

Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente

Knowing the Students on the Threshold of the Teaching Profession

Holda María Espino Rosendo^a

Lucila Rita Galván Mora^b

Nieves Blanco García^c

Recibido: 21 de noviembre de 2018

Aceptado: 20 de mayo de 2019

Resumen: Desde una perspectiva de los saberes docentes como conocimiento construido sobre la práctica educativa cotidiana, nos acercamos a la telesecundaria para estudiar el proceso de elaboración del saber conocer a los alumnos adolescentes al inicio de la profesión en un contexto rural. Mediante un enfoque cualitativo, describimos analíticamente el caso de un profesor principiante e identificamos las condiciones institucionales en que se conoce a los adolescentes, las estrategias para reunir información sobre ellos en su contexto social, así como el uso de la misma en la relación pedagógica individual y grupal.

Palabras clave: Profesores noveles; Saberes docentes; Telesecundaria; Adolescentes.

Abstract: From a perspective of teaching knowledge as knowledge built on daily educational practice, we approach the telesecundaria to study the process of developing

^a Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación. Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Docente, B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. ✉holdaespino@yahoo.com.mx

^b Doctora en Educación. Docente del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social, Universidad de Málaga, España. Investigadora de la Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER), México. ✉lucila_galvan@yahoo.com.mx

^c Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Coordinadora y Docente del programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social. Universidad de Málaga, España. ✉nblanco@uma.es | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7735-4593>.

knowledge to know adolescent students at the beginning of the profession in a rural context. Using a qualitative approach, we analytically describe the case of a beginner teacher and identify the institutional conditions in which adolescents are known, the strategies for gathering information about them in their social context, as well as the use of it in the individual pedagogical relationship and group.

Keywords: Beginning Teachers; Teaching Knowledge; Telesecundaria; Teenagers.

Introducción

En este artículo abordamos los saberes docentes que adquieren y construyen los profesores principiantes de telesecundaria para conocer a sus alumnos adolescentes en una comunidad rural. Dicho conocimiento es indispensable para tratar con los jóvenes, involucrarlos en su aprendizaje y organizar el trabajo en el aula (Luna, 1997; Mercado, 2002). Concebimos los primeros años de trabajo como el umbral de la profesión docente. Con esta figura queremos significar 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.

Este periodo se caracteriza por la necesidad de los nuevos docentes 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). 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 genera incertidumbre y, en ocasiones, desencanto.

Cruzar el umbral de la profesión elegida 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 & Carvajal, 2013). Parte de esas dificultades son comunes a todos los principiantes (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Marcelo, 1991; Ávalos, Carlson & Aylwin, 2004), otras son específicas, asociadas al lugar de trabajo y a la falta de conocimientos sobre él. En México 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).

Con relación a dicho desafío, en nuestra investigación advertimos que una de las primeras acciones de los principiantes cuando comienzan a trabajar es buscar

información sobre los estudiantes más allá de las demandas administrativas. 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), relacionamos el esfuerzo de los maestros por conocer a los jóvenes con la necesidad de involucrarlos en su aprendizaje, ya que el interés de éstos por el trabajo escolar no está dado de antemano. Los profesores tienen que propiciarlo.

El presente trabajo proviene de una investigación emprendida en 2015 para documentar las experiencias, en su inserción profesional, de dos maestros noveles de telesecundaria. En ella nos preguntamos: ¿Qué sucede en su ingreso a la enseñanza? ¿Qué saberes docentes construyen en la etapa inicial de su práctica y cuál es su especificidad respecto al trabajo en la telesecundaria en un contexto rural?

El propósito de este artículo es analizar el proceso de construcción de saberes docentes, al inicio de la profesión, relacionados con el conocimiento de los alumnos de telesecundaria en un contexto rural; para lo cual, nos centramos en el caso de Miguel, un joven profesor que comenzó a trabajar a los 22 años en una escuela ubicada en Paso del Río, en la región de los Tuxtlas, al sur de Veracruz. La experiencia de este maestro transcurrió en el contexto de la reforma educativa de 2013 en México y los cambios que ésta propició en las condiciones de ingreso y permanencia del magisterio de educación básica.¹

Investigar el saber conocer a los alumnos implicó explorar las preocupaciones de Miguel; 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; preguntarnos 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 principiante como las características del contexto.

Comenzaremos por exponer los referentes conceptuales que guiaron el análisis de este saber docente y el método de investigación. Luego presentaremos una breve descripción de algunas condiciones de trabajo en la telesecundaria mexicana, del proceso de ingreso a la profesión del maestro Miguel y del contexto de su práctica educativa: la escuela y la comunidad. Enseguida analizaremos los saberes

¹ Esta reforma educativa fue en realidad una reforma laboral. Generó paros y movilizaciones de los maestros en diversos puntos del país debido a la afectación de sus derechos. Hoy en día existe un proceso legislativo para modificarla.

relacionados con el conocimiento de los alumnos adolescentes. Finalmente, en las conclusiones, enfatizaremos sus principales rasgos.

1 Perspectiva teórica

En este estudio seguimos la perspectiva de los *saberes docentes* como el conocimiento cotidiano que los profesores adquieren a través de su práctica. Es un conocimiento construido en el proceso de ensayar soluciones a los problemas que el trabajo plantea en condiciones específicas y en la reflexión continua que éste impone (Rockwell & Mercado, 1988).²

Retomamos el *carácter dialógico* de los saberes docentes establecido por Mercado (2002), entendido como el diálogo reflexivo que los profesores sostienen con voces provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales en las que se encuentran huellas de acciones y líneas de pensamiento de otros sujetos.³ Esas voces están presentes, por ejemplo, en las propuestas didácticas de los libros de texto, en la experiencia de colegas o en las concepciones pedagógicas que se revisaron durante la formación inicial. Lo más significativo para nuestros intereses de investigación fue entender 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).

La noción de *expediente cotidiano* de Luna (1997), procedente de la misma perspectiva de los saberes docentes, fue una herramienta de intelección indispensable para indagar dónde ponen su atención los noveles con respecto a sus alumnos, qué información obtienen sobre ellos, de qué manera acceden a ella, qué significado tiene para la realización de su trabajo y cómo la articulan frente a las exigencias de la enseñanza.⁴

² Dicha perspectiva teórica está basada en la sociología de la vida cotidiana de Heller (1977 en Mercado, 2002), quien la concibe como un momento del movimiento social donde las personas usan y se apropian de los saberes sociales y heterogéneos que les son útiles para resolver las situaciones que enfrentan en un contexto específico. También se fundamenta en la concepción de aprendizaje como construcción social, de Geertz (1987).

³ El carácter dialógico de los saberes docentes se basa en los desarrollos teóricos de Bajhtin sobre la dialoguicidad de la palabra y los enunciados pronunciados por los hablantes, en los cuales toda palabra encuentra siempre “la palabra ajena” (Bajhtin, 1989 en Mercado, 2002, p. 36).

⁴ El expediente cotidiano se refiere a un expediente no escrito que los profesores construyen sobre cada uno de sus alumnos en su relación diaria con ellos. En él reúnen y actualizan información relativa a las dificultades que tienen ante el trabajo escolar y a otras esferas de su vida. Su importancia radica en orientar las decisiones de los maestros sobre las actividades que realizan (Luna, 1997).

Los *saberes experienciales* de Tardif (2004) reforzaron nuestra 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. Este enfoque 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. “Brotó de la experiencia que, se encarga de validarlo” (p. 30), y se integra a ella como un saber hacer y un saber ser.

Otro concepto significativo es el *saber de la experiencia* de Contreras & Pérez (2010). La noción de experiencia en este marco tiene que ver con lo inesperado, con lo que acontece y obliga a pensar porque no encaja en lo conocido, se necesita de “un nuevo saber para dar cuenta de ella” (p. 25). El encuentro de los profesores noveles con los adolescentes se convierte en una experiencia inédita que los obliga a reflexionar.

La perspectiva pedagógica de van Manen (1998) nos acercó a la naturaleza de la relación entre profesor y alumnos. En principio, significamos dos aspectos del concepto de *relación pedagógica*: 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. La noción de *responsabilidad pedagógica* nos llevó a mirar la disposición sensible del maestro ante las dificultades, las necesidades y la vulnerabilidad de sus alumnos; a identificar sus esfuerzos por relacionar la problemática del contexto sociocultural y la etapa vital por la que transitan los adolescentes con sus necesidades pedagógicas individuales.

La *comprensión pedagógica* nos apoyó para seguir el significado que el docente da a la información que obtiene sobre los alumnos. Ésta 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). 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.

2 Proceder metodológico

El enfoque que sigue la investigación es cualitativo por las posibilidades que brinda para profundizar en la complejidad de la práctica docente y analizar casos concretos donde se manifiesta la complejidad de lo singular, lo particular, en un escenario sociocultural y político concreto (Simons, 2011). La observación y la entrevista

semiestructurada nos permitieron partir de las expresiones y actividades de las personas involucradas y tomar en consideración sus puntos de vista –en estrecha relación con su ambiente social– (Flick, 2007).

También retomamos algunos principios de la etnografía educativa como: la estancia prolongada en el campo para documentar el día a día de las primeras experiencias de trabajo de los profesores principiantes; su perspectiva de la enseñanza como un acto culturalmente construido en las interacciones cotidianas; y su esfuerzo por desentrañar, a través de un proceso analítico centrado en la escritura progresiva de textos y el uso crítico de la teoría, la trama de significados que los sujetos atribuyen a sus acciones, cuyo resultado es una descripción densa (Geertz, 1987; Mercado, 2002; Rockwell, 2009).

Siempre procuramos el aspecto ético de la investigación social procediendo de común acuerdo con Miguel, su directora y el supervisor escolar para documentar su práctica docente desde el momento en que el maestro se incorporó a la telesecundaria.⁵

El trabajo de campo abarcó una temporada exploratoria, de agosto de 2015 a enero de 2016; y otra intensiva, de enero de 2016 a septiembre de 2017. Durante dos años se realizaron 10 estancias en la escuela –cada una duró entre tres días y dos semanas– observando, preguntando, escuchando y “de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que [sirviera] para arrojar un poco de luz sobre el tema” (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 15).

En ese tiempo se realizaron nueve entrevistas semiestructuradas con el maestro Miguel e incontables conversaciones en el ir y regresar de la comunidad. Se observaron 41 clases y otras situaciones, por ejemplo, una junta de maestros con padres de familia y una sesión del Consejo Técnico Escolar (CTE). Se entrevistó dos veces a la directora y se conversó con alumnos y maestras en distintas ocasiones. Se elaboraron diferentes registros –notas de campo y grabaciones en audio y video–, se recopilaron fotografías y documentos facilitados por los docentes, directivos y alumnos –que se organizaron en un archivo–. Con base en él se construyeron versiones ampliadas sobre algunas situaciones específicas buscando fragmentos del proceso de construcción de los primeros saberes docentes para tratar de reconstruirlos (Rockwell, 2009).⁶ En ese proceso surgieron recurrencias que permitieron identificar el conocimiento de los alumnos como eje de análisis.

⁵ Los nombres de los sujetos y la comunidad fueron cambiados, como corresponde al compromiso de confidencialidad asumido. El nombre del profesor se conservó, conforme a su deseo.

⁶ Una versión ampliada es un texto donde se reconstruye lo sucedido en una situación específica registrada en el trabajo de campo (una clase, por ejemplo). En ella se integra información proveniente de notas de campo,

Este artículo está fundamentado en el análisis de cinco entrevistas, una con la directora y cuatro con Miguel en distintos momentos del trabajo de campo; dos clases de Español con un grupo de 1°; una sesión introductoria al trabajo con un grupo de 3°; notas tomadas en múltiples conversaciones con Miguel, y otras elaboradas en diferentes clases observadas.

3 La telesecundaria mexicana, el proceso de ingreso del profesor y su contexto local de trabajo

Ser profesor de telesecundaria en México implica trabajar principalmente en contextos rurales o indígenas con alumnos que tienen entre 12 y 16 años de edad y enseñar todas las asignaturas del plan de estudios de la educación secundaria (Sandoval, 2014b). El papel central que un día tuvieron las clases televisadas en el modelo pedagógico de estas escuelas quedó atrás y, hoy en día, es el maestro quien asume toda la responsabilidad de la mediación con el saber coordinando los recursos de que dispone. El tamaño de los grupos en esta modalidad generalmente oscila entre 10 y 30 alumnos. La jornada de trabajo es de seis horas diarias de lunes a viernes que se cubren en un horario oficial de 8:00 a 14:00.

Miguel ingresó a la telesecundaria un año después de que entrara en vigor la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) –producto de la reforma educativa aprobada en 2013–. Obtuvo su plaza con funciones docentes al ganar el primer lugar en el concurso estatal de oposición realizado en 2015. Ese hecho le permitió ser el primero en elegir, entre las comunidades rurales disponibles, aquella más cercana a su lugar de origen. Hizo su elección con incertidumbre, carecía de referencias para calcular distancias y tiempos de traslado en un territorio rural muy grande que suponía carente de vías de comunicación en buen estado, además, los responsables del proceso de contratación lo apresuraban.

Dos condiciones del proceso de ingreso a la profesión establecidas por las nuevas disposiciones legales fueron: a) la asignación de un tutor durante dos años para apoyar la inserción al trabajo –la tutora de Miguel fue Susana, la directora de la escuela a la que fue enviado– y b) la evaluación docente conformada por el examen de ingreso, un proceso intermedio con fines diagnósticos y otro al término del segundo año para definir su permanencia o no en el trabajo. Miguel aprobó ambos.

videos, audios, fotografías y otros documentos recuperados en el lugar del estudio, así como otros elementos relacionados con el contexto político, institucional, comunitario o del currículum que el investigador considera pertinentes porque ayudan a explicar la situación que se describe. Este texto representa un primer nivel de análisis muy cercano a la información de campo (Galván y Espinosa, 2017).

Paso del Río fue la comunidad donde el maestro inició su experiencia docente. Tenía poco más de 350 habitantes que se dedicaban a la ganadería y agricultura para consumo propio (Ent1_Dir_E3). En ciertos casos, los adultos de esta comunidad migran a los Estados Unidos y en otros, los hijos mayores de las familias salen para trabajar en ciudades cercanas. La telesecundaria fue fundada en 2012 por Susana. La matrícula total cuando Miguel se incorporó en 2015 era menor a los 50 alumnos, quienes tenían entre 11 y 16 años. El primer año de su llegada a esta escuela Miguel se hizo cargo del grupo de 1° integrado por 23 alumnos de 11 y 12 años. El segundo trabajó con 3°, con 13 alumnos de 15 y 16 años.

4 Saber conocer a los alumnos de la telesecundaria

En este apartado analizamos el proceso de conocimiento de los alumnos en la práctica educativa del maestro Miguel. Los tres aspectos o categorías en que organizamos nuestra 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.

4.1 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 & 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 están ubicadas la mayoría de las escuelas, 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).

4.1.1 Cambio de grado

Tardif (2004) 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 dichos cambios conllevan el desafío de manejar nuevos contenidos curriculares y relacionarse con adolescentes con niveles de madurez e intereses distintos.

Como ya dijimos, el primer año de trabajo de Miguel estuvo a cargo del grupo de 1°. Cuando comenzó el segundo ciclo escolar, continuó en ese mismo grado 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 y para poder hacerlo, tomó el grupo de 3° 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 3° 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, interactúo... 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 3°, 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.

4.1.2 Apoyo de colegas

Algunos estudios han identificado que los problemas del inicio profesional se superan 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 & 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 nuestra investigación encontramos que el apoyo de los maestros con experiencia es fundamental para que los noveles conozcan a sus alumnos. Dicho apoyo fluye por dos vías: la tutoría oficial establecida en la reforma educativa aún vigente, y 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. 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 la comunidad 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.

[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 lugar de trabajo con Miguel cuando éste llegó a la comunidad. La falta de aulas y sobre todo la disposición de ambos profesores propiciaron el contacto entre ellos. En ese momento la telesecundaria solo contaba con un salón que ocupaba Susana con el grupo de 3°. El Comisario ejidal prestaba su oficina, un pequeño espacio hecho con tablones 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 ella lo apoyara.

Una oportunidad así 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 encontrarán 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 también un 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.

4.1.3 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 cabo.⁷ Una actividad sustantiva que se pide a los maestros de telesecundaria en el CTE, es trazar una Ruta de Mejora para todo el año centrada en el área de Lengua y Matemáticas. El punto de partida es un diagnóstico de los aprendizajes previos de los adolescentes.⁸

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 conocimiento que les marcaron y plantearon 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”, y consideran la información recopilada en el diagnóstico, no obstante, conocer a los estudiantes no se reduce a eso. Los profesores necesitan ir más allá. Miguel, como principiante, requirió tiempo de interacción con los adolescentes y elaborar otras estrategias en el terreno de la práctica como la que describimos a continuación.

⁷ 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 Luna y 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).

⁸ 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 en el ciclo escolar anterior, mediante las cuales se determinan sus necesidades educativas y se identifica a los alumnos en riesgo de reprobar (SEP, 2014).

4.2 Acercamiento al contexto familiar y comunitario

Como ya dijimos, 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 noveles 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.

4.2.1 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 Carlos.⁹

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 dormir¹⁰ porque se daba cuenta de situaciones con las que no estaba 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.

⁹ “Robarse a una joven” en este contexto social significa que un hombre y una mujer inician una vida de pareja juntos en un espacio distinto al que habitaba ella con su familia de origen; hoy en día, en esta localidad, esto ocurre casi siempre con el acuerdo de ambos.

¹⁰ Miguel no vivía en Paso del Río. Viajaba aproximadamente dos horas diarias de ida, y el mismo tiempo de regreso. Sin embargo, rentaba un cuarto en la comunidad para poder quedarse en caso necesario.

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).

4.2.2 Vinculación con padres de familia

Cuando los problemas de los alumnos se manifiestan en el aula los profesores tratan de explicarse lo que puede estar sucediendo; en esa reflexión, además de la observación, incluyen encuentros con sus padres para buscar información adicional (Luna, 1997). 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 1° 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 interés 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 2°, actuando

voluntariosamente, casi retándola. Esta actitud de desacato molestaba y preocupaba a Miguel. Sentía que era el único que aún mantenía cierta autoridad sobre él, sin embargo, percibía que ésta se minaba.

Durante tres cursos el maestro no dejó de buscar alternativas para apoyar a Mario. Yeni pidió su apoyo como director y Miguel habló con los padres de Mario 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 a Mario. 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 Mario. Al terminar el segundo ciclo escolar Miguel se cuestionó cuál había sido su responsabilidad como maestro en este caso y lo reflexionó con Yeni. Quería explicarse qué hicieron mal con Mario.

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* (van Manen, 1998). A través de la conversación con otras personas, 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.

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).

4.3 Uso del expediente cotidiano de cada alumno

Si bien el conocimiento de los alumnos puede referirse a las características generales de un grupo o a una parte de éste, los maestros siempre buscan profundizar en el conocimiento individual de las particularidades de cada niño o joven para integrar el expediente cotidiano (Luna, 1997). Una cualidad importante de este conocimiento es su dinamismo o naturaleza cambiante en función de lo que va aconteciendo con cada alumno durante el tiempo compartido en el aula (Luna, 1993; Sandoval, 2000; Mercado, 2002; Arteaga, 2011).

En el caso analizado identificamos 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 presentamos en este apartado se basa en una reunión que el profesor y su grupo de 1° sostuvieron al finalizar el curso escolar en víspera de vacaciones de verano. Una colega donó a Miguel 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, mostramos los criterios en que basó sus decisiones.

4.3.1 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).

4.3.2 Juan Carlos

Juan Carlos fue el segundo alumno elegido por el profesor. Su mérito fue permanecer en la escuela y trabajar a pesar de las dificultades que el aprendizaje impone. La valoración 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 pasaba y se preguntara si las dificultades del joven eran el motivo para que deseara abandonar sus estudios. En esta experiencia Miguel advirtió que las causas de las inasistencias 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).

4.3.3 Eva

Eva, la joven que recibió el tercer libro, tenía muchas dificultades para leer. No obstante, al finalizar el ciclo escolar ya lo hacía mejor, con más fluidez e ilación. El criterio utilizado para reconocerla fue la superación del reto que le representaba la lectura, un contenido fundamental para el aprendizaje escolar. El maestro consideró que ese avance tuvo relación, entre otras actividades, con la memorización que Eva

practicó en un periodo del curso, cuando él y sus alumnos montaron dos obras de teatro y prepararon una poesía grupal. Las actividades artísticas permitieron que Miguel reconociera en su alumna lo que consideró sus fortalezas: su capacidad para memorizar, su seguridad al interpretar sus personajes, y su diligencia y creatividad para elaborar su vestuario.

El profesor eligió para Eva el libro más grueso de los tres como si esta característica fuera un signo del reto que enfrentaron juntos. Nos interesa mostrar aquí las emociones del maestro novel ante los avances de una alumna que, ante una actividad distinta a las que venían realizando, respondió de manera inesperada, sorprendiéndolo; entonces, su preocupación se convirtió en satisfacción, incluso, en admiración. El sentido de resaltar las fortalezas de Eva frente a sus compañeros puede ser: para ella, nutrir su seguridad y alentarla a seguir superándose; para el grupo, apreciar que los rasgos personales ofrecen la posibilidad de vencer las dificultades de aprendizaje.

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, ¡tiene 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)¹¹.

Parte fundamental del regalo hecho por Miguel a los tres alumnos fue entregarles los libros públicamente. Desde su responsabilidad como maestro nunca perdió de vista al grupo, y a través del conocimiento construido sobre cada adolescente advirtió que lo singular tiene un significado y un valor más amplio a nivel social. En el trasfondo de este episodio, vislumbramos 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).

¹¹ 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”.

Conclusiones

El análisis realizado nos permite coincidir con Sandoval (2014a) respecto a que: a) los nuevos maestros construyen sus principales aprendizajes en la práctica en su encuentro con los alumnos y b) en la telesecundaria, ese encuentro significa un descubrimiento del mundo adolescente desde un enfoque sociocultural; más allá de la imagen que se formaron en la Normal desde una mirada biológica y psicológica. Conocer a los jóvenes, requiere de una disposición sensible hacia ellos –como la que tuvo Miguel cuando percibió la diversidad de actitudes de distintas franjas de edades–. Molina, Blanco & García (2013) lo expresan:

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).

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–. Lo que descubren, les ayuda a reflexionar sobre sus necesidades, a comprenderlos y a intentar relacionarse pedagógicamente de acuerdo a sus circunstancias particulares.

Las condiciones institucionales, como cambiar de grado, propician encuentros con alumnos que necesitan ser tratados diferenciadamente al mismo tiempo que se aprende 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 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 aporta 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. Lo mismo sucede en el acompañamiento espontáneo que surge ante la necesidad inmediata de resolver problemas de la práctica. 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 profesores necesitan tiempo para interactuar con ellos, así como construir estrategias distintas, incluyendo aquellas que los acercan a las familias y al ambiente sociocultural de la localidad.

Las primeras experiencias con casos 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).

El conocimiento construido sobre los alumnos a lo largo de un periodo –un ciclo escolar, 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 principiantes relacionarse y tratar a sus alumnos, individual y colectivamente, con un tacto pedagógico que comienza a germinar. ∴

Referencias

- Arteaga, P. (2011). *Los saberes docentes de maestros en primarias con grupos multigrado*. México: COMIE.
- 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>
- Contreras, J. & Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Ezpeleta, J. (1994). Sobre las funciones del consejo técnico: eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 4(20).
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

- Flores, M. (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.
- 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. y Espinosa, L. (2017). Diversidad y prioridades educativas en escuelas multigrado. Estudio de caso en México. *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.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.
- 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.
- Luna, M. (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, M. (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. *Investigación en la escuela*, 22, 105-114.
- Marcelo, C. (1991). *Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes*. Madrid: C.I.D.E.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. España: Octaedro.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- 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>
- Rockwell, E. y Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la escuela*, 4, 65-78. Recuperado de http://investigacionenlaescuela.es/articulos/4/R4_8.pdf
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.

- Sandoval, E. (2014a). Los alumnos: Fuente de aprendizajes docentes. *Memoria de II Jornadas Internacionales "Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación"*. 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
- Sandoval, E. (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. En Memoria del XII Congreso Nacional de Investigación educativa. Guanajuato, Guanajuato. Recuperado de: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1133.pdf>
- SEP (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
- SEP (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>
- Talavera, M. (1994). *Como se inician los maestros en su profesión*. La Paz: Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativa (CEBIAE).
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España: Morata
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. 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: Fondo de Cultura Económica.