

Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales

 *Etelvina Sandoval Flores*

Resumen

Se presentan parte de los resultados de una investigación sobre profesores principiantes en México denominada Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos, centrándonos en maestros que se inician en el servicio en escuelas secundarias de la Ciudad de México y telesecundarias ubicadas en zonas rurales en el estado de Chiapas, enfocándonos en los procesos de formación docente en la práctica. La investigación se realizó bajo una perspectiva metodológica cualitativa con énfasis en enfoques narrativos y análisis de trayectorias profesionales. Se abordan analíticamente las experiencias de jóvenes maestros que trabajan en ámbitos caracterizados por la marginación, pobreza y violencia, para el caso del medio urbano, a las que se agregan aislamiento, y monolingüismo en el medio rural-indígena. Se recuperan analíticamente algunas de sus experiencias durante sus primeros años de servicio en estas comunidades, con la intención de analizar los procesos de formación en los que se involucraron, los problemas enfrentados y lo que hicieron para poder desarrollar su trabajo de enseñanza. Todo ello constituye un aprendizaje de la profesión en la práctica misma, una continuidad de la formación inicial recibida en la escuela normal que se realiza en un contexto distinto y generalmente sin acompañamiento.

Palabras clave:

Maestros principiantes, secundaria, aprendizajes de la profesión, formación en la práctica.

Learning in practice. Beginning teachers in rural and urban telesecundarias

Abstract

Some results from a research on Mexican beginning teachers entitled *The first years of teaching in basic education. Reconstruction of practices and experiences in disadvantaged contexts* are presented. This study was aimed at beginning teachers from a low secondary school in Mexico City and a low secondary school with television support

Keywords:

Beginning teachers, secondary school, learning in learning a profession, learning in the practice.

(telesecundaria) in Chiapas, focusing mainly in their learning in practice processes. This is a qualitative research that analyzes the narrative of these young teachers as well as their professional experience in areas characterized by marginalization, poverty and violence. Other characteristics in the case of the urban environment is isolation and in the rural-indigenous environment, monolingualism. Their first years of service in these communities were recovered and analyzed through their practice-based learning processes, problems, and actions to develop their teaching work. All this constitutes learning in learning a profession, a continuity of the pre-service education received in normal schools, but taking place in a different context and usually unaccompanied.

El punto de partida

Este artículo tiene como base una investigación más amplia sobre profesores principiantes en México denominada *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*, auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt);¹ en ella nos enfocamos en los maestros de reciente ingreso al servicio en primaria y secundaria con el propósito de reconstruir y analizar las prácticas y experiencias en que se han involucrado durante sus primeros años de ejercicio docente. El objetivo fue construir conocimiento sobre el proceso de formación en la práctica por el que transitan los jóvenes maestros durante este periodo de socialización profesional.

1. Etelvina Sandoval fue la investigadora responsable del proyecto y Alicia Carvajal cocoordinadora. Participaron también en el equipo de investigación estudiantes de doctorado, maestría y licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional: Maricruz Aguilera, Zoila Rafael, Iván Alexis Pinto, Israel Leyva, Erica Valdespino y Roberto Tapia.

Para efectos de la investigación, retomamos la importancia de poner en el centro de nuestro enfoque al maestro, asumiendo que juega un papel clave en la posibilidad de mejora educativa. Al mismo tiempo, interesa reconocer la heterogeneidad del magisterio, de sus formas de trabajo, conocimientos, saberes y compromisos que asumen en la práctica y en contextos muy diversos.

El universo empírico de la investigación se integró por maestros de educación primaria y secundaria que cuentan con dos o tres años de servicio y trabajan en escuelas ubicadas en ambientes que llamamos de manera genérica *desfavorecidos*. Con ello nos referimos a zonas urbanas marginales y áreas rurales. La investigación se realizó bajo una perspectiva metodológica cualitativa con énfasis en enfoques narrativos y análisis de trayectorias profesionales. Se basó fundamentalmente en entrevistas exploratorias, semiestructuradas y a profundidad, videograbaciones y algunas observaciones en escuela y aula. Se trabajó en planteles ubicados en colonias de la periferia de la Ciudad de México, y en zonas rurales en el estado de Chiapas. Se realizaron varios periodos intensivos de trabajo de campo que a su vez implicaron transcripciones, elaboración de registros ampliados, revisión de videos y momentos intensivos de análisis del material empírico, así como elaboración de diversos textos analíticos. El total de profesores entrevistados fue de treinta y dos, y con trece de ellos se realizaron de dos a cuatro entrevistas de audio o videograbadas, además de observaciones en sus escuelas o salones de clase. La forma metodológica de proceder fundada en la entrevista facilitó, en parte, la posibilidad de filmarla. Esto fue una experiencia inédita para todos los integrantes del equipo; y hay que reconocer que trabajar con video nos conflictuó en un comienzo, ya que en nuestro trayecto de investigación etnográfica tenemos como principio mantener el anonimato de los informantes, por lo que mostrar abiertamente su imagen nos preocupaba. También pensamos que la filmación limitaría la espontaneidad de los maestros y que, en algunos casos, se negarían a participar.

La realidad no fue así. Ellos se mostraron muy dispuestos a colaborar y se movían con mucha espontaneidad en la grabación. Hubo casos en los que incluso nos pidieron que, además de la entrevista, filmáramos su clase. Nos dio la impresión de que querían ser vistos y escuchados.²

La Tabla 1 muestra la composición del universo de profesores con los que se trabajó:

Tabla 1: Composición del universo de profesores

Mujeres	Hombres	Total
Primaria urbana		
4	1	5
Primaria rural		
4	1	5
Secundaria urbana		
13	2	15
Secundaria rural		
3	4	7
Totales		
24	8	32

Partimos de la idea que el trabajo docente depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo, de las limitaciones materiales del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita y que en este contexto el maestro hace uso de estrategias, conocimientos y recursos varios para resolver las exigencias que se le presentan cotidianamente. En ese sentido, la experiencia escolar que se gesta en la escuela y el contexto en que se encuentra, se constituye en un espacio de formación para el profesor, que se da a través del contacto con los estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y del medio social y cultural que circunda su centro de trabajo.

Aquí se presenta parte de los resultados de la investigación ya señalada, centrándonos en maestros que se inician en el servicio en escuelas secundarias de la Ciudad de México y telesecundarias ubicadas en zonas rurales en el estado de Chiapas. Se trata de jóvenes maestros que trabajan en ámbitos caracterizados por la marginación, pobreza y violencia, para el caso del medio urbano, a las que se agregan aislamiento, y monolingüismo en el medio rural-indígena. Interesa recuperar analíticamente algunas de sus experiencias durante sus primeros años de servicio en estas comunidades, con la intención de analizar los procesos de formación en los que se involucraron, los problemas que enfrentaron y lo que hicieron para poder desarrollar su trabajo de enseñanza. Todo ello constituye un proceso de aprendizaje de la profesión en la práctica misma y es una continuidad de la formación recibida en la escuela normal que se realiza en un contexto distinto y generalmente sin acompañamiento.

Los contextos. La secundaria y su diversidad

En México la secundaria forma parte de la educación básica obligatoria. Un ciclo que abarca doce años: tres de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria.³ Si bien la obligatoriedad de la educación secundaria es relativamente reciente (1993),

2. El video "Hacerse Maestro. Un camino complejo" es un producto de esta experiencia de investigación que puede encontrarse en el canal UPN YouTube. Ha sido muy consultado e incluso es utilizado en cursos de formación a maestros.

3. La educación primaria se hizo obligatoria en 1867, durante el régimen del presidente Benito Juárez. Ciento veintiséis años después, en 1993 se estableció la obligatoriedad de la secundaria, la de preescolar en 2002 y la de educación media superior (EMS) en 2012. Actualmente, la educación obligatoria en México es de quince años y abarca las edades de 3 a 17 años.

su creación data de 1924. En ese lapso ha tenido distintos objetivos para la formación de sus estudiantes, desde la intencionalidad de prepararlos para el mundo del trabajo (propedéutica), hasta buscar fusionarla plenamente con el ciclo de educación básica, ya que en sus orígenes estuvo ubicada junto a la preparatoria como educación media.

La secundaria tiene diversas modalidades: general, técnica, telesecundaria, cursos comunitarios y para trabajadores, y en ellos atiende a 6.710.845 estudiantes (INEE, 2018). Las escuelas secundarias generales y técnicas se ubican principalmente en zonas urbanas y son atendidas por maestros especialistas en las distintas asignaturas que componen el currículum.

Por su parte, la telesecundaria es una modalidad creada en México a mediados de los años sesenta y cuya característica es que un solo maestro atiende las distintas materias del mapa curricular apoyado en libros y programas televisivos (actualmente material didáctico interactivo y en línea) diseñados *ad hoc*. Se creó como un programa compensatorio con la idea de llevar educación secundaria a zonas alejadas de los centros urbanos, que concluiría cuando se construyeran secundarias generales en todo el país. No obstante, y dado que requiere menos inversión y costos, no solo no desapareció, sino que se amplió e incluso es considerada internacionalmente como un programa “modelo”. Actualmente existen 18.754 telesecundarias en todo el país, lo que equivale al 50% de planteles de secundaria a nivel nacional. Pero en Chiapas, estado donde hicimos la investigación, este porcentaje es mayor, pues de 1.886 planteles de educación secundaria en el estado 1.286 son telesecundarias lo que equivale a 68.1%.⁴ Los profesores noveles son enviados a trabajar mayoritariamente a este tipo de escuelas, las más alejadas y de difícil acceso, con el agregado de que siendo un estado cuya población es mayoritariamente indígena, la cultura, costumbres e idioma de los estudiantes son un reto más. Además, el modelo de telesecundaria fue pensado para una población mayoritaria no indígena, pues a diferencia de la primaria, la educación bilingüe no está contemplada, seguramente porque se asume que los estudiantes adquirieron el dominio del español en su paso por la primaria, cuestión que no siempre es así.

4. Datos tomados del Panorama Educativo del INEE (2018).

Un estudio etnográfico reciente de Cano (2017), nos muestra las dificultades que enfrentan los maestros y los estudiantes de las telesecundarias para responder a las exigencias de un currículum que ignora los referentes culturales del entorno. Cano se propuso estudiar el proceso de apropiación de las prácticas letradas escolares en una telesecundaria de contexto indígena y nos muestra la distancia existente entre las prácticas escolares de enseñanza y el mundo de los jóvenes indígenas: “Esta distancia, sumada a la falta de condiciones didácticas, materiales y tiempo en la escuela, hace que sea verdaderamente un reto para los profesores que los estudiantes participen en ellas” (2017, p. 177).

Por su parte, los profesores principiantes de secundaria en zonas urbanas, enfrentan los contextos de violencia que rozan la vida de sus estudiantes. Drogadicción, delincuencia, sexualidad temprana, alcoholismo, trabajo juvenil, son algunos de los aspectos que llegan a la secundaria a través de los jóvenes, ante los cuales no tienen respuestas ciertas; se controlan a través de sistemas de disciplina o se ignoran.

De manera contradictoria con esta realidad, la formación inicial de maestros —que en México corresponde mayoritariamente a las escuelas normales— tiene como característica un enfoque homogéneo en el que se privilegia la orientación pedagógica y didáctica, dejando de lado el enfoque sociocultural que se requiere para trabajar con poblaciones escolares diversas. Existe un plan de estudios único de carácter nacional, para la formación de todos los que serán maestros, lo que implica que, independientemente de que en un futuro cercano vayan a trabajar en zona urbana o rural (que muchas veces es al mismo tiempo indígena), la preparación que reciben en las escuelas normales es la misma.

Si bien existe un sistema específico en la formación de maestros indígenas para la educación primaria que transita por un camino paralelo al de la llamada “educación general”, esto no ha resuelto la atención a poblaciones educativas heterogéneas que rebasan con mucho el carácter étnico,⁵ pues como señala Rosaldo (1991) en las complejas sociedades actuales “Las fronteras emergen no solo en los límites de las unidades culturales reconocidas internacionalmente, sino también en intersecciones menos formales como las de género, edad, estatus y experiencias únicas” (p. 38). La formación de maestros adolece de una visión homogénea que ignora la diversidad, aun cuando esta atraviesa las paredes del plantel cotidianamente y aunque en muchas ocasiones, los egresados de las normales son enviados a trabajar a zonas rurales o indígenas, como es el caso de los maestros a los que nos referimos aquí.

El debate político académico y pedagógico en torno a la educación “intercultural” o “multicultural” peca de un ostensible desequilibrio... proliferan modelos, propuestas y programas para hacer frente a los “desafíos” o “problemas” generados por la —supuestamente nueva— diversidad cultural en el aula. Por otro lado, se constata una llamativa escasez de estudios empíricos acerca de los procesos y las relaciones interculturales, tal y como realmente transcurren en el ámbito educativo escolar y extraescolar. (Dietz, 2012, p. 152)

5. En el año 2004, la SEP creó un plan de estudios para las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria con enfoque intercultural bilingüe para “atender los retos del trabajo con poblaciones indígenas”, que no ha modificado sustancialmente la atención escolar a este sector.

La influencia del contexto. La experiencia escolar

El contexto social y las características de la escuela en que los profesores noveles se inician en la profesión tienen impacto en su formación en la práctica. Así, la escuela concreta y su contexto social son de facto un espacio de formación en el que las relaciones con los sujetos del entorno y la organización escolar juegan un papel importante.

Rockwell (1997) nombra *experiencia escolar* al...

Proceso constituido por un complejo entramado donde coexisten tradiciones históricas, particularidades regionales y prácticas específicas, con disposiciones administrativas y burocráticas. Las prácticas que los sujetos construyen en este proceso es el contexto formativo real para maestros y alumnos. (p. 14)

Con estas ideas a la base nos preguntamos: ¿Cómo forma a los maestros la experiencia escolar en que se involucran en los inicios de su profesión? ¿Qué influencia tiene en las decisiones que toman para realizar su trabajo? En los profesores participantes en esta investigación, encontramos una variedad de circunstancias del contexto que consideran e incorporan para su actuar.

Para el caso de los profesores de telesecundaria, llegar a una comunidad alejada y trabajar con niños monolingües es el primer reto que enfrentan los jóvenes maestros que provienen generalmente de zonas urbanas:

Fue un choque... un choque cultural, porque en la Normal Superior en este caso, jamás vimos una asignatura de lengua y cultura indígena o de cultura en general, nada más practicamos en zonas urbanas en Chiapas y todo lo veíamos en contextos urbanos, trabajábamos con alumnos urbanos y entonces ¡pum! llegar acá con alumnos indígenas tzotziles en condiciones muy arraigadas fue muy difícil... (maestro I., 3 años de servicio)

En efecto, es importante señalar que, al menos en México, los debates sobre educación intercultural han sido un terreno constreñido a la formación de los maestros indígenas (generalmente formación ya en servicio) que trabajan en escuelas primarias bilingües

a las que posteriormente se les agregó el adjetivo de interculturales y que el ingreso de estos conceptos a la llamada “escuela regular” ha sido muy reciente y con un cierto tinte de folclor, en donde la diversidad cultural se equipara únicamente a la condición indígena. No obstante, la pobreza, marginalidad, violencia, culturas locales, entre otros, son aspectos que se encuentran presentes en la sociedad y por supuesto en las escuelas a través de los estudiantes, padres e incluso docentes.

Comprender los procesos reales del ámbito educativo escolar nos conduce a pensarlos en términos culturales, concibiendo a la cultura “como una construcción humana, histórica, sujeta a condiciones y a usos sociales y políticos, múltiple y dialógica” (Rockwell, 1997, p. 31). Y también nos lleva a pensar en los sujetos como portadores de saberes culturales diversos que ponen en juego en el espacio de la escuela en donde a su vez, negocian, se apropian, seleccionan, reelaboran y producen colectivamente recursos culturales (Rockwell, 1997).

En el caso de los jóvenes maestros de nuestro estudio es común que refieran su ingreso a la comunidad como un choque que enfrentan con diferentes recursos y en consonancia con sus ideas y saberes construidos sobre lo que significa ser maestro y lo que se requiere para ello. Efectivamente, son jóvenes urbanos con ideas preconstruidas sobre la educación, la escuela y el papel del maestro, que deben adaptarlas —o no— a las condiciones precarias de trabajo en contextos de pobreza y de dificultad para comprender las lógicas de acción de sus alumnos y de los habitantes. No es solo la dificultad de comunicarse por no entender la lengua del lugar, sino también el no comprender los referentes culturales del entorno. Las respuestas a esta situación varían, algunos se encapsulan en su papel de “maestro” e intentan lograr que los otros (alumnos, padres) se adapten a sus exigencias o necesidades: “el problema era la lengua tzeltal que ellos tenían, su lengua materna” (profesora V), aunque la mayoría de los entrevistados buscaron formas de resolver su trabajo a través de entender —en la medida de sus posibilidades— el contexto e intentar adaptarse a él. Tres cosas destacan: a. la precariedad de las escuelas, generalmente con piso de tierra y sin televisión o sin señal para captar los programas educativos que, paradójicamente, son la base del modelo educativo de la telesecundaria; b. la pobreza de los niños (y de los habitantes en general) que se refleja en su alimentación, vestido y condiciones de salud y c. la dificultad de comunicarse con los alumnos, hablantes de una lengua indígena que, en el mejor de los casos, entienden un poco el español, pero no lo dominan:

—A veces yo me mataba explicando, y pasaba a ver en las filas y no hacían nada, y les preguntaba ¿por qué no hacen nada? y me decían “es que no te entendimos...” y ahí vuelvo a explicar otra vez, pero tal vez por el lenguaje que yo manejaba, español un poco más técnico, y ellos hablan una lengua indígena que es el tzeltal. (maestro R., 2 años de servicio)

La mayor dificultad que refieren los siete maestros de telesecundaria con los que trabajamos en la investigación fue la comunicación con los niños, que solventaban de diferentes maneras, siendo la más común la de echar mano de un intérprete, que generalmente era un alumno que sabía español y se encargaba de traducir a los demás lo que el maestro decía. No era una estrategia muy eficaz, pues la traducción no recuperaba los significados que las palabras tenían para los alumnos. Pero al mismo tiempo, estos intentaban cumplir con las reglas de la escuela y con las demandas que se les hacían. Es decir, además de los referentes culturales de los sujetos participantes (maestro-alumnos) están presentes también rasgos de la cultura escolar a los que ambos tratan de ceñirse.

—Tenía una niña que era la que más sabía español, entonces yo me apoyaba con ella, daba una explicación y le decía: Florecita explícales a tus compañeros, y ya Florecita les explicaba en tzeltal. Era muy complicado, yo terminaba con la garganta que ya no podía

más... y cuando te entregaban las actividades los niños, las cosas que te entregaban nada tenían que ver con la pregunta... no nos entendíamos, entonces ellos con tal de cumplir con la tarea copiaban cualquier cosa, lo que encontraran, eso le ponían a las respuestas de los libros, a las preguntas que venían ahí, ellos respondían, tomaban un libro y se ponían a copiar cualquier cosa. (maestra V., 2 años de servicio)

Vemos así que, tras seis años en la escuela primaria, los niños han aprendido prácticas “escolares” como copiar y llenar cuadernos, aunque eso carezca de significado para ellos. Ante libros de texto con contenidos muchas veces ajenos a sus conocimientos y entorno cultural y profesores que intentan transmitir ese conocimiento, se establece un ámbito de *no entendimiento* entre las partes. Los jóvenes maestros van paulatinamente creando estrategias que permitan una relación más dialógica.

La otra parte de este encuentro con una realidad educativa distinta a la imaginada, es la comunidad y las costumbres locales a las que deben adaptarse. Por ejemplo, las maestras hablaban de la dificultad de relacionarse con las madres de sus estudiantes, no solo por el precario español de estas, sino porque de conformidad con las costumbres locales, son los hombres los que se hacen cargo de lo relacionado con la escuela:

—Ellos están acostumbrados a que ahí todavía el hombre es el que manda, cuando es algo muy... así sin importancia, viene la mamá, pero en parte es mejor que lleguen los papás, porque los papás como han salido un poco más de la comunidad hablan un poquito más español, las mamás no, las mamás cero español, entonces cuando llegaban las señoras me llegaban a hablar solo en tzeltal y yo no les podía entender, con los papás ahí como que unas cosas... (maestras V., 2 años de servicio)

Podemos decir entonces que en la práctica se va generando un intercambio de conocimientos culturales (incluida la lengua que es una manifestación cultural) y se va gestando un proceso de adaptación a las circunstancias que los maestros novatos viven de diferentes maneras. Algunos buscan salir lo más rápido posible a través de gestionar un cambio de escuela; otros se sensibilizan ante las difíciles condiciones de sus estudiantes y tratan de hacer lo mejor posible su trabajo, construyen formas innovadoras de enseñanza con base en los exiguos recursos con que cuentan, adaptan el programa a las condiciones de aprendizaje de los niños y buscan prepararse para responder a las exigencias de la enseñanza en circunstancias que nunca consideraron durante su formación inicial como maestros. Algo que sí es común, es la poca duración de su estadía en estas escuelas, que es entre un año y a lo sumo dos.

En las zonas urbanas en contextos desfavorecidos, la escuela como microcosmos del entorno es un crisol de los problemas sociales que los alumnos encarnan. Los niños y adolescentes que acuden a las escuelas están atravesados por los cambios derivados de la conflictividad social actual: hogares sin trabajo, padres ausentes, madres jefas de familia, trabajo juvenil, sexualidad temprana y violencia.

A diferencia de sus colegas de zonas rurales, la escuela y sus maestros, tienden a aislarse hasta donde sea posible del ambiente que rodea al plantel. Ven a los niños en su calidad de alumnos que deben responder a las exigencias escolares y difícilmente se involucran en los problemas externos que estos enfrentan. La vinculación del maestro con el entorno es muy débil y estrictamente para lo necesario (juntas con padres de familia, citatorios a determinado padre o madre, etcétera). Su preocupación se enfoca al interior del plantel en el aprendizaje de los estudiantes. Las maestras de secundaria con las que trabajamos más en profundidad hacían suya la idea de que, por las condiciones de marginación en que sus alumnos vivían, requerían aprender bien y esa era la mejor contribución que ellas podían hacer para su futuro. Un futuro que veían incierto, pues afirmaban que muchos de sus estudiantes no continuarían estudiando en el siguiente

nivel (la preparatoria), que no tenían interés por la escuela: “Te dicen: vengo porque me mandan”, y que mayoritariamente carecían del apoyo de los padres. Por ello, asumían que la escuela era el lugar que debía suplir las carencias que los estudiantes tenían en la casa y en el barrio, y destacaban la necesidad de enseñarles bien su materia, fomentar valores en sus clases, promover el interés por su superación personal y buscar el valor práctico de las cosas que enseñaban para que les fueran de utilidad.

—Es que aquí se tiene que trabajar conocimiento, mas desarrollo de valores y actitudes, o sea, no dejar de lado esa parte de que ellos tienen que integrarse a una sociedad, y no importa de qué comunidad sean. En fin, he tratado de decirles: ¡sí se puede, adelante!
(profesora B., secundaria urbana)

La experiencia escolar que viven estos docentes es más estructurada en términos del funcionamiento “regular” de una escuela: la presencia de figuras de mando, las reglas construidas sobre la relación con los alumnos y compañeros, la carga de trabajo que les corresponde, los horarios, los programas escolares, etcétera. Es decir, hay ciertas regularidades generales de un contexto escolar, al lado de particularidades vinculadas a la escuela concreta y su historia particular. La organización del trabajo es una de ellas y esta depende de la cooperación —o no— entre compañeros y las reglas internas que se definen ya sea por los directivos o los grupos docentes; de cualquier manera, los novatos van aprendiendo paulatinamente lo que es posible hacer y lo que no. Por ejemplo, en una secundaria del estudio, no era posible realizar actividades fuera del salón de clase con los alumnos, u organizar visitas a museos o zonas arqueológicas, actividades que algunas principiantes consideraban importantes. Tampoco era fácil hacer uso de los pocos materiales audiovisuales que había. Finalmente decidían trabajar bajo las reglas establecidas y con los materiales existentes o, en su caso, llevando ellas mismas sus equipos de proyección ya que no podían utilizar los del plantel. Esta escuela se caracterizaba por la conformación de dos grupos confrontados: el de los “viejos” (profesores con muchos años de servicio) y el de las “nuevas”. Era una circunstancia muy particular pues en la escuela había habido un alto número de jubilaciones y esos lugares se cubrieron con maestras de reciente ingreso al servicio, de tal manera que cada grupo tenía un 50% del personal. Los “viejos” bloqueaban las iniciativas de las “nuevas” y estas criticaban la falta de trabajo y compromiso de aquellos. Esto creaba un ambiente difícil sobre todo para las novatas que si bien se negaban a asumir la dinámica establecida por “los viejos” no podían evadirla del todo:

—Al principio llegamos varias [nuevas] y queríamos hacer cosas, proyecto de esto... y de repente nos truncan, “ya bájlenle... si ustedes hacen, nosotros debemos hacer”. Siento que si todos estuviéramos unidos y que tuviéramos disposición de trabajar... [pero] de repente son las dos de la tarde y ¡ya vámonos...! [nadie cede más tiempo del establecido]. (profesora L., secundaria urbana)

De la misma manera, la relación con los padres estaba tamizada por las disposiciones que en la escuela se daban para tratar con ellos, pues ante la política establecida por la Secretaría de Educación Pública (SEP) de que los padres constituyen una “contraloría social” del trabajo de los maestros, las autoridades de la escuela procuraban evitar potenciales conflictos con ellos, aunque ello implicara desautorizar a los maestros: “La escuela apoya a estos padres que son así como amenazantes, violentos”. Así, los maestros diseñan sus estrategias al respecto y solucionan los problemas directamente con los alumnos o establecen “evidencias irrefutables” del comportamiento del estudiante para evitar reclamos posteriores: *aprendí a trabajar con el niño, sobrellevándolo, así como que cualquier cosa [que hiciera], recado [a los padres], cualquier cosa, recado*. La maestra señala que aplica esa estrategia de recopilar evidencias de la conducta del alumno para evitar posibles problemas.

Un proceso de formación

Retomamos aquí la experiencia de un maestro cuya historia condensa los esfuerzos que muchos otros principiantes realizan en condiciones de trabajo difíciles. Refleja la búsqueda de alternativas para responder a la enseñanza de niños que significan su realidad de otra manera y habla de su proceso de formación en la práctica.

“El trabajo en zonas indígenas me ha formado mucho como persona y como maestro”. Esto lo dice Iván, un joven egresado de la Normal Superior de Chiapas en la especialidad de química.

Es nativo de una ciudad del estado donde vive su familia. Afirma que le gustaba la ciencia y quería estudiar en la universidad, pero decidió estudiar en la Normal Superior la especialidad de química porque vinculaba así su interés por la ciencia con lo humano y lo social, cuestión que encontraba en la docencia: “Me importa la parte social, la transformación colectiva y humana”.

A lo largo de sus más de tres años de servicio ha estado ya en tres escuelas telesecundarias en distintas comunidades indígenas: tzotzil, mame y actualmente tzeltal.

Afirma que eligió el sistema de telesecundaria cuando hizo su examen de ingreso al servicio porque al igual que muchos: “Éramos ingenuos y pensábamos que la telesecundaria tenía condiciones tecnológicas y al menos electricidad, [que] íbamos a estar más cómodos y a trabajar mejor... carecemos de todo”. Son precisamente las telesecundarias las que están más alejadas y en condiciones más difíciles, a grado tal que en ninguna de las escuelas por las que Iván ha transitado ha podido hacer uso de los recursos tecnológicos base del modelo, porque no existen. Pero si no ha aprendido a trabajar de conformidad con la propuesta oficial, si ha buscado caminos para comprender a los otros, sus alumnos.

La primera escuela donde llegó estaba en una comunidad tzotzil y los niños no hablaban español, pero, además, “Estaban en telesecundaria, en primer año y no sabían leer ni escribir... nació mi interés por conocer la cultura de los alumnos. Yo hablaba en español y no me comprendían y nació mi necesidad por comprender palabras”. Su estrategia fue la de muchos: apoyarse en un alumno, aunque en este caso fue un intercambio. “Yo le enseñaba español y él me enseñaba tzotzil”, el alumno tenía interés de aprender español porque quería salir de la comunidad a trabajar; Iván necesitaba aprender la lengua porque quería trabajar con sus alumnos.

“Fui creando mi propia metodología, dejé a un lado la normatividad [lo que marca el programa] e iba adaptando... al principio fue un choque culturalmente, no por desprecio, sino porque me preguntaba ¿cómo le voy a hacer para comprenderlos?”.

Duró solo dos meses en esta escuela, no porque solicitara el cambio, sino porque la autoridad utiliza a los principiantes como piezas que puede mover con facilidad para realizar lo que llaman “cadena de cambios” que consiste en eslabonar los movimientos de los docentes con más antigüedad que solicitan cambio de escuela. Los novatos no tienen derechos de permanencia en un lugar y son usados como comodines.

Lo enviaron a la sierra madre de Chiapas, a casi once horas de la ciudad donde vive su familia; una comunidad mame donde los alumnos hablaban un poco más de español y las condiciones de entablar diálogo con ellos eran mejores. Un lugar muy frío, a casi tres mil metros de altura y en la que permaneció casi dos ciclos escolares. Fue en ese periodo que decidió estudiar una maestría los fines de semana y, además, fue nombrado director encargado de la escuela:

—Se me juntó todo... iba al aula a dar clase de ocho de la mañana a dos y media de la tarde, me subía a comer y me volvía a bajar a la telesecundaria a trabajar en una computadora... de todo un poco... planeaba mis clases para el siguiente día, hacía mis actividades para ponerles a los alumnos, hacía mis trabajos de la maestría y mis trabajos de la dirección, la parte administrativa. Terminaba a las diez de la noche.

Para Iván estudiar y trabajar, además de atender la dirección (todo ello al término de su primer año de servicio) implicó una tensión muy fuerte:

—Estaba muy retirado y me estaba desgastando... no me cambié porque estaba conociendo más la comunidad... quería conocer más la comunidad, pero eran muchas horas de camino... (once horas para llegar a la ciudad donde estudiaba todos los fines de semana, y otras tantas de regreso) ya no rendía igual.

Ahora trabaja con Tzeltales y su interés por comprender la lengua y la cultura aunado a lo aprendido en la maestría le ha permitido construir una propuesta de trabajo propia que llama *Puntos nodales culturales como alternativa metodológica para la enseñanza en zonas rurales* en la que incorpora los saberes locales: “Adapto el plan y programa de estudio porque no se manejan los referentes culturales en el currículo oficial... Tú como maestro debes buscar una alternativa”.

Ha encontrado en la lengua una forma cultural de acercarse a los niños y dice que “Una palabrita que meta en su lengua cuando estoy dando la clase, cambia mucho... se les ilumina la cara”. Su tesis de maestría recoge esta experiencia docente y desarrolla una propuesta para enseñar recuperando la cultura de los estudiantes de la localidad.

Su lugar de trabajo actual y en donde ha puesto en práctica su iniciativa es:

—Un lugar cálido, en épocas de lluvia se pone feo... Trabajo en aula de madera con tablas de lámina, mis alumnos casi no comprenden el español, vienen de escuela bilingüe, pero prácticamente es como si no hubieran cursado la primaria para el aprendizaje del español.

Dice que escasea el agua, las condiciones higiénicas son deficientes y muchos alumnos hacen de dos a tres horas para llegar a la escuela. Él los visita en sus casas para conocer más de ellos y ve sus condiciones de vida: pisos de tierra, lodo, pobreza, desnutrición.

Sobre su trayecto de formación en el servicio afirma que,

—Interviene mucho el interés que tú tengas y qué tanto quieres transformar... porque te las ingenias para trabajar... me sentí más satisfecho, más pleno como hasta el año y medio de trabajo que ya fui entendiendo muchas cosas de por qué son así los alumnos. Muchas veces los compañeros piensan que el alumno no sabe, no puede... y no se preocupan en por qué está así.

Estudió la maestría por dos razones: una, encontrar herramientas que le ayudaran a mejorar su práctica docente; la otra, porque pensó que la maestría le ayudaría a mejorar su lugar en el escalafón para poder participar en los procesos de cambio de escuela y acercarse más a la ciudad.

—Ya juntando la maestría, la parte biográfica que he vivido, mi formación académica y las condiciones de trabajo que he tenido, considero que sí me ha formado... todo lo anterior detona ya otra formación en mí y me ayuda a clarificar más mi trabajo... El trabajo en zonas indígenas me ha formado mucho como persona y como maestro.

Este proceso de formación de Iván como maestro, se da con distintos matices entre los jóvenes profesores. Se origina en una preocupación por la enseñanza de sus estudiantes en donde echan mano de distintos recursos y conocimientos personales. Se mueven así entre las reglas culturales de la escuela y los referentes culturales de sus estudiantes en donde se va generando una especie de negociación que implica la construcción de nuevas prácticas y relaciones. En ella ponen en juego sus saberes, experiencia, capacidades y aptitudes. Un maestro del estudio, egresado de una escuela de música que trabajaba en una telesecundaria, utilizaba su conocimiento musical para relacionarse con los estudiantes, y aunque él había estudiado música de cámara, aceptaba tocar y enseñarles a tocar “quebradita duranguense” que era de la preferencia de los estudiantes indígenas.

Algo que es recurrente en las estrategias que construyen los maestros para la enseñanza es la percepción de lo que los alumnos necesitan. Ellos le llaman flexibilidad, y reconocen que esto se va dando con el tiempo. Afirman que al principio eran muy rigurosos y querían cubrir el programa a toda costa; ahora ya tienen más flexibilidad, detectan los temas que cuestan más trabajo a los estudiantes y aprenden a dosificar sus planeaciones:

—Mis planeaciones las hago como creo que van a ir saliendo las cosas, pero ya en el transcurso del bimestre te vas dando cuenta de que realmente tienes que ir haciendo modificaciones, porque no siempre resulta y depende más bien de cómo vayan contestando los niños... (profesora L., secundaria urbana)

Algunas reflexiones

La investigación realizada, permite ver las múltiples dificultades que los maestros principiantes enfrentan al llegar a trabajar en contextos desfavorecidos, los procesos de socialización y aprendizaje profesional en que se insertan, además de la disposición que muestran para superar los problemas derivados de las condiciones precarias en que laboran. Es, como se señaló, un proceso de formación en la práctica que, si bien tiene como antecedente su formación inicial en una escuela normal, toma características específicas vinculadas a la experiencia escolar concreta en que inician su trabajo.

Es un proceso que, además, se vive desde la soledad o compartiéndolo, en el mejor de los casos, con algún joven colega que igual está aprendiendo a ser maestro. Llama la atención la ausencia de acompañamiento especializado impulsado por la autoridad educativa y que las búsquedas para resolver dudas sean hechas por los mismos maestros y bajo su propio esfuerzo y recursos. Es necesario entonces, desarrollar políticas de inserción, de acompañamiento y de apoyo para que esa disposición no sea producto de un esfuerzo estrictamente individual.

De la investigación realizada, podemos señalar dos cosas en relación a la formación inicial de maestros en la escuela normal: es importante en el proceso de dotar de herramientas conceptuales y prácticas a los futuros docentes, pero es un proceso que no tiene continuidad una vez que se incorporan al servicio, en donde la institución les da el mismo trato que a los maestros expertos y los libra a sus propios recursos. Las escuelas normales no participan de la formación continua de maestros pues esta corresponde institucionalmente a otras dependencias, con lo que se pierde una posibilidad de continuidad formativa y una oportunidad valiosa de seguimiento a los egresados.

Una segunda cuestión es el acompañamiento que requerirían los maestros principiantes como parte del proceso de formación continua necesaria en cualquier profesión. La experiencia internacional habla de la importancia de la figura del tutor como el experto que acompaña al principiante. En México esta figura ha sido parcialmente aplicada

6. Un trabajo pionero al respecto es la tesis doctoral en proceso de Maricruz Aguilera (becaria del proyecto) que aborda los contenidos de la relación tutorial en la formación inicial de profesores de secundaria, específicamente de la especialidad de inglés.

en la formación práctica de los futuros docentes, cuando en el último año de normal el estudiante pasa una buena parte del tiempo escolar en las escuelas de educación básica realizando sus prácticas docentes acompañado del profesor titular de grupo al que se le llama “tutor”. Esta experiencia todavía muy poco documentada,⁶ adolece de la improvisación de esta figura que en los hechos se convierte en un formador de los futuros maestros sin tener ninguna preparación, apoyo ni conocimiento de lo que esto implica. Se basa en la disposición personal de cada maestro “tutor” y los resultados han sido muy variados y sin seguimiento desde que se inició como propuesta de un nuevo plan de estudios para la formación inicial de maestros en 1997.

La figura del tutor también apareció recientemente en el contenido de una ley denominada *Servicio Profesional Docente* que fue parte de la llamada Reforma Educativa iniciada en 2013 y cancelada en 2019. Ahí se señalaba que al ingreso al servicio educativo se otorgaría un nombramiento “sujeto a un periodo de inducción al Servicio de dos años ininterrumpidos dentro de los cuales tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa” (art. 25, p. 33) Este “periodo de inducción” estaría sujeto a evaluaciones para determinar la permanencia o no en el puesto, lo que convertiría de facto al tutor en un vigilante en lugar de un experto que acompaña, guía y también forma al maestro que se inicia. La Reforma del 2013 creó un malestar generalizado en el magisterio y, en el marco de un nuevo gobierno, fue cancelada.

Queda pendiente definir un programa de acompañamiento para los jóvenes maestros principiantes como se ha hecho en otros países. Una experiencia interesante podemos encontrarla en el Programa de acompañamiento a los docentes noveles, que fue desarrollado en el Instituto Nacional de Formación Docente en el 2009 (Salinas *et al.* 2009).

Las políticas educativas a nivel global, consideran al maestro como eje de las transformaciones y por ello apuestan a evaluar su trabajo a partir de estándares y parámetros que permitan definir quién es buen maestro y quién no lo es. ¿Pero son controles, evaluaciones estandarizadas y exámenes los que efectivamente pueden definir el buen trabajo docente?, ¿qué es ser buen maestro?, nos preguntamos porque lo que hemos analizado nos muestra que su labor depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo su labor, de las limitaciones materiales del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita. Al mismo tiempo, el maestro hace uso de estrategias, conocimientos y recursos varios para resolver las exigencias que se le presentan cotidianamente. Todo ello es muy difícil de cuantificar, evaluar, medir.

Consideramos necesario reconocer la heterogeneidad del magisterio, de sus formas de trabajo, conocimientos, saberes y compromisos que asumen en la práctica y en contextos muy diversos. Es necesario también reconocer que la escuela es un espacio de formación para el docente a través del contacto con los estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y del medio social y cultural que circunda su centro de trabajo. Ser maestro es un proceso que se inicia desde la formación inicial y que tiene una etapa importante en los inicios de la profesión. Es un proceso no lineal que —como hemos visto— se vive en la soledad y se enfrenta con los recursos que cada maestro puede —y quiere— construir. Conocer estos contenidos debe permitir construir una perspectiva distinta para apreciar los esfuerzos que los maestros que se inician realizan día a día.

○ Referencias bibliográficas

- » Aguilera, M. (2015). *La formación de futuros profesores de inglés en la relación tutorial durante las prácticas intensivas. Contextos, relaciones y saberes*. [Tesis doctoral]. Universidad Pedagógica Nacional. México.
- » Cano, A. (2017). *Enseñar y aprender español en una telesecundaria de contexto indígena*. Ciudad de México: Red Temática de Investigación en Educación Rural (RIER).
- » Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- » Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) (2018). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017. Educación básica y media superior*. México.
- » Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela. En Álvarez, A. (ed.), *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- » Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*. Ciudad de México: Grijalbo.
- » Salinas, S. (et al.) (2009). *La gestión en la travesía de acompañar a docentes noveles*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Bibliografía de consulta

- » Espinosa, I. (2012). *Recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales*. [Tesis de maestría]. Instituto de Estudios de Posgrado, Secretaría de Educación de Chiapas. México.
- » Sandoval, E. (coord.). (2011). Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos. [Proyecto de investigación – SEP/SEB-CONACyT 146031]. Ciudad de México.
- » Sandoval, E. y Carvajal, A. (2014). *Ser maestro: Un camino complejo*. [Archivo de video] Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=gbKDjapvgk&list=UU4EPo_FWkoaVU79Ao4jVq3A

Etelvina Sandoval Flores

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Ciencias con Especialidad en Educación por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Profesora de Educación Secundaria con especialidad en Psicología Educativa por la Escuela Normal Superior de México. Actualmente es presidenta de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. Correo electrónico: etsandov@hotmail.com

