decidieron investigar, entre sus conocidos, egresados el año anterior, qué documentación podrían necesitar y preparar todo aquello que fuera posible. Gracias a esta iniciativa, cuando les avisaron que debían presentarse en el área de recursos humanos de la SEV, ya estaban prácticamente listos, pues había requisitos que tardaban días para tramitarse como, por ejemplo, abrir una cuenta bancaria para recibir su pago.

La asignación de una escuela es un momento especialmente incierto. Los profesores eligen una comunidad de una lista de nombres que no les dicen nada. El único referente conocido es el municipio, sin embargo, las características del territorio rural en Veracruz dificultan que tengan idea sobre su localización y las condiciones de acceso. Esta decisión tan importante debe tomarse en pocos minutos y en presencia de los responsables de conducir el proceso administrativo. Los maestros tratan de ubicar las localidades apoyándose en las posibilidades que ofrece la tecnología disponible en sus teléfonos móviles, pero sin mucho éxito porque la mayoría de ellas no aparecen en los mapas satelitales. Únicamente la exploración física de la zona les revelará el resultado de su elección.

En ese momento no te dan tiempo para elegir pero sí te dicen: apúrate porque hay otros que están esperando... elegí el municipio de Santa Cruz por el hecho de que tenía conocidos y porque encontré la localidad en un mapa que me enseñaron... esos fueron mis referentes y dije, pues bueno, ya se verá, creo que no hubo más que

elegir, más que discutir en ese momento porque era “o lo tomas o lo dejas” (tono de tensión) (Entr1_MR_E1).

Dos factores importantes en esta decisión fueron la ubicación geográfica de los municipios respecto de los espacios que sus familias de origen habitaban y el hecho de contar con gente amiga en ellos. En otro estudio (Carvajal, 2013), se encontró que, a veces, la elección de una comunidad para comenzar a trabajar, “pasa por elegir lo que resulta más “conocido”, aunque no se sepa con exactitud en dónde está y cómo llegar” (pp. 2 y 3). Los dos maestros eligieron municipios ubicados en la zona sur del Estado de Veracruz.

Enseguida se presentó la necesidad de tomar una serie de decisiones inherentes a comenzar a trabajar en un lugar desconocido y lejano de casa: cuándo salir hacia allá, cómo llegar, vivir o no en la comunidad, qué transporte utilizar, todo esto mientras se intenta calcular los costos correspondientes y, sobre todo, en medio de una vorágine de emociones suscitadas por haber obtenido la plaza y la inminencia de un cambio radical en sus vidas.

Cuando Miguel y Ricardo hablaron de lo que vivieron al elegir su primera escuela y prepararse para partir, fue inevitable percibir la fuerza de este momento para hacerlos crecer casi de un día para otro. Ninguna ceremonia o rito de graduación es tan simbólico del término de la vida estudiantil, quizá, porque más allá de escoger un lugar de trabajo, los jóvenes eligen ser profesores de adolescentes en contextos sociales y naturales casi desconocidos, lo cual, implica separarse de todo lo que les es familiar, en edades que, en este caso, oscilaban entre los 20 y 21 años.

Cuando nos entregaron la orden de presentación era miércoles, nos dijeron que nos recomendaban llegar al día siguiente a la supervisión o a más tardar el viernes, porque el lunes comenzaban las clases y ya debíamos presentarnos en la escuela. Entendí la recomendación, había que ganarle tiempo al tiempo, ¿pero así... en un día...? (tono de incertidumbre). Esa tarde y todo el jueves los utilicé para despedirme de mi familia, para hacer la maleta, las cosas que necesitaba llevarme, y prepararme... (EMP_1_E1).

Miguel fue adscrito a la comunidad Paso del Río y Ricardo a Mata del Tren. En ese mismo momento, se les informó que tenían que estar en sus respectivas escuelas el lunes 24 de agosto para iniciar el ciclo escolar, después de presentarse ante el supervisor escolar de la zona. Como ya era miércoles 19 y, además de empacar sus pertenencias personales, tendrían que despedirse rápidamente de sus familias para ir en busca de su escuela, Miguel y Ricardo tuvieron que darse prisa.

Ambos decidieron viajar a un punto conocido, el más cercano a su destino, para investigar cómo llegar a la localidad y, desde allí, realizar una primera visita de orientación. A partir de este punto de su historia cada joven maestro comenzó a tomar su propio camino.

Miguel se trasladó a Catemaco, donde vivía su familia. En compañía de su padre buscó cómo llegar a Paso del Río para “ir a lo seguro” al día siguiente, cuando ya se presentaría formalmente en la escuela. En esa primera visita, no pudo conocer a sus alumnos ni a su directora, pero encontró a un maestro que resultó ser la persona a quien iba a sustituir. Al hablar con Miguel, este profesor se enteró de que la supervisión escolar había autorizado su solicitud de cambio de adscripción. Él mismo explicó a Miguel cómo acceder a la localidad en “la Pirata”, el único medio de transporte público disponible.

4.4.2. Decidir dónde vivir.

Otra decisión importante en el proceso de inserción al trabajo docente para Miguel y Ricardo fue dónde vivir en lo sucesivo, para lo cual consideraron la ubicación de la comunidad y sus intereses personales: nuevamente se encontraban en el umbral de la incertidumbre.

Ambos maestros se resistieron a vivir en las comunidades donde fueron asignados. Miguel decidió viajar todos los días de su casa a Paso del Río, sin embargo, rentó un cuarto para quedarse a dormir cuando necesitaba trabajar con sus colegas por las tardes. Pasar más tiempo en la comunidad le permitió ver las ventajas que eso tenía en varios sentidos, ahorraba el tiempo que le tomaba trasladarse de ida y vuelta y, sobre todo, le daba oportunidades para conocer mejor a sus alumnos, y trabajar con ellos en las tardes; no obstante, a

la larga optó por seguir viajando a diario y entregó el espacio que había alquilado.

Ricardo buscó un lugar dónde vivir en Samaria, una localidad más grande, con más servicios y mejor comunicada que Mata del Tren, viajaba a diario con un maestro de ida y regreso a la escuela. Así estuvo dos meses hasta que llegó su cambio a Mozombo, cuya distancia de su casa le permitió trasladarse todos los días.

En otras investigaciones se ha encontrado que la falta de disposición de los maestros principiantes para vivir en localidades lejanas está relacionada con su dificultad para enfrentarse a la soledad, al punto de dudar irse a la escuela que les asignan. Si, además, pasan por situaciones personales difíciles, la decisión se complica (Carvajal, 2013). Otro factor es que nadie desea como destino laboral un lugar donde, además del aislamiento, faltan los servicios más elementales como drenaje, agua, luz eléctrica (Ezpeleta y Weiss, 1996) o, donde las condiciones geográficas de las zonas escolares son complicadas, haciendo que dediquen “buena parte de su tiempo a pensar cómo superarlas, más allá de las tareas de enseñanza que como docentes tenían que realizar” (Ibidem, p. 3).

En mi trabajo encontré que, además de estos servicios, para los maestros que inician es importante tener una conexión a internet no solo por mantener sus relaciones familiares y sociales sino también para sostener su deseo de seguir estudiando.

4.5. La aspiración de movilidad.

En noviembre de 2015, apenas tres meses después de haber comenzado a trabajar en Paso del Río, Miguel se dio cuenta de que había compañeros de su generación en la Normal, que ingresaron al servicio después que él (porque su puntaje en el concurso de plazas era menor al suyo) y, sin embargo, estaban “mejor ubicados”, es decir, en escuelas más accesibles y cercanas a las zonas urbanas. La situación le pareció injusta, se sintió perturbado y se cuestionó si, en realidad, haber obtenido el primer lugar en ese concurso de ingreso, había resultado en un beneficio para él.

Al reflexionar sobre el contenido de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), Miguel se tranquilizó anticipando que, muy probablemente, la adscripción de sus compañeros sería temporal y que, en el siguiente curso, los reubicarían en lugares más lejanos; en cambio, él estaba cumpliendo con el plazo mínimo de dos años de permanencia en una escuela establecido legalmente para solicitar un cambio, por lo tanto, cuando lo lograra, sería definitivo.

De manera consecuente con su aspiración, Miguel se puso como objetivo conseguir un mejor lugar de adscripción, aunque eso no garantizaba trabajar en un mejor contexto escolar. Esta decisión puede ser considerada un dilema, ya que “se sentía a gusto en Paso del Río y reconocía que lo trataban bien”, pero eso no bastaba para echar raíces.

Hay que ser sinceros, yo le comento a los chicos que, si hubiera más accesos, aquí me quedaría toda la vida, hasta vería a sus hijos, les daría clases a ellos también y les contaría cómo eran sus papás en clase, ellos nada más se empiezan a reír, pero bueno, sabemos que no va a ser así, mientras tanto estoy a gusto (EMM-E2_102015).

Para lograr su objetivo, Miguel comenzó a participar en las actividades sindicales y, en su momento, aceptó ser director comisionado, de esa manera, cuidaba su relación con el supervisor, de quien, históricamente, habían dependido los cambios de adscripción³⁵. No obstante, se dio cuenta de que, a partir de la LGSPD, los usos y costumbres estaban cambiando, al menos en lo que él alcanzaba a ver; al parecer, tal poder de decisión, se encontraba, cada vez más, en las autoridades de la Secretaría de Educación de Veracruz y, cada vez menos, en los inspectores como representantes del sindicato.

No obstante que Miguel se sentía dispuesto y capaz de sacar adelante la tarea de ser director y docente, cuando finalizó el curso ya se había dado cuenta de que no era compatible con su interés por cambiar de escuela, lo cual, representó para él un dilema del inicio profesional. Tener la dirección comisionada al mismo tiempo que atendía a su grupo llegó a convertirse en una

³⁵ La decisión de aceptar ser director comisionado respondía a diversas inquietudes de parte de Miguel como, por ejemplo, aprender más sobre cómo realizar diversas funciones. Por lo mismo, cuidar su relación con el supervisor era tan solo una de ellas.

sobrecarga de trabajo que motivaba aún más un deseo preexistente de moverse a un lugar a donde pudiera llegar y salir más rápido; y tener solo responsabilidades docentes que le permitieran enfocarse en sus alumnos.

La expectativa de la inminencia de un cambio para él era mayor porque se acababa de ir un maestro de la telesecundaria de Santa Rita (otra localidad de la zona) y nadie más estaba interesado en ese lugar. Miguel había indagado al respecto con el supervisor cuando tramitó su solicitud, una vez que ya habían transcurrido los dos años reglamentados por la LGSPD para obtener un traslado. Por ello sentía que, "si llegaba un recurso", es decir, si otro maestro de nuevo ingreso se incorporaba a la zona escolar, era muy probable que se lo concedieran.

...ya pavimentaron todo [el camino hasta Santa Rita], llegaría rapidísimo, es más accesible, hay más comunicación, hay más acceso, es lo que veo y, además, sería una escuela completa, se reduciría un poquito la carga de trabajo, y [podría] concentrarme [más]; ahí sí sería la ventaja de ser docente frente a grupo sin la dirección comisionada (EMM-E3_180917).

Este momento implicó nuevamente incertidumbre, no solo para él, sino también para sus compañeras maestras. Miguel percibía que el supervisor tenía intenciones de moverlo, sin embargo, la asesora técnica de la zona, no; y su opinión tenía mucha importancia en las decisiones que se tomaban en la supervisión.

La que me dijo que me quedara fue la maestra Ana (la asesora técnica), ella sí fue la que de plano me dijo: "quédate quédate quédate... no hagas eso ahorita, no te precipites, yo sé que estás cansado, pero quédate allí en la escuela" (imitando el tono de exhortación de la asesora técnica). Dije ¡Ay! (tono de lamento) es que es... ahí sí es como oponer mi trabajo con mis intereses personales, bueno que todo va relacionado a mi trabajo, pero [...] la verdad yo ya deseo un... independientemente del amor que le tenga a la comunidad y eso, yo la verdad sí quiero un cambio ya, de zona, un cambio interno (tono de conflicto) (EMM-E3_180917).

De la misma forma en que parecía haber resultado contraproducente ganar el primer lugar del concurso de oposición porque lo habían enviado a un lugar más lejano que a otros concursantes con menor puntaje que el suyo, Miguel sentía,

que aceptar la dirección comisionada y tratar de hacer las cosas bien, jugaban en su contra.

Tuve un año, ya tuve un año. Sé que es muy pronto para dejar esta dirección comisionada, creo que es por eso (tono de explicación), como tengo la dirección comisionada y llevo poquito tiempo, por eso no me quieren soltar (tono de lamento). Le dije a mi papá, ¡Mira! Por trabajador, por ser trabajador mira lo que me pasa (tono de reclamo) (EMM-E3_180917).

El reclamo de Miguel a su padre provenía de sentir que él tenía la cualidad de ser trabajador, y que de él la había aprendido; idea expresada por el maestro en diversos momentos de su trayectoria.

Haberse convertido en “pieza clave” para el proyecto de desarrollo de la escuela en poco más de un año de su llegada a Paso del Río, hizo sentir al maestro que tenía sobre sus hombros una responsabilidad muy grande. Esta se derivó de distintos factores atribuibles a la dinámica y estructura del sistema como, los movimientos y acomodos de maestros en la zona; y la construcción material y social de la escuela que recae en los propios maestros y la comunidad, entre otros:

¡Imagínate si llega otro [maestro] nuevo a esa escuela!, es como... (imitando el tono de Ana). Me dijo [la asesora]: “¡Es como volver a empezar! (imitando tono de exhortación). Tus compañeras con un año que llevan en la localidad y, el que venga, lo más seguro, es que también será nuevo (tono de preocupación). [Por eso sería como] volver a empezar esa escuela” (EMM-E3_180917).

El estado de ánimo de Miguel en este momento era de tribulación y el de sus colegas también. Si él se iba de Paso del Río, se cernía sobre ellas la posibilidad de que la telesecundaria se volviera una escuela bidocente, es decir, que no llegara otro maestro para suplirlo y que, en consecuencia, una de ellas atendiera dos grados; y la otra, el grupo restante y la función directiva. El número de alumnos era un factor de peso para no mandar otro docente. El supervisor se los había dicho.

[Hay un] 30% de posibilidad de que sí me lo den (se refiere al cambio solicitado), pero a final de cuentas (...) está ahí la opción, y no puedo estar entre sí y no (tono de molestia), porque como persona dices... ¿Y si me meto de lleno y dejo las cosas inconclusas? (...) ¿sigo yo con mi trabajo sin pensar que me van a dar el cambio o

no? Es lo que les dije a mis compañeras. ¡Ay! Ellas estaban preocupadísimas si las dejaban bidocentes (EMM-E3_180917).

La incertidumbre de los maestros aumentaba porque el espacio donde, cada vez más, se tomaba las decisiones relativas a los maestros de nuevo ingreso, estaba más lejos de ellos y, las personas con poder al respecto también.

[...] y es que ahorita toda la administración la está adquiriendo todo Xalapa, todo lo de los cambios, aunque sean internos, entonces ya no es tan fácil hacer el movimiento. Ya les quitaron mucho poder a los jefes de sector y a los supervisores (tono de enojado). El sindicato ya bajó, todo lo está agarrando la Secretaría: Todo (tono de énfasis) (EMM-E3_180917).

Ricardo tuvo una experiencia muy distinta. En octubre de 2015, obtuvo un cambio de Mata del Tren a Mozomboa; dos meses después, por corrimiento, el sindicato lo movió a Cosalá; luego, en enero de 2017, estuvo a punto de volver a cambiar de adscripción porque se liberaron dos lugares en su zona escolar.

Como es sabido, entre los maestros, "hay un escalafón horizontal que consiste en lograr el acceso a "mejores lugares", ya sea con mejores servicios o más próximos a su residencia familiar" (Sandoval citada en Ezpeleta y Weiss, 1996, p. 5). Ricardo participó en las cadenas de corrimiento motivado por una compañera, "solo para ver cómo se realizaban estos procesos e identificar sus posibilidades en próximas ocasiones"; no obstante, las circunstancias lo llevaron a ganar la opción de cambiarse a una comunidad que se encontraba 20 minutos más cerca de su ciudad de origen que Cosalá. Al meditarlo, decidió no hacer efectivo ese beneficio porque, de acuerdo con la LGSPD, eso lo dejaría dos años sin posibilidad de moverse y prefirió esperar a que se presentara una mejor oportunidad.

La aspiración de Miguel y Ricardo por salir de sus comunidades coincide con otros estudios, donde se ha encontrado que, los maestros que trabajan en localidades rurales o indígenas alejadas "siempre están urgidos por dejarlos" (Ezpeleta y Weiss, 1996, p. 57), sean o no principiantes. Otra investigación con maestros de nuevo ingreso (Carvajal, 2013) identificó que todos los que habían sido entrevistados cambiaron de escuela una vez concluido el primero o segundo año de trabajo, que "las condiciones materiales y de lejanía de sus familias fueron determinantes para tomar la decisión, así como la necesidad de entrar

en una especie de “carrera” que les permitiera irse acercando a zonas más familiares (p. 10).

4.6. El proceso cotidiano de tutoría.

Como señalé antes, la tutoría para maestros noveles, en México, se estableció en 2013, en la LGSPD, desde entonces forma parte del proceso oficial de ingreso al servicio para docentes y técnicos docentes en educación básica³⁶. La tutoría también se estableció en el Artículo 22 de la LGSPD, “con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso” (DOF, 2013, p. 15). El periodo de duración sería de dos años y el tutor estaría designado por la autoridad educativa o el organismo descentralizado correspondiente.

La selección de tutores debía realizarse mediante un concurso abierto en el que podrían participar los interesados que cubrieran el perfil señalado en la misma. De este proceso resultaría una lista de prelación a partir de la cual, se designarían los maestros como tutores, en una fecha específica coincidente con el inicio del curso escolar.

El tutor tendría la responsabilidad de dar al maestro de nuevo ingreso el acompañamiento y capacitación específica con el fin de fortalecer y su desempeño docente. En este segmento, describo la relación de tutoría, en la realidad del inicio profesional de Miguel y Ricardo, entendida como un proceso cotidiano que, como tal, adquiere forma y vida en la particularidad de los sujetos, en un lugar y momento histórico específicos.

En el transcurso de los meses, especialmente, cuando los maestros principiantes se enfrentaban a situaciones nuevas o difíciles de resolver, que les causaban dudas y los hacían sentir inseguros, recurrieron a otros maestros con experiencia en el trabajo docente. Como describiré con más detalle en los siguientes capítulos, Miguel estableció un vínculo de trabajo sostenido con Susana y Gloria, ambas maestras conocían el contexto social escolar, sostenían

³⁶ La LGSPD fue derogada en 2018; sin embargo, el proceso de acompañamiento o tutoría sigue vigente, aunque no ligado a una evaluación de permanencia en el servicio como lo fue de origen.

buenas relaciones con los pobladores y contaban con experiencia en la enseñanza en telesecundaria.

En Mata del Tren, Ricardo recibió apoyo de Noelia, maestra experimentada también. En Mozomboa y en Cosalá –donde iría después– tuvo menos oportunidades en este sentido; sin embargo, encontró en la maestra de su hermana –quien cursaba primer año (el mismo grado que él enseñaba), en una secundaria general– una voz autorizada para él, de la que retomó ideas y consejos cuando asistía a las juntas de grupo, en calidad de tutor.

En sus intercambios con estas maestras, Miguel y Ricardo encontraron algunas respuestas a sus dudas y problemas, identificaron recursos y procedimientos para trabajar con los alumnos y para relacionarse con los padres y madres de familia. Sucedió así de manera natural, por iniciativa de ambas partes y alrededor de situaciones concretas que surgieron en el trabajo docente cotidiano, más allá de que existiera entre ellos una relación oficial de tutoría, como fue el caso de Miguel con Susana, la directora de la escuela de Paso del Río. Lo observado en estos casos, coincide con Carvajal (2013), quien sostiene que, en nuestro país, los nuevos docentes se apoyan en otros compañeros que, como ellos, apenas inician; en algún familiar o conocido maestro, que ya tiene más años en la profesión; o en algún otro profesor de la misma escuela.

En los primeros meses de 2016, ya transcurridos al menos cuatro meses de la llegada de Miguel a la telesecundaria, Susana, la directora fundadora, fue nombrada su tutora oficial, ella esperaba que así sucediera, pero no tenía ninguna seguridad al respecto. El curso anterior había desempeñado esta misma función con dos maestros de nuevo ingreso, pero fue un proceso difícil de llevar para ambas partes porque trabajaban en escuelas distintas, por lo tanto, las oportunidades para encontrarse eran reducidas dada la exigencia del trabajo docente y las condiciones de movilidad en la zona geográfica donde estaban sus respectivas escuelas. A Ricardo le asignaron un tutor oficial hasta la segunda mitad del primer año de trabajo docente, cuando ya habían pasado un par de meses de su arribo a la telesecundaria de Cosalá; fue Elías, el director.

Como ya decía, el proceso cotidiano de tutoría entre Susana y Miguel se dio de manera espontánea. Sin un nombramiento formal como tutora, ella, como

directora y compañera, fue conformando un *expediente cotidiano no escrito* (Luna, 1997) sobre él, que alimentaba con el conocimiento obtenido en el trabajo diario compartido en la misma telesecundaria. Los intercambios entre ellos se dieron en espacios diversos, más o menos informales: en la pirata, cuando viajaban juntos para llegar o salir de Paso del Río; en las reuniones de consejo técnico de zona escolar, donde abordaban asuntos comunes con los maestros de otras escuelas; en reuniones de profesores realizadas en su propia escuela, en las que trataban temas más específicos de organización, y de los alumnos y sus familias; y en el receso, al terminar las clases o por teléfono, para tratar lo inmediato, lo urgente o, incluso, lo más delicado.

El contenido del proceso de tutoría fue heterogéneo, respondía a las situaciones que se iban presentando en el trabajo cotidiano de Miguel con los estudiantes de su grupo y sus familias, a los requerimientos de la administración escolar y a las necesidades laborales, así como, a la solución de los problemas que surgían a lo largo del curso. En este proceso también participó Gloria, la maestra de segundo grado, quien, al principio del año, trabajaba en el aula contigua a la de Miguel, y por lo mismo, podía orientarlo cuando se daba cuenta de algunas de sus necesidades.

En este inicio (...) Gloria fue la que me apoyó también en esas cositas que no son propias de la enseñanza, ni nada pedagógico, que son parte de cómo funciona la escuela o de cómo actuar en otros aspectos del trabajo en el aula. Y son consejos, son pláticas, son un tipo de inducción no formalizada, que me dice: "Maestro, venga para acá, le voy a comunicar algo. Mire, pasó esto. Cuando vea mucha basura aquí mande a los chicos a ponerla en su lugar, yo, a los míos, los mando, hay que tener limpia esta parte". Eran cosas de las que yo me desentendía, me metía al aula y ya, pero [de ella aprendí que] hay que ir mediando [entre] lo que enseñamos dentro y cómo los educamos fuera (Ent2_MM_E3_031115).

Casi al principio del segundo curso escolar, Susana y Gloria recibieron un cambio de adscripción, y con un mes de diferencia la una de la otra, se fueron de la telesecundaria. Miguel las echó de menos, sentía que aún necesitaba su apoyo procedente de su experiencia en el trabajo docente y su conocimiento del contexto escolar. Este sentimiento aumentó ante la exigencia de ser él quien

respaldara a las dos maestras de nuevo ingreso que llegaron para ocupar el lugar que ellas dejaron.

Al irse Susana, ella y Miguel quedaron en espera de recibir instrucciones, pero tenían entendido que la tutoría seguiría. Ambos mostraron disposición de que así fuera.

...me dijo que le gustaría seguir siendo mi tutora, [y yo] su tutorado, para que tengamos ese contacto y que me vaya apoyando con la parte administrativa de la dirección, o sea no dejarme tan solo en ese aspecto; y otra, que como estamos en el mismo consejo técnico escolar, también permite un poquito de estar ahí. [Esa es la intención]. Y aparte, hasta cierto punto, la comunicación que tenemos y las facilidades de que ella conoce más la comunidad, [cuando le toque irme a observar], se le va a hacer un poco más accesible... Ella, me comentó de hecho el día de hoy, que le gustaría estar pendiente de eso (Ent7_MM_E3/1º).

La incertidumbre caracterizó este proceso para ellos y para muchos otros maestros.

El primer año hubo mucha incertidumbre con la tutoría de la reforma, ya el segundo año que fue donde yo entré el formato ya estuvo un poquito mejor (...) lamentablemente la información que llega a las autoridades locales es de mucha incertidumbre, de desconocimiento también para [ellas], y fue lo que en dado caso pasó con mi tutora ¿sí? La falta de información, no por capacidad, sino fue la falta de información por las autoridades locales (Ent7_MM_E3/1º).

El cambio de Susana afectó el proceso de tutoría en el plano oficial más que en el cotidiano. Formalmente, a Miguel se le asignó un tutor "en línea", que era otra modalidad que estaba operando, sin embargo, él siguió hablando con Susana cada vez que le hacía falta para atender alguna necesidad emergente en la telesecundaria y también para saber cómo conducirse ante un problema específico y delicado que se le presentó con las madres de familia. Él la buscaba y ella respondía a sus dudas e incluso "lo calmaba". La distancia física no fue un obstáculo para solicitar y recibir ese apoyo porque tenían una relación de confianza basada en el conocimiento mutuo que surgió de manera natural por disposición de ambos.

De acuerdo con Miguel, los maestros de nuevo ingreso en 2016 ya recibían las tutorías en línea, con docentes que se asignaban al azar. Él y varios principiantes que habían entrado a trabajar en 2015, reiniciaron su proceso de

tutoría en línea “con cierta inconformidad”, aunque ya lo hubieran llevado de manera presencial. Miguel prefería vivirlo como lo llevaba con Susana, estando juntos en la misma escuela, porque se basaba en las necesidades que él tenía en situaciones concretas, en cambio, el que era en línea era teórico, resolvían cuestionarios para dar información sobre sus necesidades y trataban temas que ya conocía.

Por su parte, la relación de tutoría entre Ricardo y Elías fue mínima, sin embargo, este se mostró dispuesto a escucharlo cuando Ricardo se acercó a él para hablarle de lo que veía en el Consejo Técnico Escolar (CTE), uno de los pocos espacios donde convivió con sus compañeros de la telesecundaria de Cosalá, ya que se trataba de un colectivo de maestros muy fragmentado. En esas reuniones, se hicieron visibles para Ricardo, la gestión interna del director, las formas de participación y compromiso de sus compañeros maestros con el trabajo escolar y el trabajo del asesor técnico.

Ricardo iba interpretando lo que sucedía en el CTE tomando como referente importante la forma en que Silvia organizaba la escuela y el trabajo docente en la telesecundaria de Mozomboá (la escuela donde estuvo dos meses después de salir de Mata del Tren y antes de llegar a Cosalá). Su trabajo en esa escuela constituyó una fuente de ideas relacionadas con la gestión interna de la telesecundaria en temas como, el funcionamiento de diversos programas escolares; la implementación de comisiones docentes para atender las necesidades de los alumnos y de la escuela; la responsabilidad que los maestros tienen en la planeación y el desarrollo curricular, en las actividades extraenseñanza y, en el funcionamiento del CTE (asistiendo y aportando ideas, asumiendo y cumpliendo comisiones). En la experiencia de este docente, hay elementos para considerar que, a pesar de que dos meses parecen poco tiempo, fueron suficientes para que su trabajo en Mozomboá, significara para él un referente importante sobre lo que conviene hacer para que maestros y directivos organicen colectivamente su trabajo en la telesecundaria.

Siguiendo el hilo de la relación oficial de tutoría con Elías, esta terminó pronto cuando el director obtuvo un cambio de adscripción, a partir de lo cual, él y Ricardo ya solo llegaron a saludarse cuando se encontraban en alguna

reunión de Consejo Técnico de la zona escolar. En el lugar de Elías, como director, quedó el maestro Juan, quien también lo sustituyó formalmente como tutor de Ricardo, pero quien, en la práctica, no realizó esta función. El nombramiento de los directores como tutores obedecía a un criterio normativo particular de la zona escolar: si había un maestro en la escuela capacitado para dar tutoría o que tuviera una maestría, él sería tutor, en caso contrario, el director debía asumir esa responsabilidad.

Como señalé antes, en su segundo año de trabajo docente, Ricardo hizo referencia a las ideas para trabajar con el grupo que retomaba de vez en cuando de la maestra de su hermana, y a algunos intercambios ocasionales que tuvo con uno u otro colega de la telesecundaria. Para poder reflexionar sobre su enseñanza, escribía respecto a algunas clases que le gustaban o de las que se sentía insatisfecho. Me referiré a ello, en el capítulo sobre los saberes docentes para preparar sus clases.

4.7. Implicaciones del proceso de evaluación de los maestros de nuevo ingreso en su trabajo cotidiano.

Al inicio del capítulo describí cómo vivieron los maestros la primera parte del ingreso al servicio profesional docente a partir de que salió la convocatoria al concurso de oposición y conocieron los resultados del mismo. En este subapartado, me refiero a lo que sucedió en la etapa intermedia del proceso de evaluación y a la evaluación final o de permanencia en el servicio. Entre una y otra, describo también una serie de expectativas que la llegada de Miguel y de Ricardo a sus escuelas generó en diversos actores hacia ellos, por considerar que estas forman parte del proceso cotidiano de evaluación por el que transitan los maestros que se inician en la enseñanza en telesecundaria en contextos rurales o semi-rurales.

4.7.1. La evaluación intermedia.

Antes de terminar el primer curso escolar, mientras Miguel y Ricardo terminaban las clases con su grupo y realizaban la evaluación del aprendizaje de sus alumnos, a la par que atendían los procesos administrativos escolares y llenaban

la documentación correspondiente en línea, tuvieron que buscar un tiempo adicional para preparar la evaluación intermedia de su desempeño docente.

Esta evaluación consistió en conformar un portafolio con evidencias del trabajo docente realizado en el año, que incluyera: muestras de los productos de aprendizaje de un alumno destacado y de otro rezagado, en español y matemáticas, es decir, cuatro estudiantes en total; y dos planeaciones argumentadas para estas mismas asignaturas, de una clase que resultó exitosa y de otra donde no se alcanzaron los propósitos de enseñanza. Para ello, se ofreció a los profesores recibir asesoría en línea. La última etapa del proceso evaluativo intermedio consistió en presentar el examen de conocimientos, previo estudio individual, y colectivo en un curso presencial que la SEV ofreció a través de las supervisiones escolares.

Miguel tomó las asesorías en línea y además participó en el curso presencial que impartió la asesora técnica de su zona escolar, donde coincidió con maestros de nuevo ingreso de distintos niveles educativos, la mayoría, egresados de la misma Escuela Normal que él. El encuentro con sus compañeros, aún sin conocer previamente a la mayoría de ellos, lo hizo sentirse identificado y renovado en aquel entusiasmo que lo acompañó el primer día de trabajo docente.

Ricardo preparó su portafolio de manera independiente, para ello consultó brevemente al asesor técnico de su zona, al terminar un Consejo Técnico Escolar. Supo que este ofrecía sus servicios particulares para hacer los portafolios de evidencias con un costo económico, pero no consideró esa opción. Este asesor no fue la única persona que visualizó la posibilidad de hacer negocios a partir de la evaluación del desempeño docente; en el contexto de la LGSPD, nació un mercado amplio donde se comercializaron servicios para que los maestros solventaran los procesos de evaluación intermedia, de permanencia y de promoción en el servicio.

Los plazos marcados en el proceso de evaluación intermedia se fueron cumpliendo y Ricardo se sintió rebasado, porque a la par enfrentaba las exigencias de su trabajo docente, las cuales, fueron prioritarias para él; por este motivo, no asistió al curso presencial para preparar la evaluación y estudió lo

mínimo para presentar el examen escrito. Además, estaba cursando la licenciatura en sociología, a distancia.

Llegado el momento, pidió a su director-tutor, el maestro Elías, que le permitiera presenciar cómo lo evaluaba para tener una idea de la perspectiva que, como director, tenía de su desempeño. Elías accedió y fue llenando la escala de evaluación en línea, mientras argumentaba verbalmente con Ricardo los valores que elegía entre las opciones disponibles. Este momento puede considerarse como de tutoría y evaluación en el sentido cotidiano, ya que ambos maestros aprovecharon la norma para tener un encuentro que tuviera sentido para ellos sin detenerse por las condiciones de secrecía que una evaluación oficial con efectos en el proceso de ingreso de los nuevos maestros establecía.

En el transcurso de este ejercicio, Ricardo y Elías se sintieron presionados porque tenían el tiempo justo para terminar la evaluación en línea, comenzaron con retraso debido a problemas de actualización de la información de Ricardo en el sistema causados por los cambios de adscripción que había tenido en el primer año de trabajo. Dichos problemas, se resolvieron apenas a tiempo para enviar la evaluación del director. Este episodio ocurrió poco tiempo antes de que Elías obtuviera su cambio de escuela.

El puntaje de la evaluación intermedia y el lugar que Miguel y Ricardo ocuparon en ella, no acapararon su interés como sucedió con el resultado del concurso de ingreso. Fueron positivos para ambos, aunque distantes del primer y segundo lugar que habían ganado, respectivamente, antes; sin embargo, ninguno de los dos se mostró preocupado, al parecer, debido a que su atención estaba centrada en su trabajo docente, por lo tanto, les bastaba con un puntaje que resultara suficiente para permanecer en el servicio.

Oficialmente, esta segunda evaluación tenía un sentido diagnóstico y formativo, el tutor y la autoridad educativa debían considerar lo que se encontrara en ella, para atender, durante el curso siguiente, las necesidades profesionales de los maestros principiantes. No obstante, en la realidad, la evaluación intermedia no tuvo estos efectos; en ningún momento se observaron acciones dirigidas a fortalecer la enseñanza con base en los resultados de este ejercicio intermedio, ni Miguel o Ricardo lo señalaron. Las únicas convocatorias

recibidas fueron en los dos años de su incorporación al trabajo docente fueron para preparar la evaluación del desempeño docente.

4.7.2. Expectativas hacia los maestros noveles.

La llegada de los maestros a las escuelas donde se iniciaron en la enseñanza dio lugar a que surgieran algunas expectativas hacia su trabajo por parte de los sujetos con los que tenían relación. En la escala de lo cotidiano, esas expectativas significan una forma de evaluación no reconocida formalmente pero que en los hechos los puede hacer sentir presionados o, por lo menos, bajo observación. Félix, el director de la telesecundaria de Ricardo en Mata del Tren, refirió, en la junta con padres de familia donde lo presentó, que este docente había obtenido el segundo lugar en el concurso de ingreso al servicio, se trataba entonces, de “un maestro bien preparado de quien esperaban un buen trabajo de enseñanza”.

Las expectativas de Silvia, la directora de la telesecundaria de Mozombo, iban en el sentido de que Ricardo aprendiera cómo se debía trabajar mientras estuviera bajo sus órdenes, sobre todo, en lo que respecta a la organización escolar y tareas extraenseñanza propias de la modalidad o que eran parte de la costumbre en su contexto. A través de sus años de experiencia en la función directiva, Silvia se había labrado la fama de ser muy exigente con los maestros, a tal punto, que hubo quien prefirió esperar más tiempo para obtener un cambio de adscripción o viajar un poco más de tiempo, con tal de no ser ubicado en el colectivo que ella dirigía.

En los dos meses que Ricardo estuvo bajo la dirección de esta maestra, vivió diversas experiencias en relación con ella, que tuvieron repercusiones en sus aprendizajes sobre el oficio docente y, quizá también, sobre la tarea directiva. Una de ellas ocurrió cuando Silvia dio la orden a los maestros de reprobar, en educación física y en matemáticas, a los alumnos que no participaran en el desfile del 20 de noviembre –fecha en que se conmemora la Revolución Mexicana–. Ricardo relata que uno de los estudiantes de su grupo que no fue a desfilarse, “de por sí había reprobado matemáticas”, así que “ya ni para reprobárselo”; pero el otro, Enrique, sacó 8.4 de calificación y a Ricardo “se

le hizo muy drástico reprobarlo, ponerle 5, porque iba bien (...)", así que no lo hizo. Enrique era un caso difícil de manejar para Ricardo porque continuamente se rehusaba a trabajar en el aula.

Quise apoyarlos de alguna manera. Comenté con una compañera maestra, un 8 o 9 que saquen [en educación física] no es nada a comparación con los 6 o 7 que sacan en otras materias, además, ellos la ven como "extra". Creo que [dejarles la calificación que obtuvieron] les ayudaría más de lo que les perjudicaría, no se me hizo tan grave (E4_MP_E4_071215).

Silvia se dio cuenta de que Ricardo no acató la orden, lo reprendió y, entre otros argumentos que expuso al hacerlo, dijo:

...como director lo que digas lo cumples porque si no la escuela se te viene abajo y si premias a chicos que van mal, porque ponerle 8 a Enrique es eso, premiarlo, la escuela se te viene encima (imitando el tono de molestia de Silvia) (E4_MP_E4_071215).

Ricardo consideró que lo que motivaba a la directora en realidad, no era el tema de los alumnos en particular, de quien ella ya tenía una imagen inamovible, sino el hecho de cumplir su palabra.

En eso fue puntual, tiene la razón porque a estas alturas lo que piensa de ellos ya está ahí, no va a cambiar, pero ¿qué es un ocho en educación física comparado con las cuatro materias que lleva reprobadas? Es una situación de poder de parte de la directora. No es que yo le quiera regalar la calificación [a Enrique], tampoco es ser más humano, no sé la verdad cómo llamarlo (tono meditativo) (E4_MP_E4_071215).

Ante el llamado de atención de Silvia, Ricardo tuvo que "corregir" la calificación de Enrique y reprobarlo en Educación Física.

Por su parte, las familias, en general, esperaban que los maestros recién llegados trabajaran en el horario debido, fueran puntuales, enseñaran bien a sus hijos y atendieran sus necesidades particulares. Para ello, acudían a verlos por iniciativa propia, aprovechaban algún encuentro incidental para hablar con ellos, respondían al llamado individual que los nuevos maestros les hacían y a las juntas de grupo a las que los convocaban bimestralmente. La relación de los profesores de nuevo ingreso con las madres y los padres de familia constituye un eje de análisis que se aborda en el capítulo 7.

Algunos maestros, compañeros de Miguel y Ricardo, en las escuelas donde llegaron a trabajar, tenían sus propias expectativas sobre ellos, por ejemplo, que les llevaran conocimientos didácticos nuevos procedentes de sus estudios recientes en la escuela Normal; o bien, información sobre cómo manejar las nuevas tecnologías de la información a pesar de que un alto porcentaje de las telesecundarias donde están no cuentan con infraestructura y equipo para trabajar con ellas. De los recursos más valorados de los maestros principiantes por parte de sus colegas, son “su energía y sus deseos de hacer las cosas”.

En otro sentido, los maestros que llevaban tiempo trabajando en las escuelas de llegada de los principiantes, esperaban que estos “hicieran méritos” para lograr una mejora en sus condiciones de trabajo. Entre ellos, se contaba, viajar grandes distancias para llegar a la escuela; aceptar una dirección comisionada, es decir, simultánea a la responsabilidad de atender un grupo; trabajar con pocos recursos o lo mínimo para enseñar, como puede ser la energía eléctrica, o en los espacios más precarios; así como, hacerse cargo del grupo de conducta más difícil.

Si un maestro novel, recibía un cambio de adscripción que lo beneficiara “antes de merecerlo”, era sujeto de sospecha de haber recibido un favor por intervención de alguna amistad con poder en la estructura administrativa del sistema escolar. Así ocurrió en el caso de Ricardo, quien obtuvo un cambio de Mata del Tren a Mozomboá a los dos meses de haber llegado. El supervisor de la zona escolar donde se encontraba Mata del Tren, lo despidió con actitud “fría”. Por su parte, Silvia, como directora de la telesecundaria a donde llegó, lo recibió de la misma manera y, además de pedirle toda la documentación de rigor, le solicitó hacer un Plan Anual de Trabajo (PAT). Cuando Ricardo se acercó a sus nuevos compañeros de escuela para que lo orientaran sobre cómo hacer este plan se dio cuenta de que a nadie más se lo había encargado, se trataba de “una tarea especial para él”.

A diferencia del cálido recibimiento que Félix, el director anterior le brindó a Ricardo delante de toda la escuela, en un acto cívico y, después, con los padres de familia de su grupo, en la primera junta con ellos; en Mozomboá, la directora no lo presentó con la comunidad escolar, y ni siquiera con las familias de sus

alumnos. A pesar de su carácter práctico y de su actitud a veces distante de las personas, Ricardo pareció resentir este cambio en el trato recibido.

Otra expectativa de los maestros con experiencia en el trabajo docente parecía ir en el sentido de que los principiantes ajustaran su perspectiva respecto a la realidad del contexto al que llegan. Ricardo, en particular, recibió un comentario crítico por parte de un compañero, acerca de su formación normalista. Este maestro consideraba que muchos profesores noveles, como Ricardo, llevaban consigo expectativas poco realistas sobre lo que podían conseguir mediante su trabajo docente con los alumnos, ya que dejaban de lado las limitaciones procedentes del entorno familiar y social en el que vivían, ante las cuales, desde su experiencia docente, los maestros carecen o tienen muy poco poder de influencia. Hay indicios de que, el momento en que Ricardo se encontraba respecto a dos estudiantes con quienes se le dificultaba mucho trabajar, contribuyó para que el comentario de su colega lo hiciera cuestionarse si en la Normal se había formado de manera muy idealista.

4.7.3. Evaluación de permanencia.

En el contexto legal que se acaba de implementar con la LGSPD, la evaluación de permanencia, como su nombre lo indica, implicaba cerrar la etapa oficial de ingreso al trabajo y contar con una relativa estabilidad en el empleo, ya que cada cuatro años, todos los docentes debían ser “sometidos” a la evaluación de su desempeño. Obtener un resultado “idóneo” significaba haber logrado superar un proceso prácticamente inédito, ya que esta era la segunda vez que se llevaba a cabo. La primera había sido con la generación anterior de maestros que habían ingresado al sistema escolar en 2014.

La primera etapa de la evaluación de permanencia fue el informe de actividades por parte del director; Ricardo llenó ese informe a petición del suyo, así como el reporte de actividades de su tutor.

[El director] me dijo, aquí está mi correo, la clave no me ha llegado, habla a la coordinación y llénalo. Se supone que en todo el año llevas un acompañamiento de un tutor y lo mismo pasó (referencia). Me llegó un correo de que tenía un mes para subir evidencias y subir lo que había trabajado con mi tutor. Paralelamente le

llegó a él un correo. [Ellos] me lo enseñaron y yo hice ambos. Mi plan de trabajo y el de mi tutor (E12_MP_E5_100917).

Para hacer el informe de su tutor, Ricardo “tuvo que contextualizarlo” porque no sabía “qué tan relacionada estaba la tutoría con la evaluación. Al menos en algún aspecto”.

Trabajé tres clases que observó el maestro, [escribí] recomendaciones sobre el manejo de grupo, dominio de contenidos, participación de los alumnos, y observaciones. Nada más lo que me pedía [el formato], no me puse como el maestro perfecto, pero también debía reconocer que sí trabajo. [Un] punto medio (E12_MP_E5_100917).

Además, para esta evaluación los maestros de nuevo ingreso debían subir al sistema sus evidencias de trabajo y analizar en qué estaban trabajando, con qué lo relacionaban, cómo organizaban al grupo, “todos los aspectos que habían considerado en su planeación”. El examen fue otra etapa, así como realizar en línea una planeación argumentada, donde explicaran el sentido de lo que consideraban hacer con su grupo en específico. En ésta última, a Ricardo no le dio tiempo terminar antes de que se cerrara el sistema.

Para ello, había un taller que debía dar el asesor técnico de la zona, pero él estaba “metido preparando su propia evaluación” y le dijo a Ricardo, “lo vamos a ver fugazmente”. Además, mandó a decir a los docentes “que, si algún maestro quería un curso [para la evaluación], él se los podía dar, o también hacerles el proyecto, pero que sí cobraría caro”. Otros compañeros que tomaron el taller oficial le dijeron que “no estuvo muy bueno”, que recibieron acompañamiento de los asesores técnicos, pero más bien de otros maestros que, ya de manera extra oficial, por gusto y compromiso de su parte, los apoyaron; no por indicaciones de la Secretaría de Educación o de la supervisión.

Ricardo revisó de manera fugaz el contenido del taller que ofreció la Secretaría de Educación de Veracruz. Desde su perspectiva, el curso en línea “tuvo el problema de masificación”. Cada asesor atendía grupos de 40 o 50 docentes, “sabrán Dios de qué materia, de qué nivel o cosas por el estilo...”.

Son tantos que no supieron cómo dosificarlo o hacerlo más personalizado. Lo dejé por la UNAM. Tenía un asesor en línea que sí me daba observaciones. Imagino que ya tenía su banco de recomendaciones y copiaba y pegaba porque sí tenía

muchísimo". En la planeación fue donde más observaciones me puso, pero muy genéricas, no de mi caso. Ese es el detalle que vi (E12_MP_E5_100917).

Ricardo recibió ayuda de una compañera de preescolar quien le pasó casi todo el material necesario para preparar su evaluación: tareas evaluativas, ejemplos de planeaciones, ejemplos de evidencias y de cómo conformar su texto de análisis de la práctica docente. Aparte, "a estas alturas de la evaluación ya había mayor claridad sobre lo que se estaba evaluando, y ya había más información"

...páginas de Facebook, compañeros que se dedican a eso, maestros asesores técnicos que te venden los proyectos o te dan acompañamiento aparte. Maestros que ya han sido evaluados y abren sus páginas para promover cursos como tal y compartir información (E12_MP_E5_100917).

Ricardo estuvo buscando y recolectando información en varios grupos de Facebook, de material educativo, de evaluación, de planeaciones. Entre ellas, una que se había hecho muy popular, era de dos maestros que a eso se dedicaban y hacían transmisiones en vivo. Tuvo noticia de una maestra que pagó el curso y cada semana le iban revisando una tarea evaluativa y le daban apoyo y atención por teléfono para aclarar todas sus dudas. Costaba \$1,000.00. También en *Youtube* había videos para preparar la evaluación, aunque estos tenían problemas de actualización, ya que los lineamientos iban cambiando.

A pesar de tantas opciones para conseguir recursos para preparar la evaluación de permanencia, para Ricardo fue todo un desafío hacerlo en las condiciones de trabajo que enfrentaba.

Me absorbió tanto la profesión y la carrera en sociología, que no me puse a pensar en ese punto. A pesar de que en la planeación como en las evidencias se habla sobre las reflexiones sobre los retos de trabajo, honestamente... [fue difícil hacerlo] (E12_MP_E5_100917).

El resultado de la evaluación de permanencia fue "idóneo" para Miguel y Ricardo, pero no les brindó mayor información sobre su trabajo. Ya terminado el segundo curso y habiendo iniciado el siguiente (su tercero como maestro de telesecundaria), Ricardo hizo un ejercicio de reflexión propio, en un espacio donde parecía sentirse tranquilo y en confianza.

Me siento un poco más ubicado, un poco más contextualizado, un poco más centrado en mi trabajo. Creo que sí crecí, claro (tono pensativo y calmado).

Dominio y control de grupo, sin duda fue una de mis ventajas. Una debilidad que sigo viendo es que a veces me enredo en los contenidos, a veces no sé cómo darme a entender. [Continúo tratando] de entender el temperamento de los alumnos] y que son adolescentes, y el proceso como tal, de aprendizaje. Pero pues creo que fue un buen ciclo, realmente no me puedo quejar de muchas cosas (E12_MP_E5_100917).

Yo me decía: No puede existir dedicación más hermosa que ésta. Compartir con los niños lo que yo sabía, despertar en ellos el deseo de averiguar por su cuenta las causas de los fenómenos, las razones de los hechos históricos. Ese era el milagro de una profesión que estaba empezando a vivir y que me mantenía contenta a pesar de la nieve y la cocina oscura, a pesar de lo poco que aparentemente me daban y lo mucho que yo tenía que dar.

JOSEFINA ALDECOA, EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CAPÍTULO 5. SABER CONOCER A LOS ALUMNOS DE LA TELESECUNDARIA

El propósito de este capítulo es analizar el proceso de construcción de los saberes docentes, al inicio de la profesión, relacionados con el conocimiento de los alumnos en el contexto de sus comunidades. Este conocimiento era indispensable para tratar con los jóvenes, involucrarlos en su aprendizaje y organizar el trabajo en el aula (Luna, 1997; Mercado, 2002).

Uno de los primeros desafíos de los maestros noveles de telesecundaria en virtud de que son enviados a trabajar a pequeñas comunidades rurales e indígenas es “aprender a relacionarse con [sus alumnos], idear estrategias para enseñarles y entender los referentes culturales del contexto social que están en la base de sus acciones y actitudes” (Sandoval, 2014a, p. 3). Las primeras experiencias que se viven al respecto pueden suscitar lo que Veenman (1984) llama *choque de la realidad* para referirse al conflicto que ocurre entre las expectativas formadas durante los estudios de magisterio con una realidad dura y compleja que suscita mucha incertidumbre y, en ocasiones, desencanto.

Con relación a este desafío, en esta investigación advertí que una de las primeras acciones de los maestros cuando comienzan a trabajar es buscar información sobre los estudiantes más allá de los procedimientos administrativos que se establecen en la escuela para hacer un diagnóstico del grupo al inicio del curso. En ese proceso destaca su receptividad hacia la subjetividad de sus alumnos (van Manen, 1998 en Mercado, 2002) y su intención de considerar tanto lo que sucede en el aula como en el entorno familiar y comunitario.

En consonancia con otros estudios (Talavera, 1994; Luna, 1997; Galván, 1998; Mercado, 2002; Arteaga, 2011; Sandoval, 2014b), relacioné el esfuerzo de los maestros de telesecundaria por conocer a los jóvenes con la necesidad que tenían de involucrarlos en su aprendizaje; el interés de los alumnos por el trabajo escolar no está dado de antemano, los profesores tienen que propiciarlo.

Investigar el saber conocer a los alumnos implicó explorar las preocupaciones de cada maestro; seguir el hilo de sus reflexiones sobre las dificultades que experimentaban sus estudiantes; poner atención en sus búsquedas de información sobre ellos y en sus ensayos de soluciones; preguntar por el sentido de su proceder con los adolescentes, en lo individual y en lo colectivo; indagar cómo influían en ese proceso tanto su condición de principiantes como las características del contexto.

A continuación, analizo el proceso de conocimiento de los alumnos en la práctica educativa de Miguel y Ricardo. Los cuatro aspectos o categorías en que organizo la descripción provienen de la perspectiva teórica asumida sobre los saberes docentes como conocimiento situado y dialógico (Mercado, 2002) que se construye en los espacios indeterminados de la práctica (Schön, 1992 en Mercado, 2002). Esto significa que los maestros aprenden a enseñar en las condiciones de los contextos donde trabajan; siempre en relación con sus alumnos, familias, colegas e ideas –presentes o pasadas– provenientes de otros espacios; e, ineludiblemente, en la resolución cotidiana de imprevistos.

5.1. Las condiciones institucionales en que se conoce a los alumnos.

Los saberes docentes relacionados con el conocimiento de los alumnos se construyen en las condiciones materiales y sociales del mundo particular en que trabajan los maestros: la escuela (Rockwell y Mercado, 1988). En el caso de la telesecundaria algunas de estas condiciones son: la movilidad de los profesores –de una escuela a otra o de grado –, el rango de edades de los alumnos que los ubica en la adolescencia, la ruralidad de los contextos en que se encuentra la mayoría de las telesecundarias, y determinadas exigencias administrativas.

Entre las normas que orientan el trabajo de los maestros se encuentran las reglas de organización y funcionamiento de las escuelas. De acuerdo con Ezpeleta (1990) uno de los primeros aprendizajes del oficio docente consiste en descubrir que dichas reglas “tienen una notable incidencia en el desarrollo de la tarea pedagógica” (p. 14) al imponer “condiciones que definen en gran medida lo que es posible realizar en el aula” (p. 15).

5.1.1. Cambio de grado.

Maurice Tardif (2009) señala que los cambios de curso implican para los maestros “una cuestión de actitud y de adaptación del lenguaje, pues cada franja de edades tiene sus propias características, ante las que el profesor, en su enseñanza, no puede quedar indiferente” (p. 68). En la telesecundaria los cambios de cursos representan el desafío de manejar nuevos contenidos curriculares, relacionarse con alumnos que tienen intereses distintos y ganarse su confianza.

Cuando comenzó el segundo ciclo escolar, Miguel continuó a cargo de 1º y recibió al grupo de niños recién egresados de la primaria; así lo decidió Susana, la directora. Sin embargo, la situación fue diferente al autorizarse el cambio de adscripción de esta maestra a otra escuela. El supervisor solicitó entonces a Miguel hacerse cargo de la dirección; para poder hacerlo, tomó el grupo de 3º que había estado bajo la responsabilidad de Susana. Este hecho significó incertidumbre, soledad y mayor responsabilidad para él. Durante sus estudios normalistas nunca practicó en tercer grado y conocía poco sus contenidos curriculares. En entrevista, Miguel expresó que cuando se presentó con los jóvenes de 3º se sintió muy nervioso aun cuando interactuaban en el receso, en otras actividades escolares o en el transporte. Al parecer advirtió que trabajar con ellos en el aula implicaba otro tipo de relación.

Y se lo comenté a la maestra Susana incluso, le dije: -Maestra, a pesar de que conozco a los chicos, he hablado con ellos, interactué... hoy me sentí como en el primer día, nuevamente solo, con una responsabilidad y pues sí, me sentí como que estaba ahí pero no estaba ahí-. (Ent5_MM_E3).

El comportamiento de los jóvenes de 3º, su actitud silenciosa para trabajar, su modo de estar en la clase y la forma de relacionarse entre sí, fueron las primeras diferencias que el profesor notó con respecto a los alumnos más pequeños con quienes había trabajado hasta entonces.

Creo que es eso, que no estaba acostumbrado al silencio, se me hacía: “Bueno... ¿y ahora...?, necesito que [los alumnos] hablen o estarles [diciendo]: ¡Guarden silencio! (sonríe ampliamente), ¡Deja hablar a tu compañero! ¡Deja que participe

él! ¡Respétalo! (tono imperativo). Como estuve [trabajando] en primer año, les dije [a los de tercero]: “Compréndanme si a veces los quiero tratar como a primero”. (Ent5_MM_E3).

Ante la tensión que experimentó ese día, Miguel decidió aplicar actividades diagnósticas en algunas asignaturas, especialmente en Matemáticas, la que más dominaba; esta estrategia lo ayudó a colocarse con más seguridad ante el grupo, iniciar la adaptación para ambas partes y comenzar a conocer el trabajo de los adolescentes.

Ya después que pasó toda esa mañana de tensión, regresando del receso empecé a sentirme un poquito mejor, fue con la actividad de matemáticas y hasta se notó un poquito más de lo que yo [soy]... porque así soy yo, trabajo... me gusta, soy más movido (Ent5_MM_E3).

Enseñar en otro grado representó la oportunidad de conocer la diversidad de comportamientos, actitudes y necesidades de los alumnos de telesecundaria además de los contenidos curriculares. Miguel advirtió que los alumnos cambian mucho de un curso a otro, le pareció que se veían muy distintos, que resultaba muy diferente trabajar con los de primer año que con los de tercero. Reflexionó y concluyó que a él le interesaba estar en cada grado.

Los cambios de grado también pueden ocurrir a raíz de un traslado de escuela, como le sucedió a Ricardo en dos ocasiones. Ambos cambios fueron difíciles pero el segundo significó un reto mayor porque él se sentía más ubicado en la telesecundaria donde trabajaba. Aunque a Ricardo no le gustaban los contenidos escolares de primer grado, el factor más difícil para él era trabajar con los alumnos más pequeños de edad.

Es más fácil para mí adaptarme al frío [que hace en la localidad], que a la edad de mis alumnos [de primer grado], traen muchas costumbres de la primaria, lo entiendo, es un cambio normal, hay un cambio social, psicológico y biológico, pero sí me costó (Ent4_MP_1_2016).

Desde la perspectiva del maestro, la mayor repercusión que tuvo cambiar de escuela ya iniciado el curso escolar fue el hecho de volver a empezar a conocer a los alumnos, además, el tamaño del grupo lo hacía más complejo.

Y, en segundo lugar, tengo siete u ocho alumnos más, ahorita tengo 30 [y eso] me repercute por el lado de conocerlos (Ent4_MP_2_2016).

Para comenzar a conocer al grupo, entre otras actividades, Ricardo implementó dinámicas de interacción entre los adolescentes que le permitían observar “las esferas de amistades”. En el transcurso, encontró que no era tan difícil irlos conociendo porque los adolescentes se prestaban y eso le permitía identificar sus características. Sin embargo, relacionarse con ellos implicaba algo más personal para este maestro, que le llevaría tiempo. Desde la primera vez que lo observé trabajando con este grupo llamó mi atención que hablara de “usted”, a los alumnos, y no de “tú” como lo había hecho con los dos grupos anteriores. En una de mis notas de campo escribí al respecto:

Ricardo va recorriendo los equipos de trabajo y les pregunta qué están haciendo. En ocasiones, se dirige a un alumno o alumna, como ahora a Mayra: ¿Usted que está haciendo Mayra? (tono de vigilancia). Todos deben trabajar, organicen su tiempo para que puedan terminar, para que les dé tiempo (tono imperativo) (ObsC_19enero16)

Al preguntarle la razón, el maestro dijo que no la sabía y agregó:

No lo pensé ni me programé diciendo: ¡Ah! Como es primer grado voy a hablarles de usted. Me salió y no me retracto (tono de contundencia, firme). No sé qué pasó. En tercer grado les hablaba por su nombre. No sé si inconscientemente tenga que ver con el hecho de que quiera como madurarlos, hacerlos sentir ya más grandes (Ent4_MP_2_2016).

Transcurridos seis meses de haber comenzado a trabajar juntos, Ricardo pudo apreciar un cambio muy grande en su grupo y en él mismo, que favoreció la relación que tenían. Lo atribuyó a haber entendido que los alumnos de primero están en un trance entre la primaria y la secundaria y en una etapa de maduración.

Yo me adapté a su estilo infantil, más curioso por preguntar que por responder, y se los dije. También noté en mí un saber manejar ciertos comentarios, como aprender a controlar ciertos imprevistos o situaciones que en un principio me

molestaban y me podían llevar a decirles: ¡¿Qué te pasa?! ¡Madura! Aprendí a moderar eso (Ent4_MP_2_2016).

Cuando algún adolescente hacía un comentario con picardías o trataba de hacerse gracioso Ricardo sentía que era un comportamiento muy inmaduro y no lo llevaba bien, para regularse dijo haber considerado que tenía alumnos estimulados por medios de comunicación, redes sociales, programas de televisión, por lo tanto, al expresarse imitaban comportamientos, querían hacer críticas o chistes que no correspondían a su identidad personal. A partir de comprender de dónde podían venir estos comportamientos, el maestro pudo actuar de otra manera como acercarse a ellos individualmente con la intención de ayudarlos a reflexionar.

Con Marisa he hablado, [le he dicho]: tienes que enfocarte, saber lo que estás haciendo, si no, te vas a perder, te vas a confundir (Ent4_MP_2_2016).

Además, Ricardo reconoció que algo estaba pasando en él como maestro a raíz de intuir que su manera de dar indicaciones al grupo para orientar su trabajo en el aula tenía relación con la manera en que los adolescentes le respondían.

...y sí noté el cambio en ellos como grupo, y en mí, en cómo soy maestro, por ejemplo, la forma en que doy una explicación sí cambió y sigue cambiando (Ent4_MP_2_2016).

En la llegada de Ricardo a cada grupo y en su salida de los mismos, a raíz de los cambios de escuela durante los primeros seis meses de su inicio en la enseñanza, se identifican huellas de una postura muy firme (desde que comenzó a trabajar en la telesecundaria de Mata del Tren, su primera escuela como docente) respecto a no dejar que la opinión de otras personas (ex maestros, directores o padres de familia) lo prejuiciaran sobre los alumnos, ni en lo individual, ni en lo grupal. Se proponía tratar de conocerlos por experiencia propia porque consideraba que los grupos podían ser distintos con cada maestro. Esta actitud forma parte de un *saber conocer a los alumnos de la telesecundaria en la experiencia personal y singular de relacionarse con ellos*.

Congruente con su idea, cuando conoció y habló con el maestro que se quedaría en su lugar en Mozomboá (por su cambio a Cosalá), para entregarle

formalmente el grupo y toda la documentación oficial del mismo, decidió hablarle solamente de Enrique, un joven de comportamiento difícil con el que había tomado acuerdos individuales. Le pareció importante decirle cómo había manejado él su caso para que tuviera el antecedente y tomara sus propias decisiones; del resto de los adolescentes, no le dio detalles.

No tenía caso describir al grupo porque probablemente se porten distinto con él a como lo hicieron conmigo. Cuando yo llegué me dijeron que ese grupo era el peor de los tres terceros y luego resultó que fue otro grupo el que tuvo serios problemas de conducta (Ent4_MP_2_2016).

En esta reflexión docente se advierte el reconocimiento, basado en la experiencia, de que una cualidad importante del conocimiento sobre los alumnos es su dinamismo o naturaleza cambiante en función de lo que va aconteciendo con cada estudiante o con el grupo durante el tiempo compartido en el aula (Luna, 1993; Sandoval, 2000; Mercado, 2002; Arteaga, 2011). Este rasgo forma parte de un saber específico de los maestros de telesecundaria, a diferencia de los de otras modalidades, donde el hecho de enseñar todas las asignaturas posibilita la construcción de un expediente robusto del grupo con el que se trabaja una jornada de seis horas cinco días de la semana durante todo un curso escolar.

En las experiencias que Miguel y Ricardo vivieron con sus alumnos al cambiar de grado construían un conocimiento sobre ellos que adquiría “un tono de generalización al interior del trabajo con un grupo o grado” (Luna, 1997, p. 68). Lo que ambos maestros decían acerca de los adolescentes refiere que identificaban las características de los alumnos de cierta edad y las demandas específicas de trabajo que les imponía cada grado. Estas ideas sentaban el principio de un conocimiento sobre los alumnos adolescentes que se iría reconstruyendo durante su historia con cada grupo a lo largo del curso escolar, debido a que este conocimiento es situado e histórico.

Como se ve en este apartado, el contenido local del conocimiento sobre los alumnos permite a los maestros noveles relacionarse con ellos ante los cambios de grado, ajustando o calibrando la forma en que los tratan, en que se

dirigen a los adolescentes, les dan explicaciones y reaccionan ante ciertos comportamientos. Esta condición institucional, implica un saber conocer a los alumnos de telesecundaria y un saber adaptar la enseñanza y la relación pedagógica a las características locales de los adolescentes de una franja de edad específica, a partir de estrategias y recursos particulares como, ganar tiempo para adaptarse trabajando en una asignatura que se domina; o reflexionando sobre las influencias que reciben los jóvenes en un medio y un momento histórico concreto para poder comprender sus comportamientos y actitudes y obtener la paciencia necesaria en la interacción cotidiana en el aula.

5.1.2. El apoyo de colegas.

Algunos estudios han identificado que los problemas del inicio profesional se superan casi siempre de manera personal, que pocos noveles recurren a la ayuda de colegas (Flores, 2009). En contraste, otros señalan que los principiantes buscan apoyo en familiares maestros, compañeros de generación o de escuela cuando las condiciones lo permiten (Sandoval y Carvajal, 2013). En esa colaboración entre profesores circulan informaciones, recursos y saberes docentes “que los maestros nuevos articulan desde sus propios referentes, desde su experiencia personal e historia profesional” (Talavera, 1994, p. 12).

En esta investigación encontré que el apoyo de los maestros con experiencia es fundamental para que los nuevos docentes conozcan a sus alumnos. Este fluye por dos vías: una es la tutoría formal establecida en la reforma educativa aún vigente cuando se realizó el trabajo de campo. La otra es una relación espontánea que siempre se ha dado en la cotidianidad escolar entre los nuevos docentes y aquellos maestros con experiencia que llevan tiempo trabajando en la escuela donde son asignados los principiantes (Talavera, 1994). Este segundo vínculo no es formalmente reconocido, pero en términos de formación en la práctica resulta tanto o más importante y eficaz que el primero.

En el primer año de su práctica profesional Miguel trabajó al lado de dos maestras con experiencia: Susana y Gloria. Ambas vivían en Paso del Río y tenían relación con las familias. Eso favoreció que Miguel recibiera de su parte

información sobre sus alumnos que lo ayudó a entenderlos mejor en relación con su contexto. Susana jugó un papel particular porque además de directora, fue su compañera y tutora oficial, funciones desde las que comenzó a conocer su trabajo y a orientarlo ante los intereses que emergían en él.

[A Miguel] le preocupan sus alumnos. Está preocupado por ellos. Es algo que se respeta (tono de admiración) porque a veces, cuando nosotros tenemos [una postura de]: "Ah, mis alumnos allá y yo acá" (tono indiferente) no se crea esa dinámica, esa empatía entre el maestro y el alumno. [Él] me dice, por ejemplo, "maestra... hubo conflictos con tal niño", porque ha habido problemas de que se han peleado (tono de aclaración). Me dice: "Tal niño [peleó] con tal niño... ya hablé con él y supe esto y esto...". Trata de ir más allá, de entender la postura del alumno (Ent1_Dir_E3).

Gloria, por su parte, compartió el mismo salón con Miguel cuando éste llegó a la comunidad. Una limitación de espacio y sobre todo la disposición de ambos propiciaron el contacto entre ellos. En ese momento la telesecundaria solo contaba con un aula que ocupaba Susana con el grupo de 3°. El Comisario ejidal prestaba su oficina, un pequeño espacio hecho con tablonces de madera. Allí se ubicaron Gloria con el grupo de 2° y, apenas separados por una división hecha del mismo material, Miguel con sus alumnos de 1°. En esas condiciones materiales no faltaron ocasiones para que Gloria lo apoyara.

Una de ellas se presentó cuando Armando y José, dos alumnos de Miguel, pelearon a golpes. Él sintió que no estaba preparado para intervenir a pesar de que conocía un procedimiento. Éste consistía en escuchar primero a los implicados. Después pedir más información a los testigos y, de acuerdo con la gravedad del caso, informar al director o pedir apoyo a los padres. Miguel buscó orientación en Gloria y actuó de acuerdo a lo que ella le dijo: que lo ocurrido ese día ameritaba la intervención de la directora, pero como Susana no se encontraba era conveniente hablar con los padres. Explicó que en un contexto urbano tendrían que esperar al día siguiente, sin embargo, en una comunidad rural pequeña no, los jóvenes vivían a poca distancia y quizá sus madres se encontrarían en la escuela porque algunas acudían a preparar el desayuno. Miguel apreció mucho este apoyo.

Yo me siento muy chico como para empezar ya, y sí tuve en otras prácticas (en la Normal) cositas que había que atender, pero siempre tenía el respaldo de otros compañeros, maestros ya calados, ellos eran los que se encargaban, yo nada más estaba como espectador... En este inicio, cuando pasaban los conflictos, siempre tuve el apoyo de la maestra Gloria, ella fue la que me apoyó cuando, por ejemplo, se acababan de pelear Armando y José (Ent2_MM_E3).

Al poco tiempo de la partida de Susana llegó el cambio de escuela para Gloria. La relación de tutoría entre Miguel y Susana continuó en una dinámica diferente, la comunicación se dio más por medios virtuales y se enfocó sobre todo en la función directiva, aunque no exclusivamente. En esta situación se advierte que la movilidad de los docentes, condición de trabajo en la telesecundaria, aumenta o reduce posibilidades de recibir apoyo de colegas con experiencia especialmente relevante para conocer y tratar a los alumnos.

5.1.3. Pautas oficiales de trabajo.

Las pautas de trabajo son reglas de organización que, como señala Ezpeleta (1990), inciden en el aula. En la telesecundaria muchas de esas pautas se dictan en el Consejo Técnico Escolar (CTE), un espacio estratégico donde la autoridad educativa establece las prioridades de trabajo y la manera en que los docentes deben llevarlas a cabo³⁷. Una actividad sustantiva que se pide a los maestros de telesecundaria en el CTE, es trazar una Ruta de Mejora Escolar para todo el año centrada en las áreas de Lengua y Matemáticas. El punto de partida es un diagnóstico de los aprendizajes previos de los adolescentes³⁸.

³⁷ El Consejo Técnico Escolar (CTE) “es el órgano colegiado, de mayor decisión técnico-pedagógica de cada escuela, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes de todos los alumnos de la escuela.” (SEP, 2017, p. 4). Sin embargo, de acuerdo con Geovanni Luna y Amanda Cano (2018), “poco se ocupan de las características y condiciones reales de cada escuela y el contexto en el que pertenece [sic]. Prueba de ello es la emisión de un cuadernillo nacional, presentado como sugerencia de trabajo, el cual se torna obligatorio pues desde la supervisión escolar se exigen los productos derivados de dicha guía, homogeneizando así el trabajo de los colectivos docentes” (p.30).

³⁸ La Ruta de Mejora es una herramienta para proyectar, dirigir y controlar la dirección de las acciones que el colectivo escolar decida llevar a cabo en favor de su escuela. Se basa en un diagnóstico centrado principalmente en las calificaciones del alumnado del ciclo escolar anterior, mediante las cuales se determinan sus necesidades educativas y se identifica a los alumnos en riesgo de reprobación (SEP, 2014).

Al incorporarse a la escuela, Miguel y sus colegas planearon la actividad diagnóstica de sus grupos de acuerdo con los criterios establecidos en el CTE. Utilizaron algunas pruebas para identificar estilos de aprendizaje, gustos e intereses de los alumnos procedentes de la experiencia de Miguel como estudiante normalista. También aplicaron un examen en las áreas de conocimientos curriculares para advertir las necesidades del grupo y plantear por escrito las acciones de apoyo a los alumnos. Esta documentación era necesaria como evidencia de su trabajo.

Ahora, ¿qué actividad planeamos [en nuestra escuela]? Primero fue elaborar una serie de instrumentos [para identificar] estilos de aprendizaje, gustos e intereses y un examen diagnóstico. En el mes de octubre va a iniciar la siguiente parte que pusimos en la Ruta de mejora, que es apoyar a los alumnos que cuenten con bajo rendimiento académico y solamente situarnos ahí, no salirnos (Ent5_MM_E3).

En este caso la pauta de trabajo es centrarse en los aprendizajes de los alumnos en dos asignaturas, y en los apoyos necesarios para mejorar en ellas. Por eso los maestros se proponen “no salirse”. Además, encuentran utilidad en el tipo de información que obtienen sobre sus alumnos, aunque también reconocen limitaciones. Al respecto, Ricardo expresó:

Me gusta porque sí me arrojan datos que luego sí relaciono, es mi área de conocerlos (...). En Consejo Técnico nos piden fichas descriptivas del grupo, [y a mí] se me hace tediosa la forma en que lo presentan, [por ejemplo], en fortalezas y debilidades o descripciones generales [como], “participativos”. [Esos conceptos] no me dicen nada; en cambio, sí [me sirve] decir, en qué participan y en qué no, qué les llama la atención y qué no, o que materia les gusta más (Ent_MP_2_jun16).

Los maestros consideran la información recopilada en el diagnóstico, no obstante, conocer a los estudiantes no se reduce a eso. Necesitan ir más allá. Miguel y Ricardo necesitaron tiempo de interacción con los adolescentes “en el seno de las circunstancias de trabajo en que conviven” (Luna, 1997, p. 29) y elaborar otras estrategias en el terreno de la práctica como las que describo a continuación.

5.2. Acercamiento al contexto familiar y comunitario.

Como ya señalé, el conocimiento sobre los alumnos es el referente principal para organizar el trabajo en el aula (Luna, 1997). En el proceso de construcción de ese conocimiento los profesores consideran el trabajo de los jóvenes en el aula, sin embargo, cuando surgen dificultades en su comportamiento o aprendizaje también necesitan reunir elementos de su ambiente familiar y social, ir más allá de lo que sucede en la escuela para reflexionar sobre cómo orientar su manera de proceder. Esta necesidad es aún mayor en los maestros que se inician en el medio rural porque generalmente no tienen referentes sobre las condiciones socioculturales de esos contextos (Sandoval, 2014b). En este apartado veremos dos maneras en que Miguel realiza su propia búsqueda de información.

5.2.1. Pasar más tiempo en la comunidad.

En la medida en que el maestro tuvo la necesidad de conocer más a sus alumnos puso atención en lo que sucedía en la localidad y conversó con distintos actores. Lo que fue descubriendo le ayudó a *comprender pedagógicamente* (Van Manen, 1998) algunas necesidades de los adolescentes y los límites y posibilidades de su actuación docente. Paulatinamente se hicieron notorios para él los problemas de alcoholismo, violencia y machismo que permeaban el ambiente y sus posibles repercusiones en el bienestar y maduración de sus alumnos. Recuerda, por ejemplo, la pelea en que se vio envuelto el papá de Eva, una riña donde el señor pudo perder la vida, así como la ocasión en que un joven casado y con hijos, se robó a la hermana de Juan Carlos³⁹.

Al cabo de varios meses de su llegada a la telesecundaria, como el mismo maestro refiere, se dio cuenta de que pasar tiempo en la comunidad más allá del horario escolar lo ayudaba a comprender cómo influía el contexto en sus alumnos; no obstante, se sentía raro cuando lo hacía, especialmente cuando se quedaba a dormir porque se daba cuenta de situaciones con las que no estaba

³⁹ “Robarse a una joven” en este contexto social significa que hombre y mujer inician una vida de pareja juntos en una misma casa; generalmente, con el consentimiento de ella.

de acuerdo y que pensaba que sólo sucedían en la ciudad. Expresó que no le gustaba saberlo y que hubiera preferido no enterarse. Este conflicto es una manifestación concreta del *choque de la realidad* (Veenman,1984) que viven los principiantes al confrontar las expectativas que cultivaron durante su formación inicial acerca de lo que sería su práctica profesional con lo que encuentran en su trabajo cotidiano.

Yo pensaba que esas cosas no pasaban porque tenía una mirada externa de la comunidad. La mirada interna no me gusta. Y no puedo incidir. En mi formación me dijeron que me adaptara y contribuyera al contexto pero no pensé que la situación estuviera así (Ent4-MM-E3).

En una ocasión, Miguel vio adolescentes de 13 o 14 años que no eran sus alumnos tomar alcohol. Esto lo hizo sentir que fallaba si no intervenía. Se propuso hacer su trabajo y tratar en el aula los temas de prevención de adicciones como el alcoholismo y el tabaquismo cuando abordara la clase de Ciencias. Como vemos, el maestro articula la información que obtiene del ambiente comunitario con los contenidos curriculares en busca del bienestar personal de los adolescentes. El fundamento de esta resolución es la *responsabilidad pedagógica* (van Manen, 1998) que asumió sobre ellos desde su llegada a la telesecundaria.

...quisiera hablar acerca de la vida, de cómo fui como practicante... y ahorita la responsabilidad que tengo como docente frente al aula. Lo noto como un gran cambio porque al menos como maestro adjunto yo no tenía la responsabilidad total del grupo, en cambio ahora ya estoy frente a grupo, tengo una gran responsabilidad, tengo un papel más importante en el funcionamiento escolar (Ent1_MM_E3).

5.2.2. Vinculación con las familias.

Cuando los problemas de los alumnos se manifiestan en el aula los profesores tratan de explicarse lo que puede estar sucediendo y en esa reflexión, además de la observación, incluyen encuentros con sus progenitores para buscar información adicional (Luna, 1997, p. 43). Desde el inicio de su trabajo en Paso

del Río Miguel enfrentó situaciones con algunos adolescentes que lo llevaron a reunir más elementos sobre su vida personal: cómo estaban formadas sus familias, qué lugar ocupaban los jóvenes en ellas, cómo eran sus relaciones familiares o si vivían algún conflicto que pudiera estar afectándolos, entre otros.

Uno de los principales retos de Miguel fue trabajar con Mario, no solo cuando fue su alumno en primer grado sino también después, al asumir la función directiva. El comportamiento de este adolescente fue cambiando gradualmente conforme pasaban los meses y crecía. A sus 12 años destacaba por su espontaneidad en clase, hablaba constantemente y hacía bromas provocando las risas de sus compañeros. Paulatinamente, sus intervenciones interrumpían y desordenaban la clase. Aproximadamente después de cumplir 13 años, Mario comenzó a desacatar lo que los maestros le indicaban como si no los escuchara poniendo mayor resistencia para trabajar. En algunas ocasiones manifestó intereses por las relaciones de pareja llegando a confundir la atención recibida por una de las maestras. Paralelamente, se fue desvinculando de Yeni, la profesora responsable de él en segundo grado, actuando voluntariosamente, casi retándola. Esta actitud de desacato molestaba y preocupaba a Miguel. Sentía que él, como director, era el único que aún mantenía cierta autoridad sobre Mario, sin embargo, percibía que ésta se minaba.

Durante tres ciclos escolares el maestro no dejó de buscar alternativas para apoyar a Mario. Yeni pidió su apoyo como director y Miguel habló con los padres del joven en presencia de la maestra. Les planteó que juntos podrían encontrar la forma de ayudarlo y propuso que acompañaran al grupo a un encuentro deportivo en el que Mario y Aldo –su hermano mayor– jugarían fútbol. Miguel suponía que la presencia de los padres sería importante y que ese ambiente podría beneficiar al adolescente. La pareja accedió y asistió al encuentro.

Como puede apreciarse, en casos difíciles, el maestro no solo se vincula con los padres para obtener información sobre los alumnos sino también buscando su colaboración y consentimiento para conocer más del adolescente en su contexto familiar. Este tipo de trabajo conjunto entre maestros y padres de

familia muchas veces pasa inadvertido y se valora poco ya que ocurre de manera sutil en la vida cotidiana escolar (Galván, 1998).

Al paso del tiempo el comportamiento de Mario se mantuvo en el mismo sentido y fue tema frecuente en las preocupaciones y deliberaciones de los profesores de la telesecundaria. Sentían que cada vez perdían más autoridad sobre él. Al terminar el segundo ciclo escolar Miguel se cuestionó cuál había sido su responsabilidad como maestro y lo reflexionó con Yeni. Quería explicarse qué hicieron mal con este adolescente.

Con Mario hay un caso muy particular... Se nos salió del camino. Le digo a la Maestra Yeni, –no con el fin de juzgar sino de analizar (tono de aclaración)–; le dije, ¿Qué hicimos mal? (tono de reflexión). Así como si fuéramos los padres (tono de preocupación). Lo tuvimos [como alumno] dos años. Yo uno, ella uno. Y en vez de haber una mejoría en sus actitudes... Obvio, el contexto influye muchísimo (tono de explicación). Llegamos a la conclusión de que más bien fue lo que dejamos de hacer. Por ejemplo, si vimos que él tenía esa actitud y que no participaba en clase, que todo el trabajo nos lo echaba abajo... tratamos de involucrarlo, no quiso... [y entonces] nos fuimos tal vez apartando y nos centramos en los que sí estaban interesados. Ese fue se podría decir... nuestro... error (tono de búsqueda) (Ent9-MM-E3).

Este caso muestra las cualidades de la *reflexión recordatoria*, especialmente, cuando los maestros la realizan asumiendo su responsabilidad *in loco parentis*⁴⁰ (van Manen, 1998). A través de la conversación con otros adultos, los educadores reflexionan mejor sobre el significado de una situación particular que les preocupa, porque toman distancia ella. La reflexividad docente puesta en juego entre Miguel y Yeni es un componente esencial en la construcción de su saber conocer y tratar a sus alumnos adolescentes en su condición de profesores principiantes en virtud de que ambos comparten un sentimiento de frustración que los lleva a pensar qué deberían haber hecho y a tratar de aprender de su experiencia.

⁴⁰ Locución latina utilizada en Derecho que se podría traducir al castellano como, “en lugar de alguno de los progenitores” (https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=In_loco_parentis&oldid=129690315).

Al iniciar el tercer curso, Miguel siguió buscando la manera de tratar a Mario observándolo y preguntando a sus compañeros cómo se estaban sintiendo con él. El tiempo invertido en conocer a este alumno puede hablar de su necesidad de comprenderlo pedagógicamente (van Manen, 1998) y de aceptar los componentes adolescentes de su comportamiento, por ejemplo, el reto a la autoridad y la transgresión de límites (Luna, 1997).

Detenerse en casos especiales que ameritan mayor reflexión y atención docente como lo fue el de Mario, además de ayudar a advertir cuando un adolescente puede llegar a convertirse en un caso difícil de manejar, permite comprender cómo intervienen en su comportamiento los cambios propios de la edad, de su problemática social y familiar, y su singularidad como seres humanos.

...es que los cambios del chico van evolucionando (refiriéndose a Mario), o sea, no es lo mismo primer año que luego segundo y, ahorita, tercero. [...] En primer año, Mario no se veía como ahorita se lo estoy platicando. [Se veía inquieto] pero yo todavía lo mantenía [trabajando]. Su desarrollo de adolescencia pues le fue [...] (tono de pensar), pero es que tiene muchos problemas familiares, y todavía los amigos con los que se junta (tono de explicación, de es complicado). Tal vez su personalidad también [influyó]. [Es] un caso. Sus papás se separaron. Sí. Ahorita creo que ya arreglaron sus cosas (Ent9-MM-E3).

Atender alumnos que son hermanos es una condición del trabajo docente que, en el contexto de una telesecundaria ubicada en una localidad pequeña, permite a los maestros reunir más información sobre la situación familiar de los jóvenes y contrastar sus actitudes y comportamientos. El caso de Mario y Aldo –su hermano dos años mayor, a quien conoció como alumno en tercer grado– ayudó a Miguel a reconocer la singularidad de cada adolescente a pesar de que compartían el contexto familiar, social y escolar.

Y Aldo, como es un poquito más maduro, lo expresó de diferente manera (se refiere a la separación de sus padres). Aldo lo expresó bajando su rendimiento académico, [fue] tremendo (tono de admiración). [Le di un mes], le dije, mira, luego, luego noto que tienes problemas, no hace falta que tú me lo digas, tu cara me lo indica. “Sí, la verdad sí maestro, la verdad no estoy conectado” (imitando el tono triste de Aldo), y ya platicando con él, sí lo asimiló de otra forma. Ahí yo ya sabía [lo que

pasaba en su familia]. Ahí ya sabía, toda la comunidad lo llega a saber (Ent9-MM-E3).

En la relación de Miguel con Aldo se advierte una estrategia de intervención docente impregnada de *tacto pedagógico* (van Manen, 1998) a partir de la información que circulaba en la localidad relativa a la familia de estos hermanos y que él incorporó al *expediente cotidiano* (Luna, 1997) de cada joven.

No recuerdo cómo, pero sé que llegaron a mis oídos que estaban separados, que ya tenían problemas sus papás y todo eso y, por lo tanto, sí, Aldo, luego luego se vino abajo (tono quedo). Le costaba trabajo un poquito en algunas cosas, pero él repuntaba; no quería participar, le hablaba y se quedaba callado. Fui con él y ya luego hablamos, y sí, recuperó ya luego su energía. Y me dio esa satisfacción, que él es, de todos los [alumnos] que tuve, de los 13 que siguen estudiando (Ent9-MM-E3).

En sentido amplio, el tacto pedagógico es una forma de actuar en educación, se refiere a los padres y madres, pero también a cómo proceden los profesores en las relaciones de enseñanza con los niños y jóvenes. Aquellos con tacto pedagógico, nos explica van Manen, son sensibles al contexto de las historias personales, cualidades y circunstancias personales de los jóvenes de quienes se sienten responsables. Al respecto, el pedagogo holandés precisa:

Si se actúa con criterio pedagógico se influye sobre el estudiante, pero si esta influencia se realiza con tacto, entonces no será autoritaria, controladora, dominante ni manipuladora respecto al niño y no creará en la persona joven la sensación de dependencia o impotencia (1998, p. 169).

En la relación educativa de Miguel con sus alumnos –como ahora en su encuentro con Aldo– vemos tacto pedagógico, en el proceder sensible e intuitivo de su parte hacia “sus antecedentes, a sus historias personales, y a sus cualidades y circunstancias particulares” (Ibidem, p. 63), por ejemplo, cuando: observa su desempeño en el aula, da el tiempo y espacio que pondera suficientes (al parecer, para no interferir cuando los ve afectados, pero también nota “que repuntan”), hasta que decide acercarse y hablar, preguntar qué sucede, decir lo que nota, tomando como referente lo que escucha en la comunidad sobre su vida familiar sin hacerlo explícito.

En este y otros casos que se describen más adelante, se aprecia que el tacto pedagógico está enraizado en la cualidad *in loco parentis* de la responsabilidad que los maestros ejercen; es decir, cercana a la que tienen los progenitores. La relevancia de esta responsabilidad es mayor en tiempos de crisis social y ambiental, entre otras; así como, en situaciones de poco apoyo e influencia paternal.

Al respecto, van Manen hace varias precisiones, de las cuales considero subrayar dos:

- lo que se espera naturalmente de los profesores es que eduquen a los jóvenes en las distintas materias del curriculum, este es el sentido de su presencia en la relación pedagógica; y,
- la necesidad de que los docentes sean más reflexivos sobre lo que implica esta clase de responsabilidad, desde la perspectiva del autor, la responsabilidad del adulto hacia el niño “reside en proveer una esfera de protección en la que puedan desarrollar una madurez autorresponsable” (1998, p. 22).

En el proceder de Miguel con Aldo hay indicios de reflexión docente sobre cómo se experimenta el divorcio en el contexto específico de los jóvenes, y el contraste entre los hermanos, lo cual, parece orientar su forma de actuar con ellos. Decir: “no hace falta que me digas lo que te sucede, se nota que tienes problemas” significa, te miro y me importa tu vida. Esta forma de actuar es relevante porque si el maestro logra que el adolescente vea eso, aumenta las posibilidades de hacerlo sentir que su escuela es segura –lo contrario de las escuelas indiferentes, de las que sabemos, sostiene van Manen, apoyándose en Bruner (1982), “producen niños indiferentes”, a los que no les importa nada—.

El hecho de que Miguel abra espacio para conversar con el joven al respecto, corresponde a una característica que la escuela comparte con la familia, la de una cierta intimidad y seguridad, lo cual es importante para el desarrollo y aprendizaje: “los estudiantes aprenden mejor, están dispuestos a esforzarse y arriesgarse, en un medio educativo que encuentran seguro y estable” (van Manen, 1998, p. 72).

5.3. Uso del expediente cotidiano de cada alumno.

En este apartado analizo el uso específico del expediente para reconocer los méritos personales de los alumnos al mismo tiempo que se busca un impacto en el grupo. La descripción analítica que presento se basa en una reunión que Miguel y su grupo de 1º sostuvieron al finalizar el curso escolar en víspera de vacaciones de verano. Una colega donó al maestro tres libros de literatura juvenil para la telesecundaria y él consideró adecuado obsequiarlos a tres de sus alumnos. No se trató de premiar a los que obtuvieron las calificaciones más altas sino de poner atención en otros adolescentes y destacar el valor de su esfuerzo y singularidad. Decidir a quiénes entregar los libros fue resultado de un proceso reflexivo en el que Miguel se remitió a la información disponible en el expediente cotidiano donde había integrado la historia de cada adolescente devenida a lo largo del año escolar. A continuación, muestro los criterios en que basó sus decisiones.

5.3.1. Darío.

El primer alumno a quien Miguel decidió obsequiar un libro fue Darío. El criterio para elegirlo combinó dos condiciones: ser varón y buen estudiante. En su perspectiva sobre el desempeño escolar de sus alumnos, el maestro consideraba el hecho de que fueran hombres o mujeres. En entrevista expresó que hay dos factores que inciden en las dificultades de aprendizaje: a) el nivel cognitivo y b) el desarrollo académico a lo largo de preescolar y primaria. Además, pensaba que, en el caso de los varones, influye mucho la parte conductual y que la participación de su familia tiene un papel relevante para que así sea.

Miguel tenía una percepción negativa sobre la actitud de los chicos hacia los estudios; en ello influyó la experiencia vivida con Mario, así como algunas situaciones de conflicto y violencia entre otros como José y Armando, sin embargo, la información que reunió sobre el trabajo de Darío, Celso y Mauro lo llevaron a matizar su idea, a considerar que no todos asumen la misma actitud negativa hacia la escuela.

...primero elegí a Darío porque quise resaltar una actitud positiva en el caso de los varones. Yo marco mucho la actitud negativa hacia el estudio que tienen los varones, pero esto no necesariamente sucede con todos (tono de aclaración); digo, hay personas que no se muestran así, como Darío. [También] está Celso que es muy tranquilo (tono de énfasis) o Mauro que tampoco tiene [estas actitudes] (Ent4_1-MM-3).

Se advierte que el conocimiento que Miguel tenía sobre el empeño de Darío le permitió tener el *tacto pedagógico* (van Manen, 1998) para elegirlo como un modelo para los demás varones.

Entonces, quise que Darío fuera un modelo positivo para los demás que los estimulara para comportarse y hacer sus tareas... y también [para] estimular a Darío (tono de énfasis) porque a pesar de todo, le faltó poquito para entrar en los primeros [lugares], fue más por la forma de sus trabajos, la ortografía y eso; pero sí, sus resultados fueron favorables, entonces va a decir, "me esforcé y esto, pero no recibí ninguna gratificación" (Ent4_1-MM-3).

5.3.2. Juan Carlos.

Juan Carlos fue el segundo alumno elegido por el profesor. El criterio empleado en este caso fue el de permanecer en la escuela y trabajar a pesar de las dificultades que el aprendizaje impone. La valoración que hizo de su trabajo tuvo como eje principal su perseverancia.

Hablé con él y hablé con el grupo... su aprendizaje se quedó un poquito (se refiere a que hubo aprendizajes que no se alcanzaron con este alumno. Lo dice con un volumen de voz muy bajito), pero quise valorarlo en cuanto al logro que él tuvo (tono reflexivo). Su logro es haber terminado el primer grado. Entonces es una forma en que quise motivarlo a él, reconocerle que fue un logro haber terminado ¿sí? (Ent4_1-MM-3).

Casi desde el inicio del año escolar Miguel se dio cuenta que Juan Carlos tenía dificultades en Matemáticas y en lectura e implementó diversas estrategias para trabajar con él. Le brindó mayor atención individual en clase, lo incorporó al grupo de alumnos con rezago con el que trabajaba una vez a la semana al terminar la jornada, y promovió que recibiera tutoría de alumnas más

avanzadas. Por otra parte, pidió a la mamá de Juan Carlos que fuera a la escuela cada vez que pudiera. En ello se advierte la intención de que el joven percibiera el interés de su madre por él y la comunicación sostenida con su maestro.

Fue la primera (tono enfático), la única que sí estuvo pendiente de cómo le iba a Juan Carlos (tono de reconocimiento): Doña Marina. Siento que eso recae en que él haya terminado su primer grado. Influyó en que él pudiera terminar (Ent4_1-MM-E3).

Las ausencias de Juan Carlos a la escuela y su deseo de no asistir, comunicado por la madre, ayudó a que Miguel diera mayor sentido a lo que estaba pasando y se preguntara si las dificultades de Juan Carlos eran el motivo para que deseara abandonar sus estudios. En esta experiencia Miguel advirtió que las causas de las inasistencias, en el caso particular de un alumno, son importantes para conocer lo que le sucede y no solo para valorar su cumplimiento con la escuela como se entiende comúnmente (Luna, 1997). Aspecto que incorporó a su saber conocer a los adolescentes.

[Juan Carlos] se quería salir [de la escuela] desde que entró, no quería ir (tono de indiferencia). Y en varios periodos su mamá me lo hizo saber... (Ent4_1-MM-E3).

La estrategia de trabajo con Juan Carlos y el esfuerzo del joven posibilitaron sus avances frente a las dificultades que experimentaba. Como señala Philip Jackson (1975, en Luna, 1997, p. 41), "el reconocimiento que los maestros hacen al trabajo de sus alumnos se relaciona tanto con sus logros académicos como con el esfuerzo puesto en juego, sin embargo, este último define su éxito por encima de su capacidad". El caso muestra la intención de motivar a Juan Carlos pues Miguel sabe lo mucho que le falta por recorrer, así como el interés de que el grupo se dé cuenta del lugar que el esfuerzo tiene en la escuela.

Aquí no es de si sabe menos o sabe más. Él culminó su primer grado de estudios (tono serio y enfático) y se lo reconocimos, los chicos le aplaudieron. Siento que fue un buen criterio que él pudo reconocer... La verdad era evidente que él no estaba a gusto [en la escuela] (tono serio). Me faltaba al inicio muy seguido, a veces no venía, pero luego se fue involucrando y sí [terminó] (tono de alegría) (Ent4_1-MM-E3).

5.3.3. Eva.

En el caso de Eva, la joven que recibió el tercer libro, el criterio utilizado fue superar las dificultades de aprendizaje. Ella tenía muchos problemas para leer, pero al finalizar el ciclo escolar ya leía mejor, con más fluidez e ilación. En cierta medida, el maestro atribuyó ese avance a las actividades de memorización que Eva hacía en el teatro y la poesía, ya que, en cierto periodo, mientras Miguel y su grupo preparaban una poesía grupal y montaban dos obras de teatro, saltaron a la vista otros rasgos de Eva, como su capacidad para memorizar, su seguridad al interpretar sus personajes, y su diligencia y creatividad para elaborar su vestuario. Las actividades artísticas hicieron reconocible para Miguel lo que consideró las fortalezas de su alumna.

Miguel eligió para Eva el libro más grueso de los tres, al parecer, por su relación con sus problemas de lectura, como si esta característica del libro fuera un signo del avance logrado por ella. Además, me interesa mostrar aquí sus emociones ante los avances de una joven que, ante una actividad distinta, respondió de una manera inesperada, sorprendiéndolo; entonces, la preocupación se convirtió en satisfacción, incluso, en admiración. El sentido de resaltar las fortalezas de Eva frente al grupo puede ser: para ella, nutrir su seguridad y alentarla; para el grupo, mirar y apreciar a una compañera por sus rasgos personales, por cierto, distintos a los que comúnmente se considera para asignar las calificaciones.

Eva en aprendizaje igual, hay cositas muy puntuales que todavía hay que trabajar bastante (tono de preocupación) ...quise hacer del conocimiento de sus compañeros de ¿cómo se llama?, ¿su habilidad?, ¿virtud?, ¡Fortaleza! que ella tiene, itiene una memoria esplendorosa! (tono de admiración). Una memoria que yo le digo, "Eva, tu memoria me da miedo" (tono suave). ¡Qué satisfacciones te da [esta profesión]! ...Al menos yo me voy con un buen sabor de boca y hoy se lo

reconocí porque para ella fue el tercer libro: El libro salvaje, el más grueso se lo di a ella (tono de seriedad) (Ent4_1-MM-3) ⁴¹.

Parte fundamental del regalo hecho por Miguel a los alumnos elegidos fue entregarles los libros públicamente. El maestro nunca perdió de vista al grupo, advirtió que lo singular tiene un significado y un valor más amplio a nivel social. En el trasfondo de este episodio, vislumbro el contraste entre un aspecto muy arraigado en la cultura escolar que valora el aprendizaje utilizando parámetros cuantitativos y en función de objetivos preestablecidos para todos los adolescentes y la concepción del maestro para apreciar los logros de sus alumnos en el contexto de sus circunstancias personales y de sus puntos de partida.

Yo se los reconocí porque es bueno, porque uno siempre está hablando de los primeros lugares, de los primeros lugares ¿y qué pasa con ellos? (Ent4_1-MM-3).

5.3.4. Estudiantes egresados.

En la experiencia de trabajo de Miguel con el grupo de tercero (en su segundo año de enseñanza), se aprecia que el expediente cotidiano de sus alumnos seguía teniendo una función relevante para él durante un tiempo posterior a su egreso. Por diversas razones, en telesecundaria, la posibilidad de que los jóvenes dejen sus estudios sin concluir es una preocupación adyacente a la práctica en todos los grados –especialmente para los maestros de tercero–; por lo mismo, que terminen la secundaria representa uno de los propósitos más importantes que adquiere el trabajo docente en esta modalidad.

El maestro relató que de los 13 alumnos que tuvo en tercer grado seis continuaron sus estudios, para lo cual, tuvieron que salir de Paso del Río, ya que no existía telebachillerato en su comunidad.

Brandon, Aldo y Ester están [estudiando] en Santa Lucía (en este lugar había un albergue para estudiantes). En La Mesa están Jair, Antonio y Gonzalo, “¿quién iba a pensarlo? ¡Gonzalo! (tono de extrañeza porque este joven era el más inquieto del

⁴¹ El libro salvaje es una novela infantil escrita por Juan Villoro (2013); su autor se refiere a ella como “una historia que trata sobre la aventura de leer”.

grupo)". Y Alma estudia en Catemaco los fines de semana, en una escuela particular; a ella la veo en la semana, anda vagando por la comunidad, pero el fin de semana estudia. Los que dejaron de estudiar fueron Manuela, Rita, Darina, Adrián, Esteban y Dulce (Ent9-MM-E3).

Miguel consideraba haber hecho un buen trabajo con los adolescentes, sentía confianza en que todos llevaban un nivel similar de aprendizajes y también la actitud necesaria para continuar sus estudios si se les presentaban las condiciones para hacerlo; aunque también reconocía que algunos tenían un mejor desempeño que otros. La responsabilidad sobre sus alumnos que Miguel experimentó desde el inicio de su trabajo docente abarcó cómo les iba en el bachillerato.

...me siento tranquilo con los que mandé, por todos metería las manos... siempre fue un grupo tranquilo. Hasta el final estuvo así. ¿Usted ha visto los puntajes de aprovechamiento? Del último lugar al primero, nada más había tres decimales de diferencia. ¿Se da cuenta? Pudo haber sido Esteban, Gonzalo, Ester... Pudo haber sido cualquiera. Nada más que sí, Manuela, Jair y Antonio (tono de énfasis) se veía más su desempeño, y creo que Darina también, [ellos eran] los que sí repuntaban un poquito (Ent9-MM-E3).

Los adolescentes que seguían estudiando eran un motivo de gusto para Miguel y, sobre todo, lamentaba que otros no tuvieran la misma oportunidad, especialmente, aquellos en quienes veía más deseos y aptitudes.

Me llenó de satisfacción ver personas como Gonzalo o como Ester, Aldo o Brandon. [No puedo] hablar mal [de nadie] porque todos fueron mis alumnos, para mí todos son buenos, pero pues sí es una lástima que, por ejemplo, Manuela no haya podido seguir estudiando, o Rita o Darina o sea, ¿se da cuenta? (tono de indignación). Y no crea, Rita también... [hubiera querido continuar]. Ellas tres fue por [falta de] recursos económicos (Ent9-MM-E3).

Las razones de los adolescentes para no seguir estudiando variaban y eran parte de lo que Miguel incorporaba a su expediente cotidiano no escrito (Luna, 1997).

Lo que sabía al respecto, lo hacía cuestionarse y darse cuenta de que el momento de influir en sus vidas como maestro tenía límites.

Manuela trabaja fuera de Paso del Río. Parece que Rita también, sabía que estaba en la comunidad, pero no la veo. Entonces yo dije, mi trabajo está hecho, ¿qué [más] puedo hacer? (Ent9-MM-E3).

El caso de particular de Dulce, una joven en la que el maestro advertía mucha capacidad para desarrollarse académicamente porque le gustaba leer, tenía facilidad para escribir y, de todos sus compañeros, era la que mostraba mayor facilidad para expresarse, parecía afectarlo especialmente, entre otros motivos porque él había puesto especial esfuerzo en que no dejara sus estudios.

Dulce no estudia tampoco (ríe nerviosamente). Ya se me casó (tono de lamento), saliendo de la secundaria, luego luego se fue con un muchacho de fuera [de Paso del Río]. Creo que de La Mesa. Pero [al menos] logré mi objetivo, que saliera, que terminara la secundaria (Ent9-MM-E3).

Miguel y la madre de Dulce, tenían esperanza de que ella decidiera asistir al bachillerato. Este sentimiento se fortaleció cuando la escucharon pronunciar las palabras de despedida de fin de curso en nombre de sus compañeros; sin embargo, ella tomó una decisión en otro sentido, quería otra cosa, "quería salir". Como en el caso de Mario y Aldo, Miguel reflexionó que, en el de Dulce también influía "el contexto de los chicos".

...tengo un video, se echó un discurso Dulce el día de la clausura, no, no, para llorar, ¿eh? (tono de admiración). Hizo llorar casi a todos. Y ahorita cuando regresé le pregunté a su mamá: Doña Celia, ¿Qué pasó con Dulce? ¿dónde está estudiando? ¡Ay maestro! (tono de lamento), qué le voy a decir, ya se me fue. Y yo en mi mente [dije, chamaca, ¡tan bonito discurso!]. Hasta su mamá dijo también: "tan bonito discurso que se echó que hasta yo me lo creí, pero mire [lo que hizo]" (tono de tristeza). (Ent9-MM-E3).

El interés y empeño de Miguel por conocer lo que sucedía con quienes habían sido sus alumnos en tercer grado se hicieron evidentes en que continuó

actualizando el expediente cotidiano de cada uno de ellos durante un tiempo después de que habían concluido la telesecundaria. En esta práctica, se advierte una especie de *seguimiento cotidiano de egresados* en el que el maestro indagaba y registraba mentalmente el curso de sus historias, más allá de su paso por la escuela. Al parecer, este seguimiento tenía el fin de valorar la trascendencia de su trabajo docente en las decisiones de vida que toman los jóvenes y en cómo les va en sus estudios, sin perder de vista que no todo depende de ellos como docentes, ni tampoco de los adolescentes ni de sus familias, ya que las condiciones socioculturales y de pobreza, en varios casos, juegan en contra de sus deseos y aspiraciones ¿individuales y conjuntas?

5.4. Recuperación y uso del expediente cotidiano de un grupo

En el caso de Miguel se aprecia el contenido de la información que incorporaba al expediente individual de los adolescentes y en qué sentidos lo utilizaba. En el de Ricardo, mostraré el sentido de reunir información sobre los alumnos cuando se hace responsable de un grupo ya avanzado el curso escolar. En el momento en que este maestro llegó a la telesecundaria de Cosalá encontró en sus nuevos alumnos de primer grado una situación inesperada, un reto asociado al hecho de iniciar la relación pedagógica con un grupo ya integrado, que ha recorrido un tramo escolar juntos.

Al trabajar con ellos, Ricardo percibió en su comportamiento que algo sucedía y se dispuso a entender. Observando, indagando y reflexionando llegó a la conclusión de que el hecho de no tener un maestro estable, después de que el suyo se jubilara casi comenzando el curso, repercutió en que los estudiantes adquirieran la costumbre de tomar decisiones sin tomar en cuenta que hubiera un adulto con ellos en el aula, como ahora él.

Después de que su primer maestro se fue, los demás docentes de la escuela se turnaban el grupo por horas, uno los atendía de ocho a nueve de la mañana, otro de nueve a diez y así sucesivamente durante muchos días. Al cabo de un tiempo, llegó una maestra, pero algo más sucedió y ella también se fue. Los

alumnos se quedaron nuevamente solos por dos semanas, después vinieron las vacaciones de diciembre y, al terminar estas, llegó Ricardo.

Me imagino que los niños decían, bueno, a quién le hago caso, teniendo tantos maestros. No es así la modalidad (refiriéndose a que la telesecundaria no es como la secundaria general donde un grupo tiene tantos maestros como asignaturas). No tenían seguimiento, entonces se mandaban solos (tono de explicación) (Ent_MP_2_jun16).

Este comportamiento del grupo se reflejaba en detalles que, vistos a la distancia del recuerdo por Ricardo, podrían considerarse sin importancia: una mañana llegó el secretario de la escuela al salón a preguntar cuántos niños y cuántas niñas había, y los alumnos respondieron de inmediato, no esperaron a que Ricardo lo hiciera. Momentos después, entró el conserje y dirigiéndose a los alumnos, no al maestro, pidió que le dijeran cuántos estaban registrados en Prospera, un programa de gobierno que asignaba recursos económicos a las familias de bajos recursos como estímulo para mandar a sus hijos a la escuela, obteniendo de inmediato una respuesta de los adolescentes. Ricardo expresó al respecto:

Yo me quedé pensando, bueno, ¿y por qué no se dirigen a mí? No es un formalismo, [pero sentí que] me quedé apartado (tono de molestia) (Ent_MP_2_jun16).

Ricardo no solo percibía esta situación en esos detalles, sino también en el trabajo en el aula:

Estábamos en [español, haciendo] una actividad de un censo y una niña le decía al grupo: aquí pónganle cero. Yo los iba guiando parte por parte porque quería que analizaran y que no solo llenaran el libro por llenarlo, [pero al ver eso] les dije: bueno si ustedes saben háganlo mejor y yo los escucho (tono de molestia) (Ent_MP_2_jun16).

Ante la situación, el maestro dejó al grupo trabajar solo, como lo estaban haciendo, y se dio cuenta de que llegando al punto donde los adolescentes tenían que reunir toda la información, no sabían cómo proceder. Fue entonces que

habló con ellos para explicarles que las indicaciones que él daba sobre el trabajo eran “para ir todos juntos, a un mismo ritmo”.

[Sentí que] me costó. Ahora que lo analizo creo que fue un poco exagerado [de mi parte], pero sí sentí que [los alumnos] se resistían a tener un maestro. No tener la figura afectó. Me estoy volviendo muy tradicional (ríe) (Ent_MP_2_jun16).

No obstante este matiz, Ricardo reconoció sentir que los alumnos “se mandaban solos” y que eso lo llevó a preguntarse qué pasaría si se hacía un hábito en ellos.

¿Qué va a pasar cuando yo quiera mandar una indicación?, ¿me van a decir, ¡Ah, sí! (tono de no importa)? Me sentí desplazado. Lo hablé con una maestra y me dijo, no te preocupes, a mí también me pasó porque ellos ya quieren mandarse [solos], pero bueno, ella tiene tercero [tono de aclaración] (Ent_MP_2_jun16).

Una vez que comprendió lo que estaba sucediendo en el grupo y les explicó el sentido de seguir sus indicaciones, el maestro percibió que los adolescentes fueron “dándole su lugar y tomándolo en cuenta”, pero, en caso necesario, actuaban con autonomía.

Una mañana, Ricardo llegó 40 minutos tarde al aula porque la maestra con la que viajaba a diario se quedó dormida, al entrar al salón se encontró al grupo trabajando con su libro de texto, los alumnos le dijeron que su compañero monitor en la clase de ciencias les había indicado hacer una secuencia didáctica sobre el tema de tabaquismo. Ante la ausencia del maestro, el joven monitor asumió su responsabilidad y el grupo siguió su indicación; es decir, improvisaron juntos cómo y en qué trabajar.

Les ofrecí una disculpa, les di las gracias y cambié la actividad. Eso sí lo aplaudo, que estaban trabajando (Ent_MP_2_jun16).

En el caso de Ricardo puede verse que las condiciones de movilidad de los maestros en telesecundaria lastiman la confianza que los adolescentes necesitan tener en un docente para poder concederle autoridad pedagógica sobre ellos (van Manen, 1998). Por lo tanto, es muy probable que los maestros que comienzan en estas circunstancias encuentren en sus alumnos algún grado de resistencia para establecer una nueva relación.

En la preocupación del profesor porque los estudiantes no reconocieran su autoridad, estaba la voz de su experiencia como practicante normalista sobre lo difícil que podía resultar para él mantener su atención y lograr que siguieran las indicaciones que les daba. Frente a ello, el docente buscó construir, en retrospectiva, el contenido del expediente cotidiano grupal, a partir del cual pudo explicarse el proceder de sus alumnos, disponerse a ganar su confianza y comenzar a establecer una relación con ellos. Avanzar en ese sentido lo ayudó a gestionar la tensión emocional que supuso para él este nuevo comienzo con estudiantes que, al parecer sentían una desconfianza en sus maestros, fundada en su constante movilidad –una situación frecuente en telesecundaria y, por tanto, una condición material del trabajo docente de los profesores principiantes—.

En la situación descrita hay trazos de un *saber recuperar, al menos determinados sucesos que han marcado a un grupo, para poder reflexionar tratando de comprender comportamientos, actitudes y necesidades de los adolescentes*. El comienzo de Ricardo con estos alumnos, su primer grupo en Cosalá, representó el primer episodio de una historia prolongada ya que dos cursos escolares más tarde volverían a encontrarse en tercer grado.

Conclusiones

Los primeros años de trabajo docente se caracterizan por la necesidad de los profesores que se inician, de resolver las exigencias de su trabajo con un grupo de alumnos concretos y mostrarse a sí mismos que son capaces de enseñar: necesidad que los dispone a aprender de manera intensiva en el terreno de la práctica (Marcelo, 1991).

El análisis realizado en este capítulo permite coincidir con Sandoval (2014a) respecto a que los nuevos maestros construyen sus principales aprendizajes en la práctica en su encuentro con los alumnos, y que, en telesecundaria, ese encuentro significa un descubrimiento del mundo adolescente desde un enfoque sociocultural; más allá de la imagen que se formaron de los jóvenes en la escuela

Normal, a partir de una mirada biológica y psicológica. Conocer a los adolescentes, además, requiere de una disposición sensible hacia ellos –como la que tuvo Miguel cuando percibió la diversidad de actitudes e intereses de distintas franjas de edades o de Ricardo cuando cambió de grado y contexto escolar– que le permita estar allí, en ese encuentro. Molina, Blanco y García (2013) lo expresan así:

Lo que posibilita la presencia del profesorado no es sólo lo que sabe y ha aprendido en su relación con la infancia y la juventud; lo que realmente posibilita la presencia es lo que no sabe y aquello que se atreve a desaprender para continuar acogiendo lo nuevo. Mantener abierta la interrogación sobre las necesidades y los deseos del otro ...confiando en el saber de nuestra experiencia (p. 274).

El conocimiento construido sobre los alumnos a lo largo de un periodo –un ciclo escolar o unos meses, por ejemplo– juega un papel muy importante en el reconocimiento y aprecio de la singularidad de los adolescentes. Las primeras experiencias vividas con ellos en un contexto local, constituyen la base de un saber docente que permite a los noveles relacionarse y tratar a sus alumnos, individual y colectivamente, desde un tacto pedagógico que comienza a germinar.

La responsabilidad pedagógica que sienten los principiantes al conocer a sus alumnos y la necesidad de trabajar con ellos son parte fundamental de su interés por seguir reuniendo información, especialmente ante casos difíciles o cuando ignoran cómo proceder en una situación concreta –como lo hizo Miguel en el caso de Mario, o en el de José y Armando, o cuando Ricardo intuía que algo estaba sucediendo en su grupo que él necesitaba desvelar–. Lo que descubren, les ayuda a reflexionar sobre sus necesidades, a comprenderlos y a intentar relacionarse pedagógicamente de acuerdo a las circunstancias particulares.

Las condiciones institucionales, como cambiar de grado y de escuela, propician encuentros con alumnos distintos –una diversidad asociada a sus edades, contextos sociales, historias de vida, etc.— que necesitan ser tratados diferenciadamente. Mientras los profesores principiantes construyen saberes en

ese sentido, aprenden a enseñar nuevos contenidos curriculares. Situaciones así, pueden generar en los noveles nerviosismo, desconcierto e incertidumbre que los conduce a cuestionarse, a reflexionar sobre lo que les sucede, a buscar estrategias para recuperar el equilibrio y comenzar a relacionarse con la diversidad de necesidades, comportamientos e intereses adolescentes.

El apoyo de colegas experimentados que tienen vínculos con las familias y la comunidad juega un papel importante para construir el saber conocer a los alumnos adolescentes al inicio de la profesión; sin embargo, en la vida cotidiana de la telesecundaria no siempre es posible este acompañamiento, especialmente necesario cuando se enfrentan nuevos retos y comienzos –asumir la función directiva, entre ellos–. La tutoría formal puede aportar elementos importantes para construir saberes docentes en esta etapa si el vínculo con el profesor principiante se basa en el conocimiento personal de su trabajo y del contexto local donde se inicia, como sucedía entre Miguel y Susana. Lo mismo sucede en el acompañamiento espontáneo que surge ante la necesidad inmediata de resolver problemas de la práctica, como ocurría entre Miguel y Gloria. En ambos vínculos, es necesaria la disposición de los maestros para acompañar y la confianza de los principiantes para recibir orientación.

Las pautas institucionales para acercarse a los alumnos son tan solo, un elemento en el proceso cotidiano de conocer a los adolescentes en la telesecundaria, ya que los maestros construyen el expediente cotidiano de sus alumnos articulando informaciones generales con contenidos más específicos sobre las características de su trabajo en el aula (Luna, 1997) para las que necesitan tiempo para interactuar con ellos, así como construir estrategias distintas, incluyendo aquellas que los acercan a las familias y al ambiente social de la localidad.

Las primeras experiencias con casos que se consideran difíciles y delicados propician que los maestros busquen acuerdos con los padres de familia y con los mismos alumnos, a proponer y ensayar alternativas. En ese sentido, la reflexión docente es una importante vía de maduración para los noveles como

consecuencia de intentar comprender a los adolescentes, y de buscar estrategias más cercanas a sus necesidades (van Manen, 1998 en Mercado, 2002).

Comenzar a ejercer la profesión elegida en la relación pedagógica con los adolescentes en telesecundaria es un paso definitivo para el futuro de los profesores dado que las dificultades y experiencias que encuentran en el transcurso definen su permanencia en ella y el tipo de docencia que ejercerán (Sandoval y Carvajal, 2013). Parte de esas dificultades son comunes a todos los principiantes (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Ávalos, Carlson y Aylwin, 2004), otras son específicas, asociadas al lugar de trabajo y a la falta de conocimientos sobre él. En México los primeros años de trabajo significan un proceso de iniciación en la enseñanza que cada maestro vive de manera singular de acuerdo con sus condiciones personales y las del contexto en que comienza su vida laboral.

Nadie se me acercaba. Nadie se interesaba por lo que hacía. Solo los niños acudían a su cita diaria. Yo trataba de atenderlos a todos. Hacía y deshacía grupos. Por edades, por tamaños, por inteligencias. Explicaba y repetía una y otra vez: “¿Entendéis?” Asentían con un tímido movimiento de cabeza y me escuchaban.

[...]

“¿Sería este mi futuro?”, me preguntaba. “¿Sería este mi sueño?”

JOSEFINA ALDECOA EN “HISTORIA DE UNA MAESTRA”

Capítulo 6. Saberes docentes para organizar el trabajo escolar en el aula

En este capítulo abordo la forma en que Miguel y Ricardo construían diversos saberes docentes al organizar su enseñanza. En la descripción realizada busco mostrar la complejidad que tenía este proceso en telesecundaria, en las condiciones del contexto escolar y el momento histórico específico en que los maestros comenzaron a trabajar.

Asumo la perspectiva de que organizar la clase se relaciona con tomar decisiones curriculares poniéndolas en relación con el grupo y sus necesidades en una situación contextual determinada, donde uno de los mayores retos es convocar a los alumnos a involucrarse en el proceso. Esta habilidad, especialmente delicada e intransmisible (Rockwell, 2013), representa una de las principales dificultades para los maestros que comienzan, por diversos motivos más allá de su inexperiencia, ya que constituye el meollo del trabajo docente.

Se sabe que los saberes docentes para organizar la enseñanza con los alumnos se construyen en la urdimbre de una diversidad de factores (Arteaga, 2011). En el análisis de los casos estudiados se observa que, en telesecundaria existen determinadas condiciones que influyen en este proceso, resaltan, las características particulares de los adolescentes y de su contexto sociocultural y familiar; el curriculum y la organización de la modalidad; las condiciones reales de las escuelas; y las situaciones por las que transitan los profesores como principiantes en su entorno escolar.

Las preguntas que orientaron el análisis en este eje de la investigación fueron retomadas y adaptadas de las sugerencias de Luna (1997) para explorar el proceso cotidiano de organización del trabajo en el aula en un contexto específico: ¿qué hacían los maestros principiantes de telesecundaria para organizar las clases con sus alumnos?, ¿qué resultaba prioritario para ellos en ese proceso?, ¿qué exigencias y dificultades encontraban?, ¿cómo las sorteaban? y ¿qué saberes específicos para organizar su enseñanza construían?

Para buscar indicios al respecto concebí la organización del trabajo en el aula como un *continuum* basado en la reflexión que se desarrolla antes, durante

y después de la clase; pensarla así me ayudó a explorar los saberes en esta dimensión sin reducirla a ciertos momentos de la práctica como el previo a entrar en el aula; sin embargo, fue preciso no perder de vista que las cualidades particulares del proceder reflexivo de los maestros son distintas en la inmediatez de los acontecimientos cuando se está con el grupo, que en las decisiones mediatas que es posible tomar antes o después del encuentro con los niños o adolescentes; lo que Donald Schön (1992) distingue como *reflexión en la acción y sobre la acción*.

Así mismo, entiendo la organización cotidiana del trabajo en el aula como un *proceso conjunto con los estudiantes* en el sentido de que sus características y necesidades educativas, como individuos singulares y como grupo rico en diversidad, siempre están en la mira de los docentes (Luna, 1997); además de que estos participan de forma activa en la construcción social de la clase cuando piden aclaraciones, se rehúsan a seguir una indicación, manifiestan sus intereses y desacuerdos, o sugieren modificaciones sobre la actividad y la forma de organizarse como grupo, entre otras.

El análisis de los saberes en esta dimensión está asentado en la particularidad de la modalidad de telesecundaria: la *enseñanza multiasignatura* por parte de *un solo maestro* durante todo el curso escolar, lo cual posibilita una *relación educativa con los adolescentes distinta* a la que se construye cuando solo se imparte una materia y se atienden varios grupos con grandes cantidades de alumnos en diversas escuelas, como sucede en secundarias generales y técnicas.

En este mismo sentido, se tiene en cuenta que la organización de las clases se relaciona con un *modelo pedagógico* específico con materiales escolares –idealmente diversos– que sustentan la labor de maestros y alumnos (Quiroz, 2003; Fuentes, 2009; Olvera, 2019); respecto de lo cual, en la realidad de las escuelas son sobre todo materiales impresos que difícilmente están completos y a tiempo (Santana, 2016; Backhoff, et al 2015).

De la misma manera, se tuvo presente que el modelo renovado en 2006 introdujo, a través del currículum, la pauta para transformar la organización histórica de la enseñanza y la participación de los alumnos en su proceso de

aprendizaje. La esencia del cambio estaba en la amplitud y flexibilidad de las secuencias didácticas, el aprendizaje situado, la interacción social en el grupo, y la articulación de un mayor número de recursos de enseñanza. Aunque desde ese momento a la fecha se han modificado ya dos veces el plan y los programas de estudios, la lógica de organización del trabajo en el aula inherente al modelo 2006 continúa vigente en el plan curricular y los materiales escolares.

Una perspectiva que permitió complementar las herramientas analíticas para este eje fue la concepción de una simultaneidad de *dos mundos curriculares* que en la práctica docente dialogan entre sí (Martin, 2019). Estos mundos son:

- el del *currículum oficial* que, desde un enfoque técnico debe ser aplicado en el aula en función de un conjunto de objetivos y contenidos escolares secuenciados progresivamente y,
- el del *currículum vivido* en el aula, donde “la vida concreta de docentes y estudiantes es el sostén existencial que da sentido al plan curricular” (p. 61).

Sobre este último, Diego Martin (2019) abunda:

El currículum vivido se piensa y teoriza como una alternativa a la concepción técnica, y pretende ser un intento de sostener el currículum en la experiencia humana en el aula, en lugar de la implementación de programas de estudio. El currículum vivido se sitúa en el mundo de la experiencia singular que viven docentes y estudiantes (p. 61).

Más adelante, el autor agrega:

El plan curricular es una propuesta abstracta que se concreta en la experiencia diaria en el aula, por lo que esta merece la etiqueta de “currículum” tanto como el plan curricular. Esto no significa ignorar los programas educativos. Lo que se plantea es un escenario en que se deben considerar los dos mundos curriculares y atender a las necesidades de ambos (Ibidem, p. 62).

En la práctica docente en el aula, ambos mundos –plan curricular y curriculum vivido— son momentos paralelos del fenómeno del currículum; cada uno, “reclama su propia manera de ser comprendido...”, aunque “juntos parecen convertirse en una unidad dialéctica”. Es por ello, sostiene Ted Aoki, “que puede merecer la pena explorar las tensiones en la conversación entre los dos mundos curriculares” (Pinar y Irwin, citado en Martin, 2019, p. 232).

En la revisión de la literatura, encontré que este enfoque de dos mundos curriculares es paralelo y tiene vasos comunicantes con la perspectiva del papel que juegan el currículo y los materiales educativos en la enseñanza cotidiana (Mercado y Luna, 2013). En los estudios realizados desde esta perspectiva, en educación básica en México, se concibe el currículo como:

Un documento escrito que funge como norma pedagógica. Sin embargo, su definición también comprende las acciones que los docentes, principalmente, y los diseñadores de libros de texto llevan a cabo a partir de él. Por ello puede hablarse de un currículo real que se manifiesta en las prácticas de enseñanza que tienen lugar, de manera efectiva, en las aulas, cuya referencia es el currículo escrito (p. 94).

En ese currículo real que se manifiesta en las aulas, además de estar presente el currículo escrito, se manifiesta “la traducción” que hacen los maestros de las propuestas de trabajo de los programas de estudio, para hacerlas accesibles a sus alumnos, en términos de sus conocimientos previos y también de sus necesidades pedagógicas, intereses y características. De allí que María Eugenia Luna (1997) y Ruth Mercado (2002) se refieran a los niños como el centro de la enseñanza y, por tanto, de la construcción de saberes docentes en la práctica.

Ambas concepciones –la del curriculum oficial y curriculum vivido, y la del curriculum escrito y currículo real (considerando, además, los marcos epistemológicos en los que fueron elaboradas)—, con sus paralelismos y sus puentes, me permitieron apoyarme en ellas de forma complementaria, favoreciendo el análisis de los saberes docentes para organizar el trabajo en el aula.

A continuación, en la primera parte de este capítulo, describo la construcción de *saberes relativos a la preparación de las clases* en telesecundaria, a través de cuatro categorías: a) la necesidad de los maestros principiantes de transformar los saberes relacionados con planear por escrito (en relación a la manera en que lo hacían cuando estudiaban la Normal), b) los aspectos que consideraban al preparar su enseñanza, c) el curriculum y los materiales curriculares, y d) la relación con el curriculum y las necesidades del grupo.

Después, a partir de dos situaciones concretas, me aboco en *los saberes que se elaboran en la gestión del trabajo en el aula con un grupo de adolescentes*,

enfocando especialmente, las formas en que los profesores buscaban interesarlos en las actividades y; en cómo relacionaban, a través de sus decisiones de organización del trabajo en el aula, las características de los alumnos y su contexto sociocultural y familiar, con el currículum prescrito.

6.1. Saberes docentes relacionados con la preparación de las clases en telesecundaria.

Para identificar la construcción de saberes docentes implicados en la preparación de las clases de Miguel y Ricardo, concebí esta dimensión como un proceso permanente que los maestros realizan con sus alumnos donde anticipan o prevén su enseñanza (Mercado, 2002); es decir, imaginan reflexivamente la situación didáctica que desarrollarán en el aula bajo las condiciones reales en que la llevarán a cabo y, a partir de ello, buscan, en diversos momentos y ámbitos de su vida diaria, dentro y fuera del espacio escolar y del tiempo de su jornada laboral, las actividades y recursos adecuados para su grupo (Mercado y Luna, 2013).

En esta concepción está presente la noción de *anticipación de la enseñanza* elaborada por Ruth Mercado (2002), desde la cual se reconoce que los profesores prevén cómo trabajar con sus alumnos en diferentes momentos y espacios, y no solo en la fase preactiva de la enseñanza (Clark y Peterson, 1990 citado por Mercado, 2002). También que, al anticipar su intervención en el aula, incorporan múltiples referentes provenientes de su formación profesional y de su propia escolarización, además de diversos elementos que provienen de su vida laboral en otros ámbitos o del plano personal (Mercado y Luna, 2013).

Otro aspecto presente en la preparación de la enseñanza es que las previsiones docentes rebasan la planeación escrita, estas se realizan, incluso, durante el desarrollo de las clases, cuando el profesor responde en lo inmediato a otros requerimientos que identifica hacia su trabajo (Mercado, 2002; Arteaga, 2011). "La anticipación es una forma de tener presente, sin haberlo 'planeado' por escrito, aquello que los maestros van a necesitar para llevar a cabo su enseñanza" (Mercado, 2002, p. 75).

Una segunda noción importante en el análisis de esta dimensión de los saberes docentes es la *improvisación de la enseñanza* (Mercado, 2002), la cual

se refiere a un proceso reflexivo y paralelo al de anticipación, vinculado al interés central del trabajo docente: interesar a los niños y adolescentes en las actividades del aula. Los maestros improvisan constantemente su trabajo con los alumnos dada la diversidad de situaciones que se pueden presentar en las clases y la imposibilidad que tienen de preverlas todas. Sin embargo, no improvisan en un sentido azaroso sino con la intención de probar una idea con los alumnos en torno a los contenidos escolares sin tener la seguridad de que funcione.

Entiendo la improvisación de la enseñanza como las “acciones inventivas” que los profesores realizan en el desarrollo de sus clases para responder a los imponderables del trabajo en el aula sin perder de vista sus propósitos (Arteaga, 2011). No se considera como algo fortuito sino necesario debido a las variaciones situacionales que ocurren en el aula; en otras palabras, improvisar es un requerimiento implícito en la enseñanza “ya que esta presenta... ‘zonas indeterminadas de la práctica’ (Schön, 1992, p. 24), donde lo que predomina es la incertidumbre sobre lo que se debe hacer y para lo cual no hay respuestas preelaboradas” (Mercado, 2002, p. 86).

En conjunto, ambas nociones, anticipación e improvisación de la enseñanza, me ayudaron a advertir que la preparación de las clases en telesecundaria representa un desafío para los profesores que se inician –esto debido a: la complejidad misma de esta dimensión, la reciente incorporación a una escuela concreta con un grupo de estudiantes al que los maestros apenas comienzan a conocer, y las condiciones particulares de su trabajo docente en ese momento y lugar– frente al cual, necesitan realizar procesos de reflexión permanente en los que construyen y reconstruyen saberes docentes.

En este apartado describo los desafíos de preparar la enseñanza a los que se enfrentaron Miguel y Ricardo, las pautas e influencias que recibían, qué hacían ante ellos, los recursos que utilizaron y las intenciones que los guiaban; sobre todo, intento mostrar cómo se imaginaban desplegar el curriculum en el aula y cómo dialogaban con él a partir de las necesidades pedagógicas de los adolescentes de su grupo y de los saberes de otros docentes.

El análisis está basado en las consideraciones expresadas por Miguel y Ricardo sobre lo que hacían al preparar su enseñanza, en la observación de diversas clases y en la exploración de sus planeaciones didácticas escritas, de cada maestro.

6.1.1. Transformación de la planeación escrita.

En esta viñeta parto de considerar que la forma de planear por escrito de los maestros principiantes se transforma en su práctica docente cotidiana una vez que comienzan a trabajar, con respecto a como solían hacerlo cuando eran estudiantes normalistas (Mercado, 2002) y acudían a las telesecundarias por periodos cortos o más o menos largos a realizar ejercicios docentes en calidad de practicantes. El fin del análisis fue explorar en qué sentidos se daba esa transformación en telesecundaria, y buscar indicios de saberes docentes relacionados con la forma de prever la enseñanza por escrito.

Comúnmente se asocian las buenas prácticas de enseñanza con saber hacer un plan didáctico que responda a múltiples criterios, entre ellos, el de oportunidad, lo que, a su vez, desde la norma, se relaciona con un documento escrito que se construye antes de la clase, y que reúne determinados elementos. Aunque hacer un plan escrito y oportuno es deseable, en el ejercicio diario de su oficio, los maestros preparan sus clases de muchas maneras; lo que escriben solo representa un fragmento de todo lo que piensan realizar con el grupo.

Como dejé asentado al inicio del capítulo, en esta investigación asumí una concepción amplia de organización del trabajo en el aula donde la planeación escrita y previa al encuentro con el grupo representa solo una parte del proceso. A continuación, describo algunas particularidades y transformaciones identificadas en la manera de planear por escrito, en los casos de Miguel y Ricardo, así como, los saberes docentes relacionados con esta actividad.

Al explorar las planeaciones de Miguel y Ricardo y conversar con ellos al respecto encontré que hacer sus planeaciones por escrito respondía a una necesidad personal de organizar el trabajo en el aula y también a los requerimientos de la autoridad escolar, de la misma forma que se ha documentado en estudios hechos en primaria (Mercado, 2002; Arteaga, 2011). Sobre todo, para ambos jóvenes, sus planes escritos de clase representaban un

recurso de apoyo para anticipar lo más posible del trabajo a realizar con sus alumnos y una vía para sentirse más seguros en su iniciación en la telesecundaria:

...y sí trato de llevar mis planeaciones ¿Eh? Por ejemplo, mate y ciencias sí las tengo en limpio, pero geografía e inglés las voy planeando... no al día, pero ... (tono reflexivo) están en borrador. Es que aún no me siento listo como para decir: Hoy voy a hacer esto, esto y esto [sin escribirlo], como que todavía necesito mi papel. Y ya lo había comentado, me gusta planear, así sea para anotar mis tres estrategias (ríe), entonces lo hago (E5_MP_E5/1º).

En las palabras de Ricardo se advierte también su expectativa de llegar a "sentirse listo" para prever sus clases sin necesidad de escribir y, que, mientras tanto, lo hacía con mayor o menor detalle dependiendo de la asignatura. Al parecer, en aquellas que más dominaba, como geografía, un "borrador" era suficiente. Este consistía en una hoja de libreta donde el maestro escribía a mano las actividades que los alumnos debían realizar.

...ya planeé geografía, pero solo actividades. No puse actividad inicial, desarrollo, ni actividad de cierre, ni instrumento de evaluación... En esta asignatura ya me siento un poco más seguro para empezar la clase a partir del conocimiento previo [de los alumnos], hacer la actividad, plasmarla y cerrarla con una socialización, unas preguntas, un pequeño debate, un cuestionario (E5_MP_E5/1º).

En lo que hacía Ricardo en geografía se advierte una secuencia didáctica con una estructura general que no solo corresponde a geografía y que se asemeja a la que seguían los maestros en el modelo pedagógico de 1993, por lo mismo, podría tratarse de un saber docente colectivo procedente de una época anterior de la telesecundaria. Se infiere que, en la medida en que este maestro iba logrando sacar adelante algunos aspectos de la clase sin escribirlas, en la dinámica cotidiana de la telesecundaria, ganaba seguridad. En la necesidad de tener "un papel" (como lo dijo al principio) puede influir que tanto él, como Miguel, estaban habituados a ejercitar constantemente la escritura de planes de clase antes de realizar sus prácticas escolares cuando eran estudiantes normalistas, hacerlo así formaba parte de las exigencias formativas que enfrentaron durante toda su licenciatura.

En los hallazgos destaca la variación de las planeaciones escritas de acuerdo al momento del curso en que se realizaban. En las carpetas donde Ricardo las organizaba, pudo observarse que al principio del año escolar y de cada bloque de estudios había planes más detallados; no obstante, conforme transcurría el tiempo, se iba centrando más en lo que él llamaba “lo práctico”, es decir, en las actividades de aprendizaje de los alumnos. Se hizo más evidente cuando en una de nuestras conversaciones al respecto puso en perspectiva lo aprendido en la escuela Normal sobre planeación didáctica y advirtió que algo estaba cambiando en su manera de hacerla: daba prioridad a determinadas actividades, aquellas que referían lo que los alumnos debían hacer en torno a los contenidos escolares y dejaba de lado otras que consideraba secundarias.

Creo que si volviera a estar en la Normal me pondrían cinco [de calificación], pero me caí en lo práctico la verdad; me fui por actividades netas de aprendizaje, tal cual; o sea, para que ellos (los alumnos) hicieran, no para entretener[los]. Siempre [con la intención] de que ellos hicieran (tono de énfasis). En eso basé mis primeros bosquejos de planeación: mis actividades fuertes para cada materia [estuvieron] relacionadas con los contenidos (E5_MP_E5/1º).

En su práctica, Ricardo distinguió como actividades “fuertes” aquellas que centraban a los alumnos en los contenidos escolares; para él había otras que solo “les entretenían”. En consecuencia, al planear sus clases solo consignaba las primeras, construyendo así un *saber docente para prever la enseñanza anotando por escrito lo indispensable*. Hacerlo de esa manera era importante dado el tiempo que tomaría seguir planeando a detalle, como lo hacían antes, en sus prácticas escolares, para tres, cuatro o más clases de distintas asignaturas al día.

El proceder de Ricardo coincide con las transformaciones en la forma de planear las clases de una maestra principiante de primaria, ya en su práctica docente con los niños; de planear “al pie de la letra” toda actividad a desarrollar en el aula, pasó a realizar una planeación más “realista” (Mercado, 2002). Al igual que esa maestra, Ricardo, hacía una planeación considerando menos elementos curriculares, en este sentido, menos rigurosa, más libre y centrada en la actividad de los alumnos de la telesecundaria.

Este hacer más realista se corresponde también con el hecho sabido de que los maestros suelen centrarse en las actividades del grupo, en este sentido se ha documentado que, para el docente rural, la actividad de aprendizaje es el primer componente a programar –por lo mismo, sobre el que suelen reflexionar en primer lugar– “y, tal vez, el más valorado y creativo de todos los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje porque va dirigida directamente al alumno” (Boix y Bustos, 2014, p. 33). De allí que, para los maestros que comienzan a trabajar, al menos dicho componente se quede plasmado por escrito.

Un aspecto distintivo de la preparación de las clases en telesecundaria (como en otros niveles educativos), que a su vez se expresa en la planeación escrita, es que responde a *diversas escalas temporales*; las cuales, guardan relación con la estructura del curriculum y del tiempo escolar (Mercado, 2002; Arteaga, 2011). La forma en que Miguel y Ricardo anticipaban su enseñanza por semana resulta especialmente interesante porque permite apreciar cómo iban transformando lo aprendido en sus prácticas normalistas sobre planear por escrito.

Miguel llevaba un listado a mano en su libreta de las actividades que titulaba, “Planeación general de la semana”. En ella incluía, por ejemplo, el ensayo de una poesía, la aplicación de evaluaciones parciales que él mismo diseñaba (solo para español y matemáticas), o el trabajo para favorecer la ortografía y otros espacios curriculares como tecnología o inglés. En el mismo plan semanal anticipaba a muy corto plazo una o dos sesiones de español, matemáticas, ciencias o geografía, a las que él catalogaba de “principales”.

Por otra parte, en estas planeaciones se aprecia la necesidad que los maestros tenían de escribir para identificar y no perder de vista sus prioridades al orientar el trabajo en el aula en interacción con su grupo. En lo que Miguel registraba a mano, se advierte el lugar de la organización del trabajo multiasignatura; las actividades extraenseñanza, es decir “[aquellas] que no implican la transmisión de contenido curricular, pero que se relacionan profundamente con las condiciones materiales de cada escuela” (Aguilar, 1991, p. 36); y la evaluación del aprendizaje, donde necesitaba llevar un registro

puntual de las actividades de los alumnos para poder retomarlo al emitir calificaciones.

Al inicio, como un detalle curioso, Miguel utilizaba una bitácora de obra – como las que usan los arquitectos– para hacer sus planeaciones. Después usaba una libreta sencilla. En ellas, anotaba el contenido de la clase, las actividades, los días en que se llevarían a cabo y las páginas del libro de texto a utilizar. En ocasiones, incluía el material que necesitaría para tenerlo disponible o escribía recordatorios para llevar a sus alumnos información “extra” sobre algún tema porque la escuela no contaba con suficientes libros de consulta ni tampoco con internet.

Además, este profesor consideraba aspectos relacionados con las necesidades pedagógicas de su grupo como, mejorar en lectura, aprenderse las tablas de multiplicar, trabajar en ortografía y puntuación, regular su comportamiento, cumplir con las actividades encomendadas y ser responsables. En función de estas intenciones, incluía en su libreta actividades específicas en cada clase.

Los manuscritos de Ricardo, generalmente organizados por sesión, contenían las preguntas concretas que podría plantear a los estudiantes, las páginas del libro de texto donde estaban las actividades a realizar en clase, la organización del grupo y el uso del pizarrón, entre otros elementos. Este maestro también hacía apuntes en sus planes de clase sobre la razón de que una actividad no se llevara a cabo y subrayaba determinados contenidos como para no perderlos de vista. Recurría a notas en papel adhesivo colocadas en las planeaciones para no olvidar indicar al grupo el tiempo disponible para un experimento de ciencias o explicarles la manera de llenar la bitácora donde los registraban. Además, se identificaron actividades tachadas y notas breves sobre las mismas indicando una modificación o sustitución del material.

Todos estos elementos señalan, en ambos casos del estudio, un uso funcional de la planeación escrita para preparar y orientar el trabajo en el aula que difiere de lo encontrado en otros trabajos, donde maestros experimentados realizan una versión de la planeación escrita de “mero trámite” y otra que

responde a sus necesidades (Arteaga, 2011). En este caso, las planificaciones de los principiantes cumplían ambas funciones.

Los planes escritos de los profesores hablan de la complejidad de preparar clases para varias asignaturas, evidencian el interés por no perder de vista las necesidades educativas de los alumnos, y por resolver el trabajo escolar en medio de sus condiciones locales, como la escasez de una biblioteca bien dotada; lo cual implicó, para Miguel, por ejemplo, llevar libros a la escuela por cuenta propia, buscar información sobre los contenidos escolares en internet e imprimirla para llevarla a clase.

En el proceso de transformación de la planeación escrita se identifica también una necesidad de los docentes noveles de reflexionar sobre su enseñanza transcurrido cierto tiempo o después de determinadas clases. Como mostré en el capítulo anterior, las condiciones de trabajo de Miguel le daban la posibilidad de practicar la reflexión recordatoria (van Manen, 1998) con sus colegas, experimentadas o noveles. No obstante, expresó sentir un deseo de tener tiempo para escribir porque “sabía que eso le ayudaría a entender mejor”.

Ricardo se propuso incorporar a su práctica el hábito de tomar notas por escrito en sus planes de clase para poder pensar en ellas posteriormente, elegía las que desde su sentir habían salido bien o mal; para ello, aprovechó algunos apoyos tecnológicos.

Me basé en mis observaciones de clase, en las que yo me hago, porque cuando alguna clase no me gusta cómo queda, me la anoto en mi planeación. O cuando algo no me queda muy claro o no me gusta, lo anoto. Este ciclo, estoy usando otra aplicación, pero la misma estrategia, ponerme observaciones sobre lo que me gusta y no de mis clases. Pensé en clases que me hayan salido bien y que no, fue un ejercicio de autorreflexión, puedo decir (E12_MP_E5_100917).

La aplicación que estaba usando era Idoceo, un diario especial para docentes. Ricardo la prefirió porque “le había gustado más la interfaz⁴² que la de otras. No era tan intuitiva⁴³, pero le parecía más específica para lo que él necesitaba”. En

⁴² La interfaz de una aplicación se compone de sus botones, gráficos, íconos, fondos de pantalla, etc., que en conjunto tienen una apariencia visual con la cual el usuario interactúa con ella.

⁴³ El término intuitivo se refiere a la facilidad de una aplicación, un programa o sistema informático para que el usuario aprenda, por sí mismo, su funcionamiento.

ella, abría “un cuaderno” por cada asignatura, donde ponía una foto de cada alumno, los criterios de evaluación, el proyecto en el que estaban trabajando, los productos de trabajo y las participaciones de los estudiantes. También llevaba un registro de los puntos que les quitaba o les sumaba por su comportamiento y su desempeño en clase. Todo ello desglosado en una carpeta digital.

Tengo a los alumnos (la lista), resumen de la clase, agrego calificaciones, hago mis listas de actividades, de proyectos, todo lo capturo y ya de aquí paso a la calificación. Antes lo hacía en Excel, pero encontré la aplicación, y lo que me gusta es la parte del diario: en él anoto observaciones muy breves. Quiero hacerme el hábito este ciclo. El pasado, aunque ya la tenía no ocupaba la parte del diario, entonces ahorita me pongo observaciones de la clase, alguna recomendación con un alumno, llamada de atención, cosas por el estilo (E12_MP_E5_100917).

Organizar así sus registros facilitaba sistematizar la información para el proceso de calificación, pero, sobre todo, identificar, con base en la observación, lo que no podía perder de vista como, aquello que había salido bien, o lo contrario; e información puntual sobre los adolescentes en lo individual.

El curso pasado, en la planeación escrita [anotaba]: “no llegué al objetivo, al aprendizaje, hubo dispersión de los alumnos”, y ya sobre eso voy viendo. Por lo regular, cuando una clase no me gusta como que sí se me queda un sentir de: “no, no me gustó”, entonces pensaba en esas clases... [Mis notas] son genéricas, no muy detalladas. Le pongo caritas: pésimo, muy bien, intermedios... una verde significa que me fue muy bien (E12_MP_E5_100917).

De esta forma Ricardo podía pensar al respecto y considerarlo en la preparación de su enseñanza subsecuente como un proceso continuo. Así lo había hecho el primer año de trabajo y se propuso fortalecer esta práctica, convirtiéndola en un hábito. En este proceso, se advierten *saberes experienciales sobre cómo apoyarse en la escritura para fortalecer su reflexión docente al anticipar la enseñanza* que se iban incorporando a la práctica docente como hábitos y formas de hacer, a partir del conocimiento que los maestros iban adquiriendo sobre el medio donde se estaban iniciando, y las demandas particulares de su grupo (Tardif, 2009). En este proceso cotidiano, dados los recursos tecnológicos

disponibles hoy en día, el nuevo maestro pone en juego sus conocimientos y habilidades digitales.

En el caso de Ricardo se aprecia que, las aplicaciones tecnológicas para preparar las clases y sistematizar la información que se produce en distintos procesos escolares están jugando un papel en la transformación de la forma de planear por escrito en aquellos docentes abiertos a explorar sus posibilidades. Al respecto, él tenía pendiente “lo que aún no había ocupado de Idoceo”:

En las notas se pueden agregar las juntas [con padres y madres de familia]. También un plano [del salón], para ubicar a los alumnos si haces equipos, o [para poder] formarlos... (E12_MP_E5_100917).

En las planeaciones escritas de Miguel y Ricardo y en sus expresiones al respecto, se aprecia en primer lugar su necesidad de escribir para tener claras y presentes sus prioridades de trabajo con sus alumnos y de manejar la inseguridad asociada a la complejidad de preparar la enseñanza multiasignatura en telesecundaria y a la condición de principiante. Además, es posible que en los maestros más jóvenes exista una tendencia a ser más prácticos en el sentido de no duplicar documentos, sino de aprovechar los planes que elaboran para sí mismos, con fines también oficiales; así como, de incorporar a su práctica recursos informáticos que respondan a diversas necesidades, entre otras, la de preparar sus clases. Un beneficio importante de todo ello, parece ser un mejor aprovechamiento del tiempo.

6.1.2. Elementos considerados en la preparación de las clases.

Se conoce ampliamente que, para preparar sus clases, los maestros necesitan trabajar el programa de estudios de las asignaturas que integran el currículo (Mercado y Luna, 2013). En el trabajo de Leyva y Guerra (2019), se encontró que, en comparación con docentes de primaria, los de telesecundaria son los que tienen en cuenta un mayor número y diversidad de elementos curriculares, tales como, el plan de estudios, el perfil de egreso de educación básica, el programa de cada asignatura, el enfoque del campo formativo, las competencias y aprendizajes esperados, además de la Ruta de Mejora de la Escuela (RME). Todo ello, en más de 11 programas, a partir de los cuales, también se adentran en la perspectiva didáctica, contenidos, actividades y formas de evaluar.

En los estudios sobre la práctica cotidiana (Talavera, 1994; Luna, 1997; Mercado, 2002; Arteaga, 2011; Fuentes, 2009), se reconoce que “este contacto inicial [con el currículo] constituye un primer paso para que los docentes comprendan su sentido y reflexionen sobre las posibilidades de llevarlo a su grupo” (Ibidem, p. 96), ya que necesitan realizar el trabajo de traducción para sus alumnos, al que ya me refería líneas atrás. En este sentido, en su investigación, Leyva y Guerra (2019) encontraron que, además de los elementos curriculares, los docentes de secundaria, en la modalidad de telesecundaria, consideran: las características de los alumnos y de la escuela. Sin embargo, de este estudio llama la atención que, en lo que expresaron los profesores encuestados “no surgió el tema del contexto en el que se ubica su escuela, como un elemento que tomen en cuenta para la planeación de sus clases” (p. 66); hecho que tuve presente al buscar qué elementos consideraban Miguel y Ricardo al preparar su enseñanza y, sobre todo, el sentido de sus decisiones al respecto.

En las planeaciones escritas que elaboraban los profesores principiantes en su práctica y en lo que expresaron verbalmente al respecto, además de los diversos elementos curriculares ya señalados por Leyva y Guerra (2019), se identificaron tres aspectos específicos: algunos acuerdos con colegas en torno a la RME, la organización de la telesecundaria a la que se estaban incorporando, y la experiencia obtenida en el primer año de trabajo docente en la modalidad. En este apartado describo, cómo en los contenidos locales de estos tres aspectos hay elementos del contexto sociocultural de la escuela y la implicación de este en la construcción de saberes docentes para preparar las clases, lo que considero una aportación que, más allá de discutir con los hallazgos de Leyva y Guerra, los complementa. Con ello, identifiqué lo que permite visualizar cada perspectiva metodológica, y cómo pueden colaborar una y otra al campo de conocimiento.

Al anticipar su enseñanza, Miguel y Ricardo, además de los programas de estudio y de los libros de texto, consideraban las pautas oficiales dictadas en la guía nacional para trazar la RME respecto a determinadas prioridades de trabajo

con el grupo en: lectura, escritura, matemáticas y temas de convivencia escolar, así como, la tutoría entre alumnos⁴⁴.

Miguel implementaba la tutoría entre pares principalmente en matemáticas, aunque también se observó esta forma de trabajo en otras asignaturas como, inglés o español. Para ello, distribuía a los alumnos en el aula de tal manera que, quienes requerían más apoyo y aquellos que mostraban mayor avance en su aprendizaje tuvieran cercanía física o coincidieran en sus equipos. Con dicho arreglo, el maestro propiciaba ocasiones para dar y recibir ayuda entre ellos; además, periódicamente redistribuía al grupo para que los adolescentes se relacionaran con distintos compañeros. En estas decisiones Miguel usaba el conocimiento construido sobre los adolescentes respecto su desempeño en el aula, y la relación que este tenía con su vida social y familiar; a partir del conocimiento que elaboraba de las condiciones y estrategias mostradas en el capítulo anterior.

Por otro lado, el profesor acordó con sus colegas Susana y Gloria que, organizarían, cada uno con sus alumnos, un subgrupo con aquellos que presentaran algún rezago respecto a los temas de matemáticas en los que avanzaba el promedio del grupo, con el cual trabajar un día a la semana al final de la jornada escolar. Este subgrupo iba variando en su composición a lo largo del curso, ya que el rezago en el aprendizaje de cada adolescente obedecía a distintos motivos escolares, familiares y sociales como, la dificultad de algunos para comprender contenidos escolares específicos, inasistencias frecuentes a clase que los iban retrasando o incumplimiento en las tareas; cuando los alumnos superaban tal dificultad salían del subgrupo.

En la escuela de Ricardo las formas de atender a los alumnos en los temas prioritarios según las pautas oficiales variaban a lo largo del curso y había un margen para organizarse al respecto entre distintos maestros. Él acordó con dos

⁴⁴ De acuerdo con Beatrice Ávalos (2009), las pautas oficiales para priorizar las asignaturas de español y matemáticas en la enseñanza, provienen de la internacionalización de las evaluaciones de aprendizaje. Estas confrontan “a los maestros de América Latina con expectativas de desempeño propias de otros contextos, a pesar de que las poblaciones estudiantiles a las que enseñan y sus propias condiciones de trabajo no lo sean” (p. 44).

maestras que atendían grados distintos al suyo, con quienes tenía afinidad personal en el trabajo, implementar temporalmente tres talleres para los estudiantes, uno de escritura y los otros de lectura y matemáticas. Un día a la semana, en la última hora de la jornada escolar, cada maestro se hacía cargo de uno de esos talleres; por su parte, los alumnos de los tres grupos, de manera indistinta, escogían uno al que asistirían durante un mes, al término del cual se cambiarían a otro. En las actividades implementadas el maestro incorporaba textos relacionados con situaciones sociales cercanas a la vida de los adolescentes como, la migración.

El lugar que Ricardo daba al tema de convivencia escolar fue más visible a finales de 2015 cuando, frente a su inminente cambio de Mozombo a Cosalá, comenzó a prever lo que haría al llegar a su nuevo grupo. En lo que expresó al respecto y en lo que hizo, hay indicios de que, en ese momento, este maestro ya tenía clara la importancia de preparar su enseñanza procediendo en dos sentidos: abriendo un espacio para establecer con el grupo su manera de trabajar y las reglas del aula, igual que lo había hecho en Mata del Tren y en Mozombo; y teniendo lo más pronto posible un panorama de cómo estaban los adolescentes que atendería en cuanto a sus relaciones personales al interior del grupo. En esto último, se aprecia lo vivido al respecto con los alumnos y colegas en sus dos contextos escolares anteriores.

Voy a marcar los límites, decir lo que quiero y lo que no quiero como lo he venido haciendo, pero haré ajustes [en la forma de iniciar mi trabajo con el grupo], quiero buscar una estrategia que me ayude a ver cómo se llevan, cómo están sus relaciones, y contrastar con lo que dice el sociograma. Silvia (la directora de la telesecundaria de Mozombo) aplicaba este instrumento para ver cuestiones de convivencia (Ent3_MR_rest_2).

Ricardo se propuso conocer al grupo “no solo en papel (se refería al uso de test u otros instrumentos), sino en la interacción”, para poder organizarlos con base en ese criterio específico, enfatizó que le interesaba crear un contexto de trabajo

adecuado para que los alumnos se integraran en las actividades del aula y que “no se dieran roces entre ellos”.

En su experiencia previa en Mozombo Ricardo había observado comportamientos que le preocupaban de los adolescentes como, desatención de sus padres y violencia en la convivencia escolar cotidiana. Por lo tanto, al organizar al grupo, estaba atento para separar a los alumnos que podían tener desencuentros entre sí, por ejemplo, a “los dos Enriques” porque no se llevaban bien, “sabían dónde molestarse mutuamente y lo hacían”. En una clase, se observó al maestro apartar de inmediato a estos jóvenes cuando se dio cuenta de que iban a coincidir en el mismo equipo para desarrollar un proyecto de español. La preocupación por cuidar a los adolescentes en su convivencia, derivada del contexto familiar y social, es una voz que orienta sus decisiones sobre cómo organizar al grupo en equipos. En el capítulo 7 se identifica esta misma voz en la construcción de saberes para trabajar con las madres de familia.

En lo dicho por Ricardo sobre lo que haría al llegar a Cosalá se reconoce, en primer lugar, su intención de propiciar en el aula las condiciones para que los alumnos se integraran en las actividades escolares conviviendo adecuadamente alrededor de las mismas, lo que permite advertir la construcción de un *saber anticipar conflictos entre los adolescentes*. Las voces con las que dialogaba al respecto provienen de su experiencia docente en Mozombo, de la práctica de su directora Silvia, de la Ruta de Mejora Escolar que incluía un tema de prevención de la violencia, así como, de las reformas curriculares de los noventa e inicios de los dos mil donde se ha impulsado el trabajo colaborativo en telesecundaria.

Para abordar los temas de convivencia a Ricardo “le gustaba mucho el libro de texto de Formación Cívica y Ética”, ya que lo consideraba “muy reflexivo” y, por tanto, adecuado para que los alumnos aprendieran cómo hacerlo. Reconocía que estaba ante un tema complejo de manejar para él, pero que inevitablemente tenía que “focalizar”. Así lo había expresado también cuando estuvo en Mata del Tren, aun cuando pensaba que, “allá no era un problema” como en otros contextos.

...debemos tenerlo en mente, sabes que está pasando y no lo puedes evitar. A veces yo prefiero tratar de esquivarlo porque entran valores, actitudes, la imagen del maestro, etc., y es complejo, difícil de manejar, pero es necesario atenderlo porque pasa en lo general (Ent3_MR_rest_2).

En las previsiones y reflexiones de Ricardo sobre cómo abordar con el grupo este tema hay indicios de que el desafío de preparar su trabajo con un grupo al que le llevaría tiempo conocer, en una nueva escuela, construía *un saber preparar las clases previendo cómo abordar lo que "son problemas comunes entre los alumnos adolescentes"* como, en este caso eran las dificultades para trabajar juntos con respeto.

Me interesa explorar ese aspecto porque son problemas comunes, están saliendo a raíz de Ruta de Mejora y que el gobierno está poniendo atención en eso. Cuando estaba en la Normal no se veía, ahora está lo del acoso escolar y violencia, están saliendo a la luz. Todas las rutas [escolares] tocan convivencia, [lo vi] desde que estuve en Valle Alegre (se refiere a su escuela de práctica intensiva cuando era estudiante normalista de último grado) (Ent3_MR_rest_2).

En este comentario también se advierte con más claridad cómo el profesor, al construir saberes docentes relacionados con la preparación de las clases, consideraba: los temas de la guía para elaborar la Ruta de Mejora Escolar vinculándolos a su experiencia docente de la práctica intensiva del último año de su formación inicial (esto aun cuando la prevención de la violencia no fuera un tema explícito en sus clases en la Normal); y los conocimientos adquiridos sobre los adolescentes en su inserción a la enseñanza, al contrastar los grupos con los que trabajó en su paso por tres escuelas. En este proceso, se aprecia la voz de los materiales escolares vinculados al tema de interés como, por ejemplo, el libro de texto de Formación Cívica y Ética.

Demás de la guía para elaborar la RME, para preparar sus clases, el profesor tomaba en cuenta otros aspectos aun cuando no estuvieran normados por escrito, entre estos, la organización cotidiana de la escuela a la que se estaba incorporando. Así se advierte cuando llegó a Cosalá y buscó a quienes impartían clases en el mismo grado que él con el fin de obtener información sobre cómo trabajaban tres asignaturas específicas: artes, tecnología y asignatura estatal. Esto, porque "le interesaba abordar todas las disciplinas posibles del curriculum

pues había notado la dificultad que se tiene al respecto en telesecundaria y la importancia especial de algunas de ellas”:

Desde que estaba en la Normal he tenido la idea de que Artes es importante, creo que sí se tiene que trabajar, darle tiempo (E4_MR_1_2016).

Al llegar a Cosalá, con base en sus primeras impresiones sobre la práctica de sus compañeros en la nueva escuela, Ricardo pensó que tendría la libertad de trabajar con sus alumnos lo que el consideraba necesario; no obstante, buscó asegurarse de que podía tomar esas decisiones con su grupo⁴⁵:

En un principio quise llevar Teatro, veía que cada maestro hacía lo que quería y yo dije, pues illevo Teatro! (tono de entusiasmo). Hablé con los maestros y me dijeron que no, que es Artes Visuales porque es la que ellos van a llevar (E4_MR_1_2016).

Lo mismo sucedió en asignatura estatal. Al maestro le parecía necesario trabajar un tema relacionado con sexualidad e identidad debido a la edad de sus alumnos y, además, porque a él le gustaba más este contenido; sin embargo, los maestros le dijeron que ellos ya habían elegido el tema de sustentabilidad y que tenía que hacer lo mismo, en consecuencia, asumió que tendría que ajustarse.

No me entusiasmó, pero bueno, si ellos trabajaban así, lo tenía que hacer yo también (tono de apatía) (E4_MR_1_2016).

Otro interés del maestro que se vislumbra en estos intentos era abrir el abanico de materias que se trabajan en el aula en lo cotidiano para ejercer la enseñanza multiasignatura. Sin embargo, al llegar a la telesecundaria, y encontrar que la decisión no era competencia de cada docente, sino de un acuerdo, optó por asumir lo que ya se había establecido. Más adelante, en el apartado 6.1.4. retomo este hilo para mostrar otra vertiente de esta situación relativa a la relación de los nuevos maestros con el curriculum y las necesidades del grupo.

Siguiendo la línea de los aspectos considerados al preparar las clases, además de las pautas oficiales de la guía para la RME y la organización de la escuela a la que se incorporan los principiantes, advertí la voz de las experiencias docentes durante el primer año de trabajo en telesecundaria, como una de las más presentes al organizar el siguiente año escolar.

⁴⁵ El programa de estudios de Artes planteaba la posibilidad de elegir una de cuatro opciones como contenido de esta asignatura: Artes Visuales, Teatro, Música y Danza. Esta decisión debía tomarse con base en la preparación y recursos de los maestros y de la escuela.

Lo aprendido sobre los contenidos escolares al implementar los programas de estudio los programas de estudio y los materiales curriculares de un grado específico con un grupo, así como el conocimiento construido acerca de los adolescentes del rango de edad correspondiente, permearon los procesos reflexivos de Miguel y Ricardo al visualizar el curso subsecuente. De allí provino, por ejemplo, su decisión de trabajar determinados temas con los estudiantes antes de comenzar a desarrollar los programas de estudios del nuevo grado, o bien de irlos tratando tan pronto se pudiera en los primeros meses del año. Dichos temas estaban relacionados con: contenidos específicos de algunas asignaturas; las necesidades del grupo, ya sea ligadas a su edad, a su contexto, y/o al grado; y las propias necesidades de los docentes en relación con la gestión de la enseñanza en el aula.

En el caso de Miguel, lo vivido con su grupo de 1º en su primer año de trabajo docente lo hizo reflexionar sobre lo que le había dejado su experiencia, ponderar aciertos y errores, considerar las necesidades de los alumnos de ese grado y proponerse que, con los nuevos, también de 1º, fomentaría un trabajo en el aula más disciplinado. Sentía que los jóvenes se habían aprovechado de su afán por ser un maestro democrático y de que trataba de considerar sus características como adolescentes, lo cual, combinado con la "permisividad de las madres de familia" al educarlos, resultaba en que los jóvenes restaran importancia a la escuela, por ejemplo, incumpliendo con sus tareas escolares, siendo impuntuales o faltando a clases.

Ricardo expresó que "le hacía falta tener, en cada materia, como una base respecto a determinados contenidos escolares", por lo tanto, decidió "reforzar" en los alumnos, durante la primera semana del nuevo ciclo escolar, los contenidos que él consideraba "indispensables para poder avanzar"; de lo contrario, dijo, "se batalla mucho". En matemáticas, se concentró en las operaciones básicas y nociones iniciales sobre ecuaciones como, "de dónde salen las incógnitas"; en geografía, se avocó al uso de mapas para su lectura e interpretación y; en español, al uso de signos de puntuación.

Al preparar sus clases del cuarto bloque de estudios de la asignatura de ciencias en primer grado, Ricardo identificó la oportunidad de trabajar con el

grupo los contenidos relativos a la sexualidad que, como dije antes, le parecían “especialmente relevantes para los adolescentes” y que no había podido abordar desde la asignatura estatal. Su experiencia de enseñanza al respecto, en el primer año como profesor, lo ayudó a decidir cómo hacerlo en el nuevo curso.

Para visualizar cómo volver a enseñar este bloque, Ricardo revisó nuevamente el programa de estudios e introdujo algunos cambios a partir de las necesidades pedagógicas que había reconocido en los alumnos de 1º, del tiempo disponible y del contexto social de su escuela. En su mayoría, conservó los contenidos escolares del programa como, las dimensiones del ejercicio de la sexualidad, los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual, y agregó el tema del cibersexo y el *sexting*; estos le parecían pertinentes dado el ambiente social en el que sus alumnos estaban creciendo y los casos frecuentes de abuso a través de las redes sociales de los que se tenía noticia.

En cuanto a los recursos, el profesor incorporó la serie juvenil “Los caminos de la vida” que conoció en sus estudios normalistas en la asignatura Los adolescentes en situaciones de riesgo (a la cual accedió a través del sitio web de YouTube). El criterio para emplearla fue que, “la había utilizado para trabajar con su grupo en el curso anterior y a los alumnos les había interesado mucho”. Ricardo lo atribuía a varios motivos, estaba ambientada en un contexto rural y abordaba diversos temas relacionados con la sexualidad de los adolescentes en edad similar, por ejemplo, los riesgos de enfrentar acoso sexual por parte de familiares o las formas de expresión de la cultura machista.

Un aspecto a destacar en la preparación de este bloque de ciencias fue la decisión del maestro de dar a conocer su plan de trabajo a las madres y padres de sus alumnos en una junta, es decir, los temas que estudiaría con sus hijos, y las actividades y materiales que tenía previstos. Así lo había hecho también en el curso escolar previo, y consideró que le “había funcionado muy bien”. El interés del maestro estaba en conseguir su anuencia, pero, sobre todo, en prevenir probables conflictos dado el conocimiento que ya tenía sobre los prejuicios culturales que había sobre estos temas en el contexto social en que se encontraban. En el capítulo 7 retomo lo sucedido al respecto, al analizar los saberes docentes para trabajar con las madres de los alumnos.

Por otra parte, al preparar su segundo curso, tanto Miguel como Ricardo retomaron la experiencia vivida en su primer año de trabajo respecto a la distribución del tiempo durante la jornada entre las diversas asignaturas del curriculum. Al hacerlo, Ricardo se preguntaba, por qué los maestros de telesecundaria –él incluido– tenían la costumbre de no respetar el horario que marcaba la modalidad. Al parecer, le preocupaba porque consideraba que, cumplir el horario significaba la posibilidad de trabajar con todas las asignaturas. Dijo estar consciente de que, por una u otra razón, no daba tiempo de hacerlo así y por ello los maestros “tenían esa parte flexible”, sin embargo, él “quería probar si podía llevar el horario o no”.

Cambié el horario con base en la experiencia que voy teniendo de cómo tengo que acomodar algunas materias. Para Artes establecí un día y otro para Tecnología (...) Son dos horas y las quiero cumplir. Ya me organicé en este cambio porque sé que hay días que no me alcanzan para Matemáticas, etc. (...) (E4_MR_1_2016).

En este apartado vemos que, en la experiencia de preparar sus clases, Miguel y Ricardo construían sus saberes al respecto considerando las pautas oficiales de trabajo, tales como priorizar: determinadas asignaturas como matemáticas; contenidos como lectura y escritura; y temas como el de convivencia. Y, al hacerlo asumió los acuerdos tomados con sus colegas, la organización de la telesecundaria a la que se estaban incorporando, y la experiencia obtenida en el primer año de trabajo docente en esta modalidad retomando reflexivamente el contexto sociocultural, familiar y etario de los alumnos.

Frente a la cuestión de qué sucedía respecto a cómo se expresaba el contexto en el que estaba la escuela, en la práctica educativa de Miguel y Ricardo, encuentro que este era sustancia de reflexiones y decisiones cotidianas en torno a los contenidos incorporados al preparar sus clases y las formas de organizar el grupo, entre otras.

Además, de los contenidos locales descritos en este epígrafe, se infiere que, en la preparación de sus clases con los adolescentes, los maestros que comienzan tejen saberes sobre la relación de las características de los alumnos en su contexto y el curriculum escolar, lo que se ve con mayor detalle en el apartado 6.1.4., pero antes mostraré una dificultad que experimentaban respecto al curriculum y los materiales escolares.

6.1.3. Curriculum y materiales escolares.

Como docentes de educación básica, al preparar sus clases, los maestros de telesecundaria consideran de manera central el curriculum y los libros de texto. Como describí en el capítulo 3, el modelo pedagógico de esta modalidad tiene sus propios materiales curriculares. No obstante, en caso necesario desde su criterio, los profesores los complementan con otros recursos didácticos como, por ejemplo, libros de texto de editoriales comerciales.

Cuando Miguel y Ricardo se iniciaron en el trabajo docente, en 2015, los maestros recurrían con más frecuencia que antes a materiales distintos a los de telesecundaria debido a que, en 2011, se reformaron el plan y los programas de estudios del nivel, pero no hubo ningún cambio en los materiales de la modalidad⁴⁶, por lo que estos quedaron desfasados con los programas vigentes. Los libros de texto del modelo pedagógico de 2006 y otros materiales seguían presentes en escuelas, eran importantes en la organización del trabajo en el aula y, sin embargo, ya no eran suficientes.

La falta de libros de texto actualizados significó una dificultad en la práctica cotidiana para todos los maestros, ya que una tarea importante en la organización de la enseñanza es analizarlos, pues, “en ellos se expresan aspectos del currículo y se plasma la profundidad y orientación de los contenidos. También presentan sugerencias, que los maestros modifican y adaptan de acuerdo con las necesidades de su grupo, para su tratamiento” (Mercado y Luna, 2013, p. 111). En México, el objetivo de los libros de texto gratuito es favorecer la gratuidad de la educación básica –hecho especialmente importante para las comunidades rurales donde están las telesecundarias–; su elaboración, a cargo de la SEP, busca proveer material congruente con el currículo oficial (Ibidem, p. 111); sin embargo, en la reforma curricular de 2011, este principio no se concretó.

Los maestros de telesecundaria afrontaron y resolvieron esta situación adecuando el uso de los recursos de 2006 y dándose a la tarea de buscar o

⁴⁶ La actualización de los libros comenzó hasta el curso escolar 2017-2018 para primer grado, en el 2018-2019 se entregaron los de segundo y, ya iniciado el curso 2020-2021, apareció un primer avance del libro de texto de tercero, solo con el contenido del primer bloque de estudios.

elaborar otros materiales para incorporarlos en sus clases, proceder que se encuentra escasamente documentado. Sin embargo, dos estudios refieren el mismo problema en el trabajo docente en telesecundaria.

Leyva y Guerra (2019) identificaron tres consecuencias de esta problemática que coinciden con lo que experimentaron Miguel y Ricardo: alusión reiterada a la tensión que les provocaba “la obligatoriedad de seguir el plan de estudio 2011 y, por otro, que los libros de texto y otros recursos importantes necesarios para su trabajo fueran del plan 2006”; tener que “buscar otros recursos que apoyaran a los alumnos en el logro de aprendizajes”; y la implicación que esto tuvo en dedicar “más tiempo en identificar los contenidos en los materiales, organizarlos y plantear las actividades que llevarían a cabo con sus estudiantes” (p. 66).

Para Miguel y Ricardo trabajar con materiales escolares desactualizados no era una situación desconocida; recientemente, como practicantes normalistas, habían organizado sus clases con libros de texto 2006 y programas de estudio 2011. Sin embargo, en el trabajo cotidiano ya como maestros, experimentaron distintas dificultades para preparar su enseñanza asociadas a esta problemática, como se advierte en las palabras de Ricardo:

...me costó un poco [planear] porque todos los libros de primer año están muy desfasados [con respecto al nuevo Plan de estudios] (se refiere al de 2011). Los contenidos (de los nuevos programas), con [excepción] de Ciencias, están abordados de otra forma. Entonces, sí tuve que buscar, tuve que checar y juntar material, principalmente en español, matemáticas y geografía (E3_MP_E5/1º).

Ricardo dijo en entrevista que la búsqueda de otros materiales era más intensa en español, matemáticas y geografía en razón de que los cambios realizados en los programas de estudio no fueron iguales para todas las asignaturas, sino que variaban dependiendo del grado y del espacio curricular.

A decir de los propios maestros de telesecundaria, en algunos casos, los libros de texto 2006 sí abordaban los contenidos de los programas de estudio 2011 de manera suficiente, pero en otros, los trataban de manera parcial, los presentaban en orden distinto o se encontraban en libros de otro grado. Esta situación los llevó a colaborar entre ellos, como se aprecia en el caso de Miguel y sus compañeras de escuela:

Nosotros hacemos esa selección, la vinculación de qué contenidos de los libros 2006 están de acuerdo con el Plan 2011. A veces, los contenidos que proponen las secuencias [de aprendizaje] que están en el 2006 no abordan todo. Entonces, lo que hacemos es reforzar con esto (muestra otros libros llamados fascículos didácticos), para que queden un poquito mejor.

Cuando los temas no están en los libros de [nuestro grado, pero sí en otro]... [los] mandamos a pedir prestado. [Primero, los ubicamos]: este tema está en segundo año, este tema está en tercero, este tema está en primero, y así estamos... prestándonos los libros [de texto]. [Si éstos] no tienen los temas [del Plan 2011], ya nos vamos directamente al fascículo. A veces le sacamos copias o... nada más nos vamos guiando de las actividades (E3_MM_E3/3º).

La desactualización de los libros de texto no era una dificultad menor para los maestros. En secundaria, representan una fuente de saberes docentes (Canedo, 2008) y, en general, dan pauta sobre lo importante (Mercado y Luna, 2013). En telesecundaria, los *libros para el maestro* eran un recurso relevante para organizar la enseñanza (SEP, 2007; Fuentes, 2009) por varias razones: en ellos se reproducía de manera íntegra y en una escala reducida el *libro de texto para el alumno*. Alrededor del mismo, sesión por sesión, se ofrecía a los profesores sugerencias didácticas y orientaciones de diversa índole para abordar los contenidos escolares con el grupo. Aportaban información sobre las actividades de aprendizaje en el contexto de los propósitos de una secuencia didáctica completa, para desarrollar, por ejemplo, un proyecto. De esta forma, los docentes podían comprender el sentido de una actividad en sí misma sin perder de vista su lugar en la secuencia didáctica; siempre en términos del aprendizaje esperado.

Además, en estos libros se detallaba el uso que podría darse a los materiales didácticos, se hacían propuestas sobre los agrupamientos de los alumnos, la distribución del tiempo y, algo muy importante para la enseñanza multiasignatura: una gama de respuestas probables por parte de los estudiantes ante actividades específicas a partir de las cuales los profesores tenían más

elementos para orientarlos en virtud de que no son especialistas en cada área del currículum⁴⁷.

Por otra parte, hay elementos para asumir que no contar con libros de texto actualizados para organizar las clases en telesecundaria es una dificultad seria relacionada con la enseñanza multiasignatura, ya que esta condición condujo a los maestros de telesecundaria a ser “usuarios intensivos y dependientes de los recursos que ofrecía el modelo pedagógico de la modalidad”⁴⁸ (Fuentes, 2009, p. 3). Además, por las razones que ya detallaba, en el contexto del modelo pedagógico de 2006 los libros para el maestro y también el de los alumnos eran particularmente importantes para el trabajo en el aula ya que, a partir de ellos, los docentes articulaban el resto de los recursos pedagógicos (Ibidem).

Al parecer, la dificultad podía ser mayor en el caso de los maestros principiantes pues, por el testimonio de docentes experimentados, se conoce que también para ellos era un reto trabajar sin libros de texto alineados con el plan y los programas de estudio vigentes. Así se aprecia en el testimonio de una profesora con larga trayectoria docente en telesecundaria ofrecido en el contexto de otro estudio (Espino, Cano y Galván, 2021):

Era muy complicado trabajar (...) programas 2011 con libros 2006. [Implicaba] estar trabajando los temas brincándote de un libro a otro, buscando (...) (tono de agobio). Sí fue un trabajo algo desgastante (...), y de repente me decían [mis

⁴⁷ La descripción que presento acerca de las características de los libros para el maestro está basada en la exploración y uso que he hecho de los mismos como docente de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria, así como de la revisión que he realizado nuevamente en el desarrollo de esta investigación.

⁴⁸ En los setenta, y prácticamente durante una década, los docentes coordinadores tuvieron el mismo problema de orientar la clase con guías desactualizadas y siguieron empleando las guías de trabajo para los alumnos. Esto resultaba tan problemático para ellos que incorporaron su reclamo de material actualizado en el pliego petitorio de la lucha que habían emprendido por otras causas, como la de nombramientos adecuados al trabajo que desempeñaban y plazas. También se sabe que, en el desarrollo histórico de las prácticas docentes en la modalidad, ocurrió una situación similar cuando en la reforma curricular de secundaria, en 2006, los libros de Conceptos Básicos –procedentes del modelo pedagógico de 1993– se siguieron usando para preparar las clases y para trabajar en el aula dado el valor que estos materiales tenían como fuente de información. Estas prácticas han sido observadas por quienes trabajamos en la formación de maestros normalistas de telesecundaria y acudimos al aula para asesorar la práctica docente de los estudiantes.

alumnos]: ¡Ay maestra, lo olvidé en mi casa, ahora no tengo ese! (tono de pesar).
Sí es un trabajo bastante complicado (p. 9).

Ante la falta de libros actualizados, ciertos materiales escolares adquirieron mayor importancia para preparar la enseñanza en telesecundaria. En los casos de estudio, uno de ellos fueron los *fascículos didácticos* que una escuela secundaria privada de la capital veracruzana diseñaba y utilizaba con sus propios alumnos. Cuando sus propietarios advirtieron la necesidad de los docentes de telesecundaria, los comercializaron entre ellos.

Tales fascículos estaban organizados por asignatura y contenían ejercicios y actividades que Miguel y Ricardo empleaban en dos sentidos: para “repasar y fortalecer los contenidos escolares” que sí se encontraban en el libro de texto, y “para decidir cómo abordar los que no”. Un aspecto de este material especialmente útil para los docentes fue que, a partir de 2016, incluyó una tabla donde organizaban los contenidos de los libros de texto 2006 con relación a los programas de estudio 2011, lo que facilitó “la vinculación” –referida por Miguel– entre ambos materiales curriculares.

Al hablar de la situación en que estaban los materiales curriculares, Ricardo aludió a una idea adquirida en su formación inicial respecto a su aspiración de no necesitar del libro de texto para organizar el trabajo escolar y su autonomía profesional para allegarse de cualquier material escolar más allá de los oficiales. En ese sentido, el desfase de los libros de texto 2006 con los programas de estudio 2011, significaba para él una oportunidad para “interactuar con diferentes materiales y decidir su uso, contribuyendo a construir un saber orquestar diversos materiales” (Arteaga, 2011, p. 157).

Ahí entra una ventaja... que en mi formación inicial sí recibí el hecho de que el libro de texto no es todo, entonces no es el único recurso, no es la única fuente de información, entonces simplemente se va más a la leña el libro. La verdad no me conflictúa (tono de indiferencia) (E3_MP_E5/1º).

La perspectiva de Ricardo coincide con lo encontrado en otro estudio (INEE, 2019), donde un docente, también del estado de Veracruz, se decanta por tratar de no considerar el libro de texto para trabajar argumentando que “si bien hay que tener claro que es una herramienta tampoco es la panacea para que el alumno llegue al aprendizaje esperado” (p. 66). Esta postura contrasta con las

prácticas identificadas en el contexto del modelo pedagógico de 1993 por estudios como el de Santos y Carvajal (2006) o el de Quiroz (2003), en los cuales los maestros se ciñen al uso del libro de texto, y muy pocas veces incorporan otros materiales en la preparación de sus clases.

Al respecto, Pedro Olvera (2019) sostiene que la falta de materiales actualizados en telesecundaria es una oportunidad que los maestros han aprovechado para dar un paso adelante en la autonomía profesional como diseñadores del curriculum, aunque hace hincapié en la necesidad de conocer la lógica interna del modelo pedagógico y los materiales curriculares específicos para poder sustituir de manera pertinente un material o una actividad, o ajustar una secuencia didáctica.

En este mismo sentido, Ricardo no concebía la falta de materiales curriculares como un problema, sin embargo, reconoció que tenía desventajas para preparar su enseñanza en esta situación; por ejemplo, se le dificultaba diseñar y desarrollar proyectos didácticos como corresponde al enfoque didáctico de la asignatura de español. Anteriormente, cuando los libros de texto 2006 estaban vigentes, los maestros retomaban de ellos los proyectos ya diseñados y los ajustaban a su grupo, pero a partir de 2011, una parte de esas propuestas ya no correspondía a los contenidos escolares del nuevo programa de estudios; en consecuencia, los docentes enfrentaron la tarea de idearlos y, hacerlo, no era sencillo:

En español sí fue muy difícil la verdad, tuve que planear el tercer proyecto de... y me costó muchísimo porque apenas estoy agarrando la onda bien, creo yo, de lo que es un proyecto situado, y que ellos (los alumnos), construyan el conocimiento (E3_MP_E5/1º).

Ante tal dificultad, Ricardo recurrió a los libros de texto autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para las secundarias generales y técnicas. Estos sí estaban diseñados con base en el programa de 2011 y, por ello, se convirtieron en otro recurso importante para organizar el trabajo en el aula de telesecundaria.

...entonces, me basé en los libros de mi hermana que acaba de pasar a segundo año de secundaria, me apoyé en lo que ella vio en esos libros, y revisé muy rápidamente el catálogo de libros de texto autorizados por la SEP en su versión

electrónica para ir viendo qué actividades [traían] o cómo ir abordando los contenidos (E3_MP_E5/1º).

Además de las dificultades descritas, Miguel enfrentó otra derivada de que la supervisión de su zona escolar dio la orden de organizar la enseñanza con base en el plan de estudios 2011; sin embargo, en los hechos la autoridad escolar se contradecía al enviar a las escuelas exámenes bimestrales basados en los contenidos escolares de los libros de texto 2006. Con esta práctica se obliga a los maestros a comprar exámenes hechos en las supervisiones y a trasladar el costo a los alumnos y sus familias. El argumento de las autoridades para hacerlo es la necesidad de obtener recursos para los gastos corrientes de operación en sus oficinas y visitas a las escuelas porque la secretaría de educación no les da el presupuesto necesario. La situación confundía y molestaba a los maestros como se aprecia en el siguiente comentario de Miguel a propósito de una tarea de matemáticas que había solicitado a sus alumnos de tercer grado:

Este tema ya lo vieron ellos en segundo año, pero, con base en el plan 2011 se debe ver en tercero. Nos hicieron hincapié en la supervisión, ¡Nuevamente! (tono de fastidio), que el examen [bimestral] va a venir con base en [el programa de estudios] 2011 –aunque el bloque I lo evaluaron con 2006 (tono de aclaración)– pero bueno, ellos lo prometieron otra vez (despacio como en tono de paciencia), [igual que en] el ciclo pasado: que ya va a venir el 2011 (se refiere al examen), ¡Pues tengo que ajustarme! (con voz fuerte, con tono de resignación) (MM_E3_ObAu/3º_081216).

Esta contradicción por la desactualización de los libros se presta para evidenciar lo que ya apuntaba en el epígrafe anterior, la preocupación de los docentes por incluir en la preparación de sus clases contenidos que van a venir en el examen (aun cuando los alumnos ya los hayan visto en otro momento, al parecer los maestros tienen la creencia de que eso no basta, que probablemente ya no los recuerden).

Llama la atención que al hablar de sus dificultades, ni Miguel ni Ricardo mencionaran las experiencias que habían tenido al enfrentar este problema como practicantes normalistas. Su silencio podría ser un indicador de lo obvio, que preparar la enseñanza con tres o cuatro asignaturas bajo la tutela de un maestro experimentado y de un asesor de la escuela Normal difiere

significativamente de enfrentar la falta de libros de texto actualizados siendo los responsables de trabajar todas las asignaturas con un grupo.

En este apartado vemos que los cambios constantes de planes, programas y libros de texto –que se han hecho tan frecuentes en México– afectan la preparación de las clases en telesecundaria. Por lo tanto, en los casos de estudio, la desactualización del curriculum y los materiales escolares representó una condición material del trabajo docente que dificultó la práctica docente cotidiana haciendo más ardua una labor de por sí desafiante, para los maestros que inician.

En circunstancias como esta Miguel y Ricardo resolvían la preparación de su enseñanza partiendo de los recursos disponibles, entre estos: las ideas aprendidas en su formación inicial como que el libro de texto no es la única fuente de información para la enseñanza; los materiales que estaban a su alcance, comenzando con sus propios libros (gracias al hecho de que los cambios realizados en los programas de estudio 2011 no fueran drásticos ni generalizados respecto de los contenidos de los libros de texto de 2006); o aquellos que provenían de modalidades y sistemas alternos, como los fascículos didácticos.

En todo lo anterior se encuentran indicios de un proceso en el que los maestros principiantes construían *saberes docentes para buscar e identificar materiales accesibles que respondieran a sus necesidades de trabajo* (por ejemplo, disponer de actividades pertinentes para abordar contenidos nuevos o ideas para desarrollar metodologías en las que aún no se sentían preparados, tales como, los proyectos didácticos).

Así mismo, Miguel y Ricardo, construían un *saber vincular libros de texto de distintas épocas y modalidades de secundaria organizando los contenidos de acuerdo con el plan de estudios vigente*; un *saber valorarlos como fuente de información* en un contexto de trabajo en que esta representa un bien escaso; y un *saber emplear materiales en diversos sentidos* (por ejemplo, como refuerzo o para trabajar nuevos temas).

En este sentido, coincido con Lourdes Santana (2016), quien encontró en la práctica docente de maestros de telesecundarias en escuelas del estado de Guerrero, un saber trabajar utilizando dos programas educativos y un saber

subsanan las carencias de insumos pedagógicos adaptando otros materiales a las condiciones y necesidades de sus alumnos.

Construir saberes docentes relativos al uso de materiales escolares constituye un reto mayor para los maestros noveles de esta modalidad debido a su condición de generalistas, es decir, de no ser especialistas en un campo específico disciplinar; y a la enseñanza multiasignatura, lo que hace crecer el universo de búsqueda y multiplica exponencialmente el número de materiales posibles de ser incorporados y articulados al preparar sus clases.

Dicho reto puede ser aún más difícil cuando la autoridad escolar genera pautas de trabajo contradictorias que hacen crecer la incertidumbre de por sí presente en el desempeño del oficio. No obstante, los antecedentes de las prácticas docentes en telesecundaria sugieren que los profesores han desarrollado una condición especial (disposición y habilidad) para resolver su trabajo y construir sus saberes en condiciones difíciles relacionadas con la disponibilidad y la pertinencia del currículum y los materiales escolares.

6.1.4. Relación con el currículum y las necesidades del grupo.

En apartados anteriores me he referido a diversas preocupaciones de los maestros principiantes, presentes en la preparación cotidiana de las clases. Un tipo de preocupación de Miguel y Ricardo estaba ligada al currículo y materiales educativos, y su relación con la diversidad de necesidades educativas de los alumnos. Por este motivo, en este apartado se describen algunos contenidos concretos de esas preocupaciones y cómo, en lo que hacían los maestros a partir de ellas, construían saberes docentes.

Diversos autores reconocen la actividad compleja que los maestros realizan con el currículo, (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1992; Clark y Peterson, 1990) y, el papel central de los alumnos en esa labor (Luna, 1997; Arteaga, 2011). De allí que se asuma que, junto con sus alumnos, los profesores “se convierten en ‘constructores’ y ‘desarrolladores’ del mismo” currículo (Mercado y Luna, 2013, p. 93).

Desde la perspectiva del *currículum vivido* (Magrini, 2015; Pinar e Irwin, 2004 citados en Martín, 2019), docentes y jóvenes colaboran en la *creación curricular* en el salón de clases. Como nos explica Diego Martín (2019), la teoría

de la creación curricular (Clandinin y Connelly, 1992) se formula en torno a tres conceptos: saber de la experiencia, escenario profesional docente e historias a través de las que vivir. Estos términos ponen el foco en la experiencia del docente, en el entendido de que no es la única dimensión presente en este fenómeno. Por tal razón, para buscar indicios de la construcción de saberes docentes exploré la experiencia del docente –siempre buscando el sentido de sus acciones y reflexiones en su relación pedagógica con los adolescentes–.

En el análisis de los saberes que los profesores elaboraban en su relación con el curriculum y las necesidades educativas de los alumnos, fue muy útil la metáfora del “docente como creador del currículum” formulada por Jean Clandinin y Michael Connelly (1992), donde el curriculum se concibe como:

Una construcción conjunta de las vidas de profesorado y alumnado en las escuelas y aulas [...]. En esta perspectiva de la creación curricular el docente es visto como una parte integral del proceso curricular en la que el profesor, estudiantes, contenido y contexto están en continua interacción (Martin, 2019, p. 56).

Asumiendo que, el saber docente le da forma al curriculum, sostiene Martin (2019), “podemos entender que el profesorado es una parte inherente y necesaria en el proceso de creación en el aula” (p. 56).

Por lo anterior, me propuse buscar cómo se da esta doble relación de los maestros principiantes con el plan curricular y con los adolescentes, bajo el entendido de que, en ese terreno, los maestros aprenden a mediar entre un curriculum abstracto, y la atención a lo concreto y singular del proceso educativo en el aula con los jóvenes (en el entramado de sus historias, características, inquietudes, dificultades, intereses y necesidades pedagógicas).

Y es que si, la labor del maestro con el programa de estudios implica que “ponga en acción sus conocimientos sobre una determinada materia y se forme una visión sobre la importancia de enseñarla y cómo hacerlo” (Mercado y Luna, 2013, p. 96), resulta evidente que tal tarea constituye una dimensión formativa para los profesores principiantes, en la que adquieren, recuperan y reelaboran saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos y experienciales (Tardif, 2009) para preparar el trabajo en el aula con sus alumnos. En consecuencia, al indagar qué sucedía cuando Miguel y Ricardo interactuaban con el currículo podría encontrar pistas sobre los saberes docentes que estaban elaborando.

La orientación sobre dónde y cuándo buscar tales pistas, provino de la misma perspectiva teórica que vengo siguiendo: había que seguir enfocando los procesos de reflexión que los profesores realizan, de manera continua, dentro y fuera del aula. Así se advierte en el planteamiento de Mercado y Luna (2013, p. 96):

Al interactuar con el currículo los maestros desarrollan un proceso de pensamiento (C. Clark y P. Peterson, 1990) que se despliega en diversas fases de la enseñanza: al diseñar las actividades (fase preactiva); durante el trabajo en el aula, donde tienen lugar modificaciones y decisiones que se toman sobre la marcha (fase interactiva); y al ponderar los resultados de actividades concluidas (fase postactiva).

En este apartado recupero tres preocupaciones presentes en la práctica educativa de Miguel y Ricardo relativas a: los contenidos escolares, recursos de enseñanza y métodos didácticos. Estas se expresaban en circunstancias difíciles como las ya descritas, los cambios de grado y la falta de materiales curriculares actualizados, así como en la necesidad de dar respuesta a las demandas curriculares multiasignatura del grado –condición central del trabajo de enseñanza en telesecundaria— con un currículo diseñado para la enseñanza por asignaturas (Sixto, 2014).

Las preocupaciones de los maestros principiantes en estos aspectos son importantes porque los saberes docentes se construyen en la interacción dialógica con los contenidos curriculares y los materiales educativos, así como con las necesidades educativas del grupo que se atiende (Arteaga, 2011). Basada en la noción de dialogicidad de Bajhtin (Mercado, 2002), Paola Arteaga describe cómo “las propuestas curriculares y pedagógicas son algunas de las ‘voces’ con las que los profesores dialogan como parte del desarrollo de su tarea de enseñanza” (Arteaga, 2011, p. 115); y cómo, además, dentro de estas relaciones dialógicas, están presentes –como interlocutores principales— los alumnos. En telesecundaria, entre todas estas voces, se distingue la de los libros de texto –interlocutores fundamentales para el docente multiasignatura— (Quiroz, 2003; Sixto, 2014; Cano, 2014).

En el capítulo 5 me referí a las repercusiones que los cambios de grado tenían sobre la construcción de saberes para conocer a los alumnos y, por tanto, sobre

la relación pedagógica. En este apartado, describo cómo incidían tales cambios en los *saberes relativos a la preparación de las clases* por el trabajo que los maestros necesitan hacer con los contenidos de enseñanza del grado donde se encuentran y, la relación que buscan establecer entre estos y las necesidades pedagógicas de los alumnos que atienden (Mercado y Luna, 2013). Hacer esto frente a un grupo heterogéneo de adolescentes al que apenas comienzan a conocer, con materiales curriculares desactualizados, en un entorno sociocultural poco conocido en el que se van internando y, en su condición de noveles, constituye una tarea sumamente compleja.

Como señalé antes, en su segundo año de trabajo Miguel cambió repentinamente de grado experimentando cierto desequilibrio ante el contraste del grupo de primero, con el que ya había comenzado a trabajar, y el de tercero, con el que necesitaba volver a empezar; esto aunado a la poca información que tenía de sus nuevos alumnos:

Este grupo de tercero no me deja ver mucho de entrada, tal vez con el paso de los días, [ya] que agarremos confianza, veamos qué problemáticas surgen. Ya no podemos llevarnos tiempo con la parte de conocernos, debemos seguir con el camino de las actividades (tono serio) (Ent5_MM_E3).

Otra dificultad derivada de ese cambio fue la de tener que preparar de un día para otro el trabajo en el aula sin contar con muchos referentes sobre los contenidos escolares de tercero y sin conocer las necesidades educativas y las características de los adolescentes de un grupo concreto de ese grado; todo ello bajo la presión del tiempo que ya había transcurrido desde el inicio del curso.

Ante las circunstancias, Miguel decidió “no detenerse demasiado en realizar actividades diagnósticas del grupo y trabajar, la primera semana, solamente con el libro de texto”. Trabajar así le permitiría “ir avanzando mientras se tomaba el tiempo para planear bien durante el siguiente fin de semana”:

Entonces, me voy a sentar para ver de manera general cómo los voy a evaluar y, de acuerdo a cómo trabajo yo cada asignatura, inglés, matemáticas, español, etc., le daré una desempolvadita a todos los bloques de estudio. Necesito tiempo para pensar qué voy a hacer, como decía por ahí una lectura sobre planificación (se refiere a un material de estudio de su formación inicial). No creo resumir en un

formato lo que piense [hay muy poco tiempo ya]. Hablo de, nomás pues, sentarme para analizar, pensar, trabajar [...] visualizar qué actividades voy a ir haciendo y cómo lo voy a ir trabajando, pero créame, ¡Es difícil! (tono de preocupación) (Ent5_MM_E3).

Los criterios y acciones que menciona el maestro: “cómo evaluar los contenidos del grado”, “cómo trabaja él cada asignatura”, “dar una desempolvadita a los bloques de estudio” y “visualizar qué actividades ir haciendo” apuntan a que en la construcción del *saber preparar las clases de cada asignatura* los maestros buscan integrar distintos elementos alrededor de los contenidos escolares, tales como, enfoques diferenciados de enseñanza por asignatura y actividades de aprendizaje y de evaluación. Así mismo, dan idea del papel que juega en la construcción de este saber en telesecundaria, disponer de tiempo suficiente para pensar, decidir e integrar todo lo que conlleva.

En la experiencia previa de Miguel como estudiante normalista “dar una desempolvadita a los *bloques de estudio*” implicaba más que sacarlos a la luz, *significaba estudiarlos*; lo cual, era importante para él porque de eso dependía en parte tener un buen desempeño en el aula. Miguel y Ricardo lo hacían así cuando practicaban y, para ello, solían apoyarse mutuamente con otros profesores en formación inicial.

En la práctica [cotidiana] lo hacemos bien, pero siempre, antes de dar un tema, tenemos que estudiarle. Y eso lo sé por experiencia propia y por la de mis compañeros [cuando estudiamos la Normal]. Si yo era bueno en matemáticas se las explicaba a mis compañeros. Si alguno decía, no comprendo este tema, yo le decía, ven, yo te explico matemáticas. Si otro decía, se me complica historia, otro compañero bueno para la historia, se la explicaba. Y es que no somos todólogos (Ent7_MM_E3).

Apoyarse en los conocimientos disciplinares de los compañeros era una estrategia importante en su *saber preparar las clases que los maestros principiantes de telesecundaria habían construido como estudiantes normalistas* ya que, en esa etapa formativa, tuvieron pocas oportunidades para profundizar en los contenidos curriculares. La lógica del plan de estudios de la *Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria* era la de formar a los estudiantes respecto a los enfoques didácticos de los programas vigentes en

el plan de estudios de 1999 (SEP, 1999), en este sentido Miguel y Ricardo, en sus clases en la Normal, revisaban algunos contenidos escolares con la mira de aprender la manera de enseñarlos; el énfasis estaba en los *saberes pedagógicos* (Tardif, 2009).

Por lo anterior, la oportunidad de conocer más los temas de enseñanza se daba cuando los jóvenes preparaban y llevaban a cabo sus clases durante sus prácticas escolares en el aula. Y aunque, idealmente, en la licenciatura se pretende que practiquen en todos los grados de secundaria (y en distintos contextos), en la realidad eso se concreta pocas veces o se da en lapsos tan cortos que no alcanzan para estudiar y aprender mejor los contenidos a enseñar.

Por esta necesidad asociada a los conocimientos de cada maestro sobre los contenidos disciplinares de un grado (relacionado, muchas veces, con su gusto por ellos y con lo que aprenden en su paso como alumnos por la educación básica), y a la trayectoria individual al que tuvieron como normalistas a través de uno, dos o tres grados en sus prácticas escolares, cambiarse de uno a otro ya como maestros principiantes puede representar una dificultad significativa y una condición en la que construyen saberes para preparar su enseñanza relacionados con los contenidos que enseñan.

Miguel se vio en dificultades para preparar sus clases cuando pasó a tercer grado ya que como practicante siempre había enseñado en primero; en tercero solo había estado una vez por dos semanas, por lo tanto, necesitaba estudiar los contenidos escolares del nuevo grado. Esta actividad era parte de *saber preparar su enseñanza multiasignatura* en el inicio profesional. En las condiciones particulares de este profesor, la decisión de trabajar "solamente con el libro de texto" fue un recurso para ganar tiempo mientras tenía oportunidad para revisar los contenidos y buscar nuevos materiales; recordemos que esto último era más necesario debido a que los libros de texto 2006 estaban desactualizados. Sin embargo, seguían siendo una fuente de saberes docentes para preparar las clases estrechamente vinculados a los contenidos curriculares para la enseñanza multiasignatura en telesecundaria (Fuentes, 2009), no obstante su desfase con los programas de estudio.

En cuanto a estudiar los temas con el apoyo de otros maestros, como lo hacían de estudiantes, no identifiqué ningún referente, lo cual, podría estar relacionado con la falta de tiempos apropiados para estas prácticas en la dinámica escolar cotidiana de las telesecundarias, de conocimiento de las fortalezas particulares de los colegas por parte del nuevo profesor y de la confianza que implica establecer ese tipo de acuerdos y llevarlos a cabo⁴⁹.

Aun cuando Miguel estaba consciente de que la función de un profesor de telesecundaria está más enfocada en “ir guiando a los alumnos en su trabajo en el aula” porque no es especialista en cada asignatura y, de que por esa razón, “dominar el contenido no lo es todo ya que saber enseñarlo es lo importante”, en su práctica cotidiana sentía que eso no era suficiente para él.

...la preparación que tenemos en una asignatura no es la misma que la que tiene un profesor universitario especialista en una asignatura (...) hace falta fortalecer al Normalismo en esa parte del manejo de los contenidos disciplinares, complementar la formación de los maestros de telesecundaria en ese sentido (Ent7_MM_E3).

En este comentario, vemos la exigencia que parece experimentar Miguel como profesor generalista novel para preparar las clases en la enseñanza multiasignatura, en 3º de telesecundaria, y la necesidad de disponer de tiempo para estudiar los temas que abordará con sus alumnos mientras va ampliando sus conocimientos de materia.

En este sentido, permanecer en un grado es formativo para los profesores principiantes porque les permite profundizar en los contenidos disciplinarios correspondientes y, por tanto, una condición favorable para construir saberes docentes relativos a preparar la enseñanza de contenidos específicos.

Por su parte, la reflexión de Ricardo sobre su experiencia docente en los grados donde había trabajado al terminar sus dos primeros años como profesor de telesecundaria permite ver algunas dificultades asociadas con asignaturas específicas y el uso de recursos de enseñanza.

⁴⁹ Se tiene noticia de algunos acuerdos entre colegas en telesecundaria para reorganizarse localmente de acuerdo con sus fortalezas disciplinares copiando, de alguna manera, la estructura de las secundarias generales; es decir, enseñando en distintos grupos aquellas asignaturas que más se dominan.

Me cuesta aterrizar historia, que [los alumnos] la entiendan. Eso tiene una ventaja y una desventaja: llené a mis alumnos de esquemas en la libreta, los llevé a conocer, no a comprender. En la Normal decía que yo no creía en los esquemas, ya entendí que sí sirven, pero necesito aprender más cuándo utilizarlos (por ejemplo, utilizar esquemas para diferenciar causas y consecuencias...). Me gusta la Historia (tono de reflexión, como hablando para sí mismo), ya ahorita a los 23 años [que tengo de edad, entiendo que], es importante para tratar de ver cómo estaremos...

En español, los usos del lenguaje, las características de los textos, no son lo mío (se refiere a su falta de conocimiento al respecto); [aunque ya] en la práctica sí salen proyectos como el cancionero (alude a una antología de canciones que se realiza en primer grado –cuyo propósito es aprender a escribir un prólogo–). En inglés, una cosa es que yo lo sepa y otra que el alumno lo aprenda... (tono de agobio) (E8_MP_E5).

De la misma forma que Ricardo advirtió dificultades en su relación con determinados contenidos escolares y el uso de recursos de enseñanza en historia, inglés o español, en sus expresiones sobre su práctica docente en otras asignaturas, se advierten sus posibilidades de trabajo alrededor de temas complejos, dadas por la importancia que tenían para la vida de los adolescentes, y por el conocimiento que él tenía de los materiales curriculares. Por ejemplo, los temas de convivencia y los libros de formación cívica y ética, ya descritos.

Además, las reflexiones de Ricardo denotan que advirtió cuánto requería de diversos conocimientos y habilidades sobre otros contenidos, no considerados o no prioritarios en el plan y programas de estudios de secundaria, para trabajar con adolescentes en contextos sociales desfavorecidos donde no se tiene acceso a servicios de salud.

Ahora pienso que no supe aprovechar los talleres extracurriculares que daban en la Normal, eran [como] comodines para mí, no los tomé en serio. Me arrepiento de no haberme quedado en el de primeros auxilios. Tuve cómputo, algo de sustentabilidad, el de danza fue el que más tiempo tuve (E8_MP_E5).

Otro aspecto identificado por Ricardo fue su necesidad de trabajar en segundo grado para estudiar más a fondo los contenidos disciplinares y los enfoques de enseñanza, dado que solo había estado dos meses en segundo (esto, cuando se

integró a la docencia en Mata del Tren). Sin embargo, prefería hacerlo una vez que hubieran sido actualizados los materiales curriculares.

Algo que sí tengo en mente es que cuando entre [en vigor] el nuevo plan de estudios 2018, me gustaría tener 2º porque con el plan anterior (se refiere a los planes de estudio 2006 y 2011) nunca tuve segundo. Comparando primero y tercero que ya los tuve y que ya los revisé sí encuentro muchas diferencias, y de segundo no [tengo referentes]. Me gustaría 2º para ya adecuarme [a él], sin tener la referencia del pasado. Sobre todo, porque ya pasaron Historia de México a 2º. Sé que al menos en telesecundaria va a ser como de prueba [...] materiales nuevos, ediciones nuevas, organización de contenido nueva, siento que esa será una prueba (prueba en el sentido de experimento, de parte de los diseñadores curriculares) (E8_MP_E5).

En este comentario se reconoce el papel que los materiales curriculares y la organización de los contenidos de enseñanza tienen en la preparación del trabajo en el aula, pues, solo realizando una lectura activa y fructífera de estos y de los alumnos, los maestros “pueden incorporar la información con que cuentan y su perspectiva de la misma”. Por tal razón, los materiales curriculares se convierten “no solo en una fuente de información, sino en una propuesta de trabajo, reflexión y análisis” (Mercado y Luna, 2013, p. 112).

Por otra parte, se aprecia que, Ricardo está interesado en conocer, específicamente los materiales curriculares de segundo grado para, “adecuarse para trabajar con ellos”; y que, reconoce como vía para ello, enseñar en ese grado, como lo ha hecho con primero y tercero.

No obstante lo anterior, el maestro prefiere hacerlo a partir de programas y materiales escolares nuevos y, por lo tanto, con mayor probabilidad de permanecer vigentes al menos cierto tiempo, aunque estén “de prueba”. Este criterio nace de una condición material de trabajo en educación básica en México ya comentada en el apartado anterior, que se ha recrudecido después de 2006: el cambio constante del curriculum y de los materiales escolares oficiales. Dicho cambio ha tenido repercusiones particulares en telesecundaria porque sus materiales escolares –a diferencia de otras modalidades, y a semejanza de la primaria— son gratuitos e iguales para todos los estudiantes,

independientemente del contexto escolar y social; así como, una herramienta fundamental para la docencia multiasignatura.

Otro motivo interesante de este maestro para enseñar en segundo es visualizar una asignatura que le gusta como Historia de México. En este y otros momentos de su trayectoria por distintos grados advertí que, su gusto por los conocimientos disciplinarios o la falta del mismo tenía implicaciones en la construcción de sus saberes docentes para preparar sus clases. Así se aprecia en el comentario anterior, o en lo que expresó cuando, al llegar a trabajar en Cosalá, le asignaron el grupo de primer grado; entonces, se dio cuenta de que se enfrentaría a “enseñar contenidos que no le gustaban”:

Y ahora de nuevo me tengo que adaptar a otras cosas, pasar de tercero a primero, el grado me hizo pensar, no me gustan los contenidos, son muy escuetos, pero ni modo, tengo que darlo (tono de resignación). Primero nunca me ha gustado, desde que estaba en la práctica (...) Mi grado favorito es tercero, aunque tampoco hago drama, simplemente si pudiera elegir no daría primero (Ent4_MP_1_2016).

Como señalé antes, en la previsión del curso como maestro novel que se incorporaba a una escuela ya avanzadas las clases, Ricardo asumió decisiones de organización, previas a su llegada, relativas a los contenidos escolares. Lo hizo sin objetar, pero no le resultó fácil, ya que él consideraba necesario atender otras necesidades pedagógicas de los adolescentes.

Una de las voces con las que el maestro dialogaba al respecto era el currículum, en concreto su conocimiento sobre los diversos temas posibles de tratar en asignatura estatal y artes, y la flexibilidad de los programas de estudio. Un segundo interés de su parte al intentar enseñar teatro y temas de educación sexual era incorporar a sus clases temas que le gustaban. Vemos aquí cómo Ricardo trataba de motivarse para trabajar en un grado cuyos contenidos curriculares no despertaban su entusiasmo, y con alumnos de un rango de edad cuyas características le dificultaban relacionarse con ellos, aprovechando la forma en que estaba diseñado el currículum. Este profesor trataba de atender necesidades pedagógicas de los adolescentes y, al mismo tiempo, crear una relación significativa para él mismo con el saber a enseñar, a partir de temas que le resultaran interesantes.

En los procesos reflexivos de Miguel y Ricardo al preparar sus clases, se reconoce: el papel que tenían en la construcción de sus saberes en esta dimensión, la autopercepción de algunas de sus necesidades formativas respecto a determinados temas y recursos de enseñanza, la importancia de su propio interés personal como profesores por las asignaturas para saber enseñarlas, y los aprendizajes que construían al trabajar con nuevos programas de estudios y materiales curriculares.

Por todo lo anterior, en los procesos reflexivos de los maestros principiantes inherentes a la preparación de sus clases, identifico indicios de *un saber incorporar contenidos escolares y recursos de enseñanza adecuados a las necesidades pedagógicas de los adolescentes de un grupo, contexto social, grado y rango de edad específicos* –presente por ejemplo, en el arreglo del grupo en el aula y la distribución y el uso del tiempo escolar—, *interactuando simultáneamente con sus propias necesidades docentes y su relación con el saber disciplinar*.

6.2 Saber gestionar la clase.

Inicié el análisis de los saberes docentes para gestionar las clases asumiendo el significado que María Moliner (2007) atribuye a la acción de gestionar como, cuidar el asunto que se juega en una situación dada, facilitar que algo suceda, poner los medios para ello y no parar hasta lograr el cometido. A partir de esta concepción vislumbré que, en esta dimensión de la organización de la enseñanza, los maestros necesitan recurrir a múltiples saberes y recursos, e invertir el máximo posible de su energía, sensibilidad y creatividad.

Para tratar de distinguir estos saberes en los casos de estudio fue importante considerar los hallazgos de Paola Arteaga (2011), y las aportaciones de María Eugenia Luna (1997) y Ruth Mercado (2002) sobre el lugar de los alumnos en la organización cotidiana del trabajo en primaria general y multigrado. Me refiero a la centralidad que estos tienen en este proceso, lejos de la idea extendida de que los maestros instrumentan el currículum.

Saber gestionar las clases con los alumnos es un conocimiento cotidiano especialmente complejo debido en parte a lo que he venido diciendo, que la clase es una construcción conjunta –maestro y alumnos– donde se ponen en juego múltiples factores como, el currículum, los materiales escolares, las condiciones materiales de trabajo de los maestros y su condición de principiantes; aunque no solo, entre otros están los ya señalados sobre los adolescentes y sus contextos sociales desfavorecidos.

Se aprende a gestionar las clases en el trabajo cotidiano con los alumnos. De acuerdo con Elsie Rockwell (2013) es “una habilidad delicada, compuesta de ritmos apropiados, firmeza y confianza mutua en la relación con los alumnos, interés intrínseco de los contenidos y actividades propuestas, constancia en la conducción, sentido de ritmo y cadencia, entre otros rasgos...” que es muy difícil transmitir; por esta razón, las maestras y maestros más jóvenes pueden desesperarse al no lograrlo fácilmente (p. 501).

Lograr implicar a los alumnos en el trabajo en el aula es “un reto mayúsculo” para cualquier profesor ya que, en preescolar, primaria y secundaria, “los niños [y adolescentes] no están en el aula porque así lo deseen. Es el docente con su trabajo quien puede promover su interés en los contenidos y las actividades que les presente, de manera que sean significativos para ellos” (Mercado y Luna, 2013, p. 26). A los alumnos les apasiona comprender y quieren hacerlo cuando se dan cuenta de que hay algo por comprender, pero, cuando llegan a la escuela pocos tienen esa disposición; por consiguiente, “el trabajo del profesor consiste en transformar la energía de esa oposición en deseo de saber” (Pennac, 2008, p. 94).

En secundaria, “particularmente durante las últimas décadas, la enseñanza y la posibilidad de que los estudiantes logren aprendizajes importantes parecerían labores titánicas para los maestros” (Mercado y Espinosa, 2020, p. 47), entre otras razones, por los cambios que tienen lugar en los jóvenes. Se advierte dificultad en trabajar con estudiantes que están en la adolescencia, “una etapa en el desarrollo evolutivo de la persona, que se caracteriza, entre otros elementos, por la inestabilidad emocional, la ansiedad,

y cierto malestar subjetivo asociado con los cambios psicobiológicos que se experimentan” (Saraví, 2015, p. 107). Más allá de esta condición, los maestros sostienen que los alumnos de ahora son “distintos de los de antaño, más rebeldes, más maduros, más concededores de la vida, más inquietos, más conectados al ciberespacio” (Rockwell, 2013, p. 501). No obstante lo dicho, trabajar en el nivel secundario no tiene que ser, ni siempre, ni para todos los maestros, una dificultad. Mercado y Espinosa (2020, p. 48) refieren la paradoja de una visión de los adolescentes como sujetos que:

...consideran importantes los estudios y valoran la escuela como una oportunidad formativa para lograr sus proyectos de vida (Reyes, 2011; D’Aloisio, 2015), pero al mismo tiempo rechazan, desafían o, en el mejor de los casos, soportan –sin que necesariamente aprendan– muchas de las formas y contenidos del trabajo en el aula (Muñoz, 2012; Organista, 2012; Fernández, 2014).

Otras investigaciones citan entre las dificultades del trabajo docente en el nivel secundario, la problemática social que viven muchos adolescentes, como violencia y desatención de parte de las familias, por mencionar dos de las más relevantes (Tenti, 2011; Weiss, Civera y Dávalos, 2019). En telesecundaria, gestionar el trabajo escolar tiene dificultades particulares. En un estudio (ya citado antes en este capítulo) sobre las prácticas de enseñanza en contextos de vulnerabilidad social (Leyva y Guerra, 2019), se percibe que los docentes de esta modalidad se refieren de manera incipiente al trabajo en el aula, en comparación de cuando hablan de otras temáticas como, por ejemplo, la preparación de sus clases. Entre las principales dificultades que manifestaron estaba:

...la necesidad de atender a la diversidad de sus alumnos en cuanto a nivel de conocimientos, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje; lo que se vuelve más complejo cuando, además, deben atender todas las asignaturas que corresponden al mismo grado de secundaria (p. 69).

Al respecto, hay hallazgos que refieren que algunas condiciones del trabajo docente en telesecundaria son, altos niveles de marginación, ambiente de inseguridad, medios socioculturales signados por la pobreza, problemas de

salud, insuficiencias en la formación previa de los estudiantes y baja escolaridad de los padres y madres de familia (Santos del Real y Carvajal, 2001; Sandoval et al, 2014; Cano, 2014; Weiss, Civera y Dávalos, 2019; Mercado y Espinosa, 2020).

Por todo lo dicho hasta ahora, se entiende que, maestros y directivos de secundaria –entre ellos, docentes de telesecundaria noveles y con experiencia– expresaran que: “la educación secundaria enfrenta un desafío” (Weiss, Civera y Dávalos, 2019, p. 106). Aunque la situación parece más difícil ahora, hace décadas ya, los temas de gestión de la clase –como tarea básica de la actividad en el aula– y de disciplina “despiertan fuertes sentimientos en todos, pero especialmente en los profesores principiantes (Fuller, 1969)” (Doyle, 1985, p. 37).

A continuación, describo dos situaciones en las que se aprecia la construcción de saberes para gestionar la clase cuando el maestro busca caminos y considera en sus decisiones el contexto social y familiar en su relación con la vida de los alumnos. La primera, se refiere al encuentro de Miguel con la particularidad sociocultural de un subgrupo de estudiantes que se negaba a participar en clase; la segunda, a la forma en que usa el conocimiento contextualizado de los adolescentes de tercer grado, los más grandes de edad de la escuela, para proponer el tema de la clase buscando que se involucren en una reflexión conjunta.

6.2.1. Los alumnos de Cerro Alto.

A la escuela donde Miguel trabajaba, además de los adolescentes de Paso del Río, acudían también jóvenes procedentes de Cerro Alto –lugar ubicado a aproximadamente cinco kilómetros de distancia–; en ese lugar, no había telesecundaria. En las primeras semanas del primer curso escolar como maestro, en un grupo de primer grado, el profesor comenzó a notar que los alumnos de Cerro Alto mostraban reticencia a participar en clase de determinadas maneras como, por ejemplo: responder cuando les hacía una pregunta directa o les pedía pasar al pizarrón a resolver un ejercicio de Matemáticas –ya no se diga a tomar

la palabra por iniciativa propia ante una pregunta planteada al grupo de manera abierta-.

Miguel atribuyó la situación a que estos adolescentes “no se sentían seguros de su aprendizaje”, se acercó a ellos individualmente para conversar y tratar de convencerlos, sin conseguirlo. Periódicamente les dirigía preguntas o les pedía pasar al pizarrón, pero sin insistir demasiado porque “consideraba que se iba a ir dando poco a poco” y que “escuchar, y no hablar y hablar, también es una forma de participar en clase”. Cuando la resistencia a participar oralmente persistió más allá de lo esperado, el maestro comenzó a reunir información sobre esta parte de su alumnado en su intento por entender las razones. Observó a los jóvenes con más atención en su interacción en el aula y así logró reconocer en ellos una disposición para realizar actividades que requirieran de ayuda y cooperación.

Esta observación tuvo mayor sentido cuando sus dos compañeras maestras le contaron que los pobladores de Cerro Alto las habían ayudado a transitar por el camino cuando el transporte se quedaba atorado por las lluvias; o la manera en que, con su propia mano de obra, lograron llevar agua entubada a su comunidad. Ellas sabían al respecto por el tiempo que llevaban trabajando en la telesecundaria y viviendo en Paso del Río. Con base en los referentes que ambas le dieron y en sus propias percepciones, Miguel asumió que la actitud de estos alumnos estaba asociada a una característica cultural y a partir de este conocimiento procuró pedirles que lo ayudaran en tareas derivadas de algunas actividades extraenseñanza como, por ejemplo, desmontar el altar de la festividad del día de muertos.

En sus conversaciones cotidianas, los tres docentes de la telesecundaria, Susana, Gloria y Miguel, coincidían en que cada uno enfrentaba una situación similar con los jóvenes de Cerro Alto, convirtiéndolo en un tema de reflexión compartida; juntos, valoraron que los conocimientos escolares de esos alumnos estaban por debajo de los que tenían los de Paso del Río y tomaron el acuerdo de trabajar con ellos un día a la semana al terminar la jornada escolar en la asignatura de Matemáticas. Para Miguel en particular, era muy importante cultivar “la seguridad de estos jóvenes” y por ello animaba frecuentemente a

todo el grupo a hablar en clase o a pasar al pizarrón “sintiendo confianza en sí mismos” y enfatizando que “todos podían cometer errores”.

El profesor aprovechó otra oportunidad para acercarse a los jóvenes de Cerro Alto durante el trayecto que compartían cuando viajaban juntos en “la pirata” para entrar o salir de Paso del Río. En ese tiempo, él “conversaba con ellos para saber más acerca de sus intereses”, como el tipo de música que les gustaba escuchar, las películas que preferían o sus actividades cuando no estaban en la escuela.

Ya en la escuela, Miguel encontró la manera de atender de forma más específica a estos alumnos, cuando él y su grupo cambiaron de aula. Recordemos que los dos primeros meses del curso escolar ocuparon la oficina que les prestaba el Comisariado Ejidal mientras se terminaba de construir la nueva; aquel lugar era pequeño e improvisado, en el que apenas cabían. Cuando el salón de clases estuvo listo, se instalaron en él y al maestro le pareció que esta aula “favorecía su trabajo con los alumnos porque en la anterior le era difícil moverse y llegar hasta ellos”, que como ahora ya “había suficiente espacio para alcanzarlos”, estaba pensando “cómo reacomodar el grupo para distribuir a los jóvenes de Cerro Alto entre los demás y promover así sus participaciones”. Además, Miguel reorganizó varias veces al grupo en el aula con la intención de “tener cerca de su escritorio a aquellos alumnos que necesitaban más apoyo”. Finalmente, le llevó tiempo conseguir que estos jóvenes pasaran al pizarrón y hablaran frente al grupo, pero sucedió paulatinamente.

Vemos aquí que el comportamiento imprevisible de los adolescentes ante el trabajo escolar –como la resistencia de los jóvenes de Cerro Alto ante determinadas formas de participar en clase– moviliza la construcción de saberes docentes para buscar cómo hacerlo. En el proceso, son importantes las voces de los colegas que conocen más de la cultura local. Otra voz presente, quizá debido a su cercanía en el tiempo, es la del propio pasado de los maestros como estudiantes. Ésta constituye una fuente de ideas y sentimientos con los que dialogan en sus interpretaciones sobre el comportamiento de sus alumnos.

Al parecer, el interés de Miguel en que los alumnos pasaran al pizarrón, coincide con un saber docente relativo a que cuando alguno de los niños lo hace,

“los demás pueden seguir cercanamente con el maestro el trabajo de su compañero” (Luna, 1997, p. 51). La renuencia de los adolescentes de Cerro Alto para participar en la clase de esa forma, lo moviliza para buscar información que le permita comprender su actitud y formas viables de que lo hagan. Procede observando su comportamiento en el aula; relacionándose con ellos en espacios extraescolares como en el recorrido diario a bordo de “la pirata”; interesándose en sus preferencias; y conversando con sus compañeras maestras sobre esta problemática.

Así, Miguel fue construyendo el *expediente cotidiano* no escrito (Luna, 1997) sobre este subgrupo particular de alumnos, a partir del cual, articuló informaciones relevantes para sus decisiones de gestión de la clase como, involucrarlos más en actividades cooperativas; organizar al grupo en el espacio del aula, no solo para acercárseles, sino para procurar que los jóvenes de Cerro Alto interactuaran con los de Paso del Río; y para hacer comentarios a todo el grupo –que en realidad, estaban más dirigidos a los estudiantes de Cerro Alto– sobre la importancia de “sentirse seguros al intervenir en la clase y saber que todos cometemos errores”. Tacto pedagógico (van Manen, 1998) también mostrado en otros momentos como, al pedir tareas muy sencillas a todos, aunque estas estaban dirigidas solo a aquellos más atrasados.

De manera explícita, el maestro relacionó esta necesidad particular de los alumnos de Cerro Alto, con su propia experiencia como estudiante en la Escuela Normal donde, sobre todo al inicio, se sentía de la misma manera que ellos debido a su dificultad para leer, comprender y manejar el tipo de textos que se le presentaban en sus clases. Esto se debía a que Miguel siempre había tenido especial gusto por las matemáticas y cursó su bachillerato en el área de ciencias exactas con la idea de ser Ingeniero, pero al decidirse por la docencia y entrar al campo de la educación se enfrentó a un nuevo lenguaje. En este marco, cobra sentido su insistencia en infundir en los jóvenes un sentimiento de seguridad en sí mismos, la expectativa del maestro de que esa actitud se “iba a ir dando poco a poco”, y su valoración de “la escucha como otra forma de participar en la clase”.

La forma en que el profesor distribuyó a los adolescentes en el aula nueva para "alcanzarlos", "llegar hasta ellos" y "tenerlos cerca de su escritorio" llama la atención sobre el expediente cotidiano como base del proceso de organización del grupo en el aula "al proporcionar referencias relevantes sobre las necesidades y características de los alumnos" (Luna, 1994: 107). Además, muestra el papel del espacio escolar como una condición material de trabajo de los principiantes en la telesecundaria rural: en un primer momento, el aula improvisada limitaba las acciones docentes, en cambio, la nueva le abrió posibilidades que el maestro pudo advertir y supo aprovechar para procurarse cercanía física con los alumnos de Cerro Alto, un aspecto importante para él en la atención de las necesidades de esos jóvenes.

Miguel particularizó su conocimiento sobre estos adolescentes portándolo en forma memorizada y articulada a la necesidad que tenían "de ganar seguridad en su aprendizaje para participar en clase", como la definió el mismo profesor, y usó ese conocimiento para ir gestionando la clase. Por su parte, la necesidad particular de los alumnos procedentes de Cerro Alto, parece corresponder a algo más que a las prácticas de participación social de los habitantes de Cerro Alto (como lo informaron sus colegas a Miguel) y estar relacionada también al "esfuerzo adaptativo" (Quiroz, 1991: 52) de los alumnos de primer grado en su paso de la escuela primaria a la secundaria y que, comprensiblemente, debe ser mayor para aquellos que viviendo en zonas rurales, se incorporan a una telesecundaria en una comunidad, que no es la suya. Si esto es así, la forma respetuosa y delicada de gestionar la clase de Miguel fue muy importante para sostener a los adolescentes en algo más importante que participar pasando al pizarrón, su esfuerzo adaptativo a la vida escolar en una etapa compleja de su propia vida como sujetos individuales y al mismo tiempo partícipes de un grupo social distinto al de Paso del Río.

La relación que se da entre Miguel y las dos maestras con experiencia jugó un papel importante en su proceso de gestionar la participación de los alumnos de Cerro Alto porque le brindó elementos sobre los referentes socioculturales de los adolescentes y sus familias, que él supo integrar a sus propias observaciones. Esto da cuenta del "carácter formador de la experiencia compartida entre

profesores de distintas generaciones” (Tardif, 2009: 67) a través del intercambio de información sobre los alumnos, de mostrar sus materiales o sus modos de hacer, en donde se encuentran implícitamente sus saberes.

Viajar con los alumnos, como Miguel lo hacía con los jóvenes de Cerro Alto a bordo de “la pirata”, representa una condición material de trabajo de los maestros rurales que este profesor aprovechó no solo para relacionarse con ellos y conocerlos, sino además para saludar, recibir y dar mensajes de las madres de familia, padres, hermanos o demás familiares de los jóvenes cuando la camioneta se detenía en su localidad para que descendieran.

El dueño y chofer del vehículo era un profesor jubilado que vivía en la misma zona y no tenía reparo en esperar para que el maestro intercambiara con ellos las palabras necesarias. Las familias no iban a Paso del Río salvo en ocasiones especiales como la inscripción escolar o la clausura del curso, por lo que la disposición del profesor jubilado para esperar es un apoyo importante en las relaciones entre los maestros de la telesecundaria y los pobladores de Cerro Alto.

La confluencia de factores que vemos en este caso complejizan la situación docente. El proceder de Miguel muestra la importancia de la disposición de los maestros que se inician para *saber gestionar el trabajo en el aula aprovechando las condiciones del contexto rural que los rodean*. En ello, hay un esfuerzo reflexivo del profesor, no es algo que se da naturalmente por la convivencia y ya, gracias a lo cual él: reconoce quién puede ayudarlo, indaga, escucha y relaciona lo que le dicen con lo que ha observado directamente.

Ante la situación, Miguel podría haber justificado su dificultad para trabajar con los alumnos de Cerro Alto aludiendo, por ejemplo, a la falta de participación de los padres en la escuela; sin embargo, opta por: buscar información con sus colegas; tomar acuerdos de trabajo; probar vías alternas de participación como, pedir ayuda para desmontar el altar del día de muertos; así como, conocer a los adolescentes de otras comunidades y vincularse con sus familias abriendo, para ello, intersticios a bordo del transporte rural.

6.2.2. Manuela, Ester y Dulce.

Una segunda situación en la que se describen la construcción de saberes docentes relacionados con gestionar las clases en las condiciones de enseñanza asociadas al contexto rural ocurrió en una sesión de español con el grupo de tercer grado, en el segundo año de trabajo de Miguel. Sus alumnos debatían en torno a la pregunta que él planteó sobre “si la ausencia de la madre o el padre de familia era un factor determinante para que un estudiante tuviera bajo rendimiento académico en la escuela”. De acuerdo con el maestro, su cuestionamiento tenía el propósito de “crear polémica suficiente para que la actividad escolar funcionara como debate”, ya que el contenido era, participar en una *práctica social de lenguaje* de este tipo; no obstante, “nunca pensó que se involucraran tantos sentimientos” en la discusión.

Manuela fue la primera en participar, opinó que no, que la ausencia de un progenitor no era determinante porque en su caso personal “sus padres no estaban y ella tenía que ocuparse de sus hermanos al mismo tiempo que de estudiar”, y allí estaba ella, estudiando. Los progenitores de esta alumna habían fallecido quedando Manuela y sus cuatro hermanos a cargo de sus tíos, sin embargo, por ser ella la mayor asumía gran parte del cuidado de sus tres hermanos más pequeños. Su actitud seria y responsable le hacía parecer más grande de sus 14 años de edad. Enseguida, Ester dijo que ella coincidía con Manuela, pensaba que ese tipo de ausencia no era determinante “porque queda en uno mismo echarle ganas a la escuela”, y agregó, “mi papá no está aquí conmigo y yo me propongo salir adelante con las tareas. Mi mamá me apoya”.

En ese momento, Dulce intervino con firmeza opinando lo contrario, para ella “la ausencia del padre o la madre sí era determinante” y agregó con su voz quebrada, “hace diez años que mi papá se fue y hasta la fecha no ha vuelto y créanme que ni ganas me dan de venir a la escuela. Venir y regresar a mi casa y que no esté mi papá, que me manda dinero pero que ya no me acuerdo ni de su rostro”. Ester le respondió a Dulce que sí, que la entendía, pero que “eso mismo que ella vivía era la razón para echarle ganas a la escuela y aferrarse a eso”. El diálogo entre las alumnas continuó de tal manera que Manuela

reconsideró su postura inicial, dándole la razón a Dulce, mientras el resto de los estudiantes seguía con mucha atención el intercambio entre sus compañeras.

El maestro Miguel recuerda ese momento de la clase de español como “una situación que ya se le estaba saliendo de las manos” por el ambiente emocional que el tema generó en el grupo y, especialmente, en las tres jóvenes cuya participación se describe. Sin embargo, tomó la decisión de dejar que esta transcurriera porque: las observó argumentando, justo lo que él buscaba (recordemos que, el debate era el contenido escolar de la clase); todos estaban muy atentos; y, además, lo que se decía, le estaba permitiendo “conocer un poquito más de la vida de sus alumnas”.

A Miguel le preocupaba el caso particular de Dulce porque tenía información, por parte de la maestra del curso anterior, sobre su falta de deseo de ir a la escuela. Él pensaba que esa situación se daba “no solamente por el tema familiar sino también por las amigas con las que Dulce se juntaba, que estaban más despiertas y que no estudiaban”. A través de la interacción cotidiana con ella en el aula, Miguel también se había dado cuenta de que a esta joven le gustaba leer y que eso se reflejaba en su escritura. Así que decidió “darle muchas funciones que a ella le agradaran, como apoyarlo en el arreglo de la biblioteca, para tenerla más en la escuela”; pensaba que eso le estaba funcionando, aunque “no mucho, poquito, porque Dulce se desanimaba de repente”, desánimo que a veces se reflejaba en sus inasistencias.

Aunque Miguel no sentía por Manuela ni por Ester una preocupación de la misma naturaleza de la que experimentaba por Dulce, ya que las veía convencidas de terminar sus estudios, siempre las tuvo presentes y actuó, con cada una, en función de otro tipo de necesidades que, también pensaba, eran consecuencia de la ausencia de uno o ambos progenitores. A Manuela le permitía salir de la escuela, ausentarse o llegar tarde para atender asuntos relacionados con sus hermanos; por ejemplo, para asistir a las juntas con padres y madres de familia que se organizaban en la primaria ubicada en el terreno de enfrente a la telesecundaria. En cuanto a Ester, se mantuvo atento y cuando, más

adelante, percibió en ella una necesidad en el plano emocional, ligada a la ausencia de su padre, le brindó su apoyo acercándose solícitamente⁵⁰.

Hasta aquí, vemos coincidencia con lo que mostré en el capítulo 5: el desconocimiento que los maestros noveles tienen de las problemáticas sociales presentes en el lugar donde llegan a trabajar y las implicaciones que tales problemáticas tienen en las necesidades pedagógicas de sus alumnos, forman parte de las dificultades que enfrentan en su práctica docente al inicio de su profesión. Apoyarse en colegas, pasar más tiempo en la comunidad y vincularse a las familias son estrategias para conocer a los alumnos en ese sentido; con la información que obtienen, alimentan y usan el *expediente cotidiano* individual que llevan sobre ellos (Luna, 1997).

En el caso de estas alumnas, vemos el uso que el maestro hace de un *expediente cotidiano más amplio* –el de los adolescentes de 3º en contextos rurales– *para pensar y gestionar actividades de clase relevantes*. Con el tema elegido para el debate: la ausencia de uno o de ambos progenitores y su relación con el proceder de sus hijos en sus estudios, el profesor buscaba que su grupo reflexionara sobre su responsabilidad personal con la escuela, ya que en más de un año transcurrido desde su llegada a Paso del Río, había observado que algunos jóvenes abandonaban la telesecundaria estando ya en tercer grado, o que “les nacía esa intención”: “es una mosquita que les pica en tercero”, decía.

En el proceder de Miguel hay indicios de que advirtió que, una necesidad propia de los alumnos de tercer grado era recibir apoyo para sostenerse en los estudios de secundaria, hasta terminarlos. Al parecer, atender dicha necesidad, era importante para él porque sabía que, para muchos jóvenes, la telesecundaria representa su última experiencia escolar. A partir de la preocupación pedagógica que experimenta al respecto, se responsabiliza activamente de cada joven, así se aprecia cuando reflexiona que, la situación de Dulce se debía a algo más que “el tema familiar”. Esta idea surge gracias a que él ya había detectado quiénes y cómo eran sus amigas, y las consideraba una influencia para que ella quisiera dejar la escuela.

⁵⁰ En el capítulo 8, donde se discuten los hallazgos del estudio, se describe brevemente lo que sucedió con Ester y cómo procedió su maestro.

El apoyo de Miguel hacia Dulce también se identifica en su darse cuenta que a ella “le gustaba leer y que eso se reflejaba en su escritura”; a partir de lo cual, buscó la forma de interesarla en el trabajo escolar, entre ellas, “arreglar la biblioteca”. Además, estaba atento a cómo le funcionaba su estrategia, y concluye que “no mucho, poquito”, pues Dulce seguía faltando a clases, con lo cual, mostraba falta de ánimo.

El caso que aquí se describe permite inferir que, cuando el profesor trabajó con el plan curricular, vio la oportunidad para tratar en clase, con todo el grupo, la necesidad de los alumnos de tercero; esto, a través de la asignatura de español, en el contenido escolar del debate. Y, además, lo vinculó con otro contenido de la asignatura de Formación Cívica y Ética que, en el programa de estudios 2006, tenía un eje de trabajo cuyo objetivo era llevar a los jóvenes a conocerse y cuidar de sí mismos; las actividades propuestas por los diseñadores curriculares en este sentido, buscaban que los alumnos se detuvieran a pensar sobre su proyecto de vida, sus circunstancias personales, los recursos que tenían y los que necesitaban para llevarlo adelante.

Mediante la pregunta propuesta al grupo, Miguel pone en juego la vida concreta de los adolescentes como sostén existencial del contenido curricular dotándolo de sentido para ellos; y, por tanto, para él mismo como docente, debido a la preocupación que siente y la responsabilidad pedagógica asumida con su grupo. Así contribuye intencionalmente a la experiencia del *curriculum vivido* (Magrini, 2015; Pinar e Irwin, 2004, citados en Martin, 2019) por él y su grupo.

Parte de la experiencia del *curriculum vivido* por el maestro tiene lugar cuando, al ver lo que estaba sucediendo en el aula, decide no intervenir. En ello, se advierte que identifica y valora la oportunidad que el momento le estaba ofreciendo para conocer más de sus alumnos. Por esa vía comprende mejor cómo, la afectación que sufre la vida del adolescente cuando carece del cuidado familiar necesario y no puede crecer a la sombra de uno o ambos padres, es distinta para cada joven.

En este sentido, coincido con Martin (2019) respecto a que, los maestros logran “distinguir un currículum [vivido] ‘diferente’ en cada criatura”, lo cual, les

“exige tomar conciencia y hacer explícito que los estudiantes traen sus inquietudes, preocupaciones e ideas a la relación educativa” (p. 62). Tomar conciencia y reflexionar sobre este hecho es significativo para la construcción de saberes docentes para gestionar la clase sobre una trama de historias individuales que se tejen en la relación educativa, incluido el maestro, quien también se pone en juego en su relación pedagógica con los jóvenes. Martin (2019) lo explica de la siguiente manera:

Así, si cada persona da significados a lo que sucede desde sí y construye su historia desde su subjetividad, en una misma situación podemos encontrar múltiples historias en relación (Olson, 2000). Si además reconocemos la necesidad de atender a los diseños y planes curriculares se presenta un escenario repleto de currículums que son, además, de diferente naturaleza; dibujando así un complejo entramado curricular (Ibidem) (p. 62).

Dulce, Elisa y Manuela responden al cuestionamiento del profesor desde su experiencia y, desde allí también escuchan la experiencia de sus compañeras. En ese momento, no existe un plan curricular sino relaciones: la relación que establecieron las tres alumnas en el debate y la relación del maestro con ellas y sus historias. Tales relaciones son el lugar donde inicia la creación curricular (Clandinin y Connelly, 1992) y, en ellas, se expresa el contexto social en el aula. Ante ese acontecimiento, se vislumbra en Miguel una característica esencial de la enseñanza: como educador, comienza a entender el aprendizaje y el desarrollo del adolescente como procesos que se desenvuelven en el contexto de una biografía amplia (van Manen, 1998) –en este caso, biografías que se tejen en un escenario rural particular, en México—.

En este episodio de clase se ve que, al trabajar con la diversidad del grupo y conocer su contexto sociocultural, se abre para los maestros que inician la oportunidad de construir *saberes de la experiencia ante la alteridad* (Contreras y Pérez de Lara, 2010). El tipo de responsabilidades que enfrentaba Manuela representa una forma particular de vivir la adolescencia ante el fallecimiento de los padres, en un medio de alta marginación, distinta a lo que sería en una comunidad urbana. En el caso de esta joven, la falta de ambos progenitores la condujo a asumir compromisos de una vida adulta, aun cuando ella y sus

hermanos tenían familiares cercanos con posibilidad de respaldarlos. Por otra parte, la falta de condiciones para vivir de lo que produce el campo, en México, con la consecuente migración, trastoca la vida y estructura de las familias de alumnas como Ester y Dulce.

Al distinguir la forma subjetiva en que Dulce, Manuela y Ester vivían sus circunstancias familiares, Miguel reconoció que, dada la situación de los “otros” que son sus alumnos adolescentes, sus propuestas de enseñanza en el aula podían “despertar sensibilidades”; en consecuencia, experimentó cómo determinados temas y actividades crean situaciones que “se le pueden salir de las manos”, ya que “la clase y los alumnos son la vida; es algo que está vivo. Es decir, es la realidad tal y como es” (Pennac, 2008, p. 91).

Como ya señalé, al gestionar esta clase, el maestro tomó en cuenta una necesidad pedagógica relevante de sus alumnos de tercer grado (reflexionar sobre el sentido y la orientación de su vida); además, observó atento lo que acontecía en el transcurrir del debate, y decidió no hablar. En este proceso se reconoce que, el “escenario profesional docente” de “la imprevisibilidad de la acción educativa” resulta fundamental en la construcción de saberes docentes; es en él donde, “el profesorado debe tomar decisiones que no pueden ser previstas, sino que se basan en una deliberación continua” (Martin, 2019, p. 50).

En las decisiones docentes sobre qué hacer en cada situación que se presenta con los alumnos, a partir de lo que anticiparon y de lo que no pueden prever, se aprecia que: los maestros construyen saberes para gestionar las clases en relación estrecha con la problemática social de los adolescentes en un contexto local determinado. Y, además, un *saber elegir los momentos para intervenir en clase* (o bien, “escuchar y no hablar y hablar” con los adolescentes como lo dijo Miguel antes, en la situación vivida con los alumnos de Cerro Alto), *que contribuye a la creación curricular en el aula*.

Las reflexiones docentes de Miguel –y las de Ricardo en otros epígrafes— dan cuenta de cómo, ambos, iban comprendiendo que los problemas familiares y las características socioculturales de los alumnos formaban parte de esa realidad que es la clase. Como sostiene Pennac (2008), podía gustarles o no lo que veían; podían esperar que la situación mejorara, o no; “pero ese pequeño

grupo de 30 niños [o adolescentes], si están mezclados socialmente y desde el punto de vista de sus capacidades, es un trozo de humanidad tal cual” (Ibidem, p. 91).

La metáfora de la orquesta, creada por este autor, sirve para pensar que, como tal, la enseñanza consiste en gestionar la clase como se dirige una orquesta y no como si fuera una especie de regimiento al que tratar de forma generalizada; sirve para pensar en cada niño o adolescente como un instrumento distinto, con los cuales, el profesor debe crear una armonía a través de la materia que enseña. Como docente, Pennac⁵¹ lo hizo transmitiendo el amor a la lengua y la literatura, ¡Cuántas, entonces, pueden ser las posibilidades de un profesor multiasignatura en telesecundaria!

Conclusiones

Frente a las preguntas abiertas sobre qué hacían los maestros principiantes de telesecundaria para organizar las clases con sus alumnos, qué resultaba prioritario para ellos en ese proceso, qué exigencias y dificultades encontraban, cómo las sorteaban y qué saberes específicos para organizar su enseñanza construían; con base en la descripción analítica presentada en este capítulo, destaco, en primer término, la manera en que los profesores principiantes iban elaborando saberes para organizar la enseñanza en relación estrecha con las exigencias y dificultades de la práctica cotidiana –entre ellas, las propias del inicio profesional– en su trayectoria en una o más telesecundarias.

Algunas dificultades asociadas al curriculum y materiales escolares implicaron para ellos mayor tensión y tiempo de trabajo como, la falta de libros de texto actualizados para la telesecundaria, situación que los llevó a implementar estrategias como, colaborar con otros docentes para vincular los contenidos de los libros 2006 con el Plan 2011 y, representó una razón más para incorporar a su saber preparar las clases recursos distintos al modelo de telesecundaria.

⁵¹ Daniel Pennac es un profesor y escritor de origen francés, autor del relato biográfico “Mal de escuela”, en el cual, narra su propia experiencia como alumno “zoquete” y la salvación del fracaso escolar que significó para él que algunos de sus maestros logran ver en él sus posibilidades.

En segundo lugar, remarco el hecho de que los maestros siempre consideraban las pautas curriculares con que se trata de orientar la organización de las clases en telesecundaria, estas influían en sus decisiones docentes, pero no las determinaban. Aquí se aprecia que los saberes para organizar la enseñanza se adquieren en una relación simultánea con las condiciones particulares del curriculum, los materiales escolares y, sobre todo, con los alumnos y sus necesidades pedagógicas, individuales y colectivas, en el contexto local de trabajo docente (Rockwell, 2013). En este sentido, en las reflexiones y proceder de los profesores principiantes hay visos de que aun siendo novatos encuentran intersticios para tomar decisiones con criterio propio, cuyo eje principal son los estudiantes que atienden.

Así mismo, en tercer lugar, visualizo que, en el proceso de construcción de saberes para preparar las clases en el inicio profesional, sobresalen:

- Un saber prever la enseñanza de una manera más realista, en torno a determinados contenidos escolares, en el tiempo disponible para las distintas asignaturas, atendiendo a un requerimiento administrativo, pero, sobre todo, a los requerimientos educativos de los alumnos.
- Un saber planear por escrito registrando lo necesario para no perder de vista lo más importante de atender con los estudiantes y, simultáneamente, responder a una necesidad personal de sentirse seguro mientras se va adquiriendo habilidad para anticipar la enseñanza sin escribir, en virtud del poco tiempo disponible y del número de asignaturas a enseñar.
- Un saber incorporar a la enseñanza temas relevantes para los adolescentes, partiendo del conocimiento que se va adquiriendo con relación a los adolescentes en distintas dimensiones: individual, grupal, de un grado escolar, o de un subgrupo como, por ejemplo, los de una localidad específica.

El cuarto aspecto a resaltar es que el contenido de las decisiones de los maestros principiantes en el proceso de preparación de las clases permite identificar algunos *momentos* y *temas* propicios para la reflexión docente como, aquellos

en que finaliza un curso escolar, especialmente después del primer año de trabajo y cuando hay permanencia en un grado específico.

Entre los temas de reflexión se encuentra la necesidad de: incorporar determinados contenidos y materiales escolares de enseñanza por su relevancia para los adolescentes, ya sea por sus circunstancias de vida en la adolescencia y el lugar donde se están desarrollando, o porque se requieren para poder avanzar hacia otros aprendizajes; considerar que algunos temas implican una gestión con las familias de los estudiantes; incorporar a su repertorio actividades de enseñanza y aprendizaje que funcionan y otras que, para hacerlo, es preciso probar.

Intrínseco al proceso de construcción de saberes para preparar las clases, se desenvuelve otro en el que se elaboran saberes para gestionarla. Esta segunda dimensión parece ser especialmente formativa para los maestros que comienzan pues, al enfrentar determinadas situaciones difíciles como su llegada a un nuevo grupo (como sucedió entre Miguel y sus alumnos de Cerro Alto), necesitan construir saberes específicos para trabajar en un nuevo grado escolar y en medio de condiciones socioculturales diversas y poco conocidas; frente a lo cual, recurren a estrategias como, estudiar sus materias, aprovechar su gusto personal por ellas, y vincular los contenidos y actividades escolares a lo que van conociendo de la vida y comportamientos de los alumnos, en una franja de edad determinada.

En su práctica docente con su grupo, los maestros del estudio fueron construyendo saberes sobre cómo interesar a los jóvenes en las actividades y cómo organizar el trabajo en el aula relacionando el curriculum prescrito con las características de los alumnos y su contexto sociocultural y familiar. En el proceso, juntos, construyen y dan forma al *curriculum vivido* (Magrini, 2015; Pinar e Irwin, 2004, citados en Martin, 2019). Al parecer, para los profesores noveles, este significa una dimensión creadora, en la cual adquieren saberes docentes en su experiencia humana de encuentro con sus estudiantes.

La concepción teórica de la organización del trabajo en el aula como un proceso conjunto entre maestro y alumnos, abona en este mismo sentido, ya que permite considerar que, "la previsión de recursos, actividades, prioridades

y formas de proceder no implica un ceñimiento estricto a lo planeado, sino la posibilidad y necesidad de dar respuesta a los imponderables de la enseñanza” (Luna, 1997, p. 10). En los casos de estudio, estos estaban relacionados, por ejemplo, con preparar y gestionar las clases con un nuevo grupo de un grado distinto a aquel en el que se tiene mayor experiencia, en la diversidad de los adolescentes, con un curriculum multiasignatura, y en un contexto sociocultural poco conocido.

En la búsqueda de caminos para convocar a los alumnos en la clase, movidos por su interés en cada uno, por lo que es y puede llegar a ser en su singularidad (van Manen, 1998), los maestros viven experiencias que trastocan su vida personal y su identidad como profesores de telesecundaria. En el proceso de organización de la enseñanza es fundamental la disposición que se tiene hacia los jóvenes, ya que ahí se forma el *saber de la experiencia* (Contreras y Pérez de Lara, 2010) –entendido, no como algo que “se tiene o se posee”, sino que se incorpora a lo que somos, que proviene de la apertura a lo nuevo, a lo no conocido; que es abierto al otro y sensible a él prestando atención a lo que es adecuado hacer en cada situación (Blanco, 2017)—. Es así porque se trata de mantener una relación pensante con el acontecer de las cosas, no de automatizar una práctica (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

*Señora maestra, le advierto que la van a recibir a palos porque la maestra anterior
los tenía muy abandonados.*

[...]

*Yo no soy cobarde; entonces, menos. Pero las palabras del hombre me encogieron
el ánimo. En medio de aquella Plaza vacía –¿estaban todos comiendo en sus
casas?, ¿trabajaban en el campo? – sentí miedo.*

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CAPÍTULO 7. SABERES DOCENTES PARA RELACIONARSE CON MADRES Y PADRES DE FAMILIA

En este capítulo abordo la construcción de saberes docentes para relacionarse con las familias de los estudiantes durante el periodo de iniciación profesional en telesecundaria. El tema surgió, como eje de análisis, de las alusiones frecuentes que los maestros principiantes hacían a los padres y madres de su grupo, y en general, a los de toda la escuela. En estas, se translucían sus inquietudes respecto a la relación con ellos; la necesidad de recibir su apoyo para el trabajo en el aula; y su interés en que los adolescentes obtuvieran atención, afecto y seguridad de su ambiente familiar. Además, en la información empírica, había evidencias de que la persona con quienes los profesores trataban los asuntos en torno al aula solía ser la madre de los estudiantes, de cuya presencia y participación cotidiana en la telesecundaria también se identificaron diversas señales.

La relación con las familias de los alumnos constituye una dimensión relevante del oficio docente en todos los niveles de la educación básica, para la cual, los maestros requieren saberes específicos que les permitan “conocer, interesar e involucrar a los padres⁵² en el trabajo relativo al grupo” (Galván, 1998, p. 170). A pesar de su importancia para sostener el trabajo del aula, los procesos de formación docente consideran poco esta relación, o lo hacen de manera fragmentada (Rosas, 2003; Galván, 1998; Fandiño y Castaño, 2008; Mercado y Luna, 2013).

Al respecto, en una investigación realizada con egresados de la *Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria* (Espino, 2010) se identificó que, cuando los maestros de esta modalidad se inician en el trabajo docente, enfrentan dificultades para trabajar con los padres

⁵² En el contexto mexicano es frecuente emplear el término padres de familia para referirse también a las madres.

de sus alumnos. Los entrevistados expresaron haber sentido que su formación inicial no los había preparado en este aspecto; que, si acaso llegaron a tocar el tema en sus cursos de desarrollo de los adolescentes, “nunca se les habló de cómo dirigir una junta con ellos ni de cómo involucrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (p. 81).

Otros estudios realizados en secundaria (Sandoval, 2000; Huerta, 2009; Sandoval et al, 2014) han mostrado que el vínculo de la escuela con los padres es importante en este nivel, aunque los alumnos no sean tan pequeños como los de preescolar y primaria. Esta condición, así como las formas de organización de cada modalidad y las características del contexto sociocultural de las escuelas secundarias, imprimen particularidades a la relación de los profesores con las familias de los adolescentes, que necesitan estudiarse.

En el capítulo 5 mostré que, vincularse con los progenitores de los estudiantes, especialmente con las madres, fue una estrategia mediante la cual, Miguel enfrentó su necesidad de conocer más a sus alumnos en relación con su contexto social y familiar en el medio rural. La información obtenida por esa vía, entre otras, le ayudaba a comprender pedagógicamente a los adolescentes en su singularidad para poder apoyarlos en las dificultades que tenían para trabajar en el aula. En este, plantearé, en primer lugar, cómo se dieron los acercamientos iniciales, de Miguel y Ricardo, con los padres de sus alumnos, en espacios informales y formales. Esto, como parte de las condiciones del contexto de iniciación en el trabajo docente.

En segundo término, referiré algunos apoyos recibidos –por ejemplo, de colegas y directores— frente a algunas preocupaciones que surgieron en Miguel y Ricardo, como principiantes, relativas a su vínculo con los padres de familia; así como, algunas tensiones en esa relación, procedentes de expectativas mutuas. En tercer lugar, describiré la conformación de tres saberes docentes, en el ámbito específico de las juntas de grupo, relacionados con: cómo gestionar el apoyo materno para procurar el bienestar físico y emocional de los adolescentes cuando están en la escuela, cómo anticipar conflictos en el tratamiento de contenidos escolares delicados, y cómo involucrar a las familias en el trabajo en el aula.

7.1. Primeros acercamientos entre los maestros noveles y los padres de familia.

A diferencia de otros casos documentados donde los padres de familia, autoridades y pobladores reciben a los nuevos maestros a su llegada a la escuela (Carvajal, 2013), en el de Miguel y Ricardo, fueron los compañeros docentes y el director de la telesecundaria quienes lo hicieron. El hecho de que ninguno de los dos se quedara a vivir en la localidad llevó a que su relación con las familias empezara a construirse un poco más adelante.

En esta sección describiré cómo se dieron los primeros encuentros de Miguel y Ricardo con los padres de sus alumnos y las preocupaciones que los jóvenes maestros tenían al respecto.

La trayectoria laboral de Ricardo en su primer año de trabajo lo llevó a comenzar e interrumpir su relación con las familias de sus alumnos en su paso por tres contextos escolares. Como lo señalé en el capítulo 4, en Mata del Tren, Félix, el director de la telesecundaria, lo presentó formalmente con los padres del grupo en la junta que tuvieron al iniciar el curso, subrayando el hecho de que este profesor se había ganado su plaza en el concurso de oposición estatal y pidiendo a las familias que “le hicieran sentir que no estaba solo”.

Honor a quien honor merece, el maestro sacó el segundo lugar [en el concurso de plazas]. Significa que está bien preparado. La única invitación que les hago es a que apoyen al maestro en lo que va a trabajar, que haya interés de su parte de forma permanente, ya que no es posible trabajar solo (Obs/JPF_MP_E1).

En las siguientes dos escuelas, el primer contacto de Ricardo con los padres sucedió de manera individual e informal, conforme ellos se acercaban a él para tratar algún asunto de sus hijos. El encuentro formal ocurrió cuando el maestro llevó a cabo la primera junta del bimestre para entregar calificaciones. Estuvo solo, sin la presencia del director. En su momento, en la telesecundaria de Mozomboá, el abuelo de uno de sus alumnos lo buscó, se presentó con él y le expresó haber echado en falta que Silvia, la directora, lo hiciera formalmente ante el grupo de padres. En entrevista, Ricardo, manifestó haberse sentido muy distinto ante la forma en que Félix lo había recibido al llegar a Mata del Tren y lo que vivió después.

Lo sucedido en el caso de Miguel –aunado a lo que Ricardo experimentó en su primera escuela con el trato recibido del director– permite comprender mejor el significado que puede tener para los nuevos maestros la forma en que los directivos los introducen en la comunidad de padres de familia. El análisis muestra que, más allá de sentirse bien ante un gesto de cortesía, la mediación de un director o directora juega un papel importante en la experiencia de cada joven en el inicio de su relación con las familias de sus alumnos, que influye en su identidad profesional y favorece la seguridad necesaria para poder establecer un vínculo de trabajo con ellas, basado en el reconocimiento mutuo de intereses compartidos y responsabilidades particulares en la educación de los adolescentes.

A Miguel, Susana lo mandó a llamar durante un encuentro que tenía con los padres en una junta general con los de toda la escuela.

No estuve mucho tiempo en la junta porque tenía que atender al grupo. La directora me presentó, saludé a los padres y me retiré. A ella se le hizo importante que ya tuviera ese acercamiento, que se hiciera de su conocimiento que había un maestro nuevo y no solamente estar trabajando allí sin que nadie supiera (Ent1/MM/1º/E3/Sep15).

La iniciativa de su directora fue importante para que Miguel se sintiera reconocido como maestro por los padres de familia y, al parecer, significó mayor confianza para relacionarse con ellos y con otros pobladores.

Para mí fue un gran gusto que lo haya hecho. Poquito a poquito me está incorporando a la comunidad haciendo que sea más sencillo, más agradable, porque antes los padres de familia me veían y me saludaban como si fuera una persona distinta, me confundían con otro señor o [pensarían] que qué andaba haciendo por ahí. En cambio, a partir de la asamblea general, los padres ya me ubican como el maestro de la secundaria, y siento que ya me pude involucrar un poquito con la gente de la localidad (Ent1/MM/1º/E3/Sep15).

Es probable que Susana anticipara que ser identificado por los padres tendría un efecto positivo en la confianza e identidad de Miguel como profesor y que, por el tamaño y las dinámicas sociales de las localidades rurales, conocerlos formalmente significaría también iniciar una relación con la comunidad. Por su

parte, Miguel parece haber advertido en este gesto la importancia que los padres tenían en la telesecundaria y las atenciones que ella les procuraba como directora. Y es que este trato de su parte, paralelo al que brinda cada maestro a los padres y madres de su grupo, sostiene la relación de la escuela con todas las familias (Aguilar, 1995).

7.2. Apoyos y tensiones en una relación que comienza.

En el proceso de iniciación en el oficio, los maestros del estudio y las familias de sus alumnos se vieron inmersos en situaciones donde unos eran apoyo para los otros y viceversa; en algunos casos, el apoyo provenía de un tercero. De la misma manera, profesores noveles y padres de familia experimentaron tensiones a raíz de expectativas mutuas que no parecían cumplirse de acuerdo con la función que cada uno tenía.

Para Miguel y Ricardo, en su condición de principiantes, fue muy importante que los progenitores de sus alumnos estuvieran pendientes de hablar con ellos como maestros, para tener más presentes las necesidades individuales de determinados alumnos. A Ricardo, el interés de una madre o padre que se acercaba a él para saber sobre el desempeño escolar de su hijo, lo ayudaba a centrarse en ese alumno, "a no perderlo de vista entre los más de 20 que necesitaban atención". En lo que expresó se advierte que, para él, detenerse en ese joven también era una forma de atender a la madre o, incluso, a un abuelo, una expresión de trabajo conjunto.

Me centré también en Christian porque su mamá estuvo yendo a preguntar por él. [Por su parte], Rodrigo es muy callado, está en su mundo, él sobrelleva, se esfuerza, pero no avancé más con él porque lo dejé, igual que a Santiago. Los dejé de lado porque me centré en los otros, no porque haya pensado: "Ay, no van a cambiar". Creo que [sus padres] no me hicieron ver que necesitaban tanto el apoyo. Fue por falta de organización, estuvo mal porque los dejé atrás. Rescaté a tres... [entre ellos, a] Ángeles, ya solo reprobó inglés... El nivel en el que los dejo es otro (Entr3MR_Moz_Res_1).

Desde la experiencia de Ricardo, se aprecia una vez más la importancia de la reflexión sobre la acción para construir conocimientos relativos a lo que funciona para sostener la relación pedagógica con los alumnos. En su caso, el interés manifiesto de los padres lo ayudaba a “no dejar a ninguno de lado”, sobre todo, en una etapa en la que él estaba aprendiendo a organizarse mejor. En otras palabras, el interés que las madres y padres manifiestan por sus hijos significa un apoyo para los maestros noveles que, como Ricardo, necesitan desarrollar la habilidad de atender al grupo en su diversidad, sin perder de vista a ningún alumno en lo individual.

En el proceso de elaboración de saberes al respecto, este maestro observaba que las circunstancias familiares de los adolescentes eran diversas, así como la manera en que cada uno respondía ante ellas. Había algunos por los que sus padres rara vez iban a la escuela para enterarse de su desempeño –en cuyo caso era comprensible el desinterés del propio alumno en las actividades del aula—; y, otros que, aun teniendo la atención de sus familias, “no la aprovechaban”.

César no quiere hacer las cosas, sí puede, lo tiene todo: exigencia en casa, respaldo de su abuelo..., pero no lo aprovecha (Entr3MR_Moz_Res_1).

En el caso de Miguel, un apoyo importante para construir saberes relativos al trabajo con las familias fue el vínculo que se dio entre él y sus dos colegas el primer año de su ejercicio docente, el cual, significó una fuente de saberes relacionados con los padres y la trama de relaciones sociales y familiares en el contexto comunitario. Gloria, la maestra del grupo de segundo, llevaba tiempo trabajando y viviendo en este lugar porque su lugar de residencia familiar estaba demasiado lejos para ir, inclusive los fines de semana. Por ser su vecina de aula, lo orientaba en situaciones concretas en las que había que actuar de manera inmediata; por ejemplo (como mostré en el capítulo 5), cuando surgieron peleas entre los alumnos de Miguel esta colega le hizo ver que, “en las pequeñas comunidades, a diferencia de lo que sucede en las ciudades, los maestros pueden mandar a llamar a los padres en el preciso momento en que se presenta un problema con sus hijos”.

Susana, además de ser una profesora experimentada en la docencia, por haber fundado la escuela y trabajado con los padres de familia en el proceso de construcción de la escuela tenía buenas relaciones con los pobladores de Paso del Río. La presencia, escucha y consejo de ambas profesoras, además de hacer sentir a Miguel muy bien recibido en la telesecundaria, fue una guía en momentos de incertidumbre en el trabajo con los adolescentes y sus familias.

Como ya señalé, la telesecundaria donde Miguel inició su vida laboral se encontraba en Paso del Río, una localidad enclavada en la Sierra de los Tuxtlas, Veracruz, adonde solo podía acceder en un servicio de transporte rural contratado por los maestros. En sus primeras semanas de trabajo, Miguel manifestó preocupación por los padres de familia, le inquietaba que se disgustaran de que llegara a la escuela después de las 8:00 horas pues, casi siempre, la Pirata se retrasaba en subir a las comunidades de la zona por esperar a que la abordaran otros profesores. Aquí apareció su primer conflicto.

A mí me gusta cumplir los horarios (...), igual que en las prácticas [que hacíamos en la Normal] (Ent2_MM_E3).

Otro motivo de inquietud para Miguel, relacionado con los padres, en este tiempo, era que los viernes se acostumbraba salir más temprano. Él no estaba de acuerdo, pero tenía que sumarse a los demás maestros porque no existía otro medio para salir después de la localidad. Lo mismo sentía cuando necesitaba faltar a la escuela; aunque trataba de evitarlo, a veces no le quedaba más remedio, como el día que asistió a un congreso nacional de su sindicato.

Ese día le pensé para ir al congreso, pero también tengo que ver cositas sindicales. Me dijo la delegada, "tienes que ir porque no has estado". Que me río, dije, bueno, sí tengo que ir (tono de resignación). Ese es un compromiso también y tengo que ir mediando (Ent2_MM_E3).

En esta situación concreta, Miguel estaba frente a un dilema: por una parte, una indicación clara de su representante sindical, por otra, su interés de estar en el grupo y cuidar su relación con los padres de familia. En su horizonte de trabajo, veía la posibilidad de que ellos se inconformaran por estos motivos, en parte, porque observaba que así ocurría en escuelas aledañas, como lo expresó en entrevista:

No sé si escuchó que los padres van a separar [de su lugar] a la maestra del preescolar (...), ya es casi un hecho, la van a sacar, ya hablaron los supervisores, según que ya estaba la permuta, pero no ha llegado. Además de la forma [en que la maestra trata a los niños], no le gusta cumplir los horarios. No crea, que los padres también son... (tono de preocupación) (Ent2_MM_E3).

La preocupación de Miguel por los padres de familia en este sentido, coincide con el estudio de Tiburcio Moreno (2010), quien identificó, en una escuela telesecundaria de contexto rural similar al de Paso del Río, que a los padres "más críticos" no les parece bien que los maestros incumplan con el horario de clases establecido. Aunque, en el caso de Miguel esto no sucedió y, en poco tiempo, se regularizó el cumplimiento del horario escolar, al parecer, lo ocurrido con la maestra del preescolar, lo hizo darse cuenta de la vigilancia y evaluación que los padres realizan sobre el trabajo docente (Aguilar, 1995; Galván, 1998; Mercado y Luna, 2013). De igual manera, la existencia social de la escuela, lo enfrentó con la necesidad permanente que tienen los maestros de ganarse el reconocimiento y la confianza de los padres mediante su trabajo diario, asistencia y puntualidad (Aguilar, 1995).

La relación de los maestros principiantes con los padres de familia fue cambiando a lo largo del proceso de inserción. Al principio de su primer año de trabajo, Miguel percibió que las familias, especialmente las madres, estaban pendientes de sus hijos y del trabajo escolar, lo cual le hacía sentirse apoyado; conforme se fue acercando el final de ese primer curso su idea sobre cuál era el centro de interés que prevalecía en los padres y madres de familia era otra, ante lo cual, parecía desilusionado.

Me quedó muy marcado en las reuniones que tuvimos que [los padres] esperan resultados (tono de resignación), ellos nomás van por los resultados más no van siguiendo el proceso, que es muy distinto ¿sí? Aquí me hubiera gustado [que se interesaran más] en el proceso y no en el resultado, y cuando se dan esos resultados pues no están satisfechos, entonces allí es donde voy descubriendo esta parte ¿Por qué ahorita sí y durante el proceso, no estuvieron presentes? (tono de molestia) (EntrMM_E3_May16_3).

Para los maestros principiantes era complejo responder a las expectativas de las familias respecto a los resultados de aprendizaje. Miguel lo atribuía a dos

motivos: "el desarrollo académico que los adolescentes habían tenido a lo largo de preescolar, primaria y, ahora, en la secundaria", pues consideraban que, "si se había dado un rezago en su aprendizaje, difícilmente se iría recuperando porque se van tapando hoyos, pero se van haciendo nuevos".

Por otra parte, él "había descubierto después del [primer] ciclo escolar" que lo que aprendían los adolescentes en el aspecto social y cultural se reflejaba en cómo se desenvolvían en la escuela y que, en ese proceso, los padres de familia tenían mucha responsabilidad. Daban muchos permisos a sus hijos, lo cual, en el caso de los más chicos, los de primero, les permitía convivir más tiempo con jóvenes más grandes aprendiendo de ellos sus hábitos, su forma de comportarse, "cómo se va haciendo una persona de la comunidad... la forma de vestirse, de expresarse".

Y, en los padres recae la permisividad en cuanto a actividades extraescolares, no del tipo laboral sino de diversión, sin tener en cuenta las responsabilidades escolares. Dan permiso para que se vayan a divertir al río, al campo, como todo joven, pero no hacen tareas escolares, en especial los varones (EntrMM_E3_May16_3).

A partir de una serie de situaciones problemáticas con los adolescentes, en mayo, cerca del final del primer curso, Miguel, Susana y Gloria hablaron en una junta general con todos los padres de familia. A los del grupo de tercero les platicaron que, "la situación estaba muy delicada por el ausentismo". A los de segundo año, "sobre temas del aprendizaje". A los de primero, les hicieron ver que era el grupo "donde más tenían que apretar porque les quedaban más años en la escuela". No obstante esta iniciativa, Miguel sentía que se habían retrasado en tener esta conversación, lo que se manifestó en la reacción de los padres y madres de los adolescentes.

Y lo hicimos pero lamentablemente ya fue un poquito tarde, bueno, pero hay tiempo, como se lo dijimos a los padres. Fue en la junta de mayo, estuvimos los tres maestros. Se pusieron las cosas en claro con los padres y decidieron apoyarnos (tono contundente) [...]. Expresaron también su preocupación. Al principio [la junta] se tornó [tensa]. [Nos dijeron]: "¿Por qué hasta ahorita se están poniendo firmes? Nos están dando a conocer las reglas". Pero las reglas estaban, sólo que

hasta cierto punto [los maestros] fuimos muy generosos en algunos aspectos (tono reflexivo), como con el ausentismo (tono serio) (EntrMM_E3_May16_3).

En esta reunión, los maestros comunicaron a los padres de familia tres medidas que habían acordado, cuya intención era presionar a los alumnos para comprometerse con sus estudios, y a sus padres para apoyarlos: aplicar exámenes extraordinarios con un costo; dar una *carta de buena, regular o mala conducta* al terminar cada uno de los tres grados escolares (y no solo la del último año como se acostumbra expedir en las secundarias porque es un requisito de ingreso al bachillerato); y dejar de justificar faltas, lo cual, afectaría la recepción de las becas económicas que las familias recibían del gobierno.

Según explicó Miguel, las cartas de primero y segundo serían antecedentes para poder obtener la de tercero, "que es la oficial". Dada la movilidad de los profesores en la telesecundaria, tendrían que estar pendientes de enterar a los que fueran llegando, sobre este acuerdo.

Con los maestros que estén en su momento, vamos a ver que se junten las tres cartas de buena conducta (una por grado), desde primer año. Para que [alumnos y padres] se den cuenta de que sí se está aplicando [la medida] (habla despacio) y que no solo es para los de tercer año (EntrMM_E3_May16_3).

Los docentes percibieron la preocupación que los estudiantes experimentaban por las segunda y tercer medidas, sin embargo, no se confiaban, sabían que tendrían que aguardar para ver si su respuesta era de verdadera preocupación o de desinterés. En los registros de campo también hay evidencia de cómo los jóvenes preguntaban a Miguel si ya había registrado sus tareas y, estaban muy pendientes de sus calificaciones. El maestro explicó en entrevista que, este comportamiento comenzó a raíz de los ajustes mencionados.

Al menos de palabra, él y sus compañeras maestras recibieron la anuencia de los padres; hecho en el que parece influir que estos tenían la percepción de que sus hijos sí estaban aprendiendo:

Queremos ver. Igual las faltas, antes cuidábamos de no poner las faltas para no afectar la economía familiar pero ya no. Fueron cosas que hablamos con los padres. Si no hubiéramos sido cuidadosos, ¿qué hubiera pasado? Hubieran surgido

dificultades para nosotros en cuanto a la relación que uno quisiera llevar con los padres pero por ser cuidadosos tal vez nos pasó lo del ausentismo. Al final se tomaron acuerdos y sí estuvieron en toda la disposición. A mí me hicieron saber que estaban contentos con el aprendizaje (EntrMM_E3_May16_3).

Cuando Miguel habla del “cuidado” que como maestros tuvieron de no poner faltas se refiere a que estas iban a un informe periódico vinculado al programa gubernamental de Prospera basado en dotar de un recurso económico a las familias, por hijo, para que estos acudieran a la escuela. Lo hacían “por el interés de no afectar la economía familiar” y, sobre todo, para procurar una buena relación con los padres y madres de sus alumnos, sin embargo, se dieron cuenta de que los efectos estaban siendo adversos frente al ausentismo, un fenómeno reconocido también en otros contextos escolares de telesecundaria (Leyva y Guerra, 2019).

Como puede verse, en los maestros también se percibía preocupación por que con tales medidas se viera afectada su relación con los padres de familia, pero al parecer, la problemática que observaban: ausentismo, abandono, poco interés por la escuela y escaso aprendizaje, les preocupaba aun más; de allí que decidieran correr riesgos.

7.3. Necesidad de trabajar de manera conjunta con las familias.

Al terminar el primer curso escolar como docente, Miguel identificó como uno de sus principales retos “plantear actividades para involucrar a los padres en la atención de sus hijos y para apoyar su aprendizaje”. Se propuso buscar la manera de que estuvieran más pendientes de ello pues, de lo contrario, “ocurren dificultades en ese aspecto”. Tenía alumnos que hubieran podido “dar más” en el trabajo escolar, pero les había faltado apoyo en casa.

...se presentaron varias situaciones en que uno quisiera que ellos [las madres y padres] estuvieran ahí, mas no lo estuvieron (lo dice muy serio, en tono de molestia). Yo lo considero como un reto para mí porque a pesar de que hay apoyo para otras circunstancias, en cuanto al aprendizaje escolar no se acercan (volumen más bajo) (EntrMM_E3_Jul16_1).

Cuando egresó de la Normal, este profesor tenía la idea de que, la atención de los progenitores hacia sus hijos “iba de la mano, a veces, con el grado académico que tuvieran”. Pero, al transcurrir los meses de trabajo reconsideró, pues se dio cuenta de que la falta de estudios no tendría que ser un obstáculo. Además, reconoció su necesidad de saber cómo interesar a los padres en el trabajo escolar.

...me faltó el cómo, eso es distinto (tono de énfasis), yo sé que es importante porque la escuela no solamente son los alumnos, el maestro, también son los padres y el contexto muy aparte también, que se involucran todos estos elementos. Más no supe [qué hacer al respecto]. Durante este ciclo escolar, no supe cómo, no pude descifrar el cómo en ese contexto (tono categórico) (EntrMM_E3_Jul16_1).

Cuando Miguel asumió sus funciones como director, comenzó una nueva etapa en la relación con los padres y las madres de los adolescentes, en la cual influyó la manera en que él se sentía responsable de todos los estudiantes. En sus decisiones se advierten las voces de los saberes docentes de Susana y de Gloria, así como, de sus propias inquietudes cuando llegó a la comunidad.

[Aunque no sean mis alumnos] es como si yo estuviera allí, porque al final, al ser el director de la escuela, tengo la responsabilidad, hasta cierto punto, de que los chicos vayan avanzando; de mí depende el que no se vayan quedando (EMM-E3_180917).

Igual a como lo pensaba el curso pasado junto con Gloria y Susana, ahora, siendo director, consideraba que debía poner más atención en el comportamiento de los adolescentes respecto del cumplimiento de ciertas normas escolares que, desde su punto de vista, “caracterizan a la institución y parecen facilitar el trabajo cotidiano con ellos”. Se dio cuenta de había un relajamiento en “pequeñas cositas” de la dinámica escolar como el cumplimiento de horarios de entrada y de salida y también en aspectos relacionados con “la identidad de ellos como estudiantes”, es decir, de su arreglo personal: vestido, corte de cabello, etc.

El maestro reparó en el hecho de que vigilar el cumplimiento de las normas escolares era una responsabilidad compartida con sus colegas y abordó

el tema en Consejo Técnico. Ya juntos, los tres docentes cayeron en la cuenta de que, a medida que los grupos pasaban de un grado a otro, se relajaban más en cuanto a la disciplina; en especial, les inquietaba el de segundo grado, el más numeroso; sin embargo, no querían perder de vista al de primero porque a pesar de que “aún eran inocentones”, habían llegado “más despiertos” que el grupo que los precedió. Por tal motivo, decidieron enfocar la Ruta de Mejora Escolar en atender el tema de la disciplina.

Desde la perspectiva docente, una de las razones para que los adolescentes se relajaran, fue haberse abocado a los aprendizajes y, tal vez por ello, “fueron reservando [para después] lo valoral y lo conductual”. Por lo mismo, reflexionaron juntos sobre lo que habían hecho bien y lo que no, y advirtieron que su trabajo no era el único factor del problema:

...recae mucho también en el contexto (tono de contundencia). Aunque [Paso del Río] es una comunidad aparentemente tranquila, [pero] ¡no! El contexto es mucho, es mucho (tono de preocupación). Y pues yo he estado pocas veces ahí en las tardes, pero las pocas veces que he estado, uno se da cuenta ¿no? (EMM-E3_180917).

Al advertir que ellos mismos, como docentes, habían dejado de poner atención en esta dimensión y que “no establecieron límites”, decidieron comenzar el siguiente curso haciendo ajustes en la organización escolar y exigiendo el cumplimiento de una serie de reglas que pusieron por escrito, en un reglamento, y dieron a firmar a las madres y padres de familia.

Miguel expresó que tomar esta decisión había sido difícil para él porque sentía que estaba entrando en contradicción con todo lo que había aprendido en la Normal. Al respecto, sobresale el hecho de que en su documento recepcional para titularse de la licenciatura reflexionó sobre cómo crear ambientes favorables para el aprendizaje, con base en una propuesta pedagógica que implementó en su práctica docente del último año:

...era como ir contra mi ideología de crear un buen ambiente de trabajo, priorizar el diálogo, priorizar la convivencia, resolver conflictos de manera pacífica, motivar a los alumnos (tono de recordar). Todo eso... lo intentamos (tono de preocupación). Y... no sé si fue la carencia de saber el cómo sobrellevar eso o no (tono reflexivo), porque entonces ahorita nos pusimos un poquito más rígidos (EMM-E3_180917).

A pesar de experimentar esta contradicción, Miguel decidió hacerlo porque sentía que habían perdido algo importante como escuela. No hacer nada, significaba que los mismos maestros no le daban su importancia y así “los alumnos menos lo harían”:

...al final [del ciclo escolar], haces el recuento y dices ¿cómo están viendo los chicos la escuela? ¿no? Tienen que verla más como una institución que gane su identidad de escuela, darle su importancia (tono serio y firme) (EMM-E3_180917).

Cerrar filas con sus colegas fue importante porque Miguel se estaba sintiendo tenso y solo frente a la presión de las madres de familia, quienes “se daban cuenta de la situación”:

A cada rato las mamás me decían: –maestro, vea a aquel niño, ya se saltó aquel barandal por ir a recoger el balón, no se dio la vuelta (imitando el tono acusatorio de las mamás), ¡Se saltó! (imitando el tono de preocupación). Los papás observan (tono de advertencia). Yo dije, es que yo no puedo estar en todos lados (tono de frustración y molestia), y lo mismo les comentaba a mis compañeras, yo no puedo estar en todos lados (tono molesto), yo no soy la escuela, la escuela somos los tres (EMM-E3_180917).

Es fácil suponer que el problema que Miguel y sus compañeras docentes enfrentaban era solo un tema de disciplina propio de la cultura escolar del nivel de educación secundaria y que, era en ese sentido que necesitaban el apoyo de los padres. Sin embargo, la *dimensión normativa* del proceso de organización del trabajo en el aula desde la perspectiva cotidiana (Luna, 1997), permitió abrir otras posibilidades en el análisis.

En su investigación, Luna mostró que “el carácter particular de las pautas normativas consiste en asegurar –entre otros aspectos organizativos– la atención de los alumnos en el trabajo” (p. 15), así como otras “situaciones mínimas que cada tarea requiere para realizarse”. Aunque la autora se refiera a la escala del salón de clases, su categoría analítica sirve para preguntarse qué otro significado puede tener la normatividad en la escala de la escuela y buscar pistas sobre ello; yo encontré una, en el reglamento escolar.

El reglamento que elaboraron los docentes apunta hacia la necesidad de usar las reglas disciplinarias para propiciar un entorno apropiado en la escuela

que facilitara un ambiente seguro para la relación *entre* los alumnos y *con* los alumnos. Así se aprecia en dos fragmentos de dicho reglamento:

A continuación se describen las conductas o comportamientos de los alumnos que de alguna manera impiden que el proceso educativo se lleve a cabo en un ambiente seguro, ordenado y respetuoso, necesario para el aprendizaje y la convivencia. Las siguientes pautas, generan un marco de protección para el alumno tomando medidas pertinentes que son mecanismos que contrarrestan las razones culturales, económicas o de cualquier índole, que propician discriminación; también garantizan el vestido como una forma de proteger su dignidad procurando que asista a la escuela con indumentaria apropiada para la realización de sus actividades (RE_MM_E1_2016).

Miguel explicó que las normas “ya estaban en la escuela”, y lo que él y sus compañeras hicieron fue hacer de ellas algo “tangible”, de tal manera que sirviera para ponerse de acuerdo con los alumnos y sus familias. En su postura, se identifica un saber experiencial de lo sucedido en el pasado reciente, la junta de mayo donde él, aún como profesor, bajo el acompañamiento de Susana y Gloria, se había dado cuenta de la importancia de hacer visibles las normas, presentarlas oportunamente a los padres de familia, y darles el carácter de acuerdos explícitos, a partir de los cuales, proceder sin conflictos.

...o sea, sabíamos nosotros cuáles eran esas normas, más no había algo tangible. Ahorita ya hay algo tangible (...) Ahorita, si yo regreso a un niño ya los papás en este caso no pueden decirme nada porque firmaron de conformidad y todos estuvieron de acuerdo referente a eso (EMM-E3_180917).

El proceso de establecer nuevas condiciones para el trabajo escolar fue una experiencia importante para Miguel, quien al ver la reacción de las madres y los padres de familia cuando accedieron a firmar el reglamento, se dio cuenta de que ellos estaban esperando acciones de su parte justamente en este sentido. Los sintió como aliados que comparten intereses relativos al bienestar de los adolescentes porque recibió su respaldo y la solicitud de sostenerse en los acuerdos.

... luego luego se mostró el apoyo de los padres y fíjese que ¡no sé!, me sentí tal vez, no mal (tono reflexivo, de buscar su idea), no mal, si no de decir, ¡Aso! ¿Tanta falta nos hacía tener esto? (tono de asombro o desconcierto), porque varios papás me externaron: ¡Muy bien maestro! pero siga así, o sea, no cambie, no se ablande

(imitando un tono mezclado entre petición y ánimo de los padres). Y mostraron muchos el apoyo a eso, era como decir, ¡Muy bien! ¡Ya era hora de que lo hiciera! ¡Eso es! Básicamente sus palabras fueron ¡Ya era hora que lo hiciera! (tono firme y de darse cuenta) (EMM-E3_180917).

Uno de los padres fue más explícito respecto de la necesidad que tenían de que los maestros de la telesecundaria tomaran medidas para disciplinar a los adolescentes:

... un papá que acaba de entrar, que (...) tenía a su hijo en la primaria [me dijo]: es que la verdad yo nunca me pude acercar (a los maestros de la telesecundaria), pero yo veía que los niños venían con el cabello largo, venían con los pantalones hasta acá (señalando las rodillas, ya que los adolescentes se los doblaban desde abajo para descubrir su pantorrilla), y decía, ¡bueno! si así se los permitían y eso... (imitando el tono resignado del padre). Yo dije [para mí mismo]: ¡claro! de los errores se aprende y en eso estamos en este momento (tono muy bajo) (EMM-E3_180917).

Además de pautas de vestido, arreglo personal y conducta necesarios para la convivencia y el estudio, los maestros implementaron otras medidas sobre los horarios de entrada y salida de la escuela, y el horario de clases y receso. Para ello Miguel realizó diversos arreglos: habló con el dueño de La Pirata, su transporte diario, para que llegara más temprano a recoger a los maestros y se lo comunicó a los profesores de la primaria, ya que subían todos juntos a la localidad, ellos “también se tuvieron que adaptar al cambio”.

Con los padres y madres de familia también llegó a un acuerdo, “habría horario de entrada, pero no de salida”, este se iba a determinar por los compromisos que, como director, tuviera en la supervisión, aunque a él no le gustara la idea de ausentarse en horario de clases.

...yo no quisiera [tener esos compromisos], pero les dije bien claro que aquí hay horario de entrada, pero no de salida, así puede ser 12 del día por mis cuestiones administrativas de mi función que tengo, como pueden ser hasta las 3 o 4 de la tarde, así les dije (tono firme) (EMM-E3_180917).

El interés de Miguel por dejar claro este aspecto y obtener su anuencia se debía a que algunos padres y madres manifestaron su descontento porque un día terminaron las clases hasta las 6:30 de la tarde; otros, en cambio, se molestaban cuando se tenía que retirar temprano.

A los alumnos les costó trabajo hacer los cambios, pero los padres apoyaron las decisiones de los maestros, lo cual fue importante para Miguel porque le estaba siendo difícil cumplir las normas:

...me ha dolido el corazón (tono de lamento), sentí feo decir: "lo siento, no entras hoy por lo del cabello que se te dijo ayer". Pues tienes que hacerlo porque es parte del poner límites, porque si doy permisividad ahí es donde empiezo yo a contradecirlo con mis palabras (EMM-E3_180917).

Al parecer, los padres se sentían respaldados por los maestros para disciplinar a sus hijos en lo que respecta a una serie de hábitos asociados a lo escolar. Por su parte, los maestros, en particular Miguel, se sentía apoyado por los padres. Esto da señales de la necesidad de trabajar juntos.

Lo más difícil para todos, incluso para los padres, fue cambiar el horario del receso. Este era a las 10:20 a.m. y se pasó para las 11:16; duraba media hora y se redujo a 20 minutos, "como lo marca la modalidad de telesecundaria". En resumen, se atrasó 50 minutos el inicio y se restaron 10 minutos de receso.

Fue una noticia que les cayó a los chicos como cubetazo de agua fría. Los papás también se fueron para atrás, [dijeron] que ¡¡Cómo es posible!! Entonces digo, lo siento, es lo que marca la normatividad, vamos a darle un poquito más de forma a esto, a aprovechar los tiempos (EMM-E3_180917).

Y es que, de acuerdo con Miguel, ese era el fondo de esta medida: aprovechar los tiempos, ya que los maestros "por cuestiones del acceso, transporte y demás", llegaban 8:15 y a las 10:20 "ya estaban todos saliendo al receso". Al revisar puntualmente la situación, los docentes se dieron cuenta de que en realidad no había un horario bien marcado para las clases, que en ese lapso abordaban "dos clases y un cachito, ni siquiera tres". Después del receso, los alumnos regresaban al aula muy acalorados e inquietos, por lo cual, "ya no se trabajaba igual".

Entonces, [los maestros] dijimos: cuatro clases son muy viables [de hacer] en la mañana, ¡y sí! estamos trabajando muy bien ahorita con eso (tono de convicción). Les ha costado a los chicos, todavía no se acostumbran, a unos les sigue dando mucha hambre a las diez de la mañana (ríe). Ya les dije que lleven una manzana o algo, pero uno que otro se sigue muriendo de hambre. [En general], ya se empezaron a acostumbrar (tono de logro) (EMM-E3_180917).

A las madres de familia que preparaban el desayuno en la escuela también les costó trabajo adaptarse al nuevo horario. A pesar de que tenían más tiempo, se les amontonaban los jóvenes porque todos querían ser los primeros en comer:

¡Y era una peliadera! (tono nervioso pero divertido) (...) Y dije, aguántate (hablando para sí mismo), ya dijimos esto, vamos a ver, nos tenemos que adaptar, ya si vemos que después, al cabo de una temporalidad [esto continúa], se pueden hacer ajustes... (EMM-E3_180917).

En las reflexiones de Miguel se advierte que otro sentido de seguir adelante con las normas acordadas era dar continuidad a un proceso de constitución de la escuela. Y, en ese proceso también necesitaba la colaboración de las familias (en otra etapa y de otra manera, pero igual que Susana lo requirió para fundar la telesecundaria). Sentía que a él le tocaba "darle formalidad a la escuela". Ser director significaba continuar el trabajo que Susana había iniciado. Tener un reglamento concreto y seguir los horarios oficiales, aunque ninguna autoridad se lo había exigido ni vigilaban que así fuera, así como seguir gestionando la construcción del edificio que estaba pendiente, era una parte de "consolidar" la telesecundaria de Paso del Río.

...hacía falta esa organización, era necesaria, la verdad (...) la escuela se fundó en el 2012, en toda la zona es la más nueva. Con la maestra Susana se consiguieron dos aulas, esperemos que pronto tengamos la otra, pero ya esas cositas ya quedaron en una escuela que quiso ser de nueva creación (tono de explicación). Ahorita ya es una escuela, tenemos que darle su formalidad, ya mi trabajo (...) es para lograr su consolidación (tono de énfasis) (...) (EMM-E3_180917).

A diferencia de Ricardo, en su primer año de trabajo, Miguel construyó sus saberes docentes para relacionarse y trabajar con los padres y madres de familia en espacios más informales. La primera junta de grupo con padres de familia fue en enero de 2016, casi cinco meses después de su llegada a Paso del Río. Posteriormente, en mayo, ocurrió la que se describió líneas atrás, dirigida por Susana y con la presencia de él y de Gloria. La última, fue para entregar boletas de calificaciones, en el mes de julio.

En su caso, además de los saberes construidos por sus iniciativas de llamar a las madres y padres de familia, y bajo la tutoría cotidiana de sus colegas, su experiencia como director, jugaron un papel importante para reflexionar sobre

lo que había vivido en el primer año de trabajo. El maestro consideró que “no había cometido grandes errores, sino un poquito de todo”, por ejemplo, sobre cómo manejó la comunicación con los padres de familia. Esto no lo advirtió por sí mismo, sino cuando ellos “se lo hicieron ver”. Cuando se detuvo a pensar al respecto, cayó en la cuenta de que, en cierta medida, también era responsable del proceder de los representantes de las familias del alumnado:

No pues yo acepto que dicen que faltó un poquito más de comunicación de mi parte. [En realidad se referían a] los directivos de la sociedad de padres de familia, pero ellos eran los que estaban cerca de mí, entonces, yo era el responsable básicamente en ese aspecto; por ejemplo, los días que yo mandaba a organizar faenas y eso, no se llevó un control, o sea no recae solamente en mí [la responsabilidad], fueron varias cositas [así] (tono reflexivo, baja el volumen de vez y el ritmo es más lento) (EMM-E3_180917).

Además de las voces de Gloria y Susana en las decisiones de Miguel como director relativas a la disciplina, su propia voz sensible a los adolescentes, resonaba en las medidas y los dilemas que experimentaba.

7.3. Las juntas con madres de familia como ámbito de construcción de saberes docentes.

En este apartado, analizo un encuentro entre Ricardo y las madres de sus alumnos en una junta de grupo que ocurrió en la telesecundaria de Cosalá, en el segundo curso escolar de su trabajo como docente. Elegí este episodio porque en las juntas de grupo “los maestros cultivan ciertas habilidades para involucrar a los padres [y madres] en el trabajo relativo al grupo” (Galván, 1998, p. 67).

A partir del análisis de dos fragmentos de la junta de grupo, describo tres saberes docentes con respecto a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres, previo al tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en las propuestas de enseñanza en el aula. Dichos saberes están integrados a otros referidos a cómo organizar las juntas de grupo. Los 22 alumnos estuvieron presentes excepto en el momento que señalaré más adelante.

En mi estudio entiendo la junta de grupo como encuentros *organizados, sistemáticos y formales* donde maestros, madres y padres se reúnen periódicamente para “poner en común problemas, experiencias y decisiones en el trabajo escolar” (Galván, 1998, p. 67). Aun cuando estas juntas mantienen ciertos rasgos generales, cada una es inédita porque expresa la historia singular de cada grupo, las preocupaciones, demandas y expectativas de maestros y familias, siempre ancladas en “las necesidades y vicisitudes diarias del trabajo con el grupo” (Galván, 1998, p. 96).

En esta concepción de las juntas, la entrega de calificaciones no ocupa el lugar central que tradicional y normativamente se le atribuye; sin embargo, mi análisis no ignora que en la cultura escolar de secundaria, calificaciones y disciplina constituyen un eje importante de la relación entre maestros y familia, y que la junta en el aula es la oportunidad para reafirmar su apoyo en ese sentido (Sandoval, 2000).

7.3.1 Saber gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes.

Uno de los primeros asuntos que Ricardo trató con las madres en esta junta fue relativo a la conducta de los adolescentes. Lejos del sentido que suele darse a este tema en secundaria como un asunto de disciplina ligada al logro académico (Martiniello, citado en Huerta, 2009), la motivación de este maestro para agendarlo, era la preocupación y responsabilidad que sentía por la integridad física y emocional de sus alumnos. Ricardo expuso tres situaciones; las dos primeras, fueron tratadas con todo el grupo, casi al principio de la junta; la tercera, al final y en privado con las personas involucradas en ella. Las describo en ese orden.

El primer asunto tenía que ver con que los jóvenes jugaban en el receso escolar de una manera que a Ricardo le parecía violenta: se cargaban mutuamente o se golpeaban con un cinturón. El segundo se refería a que, en palabras del maestro, “algunos adolescentes ejercían agresión y violencia moral con determinados compañeros a quienes se agarraban de encargo hasta hacerlos llorar”, por ejemplo, “por hablar chistoso”.

El tercer asunto concernía únicamente a cuatro alumnas: Katya, María, Arely y Mirna quienes habían recolectado fondos para apoyar la candidatura a reina de la primavera de la hija de un maestro, previa autorización del director. Su empresa terminó en desacuerdo a raíz de que las jóvenes decidieron abrir el bote y repartirse el dinero, pero Katya se arrepintió; entonces, las cuatro discutieron en el aula, a la vista de todos hasta que el maestro las detuvo e indagó qué sucedía. La tensión entre ellas había aumentado porque Katya prestó ocho pesos del bote a sus hermanos y, ahora, tenían un faltante. Al verse expuestas ante el grupo, las jóvenes culparon a esta última de todo; ella trató de defenderse y aclarar las cosas, pero las demás no la dejaron hablar, lo cual la afectó visiblemente.

En el análisis de este primer fragmento donde el maestro abordó las tres situaciones mencionadas surgieron dos preguntas: por qué razón llevar a la junta estos asuntos y qué criterio utilizaba para hablar algunos asuntos en grupo y otros en privado. La búsqueda de respuestas me llevó a comprender que, en los dos primeros casos, el maestro ya había utilizado sin éxito otros recursos, que lo que estaba en juego era muy delicado y que a pesar de que las situaciones no involucraban a todos sus alumnos, él advertía en ellas un fenómeno asociado con la adolescencia que representaba un riesgo latente para la seguridad física y emocional del conjunto, ante lo cual, necesitaba permanecer atento y contar con otro apoyo adulto. En cambio, el tercero asunto necesitaba ser tratado con tacto e intimidad para pedir a las madres de las jóvenes su respaldo en un asunto puntual que no se relacionaba con el resto del grupo.

En otro momento del curso, Ricardo expresó en entrevista su inquietud por la falta de comisiones docentes para vigilar el receso escolar como lo hacían en la telesecundaria donde trabajó antes. En una junta de maestros propuso retomar esa estrategia. El director en funciones dijo que "estaría bien, que lo podrían checar", pero sus compañeros no aceptaron argumentando que "también era su receso, su tiempo de descanso". En opinión de Ricardo, sus colegas "olvidaban que cuidar a los alumnos en ese lapso formaba parte de sus funciones".

Esta iniciativa muestra que los recursos que Ricardo integraba a sus saberes docentes –en este caso, para hacer de la escuela un lugar seguro para los alumnos– provenían de las prácticas observadas en diferentes momentos de la trayectoria que siguió en su inserción profesional, que los retomaba en función de sus necesidades de trabajo, siempre que las condiciones materiales locales se lo permitieran (Mercado, 2000).

En la telesecundaria de Cosalá, Ricardo tenía la misma necesidad que en la escuela anterior de procurar cuidado a su alumnado; sin embargo, las condiciones eran distintas, sus compañeros no estaban dispuestos y el director no lo gestionó. No obstante, lejos de despreocuparse, decidió recurrir al apoyo familiar, desde luego, sin revelar detalles de lo anterior.

Respecto a la segunda situación, Ricardo me confió qué alumnos eran molestados por sus rasgos personales al punto de las lágrimas. Había reportado por escrito esta conducta agresiva a las madres y padres de los adolescentes que la presentaban, pero persistía; él se preguntaba qué pasaba y “los estaba monitoreando” porque consideraba que “había una delgada línea entre la adolescencia y conductas severas más violentas”.

En su formación normalista como profesor de telesecundaria, Ricardo estudió cinco cursos relacionados con la adolescencia como una etapa de desarrollo en la vida de los seres humanos. Al parecer, estos conocimientos informaban sus preguntas y reflexiones sobre el comportamiento de sus alumnos; sin embargo, más allá de sus conocimientos teóricos, ante las fuerzas e impulsos que emergían en su grupo, eran su atención y responsabilidad pedagógica (Van Manen, 1998) las que lo llevaban a cuidar que los adolescentes no hicieran un uso perjudicial de su fuerza.

En las dos situaciones descritas, vemos que al fracasar en su intento de lograr la colaboración de sus colegas en el cometido de proteger a los adolescentes y al no observar cambios en las agresiones de algunos alumnos, Ricardo decidió llevarlo a la junta con las madres del grupo como sus principales aliadas en la procuración del bienestar de los alumnos. Esto se advierte en que, antes de citar la problemática conductual, dibujó en el pizarrón un triángulo donde representó

la relación de los presentes: explicó que en un vértice estaban los alumnos, en el otro ellas y, en el tercero, él como maestro.

Para conseguir el apoyo materno, Ricardo recordó a las señoras lo dicho por ellas mismas en una entrevista diagnóstica que les hizo al inicio del curso respecto a sus aspiraciones para sus hijos: Todas deseaban que terminaran la secundaria y aproximadamente el 70% que concluyeran la preparatoria e, incluso, la universidad. Finalmente les advirtió: "Si eso quieren, entonces [hay que resolver estas situaciones]".

Otro recurso, fue hacerles diversas recomendaciones para mejorar la comunicación en casa; para ello, el maestro se apoyó en un material titulado *Familias y escuelas* que conoció cuando preparó sus exámenes de evaluación docente para el examen de oposición. Y es que, "mejorar la comunicación con sus hijos", dijo Ricardo, "podría ayudar a cambiar sus problemas de conducta". Todas las madres escucharon con mucha atención sus recomendaciones, algunas, a sugerencia del profesor, tomaban notas por escrito; inclusive Claudia, una alumna.

Como se verá más adelante, Ricardo insistía recurrentemente en propiciar la comunicación de sus alumnos con sus familias, y las madres lo notaban a través de lo que les contaban sus hijas, como se ve en lo dicho por una señora al inicio de la junta:

Yo veo a Fani que llega y me comenta: mamá hoy hicimos esto, nos tocó hacer esto, me tocó hacer esto... (imitando el tono de su hija). Usted maestro, los hace participar y eso es lo mejor (tono de énfasis), porque aquí pierden miedo, tienen más comunicación con nosotros y con el maestro, más que nada (tono contundente) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Además, este comentario refleja que, más allá de lo académico, las madres valoraban lo que la escuela proporcionaba a sus hijos en el plano personal, como ganar seguridad en sí mismos y disponerlos a una mejor comunicación con la autoridad adulta de sus padres y maestros.

Para abordar el último asunto, Ricardo se aseguró de poder hablar con las madres de Katya, María, Arely y Mirna en privado; esperó que todas las demás se retiraran y pidió al resto de sus alumnos que salieran del aula. El eje de la conversación no fue el dinero, ya que lo preocupante para él no fue la acción de

las jóvenes de abrir el bote y pretender repartirse el monto recolectado, sino la actitud asumida por las compañeras de Katya al intentar culparla de todo. Desde el inicio del curso, Ricardo había detectado en esta joven una gran carencia de autoestima y, al ver lo que estaba pasando, decidió respaldarla y mostrar a sus alumnas la necesidad de aprender a responsabilizarse de sus decisiones. Esto se advierte en lo dicho por el maestro en entrevista:

Aquí la situación [que me interesa tratar es eso de] lavarse las manos. [Si] ya lo hicieron las cuatro, [entonces que] las cuatro asuman su responsabilidad, o sea, ¿cómo que... [ahora solo Katya es culpable]? La hicieron llorar en clase (tono de indignación), Katya no pudo con la presión (tono de empatía). Arely y María no la dejaban hablar... Me sorprendió bastante... (tono de incredulidad) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Al parecer, la intervención docente de Ricardo en este caso nació de la *solicitud* que Van Manen (1998) asocia al *tacto pedagógico*, es decir, a su disposición para poner atención en la reacción de Katya, reconocer su necesidad de ser protegida, y actuar hacia ella en ese sentido. Estos momentos con los alumnos son fundamentales para formar la responsabilidad pedagógica de un profesor principiante. Al percibir la vulnerabilidad de un niño o joven, y reconocerlo como “una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse” (van Manen, 1998, p. 151), el nuevo maestro puede abrirse a la posibilidad de actuar por el bien de “ese otro” que son estudiantes, y allí, surge la posibilidad de experimentar la alteridad y la capacidad que tiene, como docente, para relacionarse con el mundo de los más pequeños.

La situación de la que surgió el problema, también era delicada por involucrar manejo de dinero ajeno; al parecer, Ricardo lo sabía y reflexionó sobre cómo plantear el asunto para no dar una idea equivocada que alarmara a las madres. En ese sentido, reflexionó sobre cómo nombrar lo sucedido, sabía que las palabras importan y se tomó un tiempo para buscar la más adecuada. Esto, refiere el tacto que ocupaba en su relación con las madres; un tacto propio del mundo adulto, es decir, simétrico, aquél que se espera que sea recíproco y de acuerdo con la naturaleza y las circunstancias de la situación (van Manen, 1998). Ricardo llamó a la situación “hurto colectivo” y, al respecto, explicó:

Busqué en el diccionario, me fui a ver sinónimos de robar porque no lo hicieron realmente. Se me hacía delicado... ¿Cómo decirle a [una mamá], es que su hija robó? Escuchas eso y no te imaginas cinco pesos (tono de exageración). Tampoco le iba a poner "botecito" (tono de ironía) como le estuve llamando con los niños (riendo) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Para iniciar, Ricardo preguntó a las señoras si sus hijas las habían enterado de lo ocurrido, escuchó sus comentarios, y les dio su versión diciendo que era "para que todos tuvieran la misma información". A partir de allí, tuvo un intercambio con las madres que le permitió identificar sus posturas y actuar con cada una según consideró conveniente; cito dos ejemplos.

Ante el reclamo de la mamá de Mirna, a quien no le pareció que su hija participara en la colecta "porque para eso no la mandaba a la escuela", Ricardo se respaldó en la autorización del director, apuntando después en entrevista que dicho reclamo le parecía justificado. A las propuestas de la madre de María que se citan a continuación, sencillamente no prestó oídos por ser totalmente inviables:

¿Sabe que debería hacer maestro para que tengan miedo estas niñas y no lo vuelvan a hacer? déjelas encerradas adentro [del salón]... Es que el regaño no les duele, hay que pegarles para que les duela [inaudible] (tono golpeado). [Aunque digan que se les pega... porque han reportado maltrato, pero] con el regaño no obedecen (tono de molestia) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

A través de estos intercambios y del camino recorrido como grupo (Galván, 1998), Ricardo iba conociendo a las madres de sus alumnos y ellas a él y, en esa medida, formaban expectativas mutuas. Así se identifica, específicamente, en las palabras del maestro:

La mamá de María no es una señora con la que puedas dialogar, ni ver [las cosas] desde otra perspectiva que no sea la suya (tono concluyente), entonces dije, [mis puntos de vista] van más con la mamá de Mirna [o] con la mamá de Arely, una señora muy flexible (tono de reconocimiento) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Para finalizar el encuentro, Ricardo pidió a las señoras que firmaran un reporte escrito de lo ocurrido aclarando, a pregunta expresa de la madre de María, que éste se iría al expediente individual y que, en su momento, lo entregaría al maestro del siguiente grado. Todas firmaron sin objeción excepto esta última señora quien lo cuestionó diciendo en tono molesto, "¿Y un reporte nada más

por haber hecho eso?”, ante lo cual, Ricardo volvió a guardar silencio, recogió su firma en el documento y lo archivó.

En este encuentro pueden apreciarse varias decisiones sustentadas en la reflexión docente, algunas previas a que ocurriera y otras durante su desarrollo: cómo abordar la situación, optando por hacerlo en privado; cómo referirse a lo sucedido, buscando las palabras; y de qué manera resumir los hechos ante la conveniencia de dialogar con las madres a partir de una versión común, pero orientada hacia el fin que él se había propuesto. Ya en el diálogo, según lo juzgaba necesario, el maestro optó por explicar, o bien, por guardar silencio. Finalmente, al pedir a las señoras su firma en el reporte escrito, dio un estatus de mayor relevancia al comportamiento que deseaba transformar en las alumnas mandando un mensaje claro sobre la importancia que este asunto tenía en su educación y, particularmente, en la protección de quien le parecía vulnerable.

Como puede verse, este caso demandó de Ricardo habilidades docentes más complejas que las que usó al exponer los asuntos anteriores ante todo el grupo. Entró en un diálogo personal con cuatro madres que tenían distintas formas de pensar, de reaccionar y de relacionarse con sus respectivas hijas, por lo tanto, en la preparación y desarrollo del encuentro fue elaborando saberes para plantear y manejar este tipo de asuntos.

7.3.2. Saber anticipar conflictos con las madres por el tratamiento de contenidos escolares delicados en el aula.

En el fragmento de la junta de grupo que abordo a continuación, mostraré indicios de la construcción de un saber docente para prevenir problemas con las madres y conseguir su apoyo en el trabajo escolar en Ciencias alrededor de contenidos que consideraba sensibles o en los que podrían tener desencuentros. Antes de iniciar el cuarto bloque de estudios titulado, *La reproducción y continuidad de la vida: Sexualidad* (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007), Ricardo tomó la decisión de comunicar a las familias de los alumnos, en la siguiente reunión con ellas, los temas y actividades que había venido preparando. Así lo había hecho el curso anterior, “le había funcionado y consideraba que de esa manera establecía un puente entre el trabajo en el aula

y lo que pasaba en casa” mejorando su comunicación con las familias y viceversa. Esta reflexión, refiere la concepción de Ricardo acerca de las juntas bimestrales, como un espacio para tomar acuerdos relativos al trabajo del aula, más allá de la entrega de boletas de calificaciones establecida normativamente:

Así se quita esa franja [en las juntas] donde nada más el maestro entrega calificaciones y los papás [y mamás] sólo vienen a firmar (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Dicha decisión, también apunta a que Ricardo advirtió el potencial conflicto con las madres de los adolescentes si los temas y actividades que había organizado entraban en disputa con las concepciones presentes en el contexto familiar de sus alumnos; en cuyo caso, su palabra como maestro no necesariamente se impondría (Galván, 1998). Por esa razón, este maestro estructuró un camino para gestionar y acordar el respaldo materno en el cual advierto, un *saber anticipar conflictos ante el tratamiento de contenidos escolares delicados*.

Para poder tratar el asunto, Ricardo pidió a los alumnos que salieran del aula, necesitaba hablar a solas con sus madres, comenzó anunciando el título del bloque de estudios y explicando en qué consistían los temas y porqué eran importantes para los adolescentes; puso ejemplos, informó de dónde provenían algunos contenidos que había decidido agregar al programa y sus razones.

Un recurso para persuadir fue argumentar que los temas “venían en el libro de texto y en el programa de estudios”; por ejemplo, cuando Ricardo mencionó que estudiarían los métodos anticonceptivos, se acercó a una banca donde había un libro de Ciencias y lo tomó en sus manos mostrándolo a las señoras. Cuando habló del concepto de sexualidad, explicó que éste abarcaba más que la relación sexual y que, “el libro decía que [los seres humanos] vivimos nuestra sexualidad todos los días, desde que nacemos hasta que morimos”. Establecido el hecho de que los contenidos formaban parte del curriculum oficial, Ricardo hizo explícita a las madres su necesidad de que lo respaldaran, diciendo:

Tengo algunas actividades pre-planteadas, se las voy a explicar a grandes rasgos y ustedes me dirán... me darán el visto bueno [para ver] si las podemos hacer o no (tono conciliador) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Al explicar las actividades y los materiales que tenía preparados, Ricardo empleó tres recursos para convencer: mostrar la pertinencia de los materiales elegidos respecto al contexto local, resaltar la correspondencia entre los temas y las

necesidades de cuidado de los adolescentes, y recurrir a su experiencia de lo que había funcionado con el grupo que tuvo el curso anterior:

Veremos una serie de cinco capítulos cortitos muy interesantes. Los caminos de la vida situada en un contexto rural, [trata] de una familia en la que van pasando varias cosas; aborda el SIDA, relaciones sexuales, machismo, la influencia de los medios de comunicación y los amigos. El año pasado la utilicé y me sirvió bastante, más que abrirles los ojos, los jóvenes analizaron y se dieron cuenta que pueden vivir cosas así, que sí pasan (tono de énfasis) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Para tranquilizar a las madres sobre la realización de ciertas actividades, Ricardo planteó lo que no haría y explicó su importancia para que los jóvenes tomaran mejores decisiones en distintos planos de su vida. Esto se pudo apreciar cuando habló de una práctica sobre el uso del condón donde pediría a los alumnos ir a comprarlos a la farmacia y abrirlos después en el aula para ver cómo se utilizaban:

Insisto, en ningún momento voy a decirles háganlo, practíquenlo, mastúrbense, no va por ahí, no tengamos esa idea... les tengo que decir de qué se trata esto... [Luego] sus hijos ya se sienten muy maduros [para pensar]: "me voy a casar". Aquí analizaremos si es así, porque el embarazo solo dura nueve meses, pero ¿qué viene después? Grandes cambios, un gasto. [Para eso] necesitan estabilidad emocional, un trabajo; todo eso tenemos que verlo (tono contundente) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Otro recurso identificado, fue señalar la existencia de nuevos riesgos para los jóvenes y, por lo tanto, la necesidad de agregar temas que no estaban considerados oficialmente, como el cibersexo:

Vinieron los de protección civil a darnos una plática, es algo nuevo la tecnología y tenemos a nuestros hijos que se van al ciber o que en el celular están hablando con... ¿Sabemos realmente con quién están hablando?, ¿quiénes son sus compañeros en internet?, ¿quiénes están ahí?... (tono serio y de incertidumbre) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Ricardo explicó a las madres que esa información prevenía a los alumnos sobre los engaños y abusos a los que se exponían al usar las redes sociales y consideraba necesario retomarla en este nuevo curso pues, a pesar de las limitaciones de conexión a internet en el ámbito rural y de que se requiere una edad mayor a la que tienen los alumnos de secundaria para usar Facebook, los

adolescentes encontraban maneras de ingresar y “había que enseñarlos a cuidarse”.

Después de explicar al grupo de madres todo lo relacionado con los temas y actividades previstas para este bloque de estudios, Ricardo les preguntó:

¿Dudas hasta aquí?, ¿qué piensan de las estrategias?, ¿las quitamos?, ¿están muy fuertes?, ¿alguna otra actividad que crean necesaria? Ustedes digan... (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Evidentemente, el propósito de estas preguntas era obtener la aprobación materna, pero también acordar que las familias respaldarían su trabajo desde casa:

¿Por qué hago esto? De qué me sirve hablar con sus hijos de enfermedades de transmisión sexual [por ejemplo], si al llegar a casa ustedes les dicen: “No le hagas caso al maestro, lo que te dijo es mentira, tú solo cree esto...” (imitando el tono materno) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Ricardo abrió la posibilidad de negociar con las madres mostrando apertura para hacer ajustes si se lo proponían; a cambio, les pedía no contradecirlo y, para ello, usó un argumento que se encontraba en la *zona de interés común* entre ambos (Galván, 1998): el bien de los adolescentes.

Yo no estoy en contra de sus creencias, yo estoy con ustedes, pero no se vale darles a sus hijos dos informaciones. ¿Por qué? al distorsionar las cosas [fomentamos] el morbo, los confundimos. Entonces, lo podemos hablar, llegar a un acuerdo, si consideran que algo no es oportuno lo podemos modificar (tono suave, baja el volumen de su voz). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Tres señoras intervinieron coincidiendo entre sí: “pensaban necesario dar a conocer a sus hijos las cosas porque ahora estaban más despiertos”, “ellos ya sabían” y, por tanto, había que decirles las consecuencias que podían traer [sus actos]”. Una de ellas señaló:

De mi parte está bien que les enseñe... (tono amable). Hay cosas que [usted] ya les ha dicho (tono de aclaración con voz fuerte), luego me dice [mi hija], “el maestro dice esto y esto”, y yo le digo, “¿Ya ves? Mija, es que tú ya quieres ser grande pero todavía no lo eres, te falta todavía” (tono de advertencia) (Algunas madres asientan con la cabeza o esbozan una leve sonrisa en señal de coincidir) (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Este comentario, además de dar anuencia al maestro para realizar su propuesta de trabajo, le confirmó haber hecho bien al buscar establecer acuerdos para la enseñanza porque el apoyo familiar no está dado de antemano. Como se aprecia, en ocasiones, los adolescentes enteraban a sus madres de las orientaciones que su maestro les daba ante sus inquietudes. ¿Qué podría suceder entonces si llegaran a sus oídos los temas y las actividades que estaban por iniciar sin una contextualización previa de parte del profesor?

Las señoras que tomaron la palabra no fueron las únicas en apoyar la propuesta de Ricardo, el resto del grupo consintió tácitamente ya que hay *acuerdos implícitos* que llegan “como consenso silencioso de los padres [y madres] para dejar hacer a los maestros, hasta cierto punto” (Galván, 1998, p. 101).

Ricardo refirió en entrevista que una de las actividades organizadas en este bloque de Ciencias provenía de lo que había observado cuando asistió a una junta en la escuela secundaria de su hermana. Allí, la profesora explicó una práctica cuyo propósito era enseñar a las alumnas a utilizar correctamente las toallas femeninas porque los baños escolares estaban manchados de sangre con frecuencia. Ricardo retomó la idea suponiendo que en su grupo podían experimentar la misma necesidad y así lo explicó él a las madres. Este ejemplo, evidencia la construcción social de los saberes docentes y su procedencia heterogénea. Ricardo tenía una experiencia personal como hermano de una joven adolescente de la misma edad que sus alumnos. En pocas ocasiones se refería a ella, pero pude percibir la influencia de su relación con ella en las preocupaciones que surgían en él como profesor. En este caso, su vida personal fue una vía para acceder a la experiencia de otra maestra y obtener recursos que le permitieran tomar acuerdos con las madres de los adolescentes en el contexto cultural en que él trabajaba.

7.3.3. Saber involucrar a las madres en el trabajo del aula.

En este último punto, muestro otra parte de la estrategia de Ricardo para obtener el apoyo de las madres de los adolescentes en el cuarto bloque de Ciencias donde se identifica un saber para involucrarlas en el trabajo del aula,

aunque en realidad este ya se expresa cuando Ricardo expuso al grupo el propósito de las actividades y la importancia de los temas para los adolescentes. Describo ahora cómo comienza a materializarse en una actividad concreta, diseñada por el propio maestro, a la que llamó *charla informativa*.

Antes de cerrar este punto de la agenda del día, Ricardo solicitó a las señoras asistir al aula para participar en una actividad de cierre del trabajo en este bloque de estudios. Les explicó que, en ella, sus hijos –organizados en equipos– les compartirían lo aprendido sobre los temas relativos a la sexualidad. Un recurso para involucrarlas fue organizarlas de inmediato, y ofrecerles un punto adicional en la calificación individual y por equipo de los alumnos si el compromiso adquirido se concretaba. Para eso, el profesor proyectó en la pantalla de televisión una tabla con cuatro fechas programadas para la *charla informativa*; así, las madres visualizarían su distribución de acuerdo al día elegido y la manera en que quedarían integrados los adolescentes en cada equipo.

En entrevista, Ricardo expresó que, en esta charla, las madres podrían decir a sus hijos lo que pensaban respecto a cualquiera de los temas estudiados, pero ya habiendo un conocimiento previo de parte de ellos; esperaba, incluso, que la exposición de los adolescentes proporcionara a sus madres nueva información. Esta actividad complementaba otra realizada en un bloque previo a la que llamó, *En casa también aprendo*, donde las señoras asistieron al aula para compartir sus experiencias y su percepción respecto a un tema de Ciencias o de Geografía: tabaquismo y enfermedades respiratorias, avances en la tecnología o migración. Esa participación también contó para la calificación de los alumnos y fue organizada en la junta bimestral anterior. De acuerdo con Ricardo, con todo esto buscaba “formar vínculos de comunicación entre los padres y sus hijos en la escuela”.

Además de esta intención, en el análisis identifiqué una más: que los progenitores tomaran consciencia de sus posibilidades para participar y apoyar el trabajo escolar de los adolescentes, independientemente del nivel de su propia escolaridad; así se advierte al final del siguiente comentario de Ricardo:

Las mamás dijeron, [por ejemplo], “No, pues cuando yo era pequeña, no había celulares...”, “¡Uy, para transportarnos de un lugar a otro...!” (tono de remembranza). Nos contaron sus vivencias. Esa era la intención... demostrarles

que no es pretexto decir, "No sé leer", "no sé escribir", como para no hacernos cargo de esa responsabilidad de ayudar a los hijos (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

Por otra parte, encontré que el maestro observaba reflexivamente a las personas que participaron en la actividad y así logró apreciar sus esfuerzos para prepararse y llevarla a cabo.

Hubo participación de las madres, las primeras llegaron con láminas para exponer, pero les dije que no, que era más una charla. La tía de Martín me dijo, "yo no sé nada de tabaquismo, pero lo investigué"; estuvo leyendo su investigación y al final nos habló, "Yo tuve un familiar que fumaba..." (tono de relato) y ya nos contó su anécdota (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º).

En este proceso, Ricardo iba reconociendo a las madres como portadoras de conocimientos sociales interesantes para los adolescentes. Así se ve en su relato sobre lo ocurrido cuando una de ellas compartió con el grupo su experiencia de migración a los Estados Unidos. Se refirió a esa clase, como una de las ocasiones en que sus alumnos habían puesto más atención y tuvieron mejores resultados. Dijo que en esa ocasión, más de la mitad de los adolescentes "hicieron un comentario muy reflexivo, fundamentaron muy bien todas sus opiniones y se mostraron empáticos". En virtud de esta experiencia, Ricardo, concluyó: "¿De qué me doy cuenta ahí? [del valor de] sus vivencias".

El descubrimiento del maestro está basado en el interés que despertó en sus alumnos la participación de sus madres, ya que obtener su atención y hacerlos participar en clase constituye uno de los retos permanentes de la enseñanza (Mercado, 2002). Esto coincide con el esfuerzo observado en maestras de nivel preescolar para hacer las clases más interesantes para los alumnos a partir de la participación de sus madres, para lo cual, tomaban en cuenta las sugerencias que estas les hacían en la previsión y organización de las actividades escolares, e integraban algunas de sus opiniones en el trabajo con los niños dentro y fuera del aula (Mercado y Montaña, 2015).

En las reflexiones docentes de Ricardo sobre lo ocurrido con la actividad *En casa también aprendo*, encuentro indicios de que en la medida en que sus saberes y experiencias para establecer relaciones con las madres mejoraran el quehacer escolar de los alumnos, abriría más el aula y su enseñanza a su participación (Mercado y Montaña, 2015).

Esto coincide con otras prácticas docentes documentadas en telesecundaria (Manguila, 2018; Tinoco, 2018) donde profesores con tres y cuatro años de experiencia en la profesión desarrollaron, junto con las madres y padres de familia, proyectos educativos innovadores en escuelas ubicadas en contextos rurales e indígenas en Veracruz. En un caso, esto sucedió a partir del reconocimiento y valoración de sus saberes ancestrales por ser un contexto indígena; en el otro, ese reconocimiento ocurrió más bien en el proceso, pero en ambos, el trabajo realizado tuvo como eje el interés y las necesidades de los adolescentes.

Con base en el análisis realizado en este apartado y en el anterior, concluyo que saber involucrar a las madres de los adolescentes en el trabajo de la telesecundaria demanda saberes experienciales relacionados con las edades de los alumnos y el contexto local; conocimientos sobre el curriculum y las didácticas específicas, entre otros; así como, habilidades para poder usar recursos y proponer actividades viables de realizar en las condiciones de trabajo de cada escuela.

Otro hallazgo significativo es que al saber anticipar conflictos con las madres de familia e involucrarlas en las actividades del aula, el maestro del estudio transformaba la telesecundaria en tiempo y espacio donde los adolescentes – convertidos en estudiantes– podían relacionarse con los conocimientos – convertidos en contenidos curriculares– desvinculados del uso regular que esos temas tenían en sus contextos socioculturales. En ello, veo materializada la concepción de escuela que Blanco (2017) propone, basada en Philippe Meirieu, como espacio público que:

Instituye sus propias reglas... para crear un espacio que “separe” a los estudiantes de sus entornos, que los distancie de sus vínculos familiares y sociales, a fin de que puedan acercarse al mundo más amplio... una operación simbólica necesaria porque, en caso contrario, los niños y jóvenes se convierten en actores (instrumentales) para la renovación que sus familias o que la sociedad ha imaginado (p. 22).

Los puntos de apoyo para poder hacerlo estaban en el interés evidente de Ricardo por dispensar cuidados a los adolescentes, en su necesidad de establecer

una relación pedagógica fructífera con ellos y en su determinación para sortear los retos cotidianos del contexto social en que se encontraban.

Conclusiones

A partir del análisis realizado en este capítulo, se concluye que iniciarse en el trabajo docente en telesecundaria enfrentó a Miguel y Ricardo con la necesidad de elaborar saberes específicos que les permitieran conocer, interesar e involucrar a los padres en el trabajo relativo al grupo (Galván, 1998), los cuales construían en las reflexiones que suscitaban en ellos, tanto las preocupaciones y dificultades encontradas en la relación, como los apoyos percibidos.

Al igual que otros saberes docentes, los que se requieren para trabajar con las madres en telesecundaria, solo pueden estudiarse en el contexto histórico de la escuela donde se inicia cada profesor. Es esa escala donde, además del medio sociocultural, la organización de telesecundaria aunada a las condiciones locales de trabajo y a las historias particulares de cada escuela, grupo y maestro, imprimen sus especificidades a los saberes que estos elaboran.

Como se ve en los casos de estudio, la particularidad de esos saberes se vincula a la cultura familiar que prevalece en comunidades rurales –como Cosalá– donde son las madres o bien, las tías, hermanas mayores o abuelas, quienes regularmente acuden a las juntas e interactúan con los docentes. Esto, sin negar que, en ciertos casos –como en el del padre que llegó al final de la junta analizada, en el caso de Ricardo– sean ellos o un abuelo, quienes se acercan a las reuniones.

Coincido con Jiménez (citado en Mercado y Espinosa, 2020), cuando sostiene que “en la participación de las madres en la gestión escolar hay una movilización guiada por las inquietudes de vigilar, de estar cerca... un sentido de responsabilidad vinculado con el cuidado de los hijos” (p. 88). En la junta con madres descrita, hay indicios de que el hecho de que Ricardo fuera un joven principiante fue un factor más de vigilancia hacia su trabajo, por lo tanto, se concluye que el interés materno por saber cómo les va a los alumnos con el nuevo profesor es una de las condiciones de inserción a la enseñanza en telesecundaria.

La necesidad de este maestro de lograr acuerdos con las madres no nació de un día para otro, sino de su historia particular con el grupo de alumnos permeada por lo que ocurría en la escuela –como la autorización del director para realizar una colecta en respuesta a la petición personal de un maestro, o la negativa de los colegas para procurar una convivencia adolescente, con menos riesgos, en el receso–. Además, en su estrategia para conseguir el apoyo materno, se advierte su propia biografía y las voces de otros profesores –por ejemplo, de la maestra de su hermana, cuya práctica conocía cuando acudía a las juntas de grupo en calidad de tutor–.

El encuentro de Ricardo con las madres de su grupo apunta a que, a la par de los saberes docentes mostrados en su caso, este maestro construía un saber organizar y desarrollar las juntas basado en: el conocimiento que adquiriría sobre cada alumno; en las ideas que concebía sobre sus necesidades pedagógicas vinculadas a su condición adolescente y al contexto histórico y sociocultural donde vivían; y en una propuesta de enseñanza donde engarzaba las necesidades del grupo con el curriculum del grado.

El proceder reflexivo de este profesor y los saberes experienciales adquiridos en la enseñanza de ciertos contenidos escolares durante el primer año de trabajo, lo llevaron a decidir presentar su propuesta de enseñanza en la junta bimestral de entrega de calificaciones para buscar apoyo y acuerdos. En esta intención, se advierte una idea extendida entre los maestros relativa a que el apoyo familiar es indispensable para que los alumnos puedan aprender y transitar conforme a lo esperado por la escuela (Mercado y Espinosa, 2020). De allí que, la relación de los maestros con las madres de los adolescentes sea piedra angular en la construcción social de la telesecundaria y uno de los condicionantes de la práctica docente de quienes se inician en esta modalidad.

Trabajos previos han advertido las consecuencias que tiene en los padres de familia la rotación de maestros por cambios de escuela. El mío apunta a que una vez que un profesor novel se estabiliza en una telesecundaria –como Ricardo en Cosalá– tiene las condiciones para recuperar experiencias, reflexionar y construir saberes para trabajar de manera conjunta con las madres de familia. Es importante que las políticas de ingreso a la docencia tengan en cuenta ambos

aspectos para evitar interrumpir los procesos que se inician una vez que docentes y familias comienzan a trabajar juntos en torno a un grupo de adolescentes.

Los intereses personales de cada parte, padres y maestros, por el bienestar de los alumnos, y de los maestros que inician por estabilizarse en un contexto escolar accesible y favorable para trabajar al mismo tiempo que compatible con sus necesidades más personales y legítimas, hacen de esta relación, en el ámbito local de las telesecundarias más pequeñas y distantes, delicada de llevar. Ante esta realidad, en mi estudio encuentro elementos para destacar el papel que tienen los directores de escuela para ayudar a ambas partes a comprender la situación y a encontrar maneras de transitar por ella privilegiando el beneficio de los adolescentes.

La escuela sería mi único recurso. Por entonces, ya empezaba a sentir esa profunda e incomparable plenitud que produce la entrega al propio oficio. Me sumergía en mi trabajo y el trabajo me estimulaba para emprender nuevos caminos. Cada día surgía un nuevo obstáculo y, a la vez, el reto de resolverlo. Los niños avanzaban, vibraban, aprendían. Y yo me sentía enardecida con los resultados de ese aprendizaje que era al mismo tiempo el mío.

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CAPÍTULO 8. EXPERIENCIAS, DESAFÍOS Y SABERES DOCENTES EN EL INICIO EN LA PROFESIÓN DOCENTE EN TELESECUNDARIA

En la realización de este estudio de caso busqué responder a las *preguntas centrales de investigación* planteadas en su inicio y durante su desarrollo: *qué sucede* en la inserción profesional a la enseñanza en telesecundaria, *qué experiencias* tienen los maestros en su incorporación al oficio, *qué desafíos* encuentran, *qué recursos* ponen en juego para poder enfrentarlos, *qué saberes docentes* específicos construyen para trabajar con sus alumnos adolescentes y *en qué condiciones* lo hacen.

Mi búsqueda estuvo orientada por tres propósitos:

- Identificar los retos y desafíos que enfrentan los maestros de nuevo ingreso en los contextos específicos de las telesecundarias, así como los recursos que ponen en juego para solucionarlos.
- Conocer el proceso de construcción de saberes docentes en el inicio de la profesión en telesecundaria y las condiciones de trabajo en que se realiza.
- Documentar las experiencias de los profesores de telesecundaria durante su proceso de ingreso al trabajo docente en esta modalidad educativa, como parte del contexto en que se construyen estos saberes.

Estos propósitos abarcaron diferentes niveles, pero todos apuntaban a mi deseo de contribuir a la valoración de la profesión docente en telesecundaria en virtud de ser la modalidad donde se atiende a un mayor número de jóvenes del medio rural, y cuyos maestros se ponen en juego por entero para posibilitarlo, siempre en relación con los otros, estudiantes, colegas, madres y padres de familia, personas de la comunidad o que mantienen vínculos con ella –como el maestro jubilado, dueño de la Pirata, quien con su disposición apoyaba el vínculo de los docentes de Paso de Río y las familias de Cerro Alto—.

De las respuestas que se fueron configurando en el análisis realizado sobre la práctica docente de Miguel y Ricardo –principalmente a lo largo de los capítulos 5, 6 y 7— destaco, en la primera parte de este capítulo, las condiciones materiales de trabajo en las que se construyen los saberes docentes en la inserción profesional, distinguiendo las más generales, de otras que advierto favorables o desfavorables para iniciarse como profesor en telesecundaria. En segundo lugar, retomo los saberes específicos más relevantes, implícitos en la práctica educativa de los profesores en sus primeros años de trabajo en la modalidad. En este aspecto, como en el anterior, voy tocando los principales retos y desafíos que enfrentaron los jóvenes docentes y algunos recursos puestos en juego en el proceso.

En la última parte del capítulo, a partir de contrastar los casos de estudio y de identificar singularidades, recurrencias y similitudes, describo algunas *situaciones* que, a la luz de mis referentes teóricos, son relevantes para comprender de manera más integral *cómo influyó lo vivido en la etapa de inserción de Miguel y Ricardo a la telesecundaria, en la construcción de sus saberes docentes*.

8.1. Condiciones materiales de trabajo docente en el inicio profesional.

Consideré útil iniciar este capítulo, cuyo fin es comenzar a concluir el estudio, retomando las condiciones materiales de trabajo docente en que los profesores de telesecundaria se inician en la enseñanza, clasificándolas en: generales, favorables y desfavorables –según las implicaciones que cada una tenía en la práctica educativa y, por lo tanto, en la construcción de saberes docentes— con base en lo que logré visualizar en las descripciones hechas en los capítulos centrales de esta tesis; esto, aun cuando reconozco que varias de ellas podrían incluirse en más de una categoría.

8.1.1. Generales.

- Enseñar todas las asignaturas del plan de estudios de la educación secundaria a un grupo de estudiantes con el que se trabaja una jornada de seis horas cinco días de la semana durante todo un curso escolar.

- Alumnos adolescentes que, como tales, comparten algunas características y que, sin embargo, por cada rango de edad según el grado escolar, poseen particularidades que se manifiestan en sus inquietudes, intereses, comportamientos y actitudes.
- Un contexto particular compuesto por las características geográficas, socioculturales, económicas y de organización local, propias de las comunidades rurales en que se encuentra cada escuela.
- El interés materno por saber cómo les va a los alumnos con el nuevo profesor, interés también entendido como vigilancia y valoración del trabajo docente a través de lo que observan directamente, así como de lo que sus hijos les comunican.
- Pautas oficiales de trabajo expresadas en el curriculum de secundaria, el modelo pedagógico de telesecundaria y sus diversos materiales educativos.
- Exigencias técnicas y administrativas generales como, diseñar la Ruta de Mejora Escolar en espacios formales como el Consejo Técnico Escolar, atendiendo la guía nacional que se emite para tales efectos.

8.1.2. Favorables.

- Trabajar con colegas experimentados que, conocen a las personas de la comunidad, que tienen una relación docente con las familias de los alumnos en torno al proceso educativo de los mismos, y que se muestran solícitos para apoyar a los nuevos maestros.
- Atender alumnos que son hermanos, lo cual, en el contexto de una telesecundaria ubicada en una localidad pequeña, permite a los maestros reunir más información sobre la situación familiar de los jóvenes y contrastar sus actitudes y comportamientos.
- Trabajar con otros docentes noveles con quienes se comparten dificultades representa una oportunidad para poner en juego la reflexividad docente (como la que vimos entre Miguel y Yeni), un componente esencial en la construcción de sus saberes docentes –por ejemplo, su *saber conocer* y *tratar a sus alumnos adolescentes*—.

- Atender casos especiales de alumnos que presentan: dificultades en su aprendizaje, comportamientos que interrumpen el trabajo en el aula, y otros que ameritan mayor cuidado frente a riesgos de daños físicos y emocionales. Esta circunstancia propicia en los maestros principiantes procesos reflexivos orientados a decidir cómo proceder, a partir de comprender cómo intervienen en el proceso escolar de los estudiantes, los cambios propios de la edad, su entorno y problemática social y familiar, y su singularidad como personas. Tal condición, es aún más propicia para la reflexión, si se cuenta con vínculos de apoyo y trabajo conjunto con los colegas, y comunicación con las familias de los alumnos.
- Ser recibidos por directores con experiencia docente y buenos vínculos de trabajo con las comunidades, por la importancia que tiene su mediación en el inicio de la relación entre los maestros recién llegados y las familias de los adolescentes, así como, en adquirir seguridad en el vínculo de trabajo con ellas.

8.1.3. Condiciones materiales de trabajo desfavorables.

- La movilidad constante de los profesores principiantes –de grado en una misma escuela, o de una telesecundaria a otra— interrumpe procesos formativos importantes en el inicio profesional como, la relación que los docentes van construyendo con los alumnos, familias y contenidos de enseñanza en un grado específico.
- Cambios constantes del curriculum y materiales escolares oficiales.
- Desactualización de los materiales escolares, lo cual hace más ardua la labor, de por sí desafiante, de organizar el trabajo en el aula.
- Exigencias escolares locales relativas a trabajar contenidos de enseñanza, de manera general con todos los estudiantes, indistintamente de los intereses, recursos y criterios de cada maestro en relación con su grupo – por ejemplo, en asignaturas como Artes y Asignatura estatal—.
- Edificios, servicios, equipo y recursos materiales escasos o inadecuados para el trabajo escolar en telesecundaria, que se van adaptando y adquiriendo lentamente y, principalmente, a partir de la gestión de familias, directores

y docentes; lo cual, distrae su tiempo y demás recursos de la labor educativa.

- Ejercer simultáneamente a la docencia las funciones de director de la telesecundaria; condición que puede ser agravada por la falta de orientación y apoyo de colegas experimentados; o, por el contrario, mitigada, si se tiene dicha asistencia –como en el caso de Susana con Miguel—.
- La desconfianza de los pobladores hacia los maestros que llegan a laborar a las comunidades a consecuencia de la rotación de profesores, pues consideran que afecta el rendimiento escolar de sus hijos.

8.2. Saberes docentes específicos.

Para conocer a los alumnos de la telesecundaria los maestros que se inician en el medio rural necesitan tiempo de interacción con los adolescentes “en el seno de las circunstancias de trabajo en que conviven” (Luna, 1997) y elaborar otras estrategias en el terreno de la práctica, distintas a las establecidas por las pautas oficiales. Una de las estrategias es pasar más tiempo en la comunidad; en el proceso y en busca del bienestar personal de los adolescentes, el maestro aprende a articular la información que obtiene del ambiente comunitario, con los contenidos curriculares. Otra estrategia es vincularse con las familias para buscar información adicional y, en casos difíciles, buscar, aún más, la colaboración de los padres y madres para conocer al adolescente en su contexto familiar.

Conforme van reuniendo información sobre los adolescentes, los profesores elaboran un *saber construir el expediente cotidiano individual* de sus alumnos a partir del dinamismo o naturaleza cambiante del conocimiento que van adquiriendo en función de lo que va aconteciendo, con cada uno o con el grupo, durante el tiempo compartido en el aula. El contenido local del expediente cotidiano les permite relacionarse con ellos ante los cambios de grado, ajustando o calibrando la forma en que los tratan, en que se dirigen al grupo, les dan explicaciones y reaccionan ante ciertos comportamientos. De esta manera, los jóvenes maestros construyen también un *saber adaptar la enseñanza y la relación pedagógica a las características locales de los adolescentes de una*

franja de edad específica; esto, a partir de estrategias y recursos particulares como:

- Ganar tiempo trabajando en una asignatura que se domina; y
- reflexionando sobre las influencias que reciben los jóvenes en un medio y un momento histórico concreto para poder comprender sus comportamientos y actitudes y obtener la paciencia necesaria en la interacción cotidiana en el aula.

Los jóvenes maestros que comienzan a trabajar en la telesecundaria construyen un *saber docente para prever la enseñanza anotando por escrito lo indispensable* dado el tiempo que tomaría seguir planeando a detalle, como lo hacían antes, siendo estudiantes normalistas. Los planes escritos de clase son un recurso de apoyo para anticipar lo más posible del trabajo a realizar con sus alumnos y una vía para sentirse más seguros en su iniciación en la telesecundaria.

La preparación de las clases por semana, una de las escalas temporales más funcionales de las empleadas por los maestros para anticipar su enseñanza con el grupo, evidencia la necesidad que tienen de escribir para identificar y no perder de vista sus prioridades al orientar el trabajo en el aula; entre ellas, la organización del trabajo multiasignatura, las actividades extraenseñanza, y la evaluación del aprendizaje. Así mismo, señalan el interés docente por las necesidades educativas de los alumnos, y por resolver el trabajo escolar en medio de las condiciones locales como, la escasez de materiales de estudio, lo cual implica anotar qué llevar al aula porque es indispensable para trabajar con el grupo.

Los planes diarios de clase, aunque agrupados muchas veces por semana, refieren una necesidad de los docentes noveles de reflexionar sobre su enseñanza transcurrido cierto tiempo o después de determinadas clases. La práctica reflexiva puede estar alimentada por la posibilidad de ejercer la reflexión recordatoria (van Manen, 1998) con colegas, experimentadas o noveles; sin embargo, esta no sustituye la que se realiza al escribir ya que hacerlo así ayuda "a entender mejor".

En este sentido, la práctica de tomar notas por escrito en los planes de clase permite pensar, posteriormente a las clases, para mejorar el trabajo en el aula. Esto es parte de un proceso continuo, en el cual, vemos en juego recursos personales de los maestros como, el uso de la escritura y de sus conocimientos y habilidades digitales cuando incorporan los apoyos tecnológicos actuales, abriendo para sí, otras posibilidades de sistematizar la reflexión docente sobre su enseñanza.

En todo ello, se advierten *saberes experienciales sobre cómo apoyarse en la escritura para fortalecer la reflexión docente al anticipar la enseñanza* que se iban incorporando a la práctica docente como hábitos y formas de hacer, conforme los maestros iban conociendo más del medio escolar y de las demandas particulares de su grupo.

Como vimos a lo largo del capítulo 6, otro reto de la práctica docente en el inicio profesional en telesecundaria fue preparar la enseñanza con materiales curriculares y escolares desactualizados, ante lo cual, los maestros resolvían la preparación de su enseñanza partiendo de los recursos disponibles, entre estos: las ideas aprendidas en su formación inicial como, que el libro de texto no es la única fuente de información para la enseñanza; los materiales que estaban a su alcance, comenzando con sus propios libros de texto; o aquellos que provenían de modalidades y sistemas alternos, como los fascículos didácticos.

En el proceso de resolución de esta dificultad, los maestros principiantes construían *saberes docentes para buscar e identificar materiales accesibles que respondieran a sus necesidades de trabajo* (por ejemplo, disponer de actividades pertinentes para abordar contenidos nuevos o ideas para desarrollar metodologías en las que aún no se sentían preparados, tales como, los proyectos didácticos). Así mismo, un *saber vincular libros de texto de distintas épocas y modalidades de secundaria organizando los contenidos de acuerdo con el plan de estudios vigente*; un *saber valorarlos como fuente de información* en un contexto de trabajo en que esta representa un bien escaso; y un *saber emplear materiales en diversos sentidos* (por ejemplo, como refuerzo o para trabajar nuevos temas).

Construir saberes docentes relativos al uso de materiales escolares constituye un reto mayor para los maestros noveles de esta modalidad debido a su condición de generalistas, es decir, de no ser especialistas en un campo específico disciplinar; y a la enseñanza multiasignatura, lo que hace crecer el universo de búsqueda y multiplica exponencialmente el número de materiales posibles de ser incorporados y articulados al preparar sus clases.

En el proceso de construir saberes docentes para preparar las clases, específicamente, al visualizar los contenidos escolares y las estrategias de enseñanza, los maestros consideraban: los acuerdos tomados entre colegas, estos orientaban distintas decisiones como, las formas de organizar al grupo, entre otras; decisiones de organización, previas a su llegada, relativas a los contenidos escolares; y su interés por ejercer la enseñanza multiasignatura abriendo el abanico de materias que se trabajan en el aula.

Al organizar el segundo año escolar, los docentes dialogaban con las experiencias adquiridas durante el primer año de trabajo en telesecundaria, especialmente con lo aprendido sobre: a) los contenidos escolares al implementar con un grupo los programas de estudio y los materiales curriculares de un grado específico, b) los adolescentes de un determinado rango de edad y c) su condición de docentes principiantes.

Al cambiar de grupo, grado y escuela, los profesores que comienzan, enfrentan el desafío de anticipar el trabajo en el aula con alumnos sin conocerlos, frente al cual construyen *un saber preparar las clases previendo cómo abordar lo que "son problemas comunes entre los alumnos adolescentes"* como, por ejemplo, el de la convivencia y el poder trabajar juntos. En la previsión de cómo atender esta necesidad pedagógica se construye un *saber anticipar conflictos entre los adolescentes*, donde los docentes dialogan con voces de: su experiencia docente en otras comunidades escolares, de la práctica de otros maestros, de la Ruta de Mejora Escolar y de reformas curriculares del pasado.

Los cambios de grado también juegan un papel relevante en la elaboración de *saberes relativos a la preparación de las clases*, por el trabajo que los maestros necesitan hacer con los contenidos de enseñanza de un grado y, la

relación que buscan establecer entre estos y las necesidades pedagógicas de los alumnos que atienden. Hacer esto frente a un grupo heterogéneo de adolescentes al que apenas comienzan a conocer, con materiales curriculares desactualizados, en un entorno sociocultural poco conocido y, en su condición de noveles, resulta todo un desafío.

Frente a ello se identificaron saberes para preparar las clases en esta modalidad que los maestros principiantes habían construido como estudiantes normalistas como, apoyarse en los conocimientos disciplinarios de los compañeros. Esta era una estrategia importante construida frente a la necesidad de profundizar en la comprensión de los contenidos curriculares.

Crear las condiciones para que los docentes que comienzan trabajen un par de años en el mismo grado, antes de movilizarlos a otro, favorece que los profesores noveles revisen su relación de enseñanza con contenidos escolares vinculados a la lectura, escritura y contenidos de matemáticas, entre otros, e identifiquen sus necesidades formativas al respecto, sus fortalezas y sus preferencias.

Enfatizo aquí la necesidad sentida por los maestros del estudio, también reconocida por la investigación, de saber enseñar cada disciplina del curriculum, por separado, así como vinculando unas con otras; lo cual, refiere la importancia de formarse en una didáctica multiasignatura propia de telesecundaria, campo aún por labrar por maestros e investigadores educativos, entre otros especialistas.

Como parte de esta necesidad, Ricardo, aprovechando la forma en que está diseñado el curriculum, buscó atender necesidades pedagógicas de los adolescentes y crear una relación significativa para él mismo con el saber a enseñar, a partir de temas que le resultaran interesantes, lo cual, refiere la autopercepción de sus necesidades de encontrar puntos de apoyo en su iniciación en la docencia en telesecundaria y el papel que jugaba para él en este proceso su interés personal por los contenidos escolares para saber enseñarlos, así como, comprender el significado que pueden adquirir en la vida de los adolescentes.

En la práctica docente con su grupo, los maestros del estudio fueron construyendo saberes sobre cómo interesar a los jóvenes en las actividades y cómo organizar el trabajo en el aula relacionando el currículum prescrito con las características de los alumnos y su contexto sociocultural y familiar; en el proceso, juntos en la clase, construyen y dan forma al *currículum vivido*.

En este ámbito, los profesores noveles adquieren saberes docentes relacionados con preparar y gestionar las clases con la diversidad de los adolescentes en un contexto sociocultural poco conocido y un currículum multiasignatura que ofrece múltiples alternativas para atender las necesidades pedagógicas del grupo, en cada asignatura y tejiendo vínculos entre ellas.

En cuanto al proceso de construir saberes específicos para conocer, interesar e involucrar a los padres y madres de familia en el trabajo relativo al grupo, es importante para los profesores principiantes que los progenitores de sus alumnos estén pendientes de hablar con ellos como maestros de sus hijos. En estos acercamientos se reconoce una vía para tener más presentes las necesidades individuales de determinados alumnos, lo cual, ayuda a los maestros que comienzan, a centrarse en cada estudiante en medio de la complejidad de atender al grupo.

Visualizo en estos encuentros breves con los tutores, una expresión de trabajo conjunto entre docentes y familias importante en el inicio profesional en telesecundaria, por ser una etapa en la que los profesores están aprendiendo a organizarse mejor y construyen saberes docentes para atender a los alumnos en el plano grupal e individual, simultáneamente (Luna, 1997; Mercado, 2002).

Una dificultad que puede generar un sentimiento de impotencia en los maestros es lo complejo que les resulta responder a las expectativas de las familias respecto a los resultados de aprendizaje porque este es multifactorial y ellos experimentan límites en su posibilidad de intervenir en las condiciones que visualizan necesarias para aprender, como los conocimientos previos de los adolescentes. Estos fueron construidos en otras etapas –preescolar, primaria y, el trayecto que lleven en secundaria— y, los maestros consideran que, el rezago en esos conocimientos, difícilmente se resuelve y más bien, se “van haciendo nuevas lagunas”, dado que, en esas condiciones, no se puede avanzar en los

programas de estudio de secundaria. Por otra parte, sienten que tampoco pueden transformar otras situaciones que consideran íntimamente relacionadas con el trabajo escolar de los adolescentes como, la falta de disciplina con que son educados en el seno familiar.

En sus experiencias de trabajo con padres y madres de familia, los nuevos profesores visualizan importante establecer oportunamente la relación con ellos, además de saber cómo interesarlos en el trabajo escolar, pues perciben que necesitan su apoyo. Por su parte, los padres y madres también necesitan sentirse respaldados por los maestros para disciplinar a sus hijos en lo que respecta a una serie de hábitos asociados a lo escolar. Lo anterior, da señales a ambas partes de la necesidad de trabajar juntos.

Otra línea muy importante en la que los maestros principiantes necesitaban construir saberes docentes en su práctica, era su relación de trabajo con las madres de sus alumnos. Al respecto, en el análisis se identificaron tres saberes docentes relativos a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres derivados del tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en el trabajo del aula. Dichos saberes están integrados a otros referidos a cómo organizar las juntas de grupo que, aún deben ser investigados.

En la construcción de estos saberes jugó un papel importante el hecho de haber agotado otros recursos para hacer de la escuela un lugar seguro para los alumnos en términos del cuidado físico y emocional que requieren para seguir creciendo, sobre todo en el contexto de la adolescencia, y de vivirla en un contexto social particular. Lo delicado de este asunto y la condición de maestros principiantes que llevan consigo conocimientos, experiencias y saberes relativos a la relación pedagógica con adolescentes, contribuyen a permanecer atentos a las situaciones de riesgo que se perciben y a buscar el apoyo de otros adultos.

Hay casos especiales con los adolescentes que demandan habilidades docentes más complejas para el diálogo personal con un grupo heterogéneo de

madres, ante lo cual, los maestros elaboran *saberes para plantear y manejar asuntos delicados en los encuentros formales, públicos y privados*.

Juega a favor del trabajo conjunto con madres de familia, poder visualizar conflictos potenciales con ellas si los temas y actividades que se organizan entran en disputa con las concepciones presentes en el contexto familiar de los alumnos; frente a lo cual, los profesores estructuran caminos para gestionar y acordar el respaldo materno construyendo así *un saber anticipar conflictos ante el tratamiento de contenidos escolares delicados y conseguir su apoyo en el trabajo escolar*, en el que se visualiza a las juntas bimestrales como un espacio para tomar acuerdos relativos al trabajo del aula.

Para concluir este recuento de las condiciones materiales de trabajo y los saberes docentes específicos que se construyen en el inicio en la enseñanza en telesecundaria, me interesa destacar la forma en que los maestros principiantes –no siempre conscientes del significado de lo que hacen y cómo lo hacen– dan vuelta a las adversidades –como cambiar repentinamente de grado y escuela o volver a empezar con un grupo de alumnos y madres de familia a los que necesitan conocer– para formarse en el trabajo diario y elaborar saberes –de los que pocas veces son conscientes– que los ayudan a prepararse ante futuras vicisitudes de este tipo (aprenden sobre contenidos, franjas de edades, gestión de la clase, entre muchos elementos más).

8.3. La inserción profesional en telesecundaria como contexto de construcción de saberes docentes.

Contrastar los casos de estudio me permitió distinguir algunas singularidades, recurrencias y similitudes que, a continuación, planteo con el propósito de mostrar la relación de influencia de lo vivido en la etapa de inserción a la enseñanza en telesecundaria, en la elaboración de saberes docentes. Al avanzar en este sentido, advertí que los procesos reflexivos inherentes a la práctica cotidiana donde se construyen los saberes docentes se imbrican con otros procesos fundamentales para la *relación educativa* de los maestros principiantes con sus alumnos como el desarrollo de *disposiciones ético-pedagógicas* y la

configuración de su *identidad profesional* como educadores de adolescentes en los contextos de las telesecundarias.

A continuación, presento mis reflexiones en tres puntos: en el primero, abordo algunas condiciones que contribuyeron al choque de la realidad en los casos de estudio; en el segundo, señalo los desafíos, tensiones, dilemas, recursos y saberes docentes que los maestros experimentaron, vivieron y desplegaron en el curso de lo que fueron los *principales acontecimientos constitutivos de su trayectoria profesional*; y cierro el capítulo con las reflexiones que suscitaron los casos de estudio sobre los significados de convertirse en profesor de adolescentes en telesecundaria.

Es importante apuntar que en la elaboración de mi objeto de estudio fue cobrando cada vez más fuerza la noción de *experiencia* como la piensa Jorge Larrosa (2006): algo imposible de generalizar porque la experiencia siempre es de alguien, subjetiva, situada, finita, sensible. Por esta razón, en mis conclusiones, no puedo referirme a las experiencias de los maestros de telesecundaria en su incorporación al oficio, ni a los saberes docentes que construyen, sino a las experiencias y a los saberes de Miguel y de Ricardo en las telesecundarias donde comenzaron a trabajar, en un momento histórico determinado.

No obstante lo anterior, lo que *ha sido* para ellos –con sus similitudes y diferencias– ofrece pistas para pensar en lo que *puede ser* para otros profesores que comienzan, en distintos momentos y lugares, y para advertir los múltiples factores de índole personal, social, institucional y laboral que se juegan en estos procesos.

La conclusión en la que apoyo todo el capítulo es que los *contenidos locales* de la experiencia *subjetiva y situada* que cada maestro tiene cuando entra *en relación* con sus alumnos en un contexto histórico y social específico constituyen la dimensión *fundamental* donde ocurre su formación en el oficio, construyen *saberes docentes específicos* y se abre la *posibilidad de convertirse*

en profesores (del latín *convertere* que significa transformar, hacer distinto). En esta dimensión confluyen también acontecimientos procedentes del escenario macro político-social de su inserción profesional que, en interacción con la personalidad y la historia vital de los profesores, marcan una trayectoria singular.

8.3.1. El choque de la realidad: contenidos y recursos para enfrentarlo.

Los saberes docentes conllevan una dimensión temporal que remite a los procesos mediante los que se adquieren en el transcurrir de una carrera. En condiciones estables, las bases de los saberes profesionales parecen construirse al inicio, entre los tres y cinco años (Tardif, 2009). Estos años también son críticos respecto a los anteriores y a los reajustes necesarios dadas las condiciones particulares de trabajo. En este escenario sucede, en mayor o menor medida el choque de la realidad (Veenman, 1983).

Esta circunstancia obedece a varias razones que, en conjunto, derivan en un desequilibrio. Maurice Tardif (2009) apunta a que en el mero inicio hay posibilidades de *desilusión* (por ejemplo, cuando los principiantes advierten que los principios educativos y las orientaciones pedagógicas no son importantes en las conversaciones de los profesores); tensión ante la necesidad de conocer y adaptarse a un sistema normativo del trabajo (formal e informal); y cierto desconcierto ante el descubrimiento de alumnos reales (lejanos a la imagen ideal).

Respecto a este comienzo, José Contreras (1987) señala que la fase inicial de la carrera es *dura y compleja*, entre otras razones, porque implica tres transiciones: de la universidad a la escuela (en este caso de la Normal a la telesecundaria), de alumno a profesor y de la teoría a la práctica; transiciones que, en el fondo significan un cambio de lugar, de función, del modo de utilizar el conocimiento y del tipo de destrezas que hay que manifestar.

Aunque Miguel y Ricardo habían asistido a la escuela, primero como estudiantes y, en su momento, como alumno-profesor en sus prácticas docentes, al comenzar a trabajar se situaron por *primera vez* en la telesecundaria como profesores. Experimentar la responsabilidad de la enseñanza con un grupo de adolescentes significó comenzar a vivir un cambio profundo que les exigió iniciar un proceso de construcción y reelaboración del propio conocimiento, con el cual orientar y fundamentar su hacer. Al mismo tiempo que debían realizar otras tareas propias y locales del oficio de las que tenían pocos o nulos referentes –por ejemplo, relacionarse con las familias de los alumnos, cuidar un huerto escolar o hacer un plan anual de trabajo–.

Al tratar de orientar y sustentar su práctica docente atendiendo las pautas oficiales de trabajo, Miguel y Ricardo experimentaban que su aplicación no era directa, que necesitaban darles sentido en medio de las exigencias particulares de actuación con su grupo y reelaborarlas desde su propia práctica. Para ello, necesitaban tener espacios para la reflexión sobre las decisiones de organización de la enseñanza, las ideas que tenían sobre su función, los principios pedagógicos y enfoques didácticos que asimilaron y estudiaron en la Normal. No obstante, en su trabajo diario en la telesecundaria lo que menos tenían era tiempo, ni otros recursos necesarios en procesos reflexivos de este tipo.

En estas circunstancias los maestros del estudio experimentaron que no existe ningún método, material, recurso, teoría, que pueda resolver de antemano la gran complejidad de un oficio que se realiza –todo el tiempo– en relación con los alumnos; adolescentes a los que hay que convencer de hacer lo que les corresponde para llevarlos a alcanzar de preferencia a “un ritmo homogéneo” los aprendizajes de un programa de estudios en un tiempo determinado (Rockwell, 2013), al mismo tiempo que se atiende una serie de actividades extraenseñanza con familias, colegas, directores, etc.

Parte de la fase crítica en el principio de la carrera es sentirse mal preparado para la enseñanza (Tardif, 2009) y otras funciones del trabajo docente. Miguel y Ricardo mostraron este malestar en algunos aspectos más que

en otros, saber enseñar ciertos contenidos, saber involucrar a las familias para dar sostén a sus hijos en su proceso escolar o saber resolver problemas de convivencia entre adolescentes, fueron parte de ellos. Miguel tuvo oportunidad, en su escuela y en su relación con colegas experimentadas, de nutrirse de sus saberes y de aprender de su práctica.

Ricardo obtuvo recursos para su trabajo en el aula, en sus estancias cortas por las dos primeras telesecundarias, gracias a una actitud atenta, observadora, crítica y dispuesta a considerar aquello que le sirviera para trabajar con su grupo relacionándolo con sus características. Después, en Cosalá, la telesecundaria donde se estableció permanentemente, encontró un colectivo desarticulado y en cierto aislamiento, además de un ambiente politizado que distraía a los docentes de las necesidades pedagógicas de los adolescentes. Situación en la que esporádicamente recibía algún consejo de parte de sus colegas y donde buscó apoyo en otros actores educativos.

A pesar de lo anterior, el desencanto de los dos maestros respecto de su formación inicial en la Normal nunca se expresó negativamente, siempre estaba matizado por el reconocimiento de referentes teóricos que les había dejado, experiencias de su práctica como normalistas, enseñanzas de maestros específicos y un trabajo colectivo entre sus compañeros de grupo.

Como parte del mecanismo de supervivencia, los maestros ajustaban sus expectativas sobre sí mismos y sobre el trabajo que podían realizar, así como de los adolescentes que atendían.

8.3.2. Principales acontecimientos constitutivos de la trayectoria profesional de los maestros del estudio.

Ante el desequilibrio inherente al comienzo, los maestros necesitan estabilizarse, pero este proceso no es natural ni se da tan solo en función del paso del tiempo sino de los acontecimientos constitutivos que marcan la trayectoria profesional (Tardif, 2009) y de los recursos personales de los maestros. Hay condiciones más propicias para ello que otras (grupos fácil de tratar, volumen de trabajo

asequible, etc.), y actitudes de mayor disposición hacia el aprendizaje del oficio en la práctica (reconocimiento de los saberes de los otros, observación atenta, confianza en la propia capacidad de adaptación, interés por los alumnos, etc.).

Los casos de Miguel y de Ricardo indican que ciertas *condiciones laborales* y determinados *recursos personales* –entre los principales, la *incertidumbre en el trabajo* y la *sensibilidad pedagógica*, respectivamente–, dificultaron y crearon, simultáneamente, la posibilidad de construir saberes docentes y la propia identidad como profesores en el cruce de la historia de vida de cada joven (en un punto importante que marcaba el comienzo de su carrera), con la historia del país (en un punto delicado porque estaba en juego la condición social y laboral de los maestros expresada en las políticas de ingreso y permanencia en la profesión).

En la tabla que sigue presento los *acontecimientos constitutivos de las trayectorias* de Miguel y de Ricardo en su inserción profesional. Los elegí –entre muchos otros– considerando su significatividad en la construcción de saberes docentes, disposiciones ético pedagógicas e identidad profesional. En estos acontecimientos están presentes *las condiciones materiales de trabajo* (Rockwell y Mercado, 1999), sin embargo, el concepto de acontecimientos es más amplio al incluir experiencias desafiantes relacionadas también con la subjetividad de cada profesor.

| Acontecimientos constitutivos que marcan la trayectoria profesional en el inicio profesional | |
|--|--|
| Miguel | Ricardo |
| Encuentro con los alumnos y su situación escolar, social, material y familiar. | Encuentro con los alumnos y su situación escolar, social, material y familiar. |
| Trabajo docente en primer grado, con el mismo grupo, durante todo el primer curso. | Trabajo docente en segundo, tercero y primer grado, durante el primer curso. |
| Trabajo docente en primer y tercer grado, durante el segundo curso. | Trabajo docente en primer grado, durante todo el segundo curso. |
| Permanencia en una escuela con menos de 50 alumnos en total por los tres grados. | Tres escuelas de distintos tamaños de acuerdo a su población estudiantil, sin embargo, todas tenían más de 100 alumnos (en la última había tres grupos por grado). |

| Acontecimientos constitutivos que marcan la trayectoria profesional en el inicio profesional | |
|---|--|
| Miguel | Ricardo |
| Edificio escolar en proceso de construcción, abierto, situado en medio de la comunidad y con espacios comunes con esta. | Edificios escolares grandes con perímetro bardeado. Situadas en la entrada de la localidad. Las últimas dos, al pie de la carretera principal. |
| Una comunidad con menos de 350 habitantes. | Tres comunidades, una con cerca de 1500 habitantes y dos de alrededor de 3000. |
| Relación más habitual con las familias, especialmente con las madres que se encontraban cotidianamente en la escuela. | Relación con las familias, especialmente con las madres, en los espacios formales de las juntas de grupo. |
| Relación con una sola directora en el primer curso escolar. | Relación con cuatro directores en los dos cursos escolares (en Cosalá tuvo dos directores). |
| Pertenencia a un colectivo docente pequeño en el que había comunicación cercana. En el primer curso, con maestras experimentadas; en el segundo, con maestras noveles. | Pertenencia a tres colectivos docentes grandes. El último de ellos muy fragmentado y con escasa comunicación entre sí. Todos los maestros con antigüedad en el oficio. |
| Función docente en el primer curso escolar y función directiva con grupo en el segundo. | Función docente los dos cursos escolares. |
| Tutoría cotidiana con dos maestras experimentadas durante el primer curso escolar (coincidente con la tutoría oficial). Tutoría informal relativa a la función directiva en el segundo curso. | Tutoría oficial inoperante los dos cursos escolares. Tutoría cotidiana esporádica u ocasional. |

Esta serie de acontecimientos concatenados a un ritmo vertiginoso sobre los maestros, desde el comienzo los implicó en la práctica continua de la reflexión sobre lo que estaban viviendo para poder manejarlo. En esas reflexiones, algunas manifiestas en lo que decían y otras implícitas en su proceder, encontré dos intenciones: lograr la relación pedagógica con los adolescentes, tratando de compaginar las necesidades educativas del grupo y el curriculum oficial; y sobrevivir al inicio en la profesión, buscando distinguir las reglas del trabajo docente en telesecundaria para estabilizarse lo más pronto posible y permanecer en él.

A continuación, destaco algunos desafíos, tensiones, dilemas, recursos y saberes docentes que Miguel y Ricardo experimentaron, vivieron y desplegaron en el curso de lo que fueron los principales acontecimientos constitutivos de su

trayectoria profesional. Los organizo alrededor de cuatro circunstancias: encuentro con los alumnos y su situación escolar, social, material y familiar; situaciones de precariedad laboral por cambios de grupo, grado y escuela; trabajar en la incertidumbre; y relación de tutoría.

8.3.2.1. Encuentro con los alumnos y su situación escolar, social, material y familiar.

En los saberes docentes que construían Miguel y Ricardo para conocer a sus alumnos adolescentes, organizar su enseñanza y trabajar de manera conjunta con madres y padres de familia advertí, adyacentes, su sensibilidad y su responsabilidad pedagógica. Actitudes que les ayudaban a experimentar lo que hubiera podido llevarles más tiempo: *saber comprender* mejor a los estudiantes y centrarse más en las necesidades que captaban en ellos, gracias a los cual podían tomar distancia de momentos críticos de la iniciación profesional. Este tipo de *disposiciones ético pedagógicas profundas* ayudan a los maestros que inician a transitar mejor por el choque de la realidad propio de esta etapa de la carrera. Dado que la responsabilidad es exigente, lleva a los docentes a “olvidar totalmente la propia agenda personal-profesional para llegar a vivir en y para los otros (Jordan, 2011, p. 68).

Los criterios que Miguel utilizó al elegir cuatro alumnos para entregarles públicamente un libro en reconocimiento a su singularidad –al mismo tiempo que mandaba, a partir de cada caso, un mensaje al grupo– puede ofrecernos pistas al respecto, porque revelan los cimientos de “un profesor de verdad que ‘sabe cómo ver’ a los niños: se percata de la timidez de uno, del bajo ánimo de otro, de los deseos o expectativas de un tercero” (van Manen citado en Jordan, 2011, p. 69).

Para ver de este modo se necesita algo más que ojos; se precisa tener un sentido de responsabilidad [...] De una forma u otra, el profesor comprometido con los niños hace el esfuerzo de ‘tocar’ a cada alumno. ¡Qué fácil es, si no, dejar que pasen los días sin estar jamás en contacto con determinados niños! El niño callado, el niño ‘fácil’, puede quedarse sin ese contacto durante mucho tiempo [...] Por su parte, los

más rechazados y marginados lanzan 'llamadas' todavía más agudas para que se les preste más atención [...] No son muchos, desafortunadamente, los profesores que entran de verdad en la 'casa' de cada uno de sus alumnos. (van Manen, 2008, pp. 39 y 40).

El contraste entre ambos maestros respecto a su apertura hacia los alumnos y sus movimientos para conocerlos en su singularidad apunta a que a Miguel le llevó menos tiempo que a Ricardo pasar por este proceso y establecer una relación educativa más cercana. Los cambios de grado que vivió Ricardo en el primer año de trabajo no ayudaron; en este sentido, enfrentó algunas condiciones precarias en su "estreno en la profesión" que preciso más adelante.

Las condiciones sociales adversas de los contextos de las telesecundarias enfrentaron a los nuevos maestros con los "múltiples formatos de vulnerabilidad" (Jordan, 2011) de sus estudiantes. Esta circunstancia fue propicia para sentirse reclamados, impelidos a responder por ellos, pero también les trajo la experiencia de sentirse rebasados por la situación al ver que las necesidades de los adolescentes iban más allá de su ámbito de posibilidades, ante lo cual conocieron la frustración, la impotencia y la indignación.

Emociones de este tipo estaban en el fondo del dilema de Miguel cuando se dio cuenta de que permanecer más tiempo en la comunidad le ayudaba a conocer y comprender más a sus alumnos pero prefería evitarlo porque lo que "veía no le gustaba". También se advierten, en el caso de Ricardo, quien parecía exasperarse ante una madre como la de María "con la que no se podía razonar" y cuyas propuestas tenían alcances de maltrato hacia su hija. Y es que, ¿de qué otra forma podría sentirse este maestro si, por una parte, trataba de buscar el apoyo materno para cuidar a los adolescentes y, por otra, caía contundente sobre él la realidad de no poder poner a esta joven a salvo de quien tenía la responsabilidad primigenia de educarla?

Frente a ciertos alumnos 'difíciles' los maestros del estudio deseaban saber cómo ofrecerles genuinas oportunidades de desarrollo personal y académico. Tenían autoridad para ello pero les faltaba "la madurez, el

conocimiento y la experiencia para disponer las circunstancias” (Ayala, 2011, p. 130). En ese desafío, ambos profesores dieron muestras de abrirse, en ciertos momentos, a la *esperanza pedagógica*. De ella procedía una paciencia particular que “consiste con seguridad en no ofender, en no maltratar al otro; más exactamente, en no tratar de sustituir por la violencia el ritmo del otro por el propio ritmo” (ídem, p. 130), sino a reconocerlo como provisto de ritmo autónomo que no se puede forzar, pero en el que sí se puede y debe confiar entendiéndolo como un “cierto proceso de crecimiento o de maduración” (Marcel citado en Ayala, 2011, p. 130).

En telesecundaria, las circunstancias de muchos alumnos significan oportunidades constantes para cultivar la esperanza pedagógica. Miguel y Ricardo se encontraron con quienes no deseaban seguir yendo a la escuela “porque sentían que no aprendían como los demás” u otros que “teniendo todo para estudiar, apoyo familiar y facilidad para aprender” carecían de disposición para involucrarse en el trabajo en el aula. En un caso y en otro, los docentes mostraban inseguridad sobre qué hacer e incertidumbre sobre lo que sucedería tanto con la trayectoria escolar del joven en particular como con el grupo donde en ocasiones repercutían sus comportamientos.

Y es que como nos advierte Raquel Ayala, “la esperanza pedagógica no es un antídoto” contra estos sentimientos tan incómodos. “En el camino de la esperanza se avanza a tientas, se deja uno guiar por la luz y admite caminar en penumbras buscando cómo puedo ayudarlo” (p. 129). Esta disposición ética pedagógica “no exime de momentos de impotencia, cansancio y desánimo” – menos quizá a los docentes que comienzan– pero sí acompaña la preocupación, entendida como *sufrimiento pedagógico*, ayudando al maestro a no paralizarse. Este escenario no tiene posibilidad en una “vida pedagógica esperanzada” (Ibidem).

Lograr mantener la confianza esperanzada en un estudiante, en situaciones adversas como las que se viven en el trabajo docente en telesecundaria, significa una oportunidad para que los nuevos maestros

adviertan que, ante la falta de medios y recursos, apoyo y preparación, ellos mismos como educadores, su *compromiso pedagógico* por encima de las circunstancias, son el único recurso que no puede faltarle a sus alumnos. La medida de sus esfuerzos de reflexión y sus iniciativas personales y colectivas para “no dejar tirado” a ningún niño o adolescente, será también la medida del crecimiento de su mirada crítica, de su talante y de sus estrategias para inconformarse ante las circunstancias (Ayala, 2011).

Otra razón para cultivar actitudes como la esperanza en los alumnos es la necesidad de los maestros, como educadores, de confiar también en sí mismos, lo que suele ser difícil en los primeros años de trabajo. Allí cobra importancia hacerse conscientes de la propia intención pedagógica, en la posibilidad de educar y en el poder que esta educación tiene en la vida de las personas. Es por ello que los maestros están convocados a tener una doble confianza, en las personas concretas y reales que son sus alumnos (Ayala, 2011, p. 135) y en sí mismos como profesores.

En este sentido, Ricardo ejercía su derecho a no ser influenciado respecto a quienes eran o serían sus alumnos, prefería conocerlos por sí mismo evitando o no tomando en cuenta comentarios sobre ellos. Cuando dejó a su grupo en Mozomboia en manos del nuevo maestro, dejó clara su perspectiva de que los alumnos *son* y se comportan *en relación* con el adulto con el que se encuentran; en consecuencia, solo habló sobre un alumno en particular para dejar a este joven en posibilidades de ser apoyado por quien lo relevaba en su responsabilidad pedagógica hacia él.

Si estas actitudes esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos se vuelven a favor de quienes las practican, por ejemplo, dándoles un *vigor* capaz de inhibir el *burn out* docente (Jordan, 2011); en el inicio en la enseñanza, el amor y la responsabilidad que surgen en el encuentro con los alumnos apuntalan la identidad profesional de los jóvenes como *educadores* ya que les permiten tomar *lúcida conciencia* de que su misión va más allá de

transmitir conocimientos, de que su posición como maestros es privilegiada por la posibilidad de ejercer influencia en las vidas de los adolescentes.

De ahí que maestros como Miguel y Ricardo puedan nutrirse de estas disposiciones, en primer lugar, la posibilidad de “trabar una relación profunda” con sus alumnos al acogerlos en “su recinto íntimo” y centrar la *comunicación ética* con ellos en el núcleo íntimo de la persona de cada uno; haciendo con ello posible su realización como maestros y la experimentación, en primera persona, del *amor pedagógico*.

En segundo lugar, de ese amor pedagógico por los alumnos proviene “una colmada satisfacción” en la realización del trabajo docente que anima a los profesores a *hacer lo necesario* por ellos, para conocer a quienes están bajo su responsabilidad, a actuar de manera creativa e ingeniosa buscando por todos los medios su verdadero bien en el plano físico, académico, psicológico y moral (Jordan, 2011). Así lo vimos, por ejemplo, cuando Miguel se preocupaba y se ocupaba de investigar de dónde venían las dificultades de Juan Carlos en el trabajo escolar, y en el proceder de Ricardo ante los atisbos de violencia en su grupo y movido por la que sintió indignación cuando captó que Katya se quedaba expuesta ante el grupo y con una responsabilidad que no era solo de ella.

Ante la pregunta sobre *cómo poder conseguir profesores con un talante así* (Jordan, 2011, p. 66), el caso de Miguel sugiere la importancia de *sentir que, además de los alumnos, otras personas confiaban en él como maestro*; entre ellos, Susana (la directora de la escuela); inclusive, sus padres que siempre lo apoyaron para estudiar y que, ya como docente, lo acompañaban, escuchaban y alentaban en situaciones de incertidumbre. Además, en su momento, hubo profesores que confiaron en él como alumno; fue el caso del maestro que le solicitó preparar a sus compañeros del bachillerato para los concursos de informática y matemáticas. También de algunos docentes de la Normal, especialmente de su asesora de práctica intensiva.

La forma en que este profesor enfrentaba los retos –como *alumno* a lo largo de su trayectoria escolar, incluida su formación inicial; y como *aspirante a ingresar al trabajo docente*, cuando salió la convocatoria del concurso de oposición y presentó el examen– expresa que su *personalidad reflexiva* le permitió visualizar maneras estratégicas de enfrentar cada desafío. Y que, cuando lo asaltaban las dudas, se concentraba en identificar lo que estaba en sus manos para no cejar esfuerzos en ese aspecto; de esa forma, se quedaba tranquilo. Basada en estos fragmentos de su historia vital, infiero que Miguel fue labrando la confianza en sí mismo antes de ser profesor y que ésta fue el cimiento de la que sentía por lo que sus alumnos podían llegar a ser y a hacer.

En la historia de Ricardo advertí un punto de apoyo importante para propiciar su relación educativa con sus alumnos y las actitudes ético-pedagógicas que esta requiere, en su *pasión por el conocimiento*. Como estudiante normalista se mostraba interesado en comprender, abierto a nuevas ideas, curioso intelectualmente; de ello doy testimonio como su maestra en aquella época. Ante situaciones difíciles optaba por emprender proyectos académicos, así sucedió cuando estudiando la licenciatura en telesecundaria atravesó por un momento doloroso a nivel personal, y comenzó a estudiar una segunda licenciatura en un sistema abierto y a distancia, en Sociología. Carrera que terminó siendo ya profesor. Frente al desafío de trabajar en primer grado, por la edad de sus alumnos y por los contenidos del grado, optó por buscar asidero en la asignatura de ciencias.

Más adelante, siguiendo sus inquietudes intelectuales y ante un ambiente laboral difícil en la telesecundaria de Cosalá, Ricardo consiguió una beca para estudiar de tiempo completo una maestría en investigación educativa que también llevó a buen término. Al volver a la telesecundaria como docente, fue evidente un crecimiento en su disposición pedagógica hacia sus alumnos y sus familias. En el contexto del trabajo escolar no presencial por la pandemia de covid 19, época en que reingresó a la enseñanza, se esmeró en conocer a los adolescentes, la situación de sus padres para apoyar la tarea educativa y en lograr y mantener el vínculo con sus alumnos valorando los esfuerzos que estos

y sus familias hacían, ya que las condiciones económicas y sociales de la población que asiste a telesecundaria han sido especialmente difíciles.

Las experiencias de ambos maestros también llevan a plantearse *qué hacer para cuidar los atisbos o brotes de ese talante pedagógico* cuando emerge en los nuevos maestros ante el descubrimiento de sus alumnos, en la experimentación de la relación educativa con ellos, cuando se les revela su posición de influencia.

La esperanza pedagógica puede ser tan sutil como efectiva, tanto para despertar en los adolescentes el deseo y la posibilidad de aprender como para dar ánimo a los maestros para vivir la jornada escolar. Y dada la complejidad de la tarea de los maestros multiasignatura en telesecundaria, representa un apoyo fundamental para convocar al grupo a implicarse en el trabajo en el aula.

8.3.2.2. Situaciones de precariedad laboral por cambios de grupo, grado y escuela.

En la realización del trabajo docente hay una orientación natural de los profesores hacia el bienestar personal, el cual, puede verse afectado frente a determinadas situaciones de precariedad laboral, también llamado fenómeno de inestabilidad en la carrera (Maurice Tardif, 2009). Algunas de ellas afectan el aprendizaje de la profesión y la adquisición de saberes experienciales como cambiar de grupo, iniciarse con grupos difíciles, tener aumento de funciones, recibir cargas excesivas de trabajo, cambiar de escuela, realizar nuevas comisiones desconocidas, enfrentar procesos administrativos difíciles y demandantes, cambiar de zona escolar (Tardif, 2009).

Una de las condiciones recurrentes en los contextos rurales donde comienzan a trabajar maestros noveles es cambiar de grado dentro del mismo centro escolar o por un cambio de escuela. En los casos de Miguel y de Ricardo, ambos acontecimientos significaron uno de los principales desafíos que vivieron porque implicaron “volver a empezar”.

La primera circunstancia desequilibrante para ambos maestros fue la imposibilidad de vivir una relación continuada con sus mismos alumnos, “perdieron sus grupos” para hacerse cargo de otros, ante lo cual experimentaron frustración. Así lo expresó Miguel cuando lamentaba dejar de lado “el plan que ya tenía para el grupo de primer grado” cuando se cambió al de tercero⁵³. Enfrentó la situación como una oportunidad de la que aprender, de hecho, lo asumía como algo que él mismo había decidido; sin embargo, cabe dudar al respecto pues, como profesor en periodo de prueba que, además, esperaba un cambio de adscripción que dependía de quien le solicitaba ser director comisionado –con el subsecuente cambio de grupo–. ¿Tenía realmente otra opción?

Se sabe que este tipo de cambios requieren gran flexibilidad y capacidad de adaptación de los maestros respecto a los alumnos (Tardif, 2009). El caso de Miguel y Ricardo muestra muy bien la complejidad de adaptarse a una franja de edad distinta (por las actitudes y lenguaje de los adolescentes); con unos “puede ser que haya que ser más severo, o bien un poco más tolerante” (Ibidem, p. 68).

Como se observa, sobre todo, en el caso de Ricardo cuando llegó a Cosalá y advirtió la resistencia del grupo para “tomarlo en cuenta”, los cambios de grupo ya comenzado el curso escolar implican saber construir un expediente del grupo recuperando determinados sucesos en su historia, para poder reflexionar sobre ellos, comprender sus comportamientos, actitudes y necesidades.

Los dos maestros del estudio necesitaron construir *saberes para conocer a los alumnos de una franja edad específica* adaptando la enseñanza y la relación pedagógica a las características de los adolescentes. En este proceso, la edad de los alumnos y el grado de apertura del maestro con esa franja, jugaron un

⁵³ En contraste, Susana refiere los aprendizajes logrados como maestra a partir de su experiencia de trabajo con un mismo grupo durante tres años seguidos.

papel importante para ayudarlos en la transición o, como le ocurrió a Ricardo, haciendo mayor el reto.

La experiencia de Miguel permite apreciar que un recurso muy valioso ante estos cambios, por ser fuente de conocimiento sobre los alumnos, son los colegas que llevan tiempo trabajando en la escuela, siempre y cuando sostengan vínculos cercanos con las familias como educadores de sus hijos y con los nuevos maestros como tutores cotidianos en su inserción al contexto escolar. En este aspecto, la movilidad de los docentes a otras escuelas (como el que ocurrió con Susana y Gloria) puede estropear *relaciones de acompañamiento significativas* que son parte de un proceso de formación docente *in situ* ya iniciado, y perjudicar el proceso de construcción de saberes docentes. Los cambios afectan la necesidad de los maestros que inician de sentirse cerca de alguien en quien pueden confiar, en lugar de tener que vigilar o guiar a nuevos colegas como ocurrió con Miguel en su segundo año de trabajo.

Para enfrentar el desafío de cambiar de grupo y de grado, los maestros recurrieron a estrategias y recursos particulares que les permitieron ganar tiempo para adaptarse a los nuevos alumnos como, trabajar en la asignatura que más les gustaba y que más dominaban; o reflexionar sobre las influencias que recibían los jóvenes, en su medio y en su momento histórico concreto, para poder comprender los comportamientos y actitudes adolescentes. De allí obtuvieron la paciencia que necesitaban en la interacción cotidiana en el aula.

En los casos estudiados se advierte que la paciencia, como parte del amor pedagógico (van Manen, 1998), es un rasgo que se puede cultivar a partir del conocimiento que se construye sobre los alumnos y de las influencias que reciben de su contexto, así como de la consideración reflexiva de ese conocimiento. Por su parte, la relación personal con el saber que se enseña, particularmente con aquel por el que se tiene pasión representa un espacio donde los maestros que se inician en la relación educativa con un nuevo grupo encuentran seguridad.

La estructuración de la práctica docente y del saber experiencial está ligada a la experiencia de trabajo, esta va dando certezas al maestro que inicia, sobre su contexto laboral y favorece que se integre a la escuela y al aula. Los saberes desempeñan un papel importante en la medida en que pueden irse integrando gracias al conocimiento que profesor va teniendo de sí mismo –en un trabajo de relaciones humanas– en una situación de trabajo específica. En este proceso se va formando su identidad profesional.

Cambiar de escuela o de zona escolar es una experiencia de aprendizaje y adaptación a una serie de novedades como el ambiente físico y humano, de organización y cultura escolar. En la práctica implica volver a empezar. Si esto ocurre durante los primeros años de trabajo, puede enfrentar al maestro que inicia a una *dura realidad* porque supone una ruptura con la escuela y con los alumnos “a los que se habían aficionado” (Tardif, 2009, p. 67).

En esta situación, los docentes tienen que percatarse de las diferencias con los contextos escolares anteriores (alumnos, expectativas del director, organización, normas, características de los alumnos y sus familias, dónde obtener ciertos servicios y materiales, iniciar nuevas relaciones, etc.). Todo ello supone más trabajo y por supuesto estrés, especialmente cuando en el nuevo lugar de trabajo no se recibe el apoyo necesario como le sucedió a Ricardo.

Para este maestro, dejar Mozomboia y llegar a Cosalá significó esa ruptura con la escuela y con los alumnos “a los que se había aficionado”, en el sentido de que pertenecían al grado y a la franja de edad con los que se sentía más a gusto para trabajar. Sin embargo, sus esfuerzos por comprender su ambiente de trabajo en las tres escuelas donde se inició pero sobre todo en Cosalá le ayudaron a delimitar territorios de competencia y actuación y a aprender a vivir de otra manera las cosas (Tardif, 2009).

Conocer y aceptar límites, sostiene Maurice Tardif, permite ganar la flexibilidad necesaria para distanciarse de directrices y rutinas, aunque respetándolas en lo general. Así procedió Ricardo cuando imposibilitado de

abordar contenidos de educación sexual para los adolescentes en la asignatura estatal, lo hizo en ciencias; o cuando pidió el apoyo de las madres de familia preocupado por el bienestar físico y emocional de los alumnos ante la negativa de sus compañeros maestros de formar comisiones de vigilancia en el receso.

No obstante los diversos cambios vividos, Ricardo sentía que sus inicios eran mejores que los de otros compañeros de la Normal que se encontraban trabajando en comunidades lejanas de difícil acceso. Vemos en ello que la cercanía al lugar donde se desarrolla la vida personal de los maestros que inician es un criterio para valorar su situación laboral y que, emocionalmente, parece compensar la precariedad de un proceso de inserción con varios reinicios. Este caso permite advertir la subjetividad de la experiencia que se tiene en esta etapa, lo cual no significa que Ricardo y los demás maestros principiantes no requieran de mejores condiciones profesionales que favorezcan la construcción de saberes docentes y de su identidad como profesores.

En contraste, Miguel permaneció en la misma escuela pequeña y apartada, de difícil acceso, donde durante el primer año de trabajo docente, recibió de su directora un trato adecuado a sus condiciones de profesor novel. Más allá de la tutoría formal y cotidiana, Susana se preocupaba por los intereses particulares de este maestro a nivel laboral como, la gestión de los requisitos para que agilizaran su pago quincenal. Por otra parte, Miguel sostuvo una relación con la supervisión que, en su momento, también lo apoyó.

El acontecimiento más relevante del inicio de su trayectoria profesional en Paso del Río fue la posibilidad de mantener una relación continua con su grupo. Terminado el primer curso escolar, en la relación educativa del maestro Miguel con sus alumnos, se aprecia un saber docente para construir el expediente cotidiano de cada adolescente con información relativa a sus necesidades, dificultades, esfuerzos, fortalezas, logros y actitudes. En el proceso, se desarrolló su mirada atenta a indicios como inasistencias, preocupaciones expresadas por los padres o madres de los adolescentes, un silencio sostenido en la clase y otras informaciones procedentes de su propia observación dentro y fuera de la

escuela, a los que le daban un sentido pedagógico, es decir de cuidado, distinto a la connotación que estos llegan a tener en el ámbito del cumplimiento y la disciplina.

Inherente a este saber, en este maestro se expresan saberes para usar el contenido del expediente cotidiano en dos planos, el de la atención y evaluación individual de los alumnos con criterios distintos a los tradicionales, así como el de la atención de las necesidades del grupo o de un subgrupo como, por ejemplo, los hombres o aquellos que requieren esforzarse más en el estudio.

Volver a iniciar también supone mostrar ante los demás (alumnos, familias, colegas) que se es capaz de enseñar; hacerlo una y otra vez puede conducir a un agotamiento y “alimentar cierto desencanto”. En los casos del estudio, no se presentó el deseo de dejar la profesión pero sí la necesidad de salir del aula un tiempo para realizar otras tareas como detallo más adelante.

Lo expuesto en este apartado permite reconocer que la carrera de los maestros no sucede bajo un esquema de etapas que se suceden linealmente y a seguir la sugerencia de Tardif de “desconfiar de una división falsamente natural”. Dadas las condiciones del proceso de ingreso a la docencia en México, algunas de las cuales se expresan en los casos de estudio, se puede afirmar que la mayoría de los profesores viven cambios y conflictos que generan desequilibrios personales. Dadas las condiciones sociales y de empleo en mi país, dejar el trabajo (o la plaza) no es opción para los maestros principiantes, pero sí lo es “perseverar en una profesión por la que no sienten interés”, lo que representa un riesgo para la relación educativa y los involucrados, los niños y adolescentes y los docentes.

8.3.2.3. Trabajar en la incertidumbre.

La incertidumbre es otra de las condiciones del inicio en el trabajo docente que profundizan el sentimiento de inseguridad propio de esta etapa. Esta tiene lugar en el plano *laboral* y en el del *aula*. En el primero, la incertidumbre guarda

relación con el *escenario macro político-social* (Ávalos, 2009) en que sucedió la inserción profesional de Miguel y Ricardo; y también con la *dimensión cotidiana*.

De los factores del escenario macro político-social identificados por Beatrice Ávalos (2009), los más evidentes en los casos de estudio fueron: la expresión de políticas de mercado laboral en una profesión que no tiene fines mercantiles, la exacerbación de reformas y contrarreformas curriculares, la desvalorización pública de la docencia, la disminución de oportunidades de ingreso a la profesión, el desconocimiento a la condición de noveles, así como, las reducidas posibilidades de recibir un acompañamiento real de parte de profesores experimentados (aunque paradójicamente, en México, se estrenaba oficialmente un proceso de inducción y tutoría para los docentes de nuevo ingreso).

Lo anterior permite entender, por ejemplo, la incertidumbre que sienten los nuevos maestros ante las *constantes reformas de planes y programas de estudios*, con los subsecuentes cambios en estructura, contenidos y enfoques didácticos que se concretan en los materiales escolares. Aunque estos cambios forman parte de las condiciones del trabajo docente en educación básica, la frecuencia con que ocurren los ha convertido en un *acontecimiento serio en la trayectoria profesional de los maestros que recién se incorporan a la enseñanza* por la inestabilidad que traen consigo. Constituyen una dificultad agravada por la forma en que se introducen, se hacen llegar a los docentes y se actualizan los libros de texto. En mi país, estos libros representan un recurso muy importante en el acceso a la educación pública, sobre todo, en contextos rurales.

Otra fuente de incertidumbre para los maestros del estudio provino de estar sujetos a un *periodo de prueba basado en evaluaciones del desempeño* o cuando realizaban *tareas para las que aún no se sentían preparados*, como le sucedió a Miguel cuando le asignaron la dirección comisionada de su escuela, aun cuando tuvo apoyo de la maestra Susana.

En una dimensión más fina y cotidiana está la incertidumbre que experimentan los docentes ante la posibilidad que se cierne, casi durante todo el curso, de cambios repentinos: que mi escuela se convierta en multigrado, que me asignen la dirección comisionada, que me cambien de grado, que me llegue un cambio de adscripción.

El caso de Miguel ilustra el dilema de los maestros principiantes de telesecundaria relativo a atender su bienestar personal y laboral buscando un cambio de adscripción contrario a lo que se sabe conviene a los adolescentes que se atiende y al proyecto escolar que se realiza en determinada escuela. Este maestro deseaba irse, sabía que había espacios libres en telesecundarias menos alejadas y la supervisión le había dado esperanzas de cambiarlo de escuela; por lo cual, la incertidumbre de un cambio inminente no lo dejaba concentrarse en el trabajo docente y directivo. Además, ese mismo sentimiento se hizo extensivo a sus colegas quienes temían que la escuela se volviera multigrado si él partía.

En el segundo plano, el de la enseñanza, la incertidumbre de los maestros del estudio tenía que ver con saber organizar la enseñanza con los adolescentes, en dos vertientes: *preparar las clases poniendo en juego los conocimientos sobre el curriculum, los materiales escolares y los alumnos; y convocar la confianza de los adolescentes* recibiendo de su parte la autoridad necesaria para educarlos e involucrarlos en el trabajo en el aula (van Manen, 1998; Biesta, 2017; Bárcena, 2011; Ayala, 2011; Luna, 1997).

La autoridad acariciada, conjugada con la responsabilidad pedagógica que experimentaron los jóvenes docentes, los condujo por un proceso de búsqueda de intersticios en el curriculum oficial donde anteponer las necesidades de sus alumnos a las pautas oficiales de trabajo, es decir, a ganar autonomía para la *creación curricular* en el aula (Martin, 2019).

Caminar en ese sentido, por ejemplo, cuando Ricardo incorporó temas que consideraba delicados en sus clases, puede implicar la construcción de otros saberes docentes. En su caso concreto fueron *saberes para anticipar probables*

conflictos con las familias de sus alumnos, para relacionarse específicamente con las madres de los adolescentes que acudían a las juntas, tomar acuerdos con ellas y trabajar de manera conjunta en favor del grupo buscando, incluso, su participación en las actividades del aula.

El caso de este mismo maestro expresa cómo su interés personal en determinados temas y el considerarlos de importancia para los adolescentes lo impulsaron a tratar de aprovechar determinados espacios oficiales en el currículum (como el de la asignatura estatal o el de artes), y a *saber abrir espacios en las clases de otras asignaturas*, ante la negativa que encontró. Recorridos de este tipo siempre demandan tiempo y a veces conflictos internos como, el que se suscitó en Ricardo cuando percibió prácticas docentes contrarias a los principios pedagógicos que él consideraba importantes de seguir.

En la preparación de las clases y en la gestión de las mismas, vimos en los casos de estudio, un dilema docente del que Miguel y Ricardo no parecían estar conscientes (lo que no significa que no lo experimentaran), vinculado con una *visión mosaico* del currículum (Gimeno en Martín, 2019) manifiesta en el currículum oficial y los materiales escolares, por un lado; y la vocación de atender las necesidades reales de sus alumnos, por otro. En la búsqueda que hacían los maestros de temas cercanos a la vida de los adolescentes crearon condiciones para la creación curricular y la experiencia del currículum vivido, para sus alumnos y para ellos mismos. Así lo vimos en la clase donde Miguel planteó un debate sobre las implicaciones que tenía en los estudios escolares la ausencia de uno o de ambos padres.

Aquí se advierte una especie de ciclo, de ir y venir de los maestros que inician: en el proceso de preparación de su enseñanza, seleccionaban recursos, saberes, prácticas y propósitos que asociaban con las necesidades pedagógicas de sus alumnos porque nunca las perdían de vista. Sin embargo, lo que vendría en el examen bimestral de la supervisión, lo acordado en la Ruta de Mejora Escolar, tenían un peso muy fuerte. Ya en la gestión de la clase, o en otros

espacios, surgían nuevamente los alumnos y sus intereses, sus vidas trastocadas por el contexto social y familiar.

En la construcción de saberes experienciales, en este caso específicamente sobre la organización de la enseñanza, existe una *dimensión crítica* desde la cual los maestros toman distancia de conocimientos adquiridos en la Normal u otras instancias formales de formación para buscar autonomía profesional (por ejemplo, cambiando la forma en que usan sus instrumentos de trabajo –libros de texto, pautas de trabajo, programas, etc.) (Tardif, 2009).

La escuela Normal inspiró la idea de no depender del libro de texto, sin embargo, los programas de estudio y los libros de texto eran referentes centrales en la organización del trabajo en el aula en telesecundaria. Por ello, cuando buscaban otros materiales se guiaban por su compatibilidad con los programas y, particularmente, con los contenidos de enseñanza. En esta situación el examen bimestral de la supervisión era un factor muy importante.

En este proceso de organización, los maestros que inician pueden asumir y apropiarse de la cultura escolar de su lugar de trabajo y así acercarse y vincularse a su grupo o colectivo docente compartiendo en mejores condiciones su experiencia profesional con ellos. Así ocurrió cuando Miguel asumió con sus compañeras maestras la forma de realizar el diagnóstico del grupo al iniciar el curso escolar o al resolver la falta de libros de texto actualizados.

Cambiar de grado enfrenta a los docentes noveles con la necesidad de preparar material y comprender los contenidos de las nuevas materias y los programas de estudio, lo que supone vivir la incertidumbre de no saber y una “gran inversión de tiempo y energía para poder cumplir sus cometidos” (Tardif, 2009, p. 68). Aun quedándose en el mismo grado, comenzar un curso conlleva mucho trabajo.

La relación pedagógica con adolescentes como Mario, un adolescente poco dispuesto al trabajo escolar, suscita tensiones y dilemas particularmente difíciles para los maestros noveles de telesecundaria que los sitúan ante una

incertidumbre pedagógica de calado más hondo; entre otras razones, porque en esta modalidad tienen una relación educativa más cercana derivada del tiempo que comparte con ellos en el aula, lo que contrasta con el que se tiene en la secundaria general o técnica. Cada alumno es único, pero todos apelan a la capacidad de los docentes de pensar en ellos buscando la manera de “hacer algo” para que se abran a su enseñanza y se involucren en su aprendizaje (van Manen, 1998).

De acuerdo con Maurice Tardif (2009), la naturaleza humana de la relación educativa que sostienen maestros y alumnos es el quid de las tensiones y dilemas que enfrentan todos los profesores, sobre todo cuando comienzan y se encuentran con adolescentes concretos (no los que estudiaron en su formación magisterial) teniendo que *elegir constantemente qué hacer en plena interacción con ellos*. Estas elecciones son multifactoriales:

Dependen de la experiencia de los docentes, de sus conocimientos, convicciones y creencias, de su compromiso con lo que hacen, de sus representaciones con respecto a los alumnos y, evidentemente, de los propios alumnos (p. 98).

Los maestros que comienzan enfrentan el hecho de que los estudiantes, unos más que otros, toman sus propias decisiones en el aula; experimentan “que nada ni nadie puede obligar a un alumno a aprender si él mismo no se empeña en el proceso de aprendizaje” (Tardif, 2009, p. 98). En este sentido, Miguel no cejó en su intento de entender si la situación de Mario tenía algo que ver con él y con Yeni como sus maestros para entonces hacerlo.

Ricardo intentó desprenderse de su preocupación por alumnos como Enrique o Elmer después de intentar convocarlos al trabajo de distintas maneras. Se apoyaba en el argumento de que las actitudes de estos alumnos hacia la escuela tienen razón de ser en lo que viven en otros ámbitos donde él no podía incidir; sin embargo, se mantenía atento a cualquier hendedura que le permitiera vincularse con ellos e integrarlos en las actividades escolares.

Las explicaciones que Miguel y Ricardo elaboraban al tratar de comprender la situación de casos difíciles de alumnos parecían tranquilizarlos, pero solo provisionalmente; en la práctica cotidiana representaban para ellos un desafío que los mantenía interesados. En la construcción de su *saber relacionarse con alumnos así* intervenían voces de otros docentes: “los compañeros que dan consejos”, y algunos propiciaban que los maestros que inician reajusten expectativas, que revisen “la concepción anterior del profesor ideal”, como sucedió con Ricardo y Carlos, su compañero de trabajo en Cosalá.

En las acciones y reflexiones expresadas por Miguel y Ricardo al preparar y gestionar sus clases, hay signos de esa *fina sensibilidad* –penetrante y viva– (van Manen, 1998; Jordan, 2011; Ayala, 2011) con la que un verdadero profesor puede *captar* las “necesidades más íntimas y silenciosas en el contínuum de la vida en las aulas” Jordan, 2011, p. 68), de *todos* y de *cada uno* de sus alumnos. Aunque, por su condición de noveles, por falta de experiencia, no siempre pudieron atenderlas oportunamente. En sus *reflexiones sobre la práctica* los maestros del estudio advirtieron algunos casos concretos de adolescentes que reclamaban su atención.

En los casos de Miguel con Mario y de Ricardo con Cristóbal y Joel se puede ver cómo a ambos maestros les llevó tiempo entender cuáles eran sus necesidades pedagógicas específicas y cómo atenderlas. Miguel tuvo la oportunidad de reflexionar e intervenir como maestro y luego como director de la escuela, pero Ricardo ya no y no tuvo reparos en asumir esto como una falla de organización de su parte, en el fondo, era manifestación del desafío de *saber establecer la relación educativa en la dimensión grupal e individual simultáneamente* (Luna, 1997).

8.3.2.4. La relación de tutoría entre maestros.

El proceso cotidiano de tutoría que tuvo lugar entre Susana, Gloria y Miguel representa un acontecimiento importante en la trayectoria de este joven y, por lo mismo, su ausencia en el caso de Ricardo, también lo es. Como señalé antes,

a partir de los estudios socioculturales de la vida escolar cotidiana se sabe que la escuela representa un lugar de encuentro y convivencia entre maestros, un espacio privilegiado para comunicarse entre ellos y establecer redes donde circulan saberes docentes que pueden repercutir en su práctica con los niños y adolescentes, así como en otros aspectos de su vida laboral (Talavera, 1994).

La relación de tutoría entre Miguel y Susana, prueba que es posible la mentoría uno a uno en una escuela, como es deseable que suceda, según se ha mostrado en estudios sobre el tema (Ávalos, 2009), sin que eso signifique que en el proceso cotidiano de tutoría, dejen de participar otros docentes, como lo hacía Gloria. La cercanía de las aulas y sus conocimientos y relaciones con los pobladores de Paso del Río, además de su presteza para hacer recomendaciones, la convirtieron en una maestra importante para Miguel.

Miguel y Ricardo aprendían de sus colegas de trabajo que estaban dispuestos a apoyarlos, “de manera tácita o explícita, los contenidos de ser maestro en una escuela concreta” (Sandoval, 2009, p. 189). Dichos contenidos se relacionaban con temas diversos como, las reglas de la vida cotidiana escolar, más allá del currículum formal y, estaban validados por la experiencia de los docentes. En esta circunstancia identifiqué huellas de la forma en que ambos maestros retomaban saberes docentes de sus tutores en la práctica intensiva durante el último año de su formación inicial en la Normal.

Aun cuando el acompañamiento formal a los maestros noveles ya existía en México cuando Miguel y Ricardo ingresaron al servicio docente, coincido con Alicia Carvajal (2013) en que, en la vida cotidiana, “este ‘acompañamiento’ es una búsqueda personal y no una cuestión ni formal ni reconocida institucionalmente (p. 8). Si los maestros noveles y los que tienen experiencia en el trabajo docente esperaran los tiempos oficiales para entrar en relación perderían oportunidades de intercambio fundamentales en la construcción de saberes docentes en momentos cruciales de la formación en la práctica.

En el caso de Ricardo, la relación de tutoría cotidiana prácticamente no se dio. Al parecer, en su primera escuela había una posibilidad que el cambio de zona escolar evitó. También existen aquellas relaciones de tutoría que inician, como en el caso de Susana con los jóvenes que atendía en su primer año como tutora, pero el hecho de que ella se encontrara en una escuela distinta a la de ellos los llevó a vivir un proceso fragmentado.

De aquí que Elsie Rockwell (2013) sostenga que las condiciones de formación y de contratación que impiden el acompañamiento a los jóvenes maestros que ingresan al servicio, y la tendencia a “lanzarlos al ruedo”, mandándolos a las escuelas más alejadas y a los grados más difíciles, “más que formarlos tiende a desanimar a muchos jóvenes que en otras condiciones institucionales podrían llegar a ser buenos docentes” (Rockwell, 2013:87). Lo que describo en los casos de estudio, da cuenta de la distancia entre la promulgación de una ley y su concreción en la escuela.

8.3.3. Reflexión sobre la experiencia sutil de convertirse en profesor de adolescentes en telesecundaria.

En la descripción realizada a lo largo del estudio encuentro en las cavilaciones y resoluciones de ambos maestros indicios de una *actitud apasionada* hacia su oficio, es decir, receptiva, abierta, expuesta y arriesgada (Larrosa, 2006). De otra manera, considerando la complejidad del oficio *per se* y las condiciones materiales de trabajo en que se realiza, parece imposible enfrentar *el desafío de convertirse en profesor*. Ante semejante desafío, el gran recurso del que disponen los profesores noveles es ellos mismos, su persona como *sujetos enteros* que van a trabajar a la telesecundaria, cada día del curso escolar, con su cuerpo, su pensamiento, sus emociones y su energía vital.

La naturaleza de las situaciones por las que atravesaron Miguel y Ricardo al comenzar su vida con adolescentes en la telesecundaria impregnó su *ser entero* de incertidumbre, entusiasmo, inseguridad, confianza, conflicto, preocupación, esperanza... y en ese recorrido, cada quien a su tiempo, desde su biografía personal, e integrando razón, cuerpo y pasión experimentaron la

responsabilidad pedagógica que da paso al *amor por los alumnos*. Por todo ello, basada en sus experiencias encuentro que la *actitud apasionada es pieza clave* para iniciarse en la enseñanza y para construir saberes docentes que sostengan el ejercicio del oficio educativo con los adolescentes en telesecundaria. En palabras de Larrosa (2006, p. 4):

...de la pasión también se desprende una epistemología y una ética, tal vez incluso una política, seguramente una pedagogía. Pero se trata de mantener siempre en la experiencia ese principio de receptividad, de apertura, de disponibilidad, ese principio de pasión, que es el que hace que, en la experiencia, lo que se descubre es la propia fragilidad, la propia vulnerabilidad, la propia ignorancia, la propia impotencia, lo que una y otra vez escapa a nuestro saber, a nuestro poder y a nuestra voluntad.

Por lo tanto, es esa cualidad la que mantiene a los profesores que inician en posibilidad de seguir cuestionando y aprendiendo, buscando otras formas de lograr lo que a veces se antoja imposible. A partir de ello, aprenden intensamente y se dejan afectar por lo que sucede.

Para concluir este punto me apoyaré en un breve relato sobre lo sucedido entre Miguel y Ester, una joven estudiante, para mostrar la *naturaleza sutil* de otras primeras experiencias que los profesores comparten aún fuera del aula con las y los adolescentes en el ejercicio cotidiano de su trabajo. A través de las cuales descubren quiénes son ellas y ellos como personas, cuáles son sus necesidades individuales en relación con su vida en un contexto sociocultural específico y cómo los interpela esto a ellos como educadores.

Era el primer día de diciembre pero el clima tropical de la región de los Tuxtles nos hacía sentir en verano. Cuando terminó el receso los alumnos entraron acalorados al aula y de inmediato se pusieron a organizar lo que habían llevado de sus casas para festejar el cumpleaños de dos compañeras. Llamó mi atención que el profesor Miguel no se encontrara allí también, lo busqué con la mirada y pronto lo ubiqué hablando con Ester, fuera del salón de clases. Estaban lo suficientemente cerca para advertir en el rostro de ella una tristeza que me pareció inusual pues, desde que la conocí un año atrás, llamó mi atención por su alegría serena. Cuando todo

estuvo listo para comenzar el convivio los dos se integraron al grupo y poco a poco el ánimo de la joven fue mejorando.

Cuando se presentó la oportunidad, el profesor Miguel me dijo que Ester le había pedido permiso para ir a su casa durante la hora del receso, él accedió pero *cuando la vio regresar la notó distinta*. Decidió *acercarse* antes de reiniciar las actividades en el aula para *preguntarle qué sucedía*. Ella le dijo que acababa de enterarse de que su padre, quien se marchó años atrás a trabajar a los Estados Unidos, había vuelto a México; llevaba varias semanas en la capital del país, sin embargo, no había ido a la comunidad para verla. El maestro, después de escucharla con atención, le planteó la posibilidad de que su padre estuviera atendiendo alguna situación laboral en aquel lugar antes de poder desplazarse a Paso del Río para encontrarse con ella, trató de animarla y la invitó a unirse al festejo que ya estaba esperando por ellos.

Mientras Miguel me relataba la situación, pude ver en su rostro, como antes en el de Ester, una expresión refleja de aquella tristeza, lo que me llevó a advertir que, en ese momento ya él, como su maestro, la estaba acompañando en esa necesidad vital que experimentaba de ver a su padre y de sentirse importante para él.

Este episodio trajo a mi mente las reflexiones de Max van Manen (1998, p. 40) cuando se pregunta: ¿Cómo se convierte una persona en profesor? y nos plantea la idea de que “uno no se convierte en profesor el día que decide entrar en una escuela de magisterio”, y tampoco “en el momento en que se enfrenta a su primera clase”; que el docente inexperto puede no sentirse exactamente como tal durante un tiempo porque, lo que convierte a una persona en profesor “es el hecho de existir o vivir como profesor”, de “convivir con los niños [y adolescentes] y con sus muchas y pequeñas experiencias”.

Para este pedagogo, la idea de que uno “decide” ser profesor es poco precisa. Para explicarse, recurre al profundo efecto que tiene en la vida de una persona la llegada de un hijo al punto de no poder ser, nunca más, como fue antes. Para los profesores que comienzan, esto significa que “en cuanto empiecen a vivir y actuar como verdaderos profesores con los niños, pueden verse ‘afectados’ por ellos de una forma que difícilmente podían prever” (van

Manen, 1998, p. 40). En este sentido concluye que la enseñanza es una verdadera vocación porque hay algo en los alumnos que estimula y atrae a los maestros de forma muy concreta hacia ellos, algo que los dispone a escuchar y a atender sus necesidades.

La situación familiar y los sentimientos de Ester en relación con su padre se expresaron cuando estuvo de regreso en la escuela. Al advertir un cambio en su alumna, Miguel consideró necesario crear un espacio para ella, indagar lo que sucedía a través de la escucha y, con un breve comentario presentarle una idea alternativa que la ayudara a esperar; trató de infundirle ánimo. Con este sutil movimiento de su maestro, la situación de Ester se convirtió, para ella, en una experiencia "reconocida"; para él, en una experiencia "compartida" con capacidad de atraerlo y afectarlo como educador.

La migración, por ser parte del contenido concreto de dicha experiencia, media el encuentro entre Miguel y Ester y el de él con los temas que trastocan la vida de sus alumnos en el contexto local donde se inició en su oficio; estos encuentros transforman la mirada de los principiantes sobre sus alumnos adolescentes y de sí mismos como educadores.

Nunca he vuelto a sentir con mayor intensidad el valor de lo que estaba haciendo. Era consciente de que podía llenar mi vida sólo con mi escuela. Cerraba la puerta tras de mí al entrar en ella cada día. Y las miradas de los niños, las sonrisas, la atención contenida, la avidez que mostraban por los nuevos descubrimientos que juntos íbamos a hacer, me trastornaban, me embriagaban.

JOSEFINA ALDECOA EN "HISTORIA DE UNA MAESTRA"

CONCLUSIONES

En este último apartado, presento brevemente mis consideraciones respecto a lo que son los principales logros y limitaciones del estudio realizado; mi experiencia en el proceso de investigación; recomendaciones para el modelo de inserción en el oficio docente en telesecundaria; y un apunte final sobre el curso seguido por Miguel y Ricardo, protagonistas de este trabajo, en su vida profesional.

Logros y limitaciones

De acuerdo con los propósitos de investigación planteados, con base en los casos estudiados describí las condiciones materiales en que se elaboran los saberes docentes en el inicio de la profesión en esta modalidad; los saberes específicos identificados en tres dimensiones del trabajo docente: el conocimiento de los alumnos de la telesecundaria, la organización de la enseñanza en la modalidad y la relación con las familias de los adolescentes; y los recursos puestos en juego para hacer frente a las exigencias de trabajo en un lugar determinado.

Así mismo, como parte del contexto en que los profesores noveles del estudio construían los saberes del oficio, documenté y organicé en un relato las experiencias que vivieron durante su proceso de ingreso al trabajo docente en esta modalidad educativa, delineando con ello un horizonte de desafíos y dilemas propios de una etapa crucial en el desarrollo profesional y en un momento histórico político delicado en México para iniciarse en la docencia.

Sin ser un propósito principal, mi trabajo brinda elementos sobre lo que significa incorporarse a la telesecundaria, mediante un proceso oficial de ingreso al trabajo basado en una evaluación de corte positivista; lo que, en un momento dado, puede ayudar a prever caminos más apropiados que contribuyan a cuidar las condiciones en que ocurre a favor de la formación docente de los maestros noveles.

Otro logro es haber obtenido referentes empíricos en los cuales vislumbrar que, la experiencia de convertirse en profesor de telesecundaria es un proceso que tiene lugar en distintos momentos de la vida de una persona –incluso, antes

de tomar la decisión de dedicarse a la enseñanza por lo vivido en el plano personal y por lo mucho que se aprende sobre el mundo escolar como estudiante (Lortie, 1975)– que, sin embargo, llega a un momento definitorio que –para muchos significa un punto de inflexión– cuando se inicia la relación de trabajo con los alumnos. En este sentido, el encuentro con los adolescentes en la escuela significa para los noveles la oportunidad de comenzar a apreciar la singularidad de sus alumnos en el contexto social en que viven y de echar raíces en la vocación de educador.

En los casos de estudio y a la luz de otros trabajos y referentes teóricos fue posible reconocer en la construcción de saberes docentes –en maestros que se formaron específicamente para trabajar en esta modalidad– voces procedentes de su paso por la Escuela Normal. Además de las huellas que les dejaron algunas clases, con maestros y materiales de estudio específicos, disponían de saberes experienciales como “prácticos” (Contreras, 1987) o como “alumnos profesor” (Galván, 2011) en escuelas de contextos rurales, semirurales o urbano-marginados. En esos espacios –desde la propia práctica y la observación de otros maestros– conocieron distintos aspectos del trabajo docente con un grupo de adolescentes, que se hicieron presentes en el sentido que le daban a su trabajo como profesores principiantes. Ejemplo...

Un logro más del estudio fue mostrar, en los casos descritos, que la práctica de un solo maestro es heterogénea –incluso, contradictoria– en función de múltiples factores, por ejemplo, su etapa de vida, la asignatura que enseña, el grupo que atiende, etc. Cada joven maestro aportaba en su proceso de construcción de saberes docentes “la diversidad de sus propias referencias, así como las posibilidades de observación y reflexión involucradas en la resolución de su trabajo (Mercado, 1991, p. 60), además, de un ritmo propio. Ejemplo...

Todo esto sucede y les sucede a los profesores que inician, en medio de una realidad escolar compleja y particular, configurada por procesos sociales imbricados, propios de la telesecundaria; tales como, la enseñanza multiasignatura con materiales curriculares diversos; la relación pedagógica con alumnos adolescentes que van cambiando de un grado a otro; y las condiciones

locales de cada escuela, del escenario sociocultural en que se encuentran, y de un sistema escolar que se expresa en la escuela y en el aula.

Finalmente, considero que uno de los principales logros del estudio es haber realizado un trabajo de campo prolongado en las escuelas. A la fecha, en México como en muchos otros países del mundo frente a la pandemia de covid 19, han transcurrido casi dos años sin que profesores y alumnos se encuentren físicamente en el aula, o lo hagan durante pocas horas y bajo circunstancias que hacen inviable la investigación presencial. Por ello, es muy valioso haber tenido la oportunidad de estar personalmente en ese espacio para recuperar parte del conocimiento local sobre la construcción de saberes docentes en telesecundaria.

Una de las limitaciones de mi trabajo proviene de lo que por otra parte representa un alcance significativo, haber abarcado tres ejes analíticos que, por separado, representan una dimensión muy amplia en la cual podía haber profundizado más. En particular, ubico un límite, en las dificultades que enfrenté a nivel personal para manejar la complejidad del proceso de organización del trabajo en el aula –especialmente, para apropiarme de la concepción teórica elegida para estudiar los saberes docentes que se construyen al respecto–.

Otra limitación se encuentra en la necesidad de dar una presencia más fuerte a las voces de los alumnos y sus familias, incluso de colegas de Miguel y Ricardo, sobre el trabajo realizado en el aula y sus experiencias en la relación con los maestros que inician.

No haber podido seguir el caso de Ester, como pretendí al inicio, a raíz de su cambio a una escuela de difícil acceso para mí, es otra limitante. Su experiencia prometía la posibilidad de hacer contrastes interesantes, entre ellos, el papel que juega la condición de ser mujer al iniciarse en telesecundaria como maestra. De entrada, apareció en sus expresiones una mirada particular sobre el proceso de ingreso basado en un examen estandarizado como, “una manera injusta de seleccionar a los aspirantes”. Ester opinaba así a pesar de haber obtenido el tercer lugar en el concurso, lo que refleja una reflexión ética de su parte, más allá de su experiencia y beneficio individual.

Dos aspectos igual de interesantes e importantes de mostrar en su caso eran: los riesgos que enfrentó la maestra al ir a trabajar a una zona rural – destino de muchos principiantes– donde el clima de inseguridad era tema conocido; y las implicaciones emocionales de alejarse aún más de los seres queridos –en el caso de Ester, inclusive de su pareja con quien formó una familia tiempo más tarde–. Esta experiencia vital del ámbito más personal es compartida por algunos maestros que inician y seguramente tiene consecuencias relevantes en su trabajo docente.

Durante mi estancia en la Universidad de Málaga encontré en la lectura de Historia de una maestra, de Josefina Aldecoa (1990), la voz femenina que echo en falta en este estudio; además, mediante una trama que se despliega en un momento histórico por demás difícil para iniciarse en el oficio de enseñanza y en un contexto social hermano y cercano a mis afectos académicos y personales. Así pues, la literatura me dio acceso al mundo de lo posible y los epígrafes la oportunidad de esparcir en esta tesis, a modo de umbral de cada capítulo, la palabra de una maestra principiante emocionada y comprometida con la vocación educativa en comunidades rurales.

Mi experiencia en el proceso de investigación

Como lo expresé en la introducción, emprendí este trabajo, motivada por distintos factores, entre ellos, advertir un vacío en la elaboración de conocimiento, desde la investigación educativa, sobre la práctica docente en telesecundaria y los saberes específicos de los maestros de esta modalidad.

A partir del proceso vivido, concluyo que el estudio realizado me ha permitido sacar a la luz y resignificar la idea que tenía sobre la escasa viabilidad de la enseñanza multiasignatura en telesecundaria. Idea fincada en la importancia de poseer extenso dominio de los diversos contenidos disciplinares del curriculum para trabajar en contextos sociales donde los aprendizajes previos de los alumnos distan de los propósitos de los programas de estudios.

En este sentido, consideraba que los profesores especialistas que enseñan su asignatura en la modalidad general o técnica tenían mucha ventaja y, por lo mismo, los adolescentes que asisten a la telesecundaria, una desventaja. A lo

largo del trabajo de campo y del proceso de escritura, fui poniendo atención en esta idea, reconociendo su existencia en mí, poniéndola en cuestión y transformándola en una perspectiva bastante más amplia y compleja del trabajo docente en esta modalidad que me permite ver y poner en balance limitaciones y posibilidades.

Para poderme hacer consciente y movilizar esta idea fue necesario ir asumiendo, durante el proceso analítico de escritura –es decir, organizando la información empírica y poniéndola en relación con los referentes teóricos– diversos planteamientos sobre el trabajo docente en telesecundaria. Entre los que visualizo ahora con más nitidez están:

- Que el docente de telesecundaria es, ante todo, un educador de adolescentes. Más allá de una declaración como la que se lee en los planes de estudio de secundaria y de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (o su equivalente en su denominación actual), asimilar esta concepción me permitió advertir y pensar acerca del sentido de esa vocación en las condiciones de trabajo en la modalidad, bajo la perspectiva de una relación pedagógica con un niño o niña en un tramo de su vida en el que está creciendo y arribando a la adolescencia, en un momento y en un lugar concreto.
- Por otro lado, advertí las posibilidades que se abren cuando un docente asume en actos –consciente o no a nivel cognitivo de que lo hace y de sus motivos– su responsabilidad en la creación curricular en el aula; es decir, que construye saberes para organizar la clase, para y con su grupo, a partir de la singularidad de cada adolescente y de sus necesidades educativas como pauta central de sus decisiones; y, dispuesto a vivenciar la enseñanza reflexiva fincada en el amor y la esperanza pedagógica.

De esta forma, el plan y programas de estudios de secundaria y el modelo pedagógico de telesecundaria, lejos de ser asumidos como un curriculum mosaico –entendido como un conjunto de asignaturas cuyos contenidos se encuentran ordenados en secuencias de menor a mayor complejidad y objetivos de aprendizaje preestablecidos para todos los alumnos, a ser alcanzados en

determinados periodos– que puede “degenerar en una tecnificación, sistematización y fragmentación de la acción educativa” (Martin, 2019, p. 60), se convierte en una plataforma de trabajo, un referente en la construcción de saberes para crear y sostener el curriculum en la experiencia humana y singular de los adolescentes y del mismo profesor en el aula (Ibidem). Todo esto, sin minimizar la importancia de conocer el contenido escolar a enseñar, puesto que este representa, por un lado, una necesidad formativa reconocida y sentida por los propios maestros del estudio.

En esta lógica, mi experiencia en la investigación me ayudó a visualizar la manera en que los maestros que comienzan se internan día a día, subjetivamente, en el proceso de encontrarse con y de conocer a sus alumnos – en su individualidad, al mismo tiempo que en su conjunto– aprovechando las oportunidades que les brindaban:

- El contexto social, por ejemplo, con la cercanía de las familias.
- El curriculum formal, con los enfoques didácticos de las disciplinas, los contenidos y las actividades, entre otras.
- La enseñanza multiasignatura en telesecundaria, con la posibilidad de “refugiarse” en determinadas asignaturas que más les gustan o mejor manejan, vincular contenidos y conocer mejor al grupo con el que se trabaja seis horas al día los cinco días de la semana.
- Las pautas oficiales de trabajo, al proponer temas de interés común para trabajar con los adolescentes.
- La relación de trabajo con sus colegas y con las familias de los estudiantes, por los intereses que comparten y el conocimiento que guardan y les comparten sobre el contexto local.

Por todo lo anterior, considero que el proceso de investigación *me* ha sucedido; quiero decir, trajo a mi vida académica y personal una serie de acontecimientos distintos a lo conocido. *Me* ha sucedido estando en las escuelas tratando de mirar distinto a como lo hacía antes; así como, leyendo y releendo, escribiendo y rescribiendo, una y otra vez hasta construir piezas factibles de embonar al acercarlas unas con otras, hasta poder reflejar una imagen coherente, aunque poco o nada conocida de la realidad.

En el curso de la escritura experimenté en carne propia momentos de incertidumbre, entusiasmo, confusión, comprensión, inseguridad, entre muchos otros estados internos que inevitablemente aparecen en un proceso de investigación de largo aliento. En varios momentos emergieron mis saberes como estudiante y la identidad que me construí, desde niña, como una alumna exitosa; creo que lo vivido al realizar este estudio me llevó a desmontarlo casi todo, a aceptar no comprender y, mientras tanto, dar el paso que sí podía.

En este proceso, tuvieron un lugar importante:

- La lectura y estudio de etnografías (realizadas desde la perspectiva teórica que retomé en mi estudio), ya que al desmenuzarlas encontraba en ellas una forma distinta de ver la escuela y los procesos cotidianos que allí ocurren.
- Mi estancia académica en la Universidad de Málaga porque me ayudó a entender el oficio como una *relación educativa* con alumnos singulares; a advertir las *disposiciones ético pedagógicas* que entraban en juego, en el caso de cada maestro, en función de su historia vital y de su personalidad; y, por lo tanto, el proceso *subjetivo* a partir del cual, se iban transformando.
- Lo experimentado mediante un proceso de investigación basado en principios etnográficos, por todo lo que uno pone en juego a través de: una estancia larga en el campo, un proceso particular de escritura y comunicación de los hallazgos, poner la atención en los significados particulares y locales de quienes protagonizan el estudio, y de vigilar los referentes desde dónde miramos, en el campo y en la escritura.

Finalmente, a partir de esta experiencia percibo un cambio en *mis* relaciones educativas, que se expresa en la forma en que escucho a los alumnos en la escuela Normal. Estudiar la construcción de saberes docentes en el caso de Miguel y Ricardo me ha permitido tomar consciencia de la multiplicidad de hilos que se tejen en cada historia y con ello advertir que yo, como docente, podría tirar de alguno, un poco más que de otros, para apoyarlos a disponerse al encuentro con sus alumnos.

Recomendaciones para el modelo de inserción en el oficio docente en telesecundaria

A partir de las relaciones encontradas en este trabajo, advierto que la formación normalista en la especialidad de telesecundaria parece lograr una actitud y un hábito reflexivo en los profesores que se manifiestan en su práctica docente como principiantes. Al respecto, Susana enfatizó ese rasgo profesional en Miguel y, por mi parte, lo identifiqué en ambos maestros. Por esta razón, considero que estas instituciones de formación docente pueden jugar un papel importante en el proceso de inserción profesional promoviendo reuniones periódicas con sus egresados. En este sentido, Ávalos (2009) sugiere la participación de este tipo de instituciones organizando "actividades de afianzamiento" de conocimientos de contenido y didácticos (p. 57).

La presencia, escucha y consejo de profesores que conocen el contexto local representan apoyos tanto o más valiosos que otros recursos como, una buena formación inicial en el ámbito de la práctica reflexiva. La dimensión humana del oficio hace indispensable este sostén para un joven o una joven que, aún revestido o revestida de la fuerza física de sus años, de sus ilusiones y convicciones como docentes que comienzan, necesita ser cuidado y cuidada para seguir formándose y, en consecuencia, saber brindar este mismo tipo de cuidado, apoyo y confianza a los adolescentes con los que trabajan.

Por lo anterior, en cuanto a la relación de tutoría, considero necesario revisar las características de tutores como Susana y Gloria que permitan sugerir criterios para ubicar a los maestros principiantes en las escuelas donde trabajan este tipo de maestros. Ávalos (2009) sugiere que las autoridades del centro escolar podrían formalizar los contactos entre profesores noveles y aquellos con experiencia dispuestos a ayudarlos, así como, facilitar que tengan relación dándoles tiempo y otros recursos.

De acuerdo con la autora, los talleres o reuniones periódicas para los maestros principiantes de una misma zona escolar, bajo la coordinación de un solo tutor, también parecen traer beneficios para que los maestros que comienzan externen sus dudas y exploren estrategias y recursos para su trabajo, así como, en el sentido de renovar el espíritu entusiasta de los maestros que

inician, tal como sucedió en la experiencia de Miguel al término de su primer año de trabajo en la telesecundaria.

Un aspecto a tener en cuenta, sobre todo en el caso de maestros rurales, es que estudios como el de Ingersoll y Smith en 2004 y el de Totterdell, Woodroffe et al en 2000 (citados en Ávalos, 2009) han mostrado que el acompañamiento a los maestros noveles por parte de otros experimentados favorece que se queden trabajando más tiempo en una misma escuela. A lo largo del análisis mostré algunos cambios de este tipo y la forma en que sus implicaciones se sumaron a la tensión e incertidumbre propias de aprender en la práctica cotidiana del trabajo docente durante el inicio profesional.

Lo que está en juego en la trayectoria de los docentes que comienzan es fundamental para comprender la necesidad de diseñar e implementar acciones institucionales para evitar cambios que impliquen reiniciaciones y aumenten los costes existenciales que de por sí les ocasiona su trayectoria social y profesional ya que, si pueden asumirlos es gracias a sus recursos personales y no precisamente a un apoyo institucional.

Ese proceso modela su identidad personal y profesional y, si se interioriza, pueden convertirse en docentes y considerarse como tales a sus ojos. Esta historicidad se expresa y se imprime en los saberes profesionales de los maestros, específicamente en los saberes experienciales adquiridos al principio de la carrera (Tardif, 2009, p. 78).

Respecto a la evaluación del desempeño docente por el que transitaron Miguel y Ricardo por haber ingresado a la profesión bajo la Ley General del Servicio Profesional Docente interesa señalar que, aunque esta se derogó en 2018, el curso histórico de la política educativa en México habla de una tendencia a asumir pautas que dictan organismos internacionales como la OCDE y el Banco Mundial para definir los criterios de selección, formación, e incorporación a la docencia en educación básica. Por ello, la posibilidad de retomar una línea de políticas de desarrollo profesional de los maestros basada en los méritos desde una perspectiva mercantil sigue presente.

Hay fuerzas económicas, políticas e ideológicas que apuntan en ese sentido y, actualmente, no se observa aún un programa de desarrollo profesional docente en el inicio profesional orientado a fortalecer su práctica de acuerdo a sus necesidades de formación en el contexto de trabajo. Se identifican recursos y esfuerzos valiosos que apuntan en ese sentido, pero habrá que esperar para ver su desenvolvimiento.

Apunte final sobre el curso seguido por Miguel y Ricardo, protagonistas de este trabajo, en su vida profesional

Miguel obtuvo su cambio de Paso del Río poco después de haber iniciado su cuarto año como docente. Se quedó un tiempo en la supervisión escolar, colaborando con Ana, la asesora técnica. Decidió regresar al trabajo docente porque eso era lo que en realidad le gustaba. Acababa de llegar a su nueva escuela, ubicada muy cerca ya del lugar donde él vivía con su familia, cuando se suspendieron las clases debido a la pandemia por covid-19. Alrededor de esos días lo contacté y acordamos una entrevista sobre lo que estaba ocurriendo en su contexto escolar y cómo estaban enfrentando maestros, alumnos, padres de familia, y directivos, la situación.

Como sucedía en la mayoría de las comunidades rurales, Miguel habló sobre el desafío de mantener el trabajo escolar en telesecundaria sin la posibilidad de que los adolescentes tuvieran en su localidad una conexión vía Wifi a internet, a equipos de cómputo e incluso a las clases televisadas que se transmitían por televisión abierta. A pesar de todo, se sentía motivado para encontrar alternativas por varias razones: haber vuelto al aula era la primera; formar parte de un grupo de profesores más grande donde, incluso, se estaban reuniendo en Consejo Técnico con los maestros de la primaria y preescolar de la localidad; y compartir experiencias con su pareja quien también era maestra de telesecundaria (con un año menos de experiencia que él), y que se enfrentaba a su propia problemática particular en la comunidad a la que la enviaron a trabajar.

Las nuevas circunstancias lo habían vuelto a colocar en un escenario inédito en el que su actitud reflexiva y las experiencias vividas en Paso del Río

representaban un sostén. En él se percibía cierto estado de contradicción entre el entusiasmo y la preocupación. A diferencia de cinco años antes, fue notorio para mí que estaba poniendo mayor atención en sus colegas, “quería escucharlos, observar más y esperar antes de hablar”; tenía una lectura amplia de lo que estaba ocurriendo, más allá de su escuela; y un tono de voz más sereno y pausado.

Ricardo terminó su licenciatura en sociología cerca de tres años después de que cerramos el trabajo de campo. Le llevó más de lo planeado porque tuvo que cursar muy pocas materias por semestre para poder estudiar y trabajar al mismo tiempo. Pasó poco tiempo para que emprendiera un nuevo proyecto: estudiar su maestría en investigación educativa. Esta vez en una universidad privada y también reconocida a nivel nacional. Casi al terminarla, lo invitaron de la misma universidad a dar clases en la licenciatura en ciencias de la educación, lo que significó otra experiencia importante en su carrera como profesor. En ese periodo de estudios de maestría estuvo fuera de la telesecundaria gracias a una beca estatal. Cuando regresó, ya se habían cerrado las escuelas por la pandemia y retomó su trabajo docente con los adolescentes en esas condiciones.

Un día me avisó que lo habían invitado a compartir su experiencia de trabajo escolar no presencial en un espacio digital de difusión social que había en la universidad donde realizó sus estudios de maestría. Al escucharlo hablar de sus alumnos, sus familias y las circunstancias en que se encontraban fue evidente que algo muy importante había acontecido en el ámbito de su disposición para comprender las situaciones particulares de los adolescentes y sus familias.

En una conversación que sostuvimos seis meses más tarde Ricardo manifestó inquietud por dónde seguir caminando profesionalmente. Por un lado, sus experiencias de los años recientes en la universidad le habían abierto un camino académico; por otro, le permitían concebir nuevas posibilidades de trabajo en el aula con los adolescentes. Tenía 27 años y, otra vez, se encontraba ante un dilema vocacional importante en su vida.

Las trayectorias laborales de Miguel y Ricardo y el punto en el que estaba cada uno “revela dos fenómenos característicos: muchos trabajan pocos años

(mientras estudian otra carrera, hasta que dejan de trabajar), y muchos otros desarrollan una trayectoria laboral completa, moviéndose en el sistema educativo durante varias décadas” (Terigi, 2013, p. 24).

REFERENCIAS

A

- Aguilar, Maricruz (coord.) (2014). Los profesores principiantes en la investigación educativa. Estado del conocimiento. En Sandoval, Etelvina (coord.) *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. México, SEP-SEB Conacyt, Proyecto No. 146031.
- Aguilar, Citlali (1995). El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela. En Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Aldecoa, Josefina (1990). *Historia de una maestra*. Barcelona: Penguin Random House.
- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. Profesorado. En *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 1, pp. 43-59. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>
- Ávalos, B.; Carlson, B. & Aylwin, P. (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema. ¿Qué sienten que saben y cómo perciben su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Santiago: Informe Final Proyecto Fondecyt 10202218. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/81102936/La-insercion-de-profesores-neofitos-Beatrice-Avalos>
- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de van Manen. En *Revista Española de Pedagogía*, núm. 248, pp. 119-144. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf>

B

- Backhoff, E.; Pérez, J. y Contreras, S. (2015). *Las telesecundarias en México: resultados de Talis 2013*. México: COLMEE. México 2015.
- Barroso, A. (2014). La construcción social de la tecnología a propósito de la educación: el caso de la telesecundaria en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 4, pp. 107-131. Recuperado de: <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/236>
- Bautista, S. (2014). *Retos para la enseñanza en telesecundaria; los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.
- Blanco, N. (2017). El sentido del oficio docente [manuscrito no publicado] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Brito, M., López, J. & Acosta, H. (2019). Planeación didáctica en educación secundaria. Un avance hacia la socioinformación. En *Magis*, núm. 23, pp. 55-74. Recuperado de: [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-23%20\(2019\)/281060621005/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/MAGIS/11-23%20(2019)/281060621005/)

C

- Canedo, C. (1998). *Los saberes docentes de los profesores de educación secundaria*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.
- Cano Ruiz, A. (2014). Proceso de apropiación de prácticas letradas escolares en una telesecundaria de contexto popoluca. México, Universidad Veracruzana.
- Cano, A., Ibarra, E. (Coords). (2018). *Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado*. México: Nómada.
- Carvajal, E. (2006). Interacción en las aulas de la Telesecundaria: un acercamiento desde la enseñanza de las matemáticas. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3-4, pp. 129-157. Recuperado de: http://cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2006_3-4_07.pdf
- Carvajal, A. (18-20 de septiembre de 2013). El trabajo docente en un contexto rural: la relación con la comunidad, los padres y los niños al iniciar la

docencia. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía y Educación*. Universidad de California, Los Ángeles, California. <https://www.conferences.gseis.ucla.edu/simposio/ponencias-presentations/carvajal-juarez-alicia-lily-u-pedagogica-nacional-mexico--el-trabajo-docente-en-un-contexto-rural-la-relacion-con-la-comunidad-los-padres-y-los-ninos-al-iniciar-la-docencia-chiapas>

Castañeda, A. y Navia, C. (2009). Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes [ponencia]. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Veracruz, Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. – Universidad Veracruzana.

Castaño, I. y Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. XVIII, núm. 46, pp. 111-124. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6939/6352>

Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz (CEIEG). (2018). *Cuadernillos Municipales, 2018 Chiconquiaco*. México. <http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2018/05/Chiconquiaco.pdf>

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (1992). Teacher as curriculum maker. En P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum: a project of the American Educational Research Association* (pp. 363-401). New York: MacMillan

Connelly, F. y Clandinin, D. (1988). *Teachers and Curriculum Planners. Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.

CONAPO (2012). *Concepto y dimensiones de la marginación*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/Resource/1755/1/images/01Capitulo.pdf>

Contreras, J. (1985). ¿El pensamiento o el conocimiento del Profesor? Una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor

y sus implicaciones para la formación del Profesorado. En *Revista de Educación*, núm. 277, pp. 5-28.

Contreras, J. (1987). De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza. En *Revista de educación*, núm. 282, pp. 203-231.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

D

De Moura, C., Wolff, L. y García, N. (s.f.). Telesecundaria de México: Televisión educativa en zonas rurales. Recuperado de: <https://enfoques.webs.com/rodolfo/Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. En *Nueva antropología*, núm. 42, pp. 27-42. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15904203>

Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: Hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. En *Revista de Educación*, número 277. Madrid.

E

Entrevista a docentes fundadores de Telesecundaria. (s. f.). Mochila escolar [página de Facebook]. Facebook. Consultado el 4 de junio de 2021. <https://www.facebook.com/mochilaescolarmx/videos/248494889162537>

Erickson, Frederick (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.

Espino, H. (2010). El seguimiento de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria para la mejora de la formación inicial [manuscrito no publicado]. B. Escuela Normal Veracruzana.

Espino, H., Galván, L., y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente en telesecundaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 29, pp. 108-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2635>

Espino, H., Cano, A. y Báez, D. (2021). Dificultades y rutas de acción para el trabajo escolar en telesecundarias rurales de Veracruz durante la pandemia: una mirada de directores [ponencia]. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Puebla. Recuperado de: <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0389.pdf>

Ezpeleta, J.; Weiss, E. et al. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: DIE - CINVESTAV.

Ezpeleta, Justa y Weiss, Eduardo (1996). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 1, pp. 53-69. Recuperada de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14000105>

F

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

Flores, M. A. (2009). La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones. En C. Marcelo (coord.), *El profesorado principiante. Inserción a la docencia* (pp. 59 – 98). España: Octaedro.

Fuentes, M. G. C. (2009). *Los usos de los recursos pedagógicos y los propósitos de la enseñanza en las telesecundarias*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.

Fuller, F. y Brown, O. (1975). *Becoming a teacher. Teacher Education*. K. Ryan. Chicago, University of Chicago Press. II.

G

- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.
- Galván, L. (2010). Aprendices de maestro en el terreno de trabajo la apropiación de la cultura escolar [ponencia]. *X Congreso nacional de investigación educativa*. Veracruz, Veracruz, 21 al 25 de septiembre de 2009.
- Galván, L. (2011). *Enigmas y dilemas de la práctica docente. La apropiación de la cultura escolar en el oficio de enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- Galván, L. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. En *Sinéctica. Revista electrónica de educación*. ITESO. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/715>
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España, Morata.
- Gómez, S. (2021). Justa Ezpeleta y Elsie Rockwell: la construcción de una etnografía educativa en los años 70/80 y sus usos de Antonio Gramsci. En *Cuadernos de Educación*, núm. 19, pp. 177-186. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/34143>
- Guevara, M. y González, L. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México*. París: OECD. Recuperado de: <https://www.oecd.org/mexico/32023694.pdf>

H

- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Huberman, M., Gonauer, M. and Marti, J. (1993). *The Lives of Teachers*. New York, Teachers College Press.

Huerta, E. (2009). *La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas*. INEE: México. <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-relacion-escuela-padres-en-las-secundarias-mexicanas-no-34/>

I

INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: Autor. Recuperado de: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1D215.pdf>

Imbernón, F. (1994). *La formación del profesorado*. Barcelona, Grao.

J

Jackson, Philip (2010). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jordán, J. A. (2011). Disposiciones esenciales de los profesores en las relaciones con sus alumnos desde una perspectiva ética-pedagógica. En *Educación XXI*, núm. 1, pp. 59-87. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/263/219>

K

Kalman, J. y Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm. 3-4, pp. 69-106. Recuperado de: http://lets.cinvestav.mx/Portals/0/SiteDocs/MediatecaSS/lets_sur_mediateca_kalmancarvajal_contextualizacion.pdf

L

Larrosa, Jorge (2006a). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En *Estudios Filosóficos*, núm. 160, pp. 467-480.

Lacey, C. (1977). *The Socialization of Teachers*. London: Methuen.

- Lortie, Dan (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago, University of Chicago Press.
- Leyva, Y. y Guerra, M. (2019). *Las prácticas de docentes que trabajan en educación indígena, escuelas de organización multigrado, telesecundarias y telebachilleratos comunitarios en México*. México: INEE. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1C159.pdf>
- Luna, M. E. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. En *Investigación en la escuela*, Núm. 22, pp. 105-114.
- Luna, M. E. (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. Tesis de Maestría. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN.
- Luna, G. y Cano A. (2018). *Asesorías colaborativas como estrategia de reflexión sobre las prácticas docentes en telesecundaria. Informe de la experiencia de innovación educativa*. Tesis de Maestría. B. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", Xalapa, México.

M

- Manguila, J. (2018). Aportaciones a la identidad etno-comunitaria en adolescentes descendientes de inmigrantes indígenas [tesis de maestría/no publicada, B. Escuela Normal Veracruzana].
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- _____ (1993). El primer año de enseñanza. Análisis del proceso de socialización profesional de profesores principiantes. *Revista de educación*, núm. 300, pp. 225-277.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. España: Octaedro.
- Martin, D. (2019). *El tejido curricular. Indagación narrativa sobre la relación educativa y el proceso de creación curricular* [Tesis de doctorado]. Málaga: UMA.
- Mata del tren. (7 de junio de 2021). En Wikipedia. Olimpíada de ajedrez de 1939. (23 de septiembre de 2019). En Wikipedia.

https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=Medias_Aguas&oldid=120470268

- Mercado, R. (1991), Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 55, pp. 59-72.
- _____ (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. México: DIE-CINVESTAV.
- _____ (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mercado, R. y Luna, M. E. (2013). *Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla*. México, SM-CINVESTAV.
- Mercado, R., y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 65, pp. 347-368. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1405-66662015000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. México: SM Ediciones-CINVESTAV.
- Molina, D.; Blanco, N. & García, S. (2013). El profesorado y "su lugar" para estudiantes de bachillerato. Hallazgos de una investigación sobre trayectorias de éxito escolar. *Educação*, 38(2), 265-276. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/1171/117127493002.pdf>
- Montaña, L. (2018). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico*. México: Clave Editorial.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria: algunas razones del Fracaso escolar. En Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 2, pp. 242-255. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42913>

P

- Pacheco, L. (2016). *Para ayudar a mi comunidad. Adolescencia indígena y telesecundaria*. México: Universidad Autónoma de Nayarit. Juan Pablos Editor.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Pérez Gómez, Á. (2010a). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 2, pp. 37-60. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003>
- Pérez Gómez, Á. (2010b). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. En *Infancia y aprendizaje*, núm. 10, pp. 171-177.
- Pérez Gómez, Á. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. En *Infancia y Aprendizaje*, núm. 42, pp. 37-63.

Q

- Quiroz, R. (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Infancia y aprendizaje*, núm. 55, pp. 45-58.
- Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 17, pp. 221-243. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v08/n017/pdf/rmiev08n17scC00n03es.pdf>

R

- Reyes, L. (2008). Inserción profesional de profesores principiantes: revisando algunas experiencias en Chile, Argentina y Colombia [ponencia]. *Memoria del I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante*
- Reyes, A. (2011). *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*. México: COMIE.

- Reyes, A. (2014). Adolescencias rurales, telesecundarias y experiencias estudiantiles. *Argumentos*, núm. 74, pp. 77-98. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco Distrito Federal, México. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59532371004>
- Rockwell, E. (1999). De huellas, bardas y veredas: Una historia cotidiana de la escuela. En *La escuela cotidiana*, Rockwell, E. (coord.). México, Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas [p. 489-520]. En Arata, N., Escalante, J., Padawer, A. (Comps.) *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial/Rockwell, R.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Rockwell, E. y Quiroz, R. (1990). Problemas de la Educación Básica en México. En *Revista Cero En Conducta*, núm. 17, pp. 25-32.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica [ponencia]. *Seminario CLACSO sobre educación*, Universidad Pedagógica Nacional, Sao Paulo. <https://es.slideshare.net/mariajuliac1/institucin-escuela-rockwell-ezpeleta>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1999). La práctica docente y la formación de maestros. En *Investigación en la escuela*, núm. 4, pp. 65 - 78. http://investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Rosalina Romero Gonzaga. (2019, 30 de abril). Mesa de análisis_La educación secundaria [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uDqft-x6wTY>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. México: CEE-Fundación para la cultura del maestro SNTE.

S

- Salgueiro, A. M. (1998). *Saber docente y práctica cotidiana*. España: Octaedro.

- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. México: UPN-Plaza y Valdés.
- _____ (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. Profesorado. En *Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 1, pp. 183- 194. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733013.pdf>
- _____ (2014a). Los alumnos: Fuente de aprendizajes docentes. En *Memoria de II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires-Universidad de la Plata-CTERA. Recuperado de: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Sandoval%20Etelvina_1.pdf
- _____ (Coord.) (2014b). *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. México: SEP-SEB Conacyt, Proyecto No. 146031.
- Sandoval, E. y Carvajal, A. (2013). Aprendiendo a enfrentar la complejidad de la docencia [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación educativa. Guanajuato. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1133.pdf>
- Santana, L. (2016). Saberes docentes para la organización y desarrollo de la enseñanza en la Telesecundaria [ponencia]. *XI Seminario de la Red Estrado*. Ciudad de México. http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo1/136.pdf
- Santos del Real, A., y Carvajal Cantillo, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núm.2, pp. 69-96. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27031204>
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas. Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. México: FLACSO MÉXICO-CIESAS.
- Schön, Donald (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós

- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (1999). *Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria*. México: Autor.
- _____ (2007). *Ciencias I. Énfasis en Biología. Libro para el maestro*. México: Autor.
- _____ (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- _____ (2011). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base*. México: Autor. Recuperado de: <http://www.telesec-sonora.gob.mx/telesec-sonora/archivos/MATERIALES%20TELESECUNDARIA/Modelo Educativo FTS.pdf>
- _____ (2014). *Orientaciones para establecer la Ruta de mejora escolar*. México: Autor. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/escuela_al_centro/documentos/cte/RM2014_2015.pdf
- _____ (2017). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. México: Autor. Recuperado de: <https://anexosprofelandia.files.wordpress.com/2017/07/lineamientos-cte.pdf>
- _____ (2020). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2019-2020*. México: Autor. Recuperado de: https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_2019_2020_bolsillo.pdf
- Shulman, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, Merlin (Comp.). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós.
- Sierra, E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España, Morata.
- Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave [SIEGVER]. Hueyapan de Ocampo. *Cuadernillos municipales 2020*. (Consultado 27 de junio de 2021). Recuperado de: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/21/2018/05/Hueyapan-de-Ocampo.pdf>
- Sistema de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave [SIEGVER]. Sayula de Alemán. *Cuadernillos municipales 2020*. (Consultado 27 de junio de 2021). Recuperado de: <http://ceieg.veracruz.gob.mx/2020/12/03/cuadernillos-municipales-2020/>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España: Morata
- Sixto, C. (2014). *Retos para la enseñanza en telesecundaria: Los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán*. México: DIE-CINVESTAV.
- Sosa, M. (2005). Entrevista a Justa Ezpeleta. En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la-Educación*, núm. 5, pp. 11-29. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/15047/14984>
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

T

- Talavera, M. (1994). *Como se inician los maestros en su profesión*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tenti, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2012). *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia de investigación: documento básico*. Buenos Aires: Santillana.
- Tinoco, E. (2018). *Las posibilidades del arte en la formación de ciudadanía democrática: Una experiencia en telesecundaria* [tesis de maestría/no publicada, B. Escuela Normal Veracruzana].

V

- Valli, Linda (1992). *Reflective Teacher Education. Cases and critiques*. United States of America, State University of New York Press, Albany.
- Van Manen, M. y Li, S. (2002). The pathic principle of pedagogical language. *Teaching and Teacher Education*, núm. 2, pp. 215-224.
- _____ (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2004). *El tono en la enseñanza: el lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54 (2), 143 - 178. Recuperado de: <https://doi.org/10.3102%2F00346543054002143>
- Villoro, J. (2013). *El libro salvaje*. México: FCE.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the beginning teachers. *European Journal of Teacher Education*. Vol. 6, No. 2.
- _____ (1993). Mentoring Beginning Teachers: Development of a Knowledge Base for Mentors [Ponencia]. *Annual Meeting of de American Educational Research Association*, Atlanta, Abril.

W

- Waller, H. (1932). *The Sociology of Teaching*. New York, Russell & Russell.
- Weiss, E., Civera, A., Dávalos, A. (Coords) (2019). *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*. México: INEE.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España: Paidós.

Z

- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

Educación, núm. 001, pp. 1-22. Recuperado de:
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5535>

Lista de tablas

| | Pág. |
|--|------|
| Tabla 1. Trayectoria de adscripción de los profesores principiantes | 130 |
| Tabla 2. Archivo de campo de la etapa exploratoria | 133 |
| Tabla 3. Archivo de campo maestro Miguel (noviembre de 2015) | 138 |
| Tabla 4. Archivo de campo maestro Miguel (mayo y julio de 2016) | 140 |
| Tabla 5. Archivo de campo Maestro Miguel (septiembre 2016-septiembre 2016) | 145 |
| Tabla 6. Archivo de campo Maestro Ricardo (octubre 2015-junio 2016) | 149 |
| Tabla 7. Archivo de campo Maestro Ricardo (septiembre 2016-septiembre 2017) | 152 |
| Tabla 8. Estadística de secundaria (modalidad escolarizada) curso 2019-2020 | 162 |
| Tabla 9. Alumnos y escuelas secundarias por modelo educativo según tamaño de localidad | 163 |
| Tabla 10. Etapa experimental del modelo pedagógico (1966) | 170 |
| Tabla 11. Etapa inicial del servicio (1968) | 177 |
| Tabla 12. Ajustes del modelo pedagógico en los ochenta | 181 |
| Tabla 13. Ajustes del modelo pedagógico en los noventa | 185 |
| Tabla 14. Ajustes del modelo pedagógico en 2006 | 190 |