



Gobierno del Estado Hidalgo
Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo



**LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE
TELESECUNDARIA:
UNA RELACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO
MAESTRA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

PRESENTA:
ANTONIA CUEVAS NARANJO

ASESOR:
ASESOR: DRA MARIA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

PACHUCA DE SOTO, HGO.

SEPTIEMBRE 2016

TESIS

**La formación del docente de Telesecundaria:
una relación entre teoría y práctica**

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRIA

PRESENTA:

ANTONIA CUEVAS NARANJO

ASESOR:

DRA. MARIA TRINIDAD MONTIEL ESPINOSA

ÍNDICE

Introducción.....	5
I.- LA TELESECUNDARIA: UN SUBSISTEMA GESTADO PARA LA MARGINALIDAD...	14
1.1 Orígenes.....	15
1.2 Funcionamiento y organización de la Telesecundaria.....	16
1.3 A quiénes atiende y características de los profesores que atienden el subsistema educativo.....	21
1.4 Condiciones de operación.....	23
1.5 Los materiales educativos de Telesecundaria.....	24
1.6 Currícula a ejecutar.....	27
1.7 Estadísticas.....	29
II .- LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS: UNA CONFRONTACION ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.....	31
2.1 Quiénes son los docentes de Telesecundaria.....	33
2.2 Formación de los docentes de telesecundarias ¿Qué les preocupa a ellos?.....	39
2.3 La formación inicial.....	42
2.4 He tomado un chorrotal de cursos.....	50
2.5 Soy ingeniero de oficio docente.....	56
2.6 Ingreso al subsistema de Telesecundarias	62
2.7 Vocación u oportunidad ¿Por qué la elección de la docencia?.....	69

III.- LA EXPERIENCIA LABORAL COMO FACTOR DE FORMACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS-.....	79
3.1 La formación: ¿posibilidad de una buena práctica docente o la práctica como una posibilidad de formación?.....	81
3.2 Carencias que advirtieron los docentes acerca de su formación.	88
3.3 Cómo advierten su práctica.....	91
3.4 En la práctica docente, qué sucede con la relación maestro alumno.....	100
3.5 El trasfondo de algunas deficiencias en la práctica docente.....	106
Reflexiones.....	112
Referencias.....	122

Introducción.

A modo de inicio puedo decir que éste trayecto con la tesis, ha sido en todos los sentidos un tanto complejo, desde el hecho de que, como docente de Telesecundaria, intentar alejarme de mi realidad para poder observarla como de extranjero, no ha sido sencillo.

Crecí como hija de docentes de Telesecundaria y uno de mis primeros deseos al momento de egresar de la escuela preparatoria, fue estudiar cualquier otra carrera, excepto para “maestro”. Cuando joven no consideré la docencia como forma de vida, ya había vivido con mis padres lo suficiente como para no desear ser maestra. Recorrí con ellos varias comunidades rurales, donde tuvimos carencias de todo tipo, algunos años viví con mi madre, otros con mi padre, ya que algunas veces, por no decir que la mayoría, tenían que trabajar en comunidades diferentes y alejadas, por ejemplificar mi padre trabajaba en el valle del Mezquital y mi madre en la huasteca. Observar en cierta manera una familia escindida, me orilló a no pensar en la docencia como opción, sin embargo la vida y la necesidad, me vi presentando el examen de ingreso al servicio profesional docente.

Inicié mi servicio con el desconocimiento total de los planes y programas del subsistema de telesecundaria, llevaba conmigo, únicamente la experiencia vivida con la familia y la de los años en que cursé la telesecundaria.

Considero que el tema de la formación, de mi formación se transformó en preocupación, cuando ingresé al servicio y tuve que trabajar frente a grupo, descubrí entonces que únicamente conocía la superficie del subsistema de telesecundarias, que a pesar de haber dado clases desde los 18 años, en otros niveles educativos, me estaba enfrentando a un mundo desconocido.

Experimentar en carne propia lo que es ser docente en una comunidad, donde no hay luz y el subsistema en el que laboras te exige observar clases televisadas es algo inaudito, risible pero cierto.

Estudié en una normal superior particular, la especialidad de Psicología Educativa, y recibí un título, que en ciertos momentos hubiera deseado aventar al bote de basura, cuando al intentar de estructurar las clases de ocho materias distintas, para dos grados era complicado, y saberme las teorías de la personalidad o recordar a Freud o Freire, no me ayudaba en mucho. Quizá ahí nació mi preocupación por la formación propia.

Cuando cada uno de los docentes entrevistados en este trabajo me narraba su historia y expresaba que se habían formado en la práctica, era como reafirmar y confirmar que no únicamente yo había experimentado esa orfandad de conocimiento al principio de mi servicio en Telesecundaria. Enfrentarme a un programa diseñado para aplicarse con el apoyo de programas televisados, sin televisión o sin servicio de luz, con carencia de libros de texto para los alumnos, sin materiales básicos para cumplir con los contenidos programáticos, pienso ahora, requiere de pasión por la docencia o mucha necesidad por el trabajo.

Qué decir de la falta de conocimientos para impartir cada una de las asignaturas de la manera adecuada. En mis años de experiencia dentro del subsistema de Telesecundarias, he podido observar que la mayoría de los docentes frente a grupo, presentan o presentamos una debilidad o deficiencia para impartir alguna de las asignaturas, sea español, matemáticas, ciencias, inglés, historia, artes etc. falta de conocimiento por parte del docente que necesariamente se verá reflejado en la práctica educativa y en el rendimiento académico de los alumnos.

Considero que trabajar en el subsistema de Telesecundarias implica, no únicamente experimentar la angustia de no estar realizando la práctica educativa como debiera ser, sino también el proceso doloroso de dejar la familia y la casa en otro lado.

Tal vez la dificultad para realizar este trabajo de tesis, no inició en la imposibilidad de hilar las ideas y las voces de los que aportaron sus vivencias y teorías, sino más bien fue el hecho de construir a través de la deconstrucción de la experiencia propia.

Permitir a los Otros decir y escucharlos fue como re transitar el camino que yo también he recorrido, sin embargo pienso que, lo vivido en mi corta experiencia dentro del subsistema me orilló a intentar mejorar mi quehacer en la docencia, de ahí el deseo de cursar la maestría con la intención de facilitarme la práctica propia, pero ¿qué sucede con todos los docentes que no tienen la posibilidad o el deseo de mejorar? ¿Qué hacer con todo lo que está detrás de bambalinas? . Son tantos los factores que determinan la realización de una correcta o incorrecta práctica docente, son tales las carencias de formación y diversas las situaciones que orillan a un sujeto a elegir una carrera y una forma de vida.

Considero ahora, acertado lo que señala Gilles Ferry, la formación es un trabajo sobre uno mismo, sin embargo también es cierto que es complicado, ya que la realidad y las exigencias hacia los maestros son distintas, y que dependen o están determinadas por el contexto.

Cierto es que uno egresa de la licenciatura con la idea de que, lo aprendido, será útil para la práctica cotidiana, y es un tanto doloroso llegar al aula y enfrentarse con el desconocimiento de muchas cosas. Entonces se inicia el tránsito por la experiencia y la socialización a modo de intento por mejorar la práctica educativa, uno se acerca a los docentes con más años de servicio para preguntar , cómo le hacen para tal o cual cuestión, y las cosas se dificultan un tanto cuando te acercas a otros docentes que, a pesar de los años, están llenos de vicios y también de carencias en cuanto a su práctica o simplemente se han estancado adquiriendo una forma de atender las necesidades de los alumnos o intentar satisfacerlas como se pueda.

Como lo mencioné anteriormente, la preocupación por la formación, surge de la falta propia, de ahí que la hipótesis de este trabajo sea la necesaria relación entre teoría y práctica dentro de la formación del docente de Telesecundarias.

A través del curso de la maestría fui arribando a los objetivos planteados en el proyecto de la investigación y éstos eran:

- Explorar la formación pedagógica de los de los docentes que están laborando frente a grupo en el subsistema de Telesecundaria en la región Tulancingo
- Determinar la relación existente entre la formación académica de los docentes y su práctica educativa.
- Indagar el acerca de la formación y práctica educativa que han tenido algunos docentes de Telesecundaria en la región Tulancingo durante el ciclo escolar 2013-2014.
- Analizar si existe alguna relación entre la formación académica de los docentes y su práctica educativa, en base a la información recabada

Esto con el objeto de poder sustentar la tesis que es el motor de este trabajo y que hace referencia a la formación de los docentes de Telesecundaria como esa relación necesaria entre teoría y práctica.

El presente trabajo, se ha ido realizando por medio del acercamiento hacia los docentes de algunas escuelas Telesecundarias, subsistema, en el que ésta investigación se lleva a cabo. Sin embargo el proceso de realización de este trabajo ha requerido de acercamiento a la metodología de investigación educativa. Para argumentar un tanto este proceso hago referencia a algunos teóricos de la investigación educativa, cuyos aportes considero son pertinentes para este trabajo. Para el análisis y estudio de procesos formativos, es necesario recurrir a la investigación cualitativa, ya que la formación como proceso, es subjetivo.

“ La frase "metodología cualitativa" se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable... Es un modo de

encarar el mundo empírico: La investigación cualitativa es inductiva. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos (Taylor y Bodgan, 1986: 18)

De tal manera que el proceso de investigación y recopilación de la información que componen este trabajo ha implicado lo que menciona Elsie Rockwell acerca de la Etnografía citando a R. Bauman “ el proceso de construir una teoría de la operación de una cultura particular, en términos lo más cercanos posibles a las formas en que los miembros de esta cultura perciben el universo”, y exige al investigador la mayor fidelidad posible a la “subjetividad” de los miembros de una cultura”,(Rockwell, 2000: 2). Sin embargo cabe aclarar que el acercamiento a los sujetos que fueron entrevistados para este trabajo, implicó ingresar a los escenarios, por no decir escuelas, a las que en principio no fue tan fácil acceder. La incursión en el campo se hizo necesaria, para realizar el levantamiento de datos que pudieran sustentar la premisa sobre la que se traza la presente investigación.

Cada una de las entrevistas se realizó explicándole a los docentes el propósito perseguido y solicitando a los informantes permiso para el uso de la grabadora, para lo que no hubo ningún inconveniente. Una vez que finalicé esta etapa, el proceso de tratamiento analítico cumplió los siguientes pasos:

Llevé a cabo la transcripción de cada una de las entrevistas. Para después iniciar la lectura de cada una de ellas. Taylor y Bodgan señala que “todos los estudios cualitativos contienen datos descriptivos ricos: las palabras propias pronunciadas o escritas de la gente y actividades observables” (Taylor y Bodgan ,1992: 152) esto en referencia a que cada una de las entrevistas con cada docente me permitió conocer un poco más de lo que significa para ellos la práctica docente y lo que les significó a cada uno de ellos su proceso de formación.

Cabe aclarar que el proceso de levantamiento de datos se llevó a cabo a través de la práctica de las entrevistas a los doce docentes que en este trabajo se mencionan, de los cuales se salvaguarda su identidad real. Se hizo uso de la entrevista en su modalidad de profundidad.

En un principio, se llevaron a cabo seis entrevistas, y luego otras seis a maestros de Telesecundarias, que trabajan en diferentes zonas escolares. Toda vez que ya tenía los datos me di a la tarea de hacer una lectura para conocer los datos y una relectura para detectar las primeras categorías. Para el análisis e interpretación de los datos, seguí a Taylor y Bogdan(1986), quienes plantean el tratamiento de los datos a través de un análisis comprensivo, articulado sobre la comprensión y rastreo de los mismos, mediante la búsqueda de categorías fundamentales en los hechos que se han descrito a lo largo de los diferentes instrumentos utilizados en la investigación cualitativa. Entendiendo las categorías como “ideas, temas, conceptos, interpretaciones, proposiciones, tipologías (surgidas de los datos observados o de los criterios del evaluador)”(Santos,1990: 130)

Haciendo caso también a lo que menciona Taylor y Bodgan cuando dicen: “En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan”. (Taylor y Bodgan, 1986:18) En la investigación las entrevistas se realizaron a los docentes que vivencian día con día su propia práctica educativa, sin dejar de lado los procesos vividos en su pasado como una manera de tener un punto de referencia y de distinción dentro de su propio proceso formativo.

De la transcripción de las entrevistas y de su lectura pude extraer unidades de significado surgidas del análisis; unidades que fueron surgiendo con un grado distinto de concreción. Estas unidades representaron frases, oraciones o párrafos y han sido la base fundamental en la cual me he apoyado para la creación de categorías. Haciendo caso de lo que sugieren Taylor y Bodgan en su texto continúe con el análisis de las entrevistas:

“1.- Desarrolle categorías de codificación. Empiece redactando una lista de todos los temas, conceptos, interpretaciones, tipologías y proposiciones identificados o producidos durante el análisis inicial. Al poner por escrito sus ideas, sea lo más específico posible. Se debe tener alguna perspectiva del

tipo de datos que se ajustan a cada categoría. No obstante, algunas de las ideas tentativas y estarán vagamente formuladas. Por ejemplo, una de las categorías de la codificación podría relacionarse con un tema de conversación recurrente. Tales temas también deben incluirse en la lista.

Una vez que se han identificado las principales categorías de la codificación, repase la lista nuevamente. Hallará que algunas categorías se superponen y pueden ser suprimidas. El número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico.” (Taylor y Bodgan, 1992:167).

Detectadas las primeras categorías descriptivas, hice una relectura para poder realizar la segunda categorización y detectar las categorías sensibilizadoras. (Taylor y Bogdan 1986:159) refiere que es “un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado y se continúan refinando las interpretaciones”; además de la lectura realicé un listado de temas emergentes que me permitió después la construcción de la matriz de categorías, en la que destacaron seis expresiones, mismas que me permitieron la articulación de este trabajo en torno a la formación que es el eje conductor de esta investigación.

En el caso de éste documento, y toda vez que se ha ido llevando un proceso de análisis de la información y como resultado de la categorización pude detectar que, el dato empírico me encaminaba a la hipótesis de que la formación es considerada por los informantes , como el resultado de la relación entre la teoría y la práctica.

De acuerdo con (Taylor y Bodgan, 1986: 167) “el número de categorías que se adopten dependerá de la cantidad de datos recogidos y de la complejidad de nuestro esquema analítico”. En ese sentido, consideramos relevante organizar las unidades de significado en seis categorías.

El siguiente paso fue la construcción de una matriz de categorías a raíz del surgimiento de temas emergentes durante la lectura y relectura de las entrevistas llevadas a cabo. Toda vez que había construido la matriz de categorías inicié con la

redacción del índice tentativo, para poder partir de ahí con la construcción del capitulo que a continuación describo.

Teniendo en cuenta el punto de vista Elsie Rockwell, traté a través del siguiente capitulo de “documentar lo no documentado de la realidad social”, teniendo en cuenta que uno de los matices de una investigación de corte etnográfico es precisamente escribir en un texto los resultados de una investigación.

La redacción del primer capítulo, al que nombré : La Telesecundaria : un sistema gestado desde la marginalidad, consiste principalmente en la caracterización de lo que es el subsistema de Telesecundarias, en conocer cuáles fueron sus orígenes, porqué surgió la idea de crear un subsistema educativo que subsanara las necesidades educativas en zonas de marginación dentro del país, de dónde retomó el modelo , también se hace alusión al funcionamiento del mismo subsistema y los periodos de transición a los que ha estado sujeto desde su creación hasta la actualidad, dentro del cuerpo de éste capítulo se aborda la organización de tal manera que podamos conocer quiénes son los sujetos a los que atiende, las condiciones de operación, la currícula a ejecutar, así como algunos datos estadísticos que permiten conocer el subsistema, en tanto contexto en el que se desarrolla la investigación.

El segundo capítulo centra la atención en los sujetos que integran el proceso de investigación de este documento, me refiero a los docentes de telesecundarias que fueron entrevistados para recopilar el dato empírico, que dio cuerpo al presente trabajo. Hago una breve caracterización de los doce profesores entrevistados, haciendo referencia a sus orígenes, formación, a la manera en que ellos perciben su propia formación; dentro del capítulo se retoma lo que es la vocación y lo que los mismos profesores opinan del tema. Lo interesante del capítulo es que también nos permite ver que algunos de los sujetos entrevistados, no son precisamente de formación docente.

Se aborda la manera en cómo cada uno de los doce profesores ingresó al subsistema y es entonces que resalta el hecho de los docentes entrevistados, en

su mayoría hubieran querido estudiar otra carrera distinta y sin embargo arriban a la docencia, como una segunda opción a la que se vieron orillados por falta de recursos económicos.

El tercer capítulo que conforma este trabajo de tesis, hace referencia a la experiencia laboral, como un factor que es trascendente dentro de la formación de los docentes de Telesecundarias y que los doce entrevistados, han observado durante sus años de servicio. Se aborda de igual forma el hecho de que la formación posibilita una buena o mala práctica docente y que a la vez la práctica sería una buena posibilidad de formación dado que ningún profesionalista debería arribar a su campo de trabajo sin haber antes conocido su ámbito y practicado en él.

Conforme se va construyendo el capítulo, se observa el decir de los docentes , quienes comparten el hecho de haber iniciado el servicio en Telesecundarias sin el conocimiento del subsistema y de las asignaturas que en él se imparten, de tal manera que, dicen, su práctica se ha ido mejorando a través de la experiencia. Indagando un tanto en la manera de como ellos advierten su práctica y algunas carencia en su formación resulta interesante conocer que la mayoría considera . Es interesante conocer también, como los docentes advierten que tuvieron carencias, dentro de su proceso de formación inicial en la Normal superior por lo que presienten una escisión entre teoría y práctica.

En si la construcción del presente texto surge de la necesidad de sostener la tesis que se aborda y que es argumentar la necesidad de una formación inicial y continua de los docentes de Telesecundaria, desde la óptica de la relación necesaria entre la teoría y la práctica, que conduzcan hacia una mejora en la práctica docente.

CAPITULO I.

LA TELESECUNDARIA: UN SUBSISTEMA GESTADO PARA LA MARGINALIDAD

Para iniciar este trabajo debo admitir, he tenido que despojarme de muchos supuestos que he venido cargando desde que recuerdo, uno de ellos, el de creer que conocía a modalidad del Sistema de Telesecundarias, esto se debía supongo a lo que expondré a continuación.

Después de egresar de una escuela primaria rural, el siguiente paso fue ingresar a la Telesecundaria, no por gusto propio o por falta de opciones, sino por que inevitablemente así tenía que ser, dado que mis padres eran, maestros de Telesecundaria. No sentí el nerviosismo del que hablan los chicos cuando ingresan al siguiente nivel, después de cursar la primaria, suponía yo que no había nada que no hubiera visto antes.

Con la realización del presente trabajo inicié un recorrido por el subsistema de Telesecundarias y el descubrimiento fue impresionante, me di cuenta de que a pesar de haber convivido toda mi vida con docentes de Telesecundaria, existen muchas cosas que no se pueden observar a simple vista, todo un trasfondo en el que es necesario hurgar para poder conocer un poco de lo que implica la práctica como docente de Telesecundaria.

En el presente capítulo abordo los orígenes de lo que ha sido el subsistema de telesecundarias, su estructura y organización, las etapas por las que se ha ido desarrollando el propio subsistema, así como datos importantes que permite el

entendimiento del mismo. El reconocimiento de aquellos para quienes fue diseñado, los materiales y el mapa curricular, entre otros datos que considero relevantes ya que permiten contextualizar el proceso de formación que vive el docente de Telesecundaria.

1.1 Los orígenes.

Para iniciar este recorrido por el subsistema es necesario conocer de dónde proviene lo que conocemos como Telesecundaria, es aquí donde recurro a los datos históricos. Asistir a una Telesecundaria quizá permite conocer un ápice de su funcionamiento, sin embargo siempre es interesante volver un tanto el tiempo atrás para hurgar en los orígenes.

En los años posteriores al movimiento de revolución, las necesidades educativas del país, hicieron necesarias diversas reformas educativas que pudieran en cierta medida cubrir las necesidades de acercar la escuela a los lugares más apartados del territorio nacional. Como parte de esas políticas educativas surgió la Telesecundaria en el año de 1968, después de un periodo de acciones educativas y de atravesar diversos procesos que condujeron a la creación de la Telesecundaria. Sin embargo antes de ello la modalidad tuvo un periodo experimental de un año y previo a esto en el país se implantó un proyecto interesante de Alfabetización por televisión que se inició en el año de 1965 y que dada su efectividad, animó a las autoridades educativas al desarrollo del proyecto de Telesecundaria. (García, 1970).

Dentro de las iniciativas del Estado Mexicano para crear espacios culturales y educativos que pudieran de cierta forma sobrellevar la crisis educativa se creó el sistema de Telesecundaria, sin embargo el objetivo inicial del proyecto, que fue puesto en marcha en 1966, era crear un sistema de Televisión Educativa pensado y enfocado para atención, especialmente en las áreas rurales. (Asignaturas Básicas, Telesecundaria).

La historia de telesecundaria, en México, inició en el año de 1968, mientras fungía como Presidente de la República, Gustavo Díaz Ordaz y bajo la dirección de Álvaro

Gálvez y Fuentes, Director de Educación Audiovisual, como se le llamó en sus inicios a lo que hoy es la Unidad de Telesecundaria. La idea era en esos años, hacer uso de la tecnología y las ventajas de los medios electrónicos, en específico la televisión, que era una buena manera de llevar, a través de este medio, la educación secundaria a regiones que carecían del servicio, en específico a las áreas rurales donde los núcleos de población son, en ocasiones, tan reducidos y dicha circunstancia no justificaba económicamente el servicio de secundarias técnicas que se demandaba.

El plan, en un inicio, se fundamentó en el modelo italiano de la “ Telescuola”, del cual se tomó su soporte pedagógico, pero, con el paso de los años, la modalidad fue incorporando sus propias experiencias de tal manera que pudiera adecuarse a las características y necesidades de la sociedad mexicana, creando así un nuevo modelo con características propias al que se llamó Sistema Nacional de Enseñanza Secundaria por Televisión, actualmente Educación Telesecundaria según (Carrasco, 2006).

Para precisar, cabe señalar que el sistema de Telesecundaria se creó en enero de 1968, con 304 maestros adscritos, en una cantidad similar de aulas en las que se atendió a 6569 alumnos, en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal. (Olvera y Palacios, 1995: 13,14) .

En sí la Telesecundaria es un sistema que tiene como objetivo prestar a la población rural del país el servicio educativo que prescribe el Artículo 3º constitucional que a la letra dice:“todo individuo tiene derecho a recibir educación. El estado –federación, estados, distrito federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias. Reformado mediante decreto publicado en el diario oficial de la federación el 9 de febrero de 2012. (Diario Oficial de la Federación 2012).

1.2 Funcionamiento y Organización de la Telesecundaria

La Telesecundaria, es un servicio educativo que se caracteriza por tener al frente de cada grupo a un docente que se hace cargo, del proceso de enseñanza aprendizaje de todas y cada una de las asignaturas que componen el programa de dicho sistema, como particularidad especial, el trabajo del docente es apoyado por programas televisivos y materiales impresos, que tiene como finalidad complementar los contenidos de cada una de las asignaturas. Los materiales impresos, (libros) están dirigidos a los alumnos y en cuanto a los docentes, a éstos se les proporciona una guía didáctica (libro del maestro) como apoyo para la impartición de cada asignatura.

Sin embargo, a lo largo del tiempo y desde su implementación la Telesecundaria ha sido objeto de diversas modificaciones que se han vivido como periodos del subsistema, como refiero en el siguiente cuadro:

CUADRO 1: PERIODOS DE TRANSICIÓN DE LA TELESECUNDARIA.

Periodo	Modelo	Implantación
1967	Modelo Experimental	<ul style="list-style-type: none"> - Circuito cerrado - 4 Teleaulas - Clases en vivo por televisión - Telemaestros - Alumnos - Sentido informativo
1968	Primer Modelo	<ul style="list-style-type: none"> -Lección Televisada - Guía impresa - Maestro coordinador - Alumnos - Sentido informativo.
		<ul style="list-style-type: none"> - Programa de Televisión(actores)

1979	Modelo modificado	<ul style="list-style-type: none"> - Guía de trabajo - Maestro coordinador - Sentido informativo - Lic. En Educación secundaria
1990- 2000	Modelo acorde a la reforma educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Programas de Televisión (conductores) - Guía de estudios - Información, actividades y autoevaluación - Maestro coordinador - Sentido informativo-formativo - Vinculación con la comunidad.

Fuente: Guía Didáctica.I SEP México, D.F. 1995

Para lograr el desarrollo del proyecto de Telesecundaria, se puso en marcha la red Satelital Edusat (Red Satelital de Televisión Educativa), y a partir de eso, se gestaron diversos proyectos que influyeron la historia de la Telesecundaria. Edusat inició sus transmisiones de prueba en el año de 1994 y en el año de 1995, fue inaugurada por el entonces presidente de la República. Si se ingresa a la página de Telesecundaria en el link de Edusat se puede leer lo siguiente:

La RED EDUSAT es un sistema de televisión con señal digital comprimida que se transmite vía satélite. Este sistema emplea el estándar internacional DVB-S con formato MPEG-2 para su digitalización, compresión y multicanalización en una sola señal.

¿A quién pertenece y qué ofrece?

Esta red de televisión de la Secretaría de Educación Pública, cuenta con una capacidad para transmitir hasta 16 canales de televisión, con programación cultural y educativa vía satélite.

La RED EDUSAT propone un sistema de comunicación unidireccional óptimo; ofrece comunicación directa entre dos puntos geográficamente distantes. (<http://www.televisioneducativa.gob.mx/red-edusat>)

Como ya se había mencionado antes, el sistema de Telesecundarias fue creado para la atención educativa de cierta manera a distancia.

Partiendo de la información anterior se puede decir que el programa está diseñado para que cada aula, grupo o grado escolar sea atendido por un docente, sin embargo dentro de la organización de la Telesecundaria se pueden encontrar escuelas unitaria o multigrado, que son aquellas en la que un sólo docente atiende a los tres grados, bi-docentes que son generalmente en las que dos docentes atienden: uno dos grupos y otro la dirección y un grupo, tridocentes, aquellas que tienen un docente por grado, dependiendo de la zona en que la Telesecundaria se ubique, es decir en zona de marginación, ya sea media, alta o muy alta marginación.

Sin embargo el modelo de Telesecundaria establece que: “a cada grupo se le asigne un profesor responsable” (SEP,2000: 137), cuyas funciones son orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, crear un ambiente propicio para el intercambio de conocimientos y experiencias, así como de aplicar la metodología y las estrategias didácticas señaladas en cada una de las materias del plan de estudios de acuerdo con las características y necesidades de sus alumnos (SEP, 1997:7)

Existen lo que llaman las Telesecundarias completas, que son aquellas, en las que hay un docente por grupo, director, intendente y un administrativo, pero en la realidad, en la mayoría de las telesecundarias, uno de los docentes además de atender un grupo, tiene que fungir como director comisionado. Según la normatividad cuando una escuela tiene más de cuatro grupos, se le debe asignar

un director técnico, así como un auxiliar administrativo y un intendente. Pero las Telesecundarias generalmente carecen de estructuras completas, es decir del personal adecuado y completo para que cada uno cumpla con sus funciones; ya que sus directores suelen ser profesores de grupo asignados en comisión a la función directiva, por lo que la organización es semejante a la de las escuelas primarias, ya que es el profesor quien atiende a los estudiantes en todas las asignaturas (Navarro, 2014).

La organización:

La Secretaría de Educación Pública, cuenta con tres Subsecretarías, dentro de las cuales, se ubica a la Subsecretaría de Educación Básica. Esta Subsecretaría, administra y coordina tres Direcciones Generales, que son: La Dirección de Educación Elemental, la Dirección de Educación Primaria y la Dirección de Educación Secundaria.

Dentro de la Dirección de Educación Secundaria, a su vez hay tres Direcciones de Área que tiene como objetivo coordinar cada una de las modalidades de educación secundaria ya sean General, Técnicas y Telesecundarias.

En cuanto a la Dirección de Educación Telesecundaria (DET), ésta cuenta con un Director de Área y dos Subdirecciones, una de Trámite y Control y la otra denominada Técnico Pedagógica. En la Subdirección Técnico Pedagógica se cuenta con un equipo de Asesores Técnico Pedagógicos y personal de apoyo administrativo y técnico y una Jefatura de Departamento de Comunicación y Tecnologías de la Información

La función primordial de la DET, es coordinar los servicios de educación telesecundaria, garantizando el acceso, permanencia y formación integral de los alumnos a través de la implementación de programas. Este servicio se presta a través de las telesecundarias, mismas que están integradas en Zonas Escolares y una Jefaturas de Sector.

Cada Jefatura de Sector cuenta con un Jefe de Sector, una secretaria y un ATP (Asesor Técnico Pedagógico) . Cada Zona Escolar tiene, un supervisor escolar, un administrativo (secretaria) y un ATP.

1.3 A quienes atiende la Telesecundaria y características de los profesores que atienden el subsistema educativo

Desde el momento en que se concibió al subsistema de Telesecundaria, se pensó como una alternativa educativa que pudiera atender a los jóvenes que habitan en las comunidades rurales, poblaciones en las que hubiera menos de 2500 habitantes, como una especie de educación a distancia.

Pero en la actualidad, seis de cada diez planteles prestan el servicio en localidades de alta y muy alta marginalidad, de acuerdo con datos del Consejo Nacional de Población (CONAPO) y del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE). “Por lo general, las telesecundarias atienden la demanda educativa de la población que no tiene acceso a escuelas secundarias generales o técnicas, por lo que principalmente se ubican en comunidades rurales o de alta marginación. Este tipo de servicio educativo se distingue por hacer uso de medios electrónicos y de comunicación (televisión, señal satelital y videos) (INEE, 2014).

En cuanto a las características de los docentes que atienden el subsistema de Telesecundaria se puede decir que según datos arrojados por TALIS, Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (Talis, por sus siglas en inglés), tuvo el propósito de encuestar a profesores y directores sobre sus características profesionales, condiciones laborales, prácticas profesionales y, en general, sobre distintos aspectos de la vida escolar que impacta el aprendizaje de los estudiantes (OCDE, 2009, 2014). Se encontraron los siguientes datos:

- Características demográficas: Menos de la mitad de docentes de telesecundaria son mujeres (48%), lo que contrasta con las secundarias presenciales donde

menos de la mitad son hombres (46%). Los docentes de telesecundaria son en promedio ligeramente más jóvenes que sus homólogos de las escuelas presenciales (40.6 frente a 42.1 años de edad)

- Condición de empleo y experiencia laboral: Seis de cada diez profesores de telesecundaria tienen un empleo de tiempo completo y casi nueve de diez gozan de un empleo de tiempo parcial; cifras que son mayores a las de otras secundarias (cuatro y ocho de cada diez respectivamente). Por otra parte, la experiencia laboral de los profesores de telesecundaria en general es menor que la de los maestros de escuelas presenciales, especialmente la relacionada con los años de experiencia en escuela en donde laboran (6.5 frente a 11.3 años).
- Educación formal y actividades para el desarrollo profesional: La educación y formación de los docentes de telesecundaria es mayor que la de sus homólogos de secundarias generales: cerca de 97% de los primeros tienen el nivel de licenciatura o maestría, mientras que esto sucede con el 89% del resto de los profesores de secundaria. Sin embargo, menor proporción de los maestros de telesecundaria su formación se enfoca en temas de la profesión docente (enseñanza de contenidos, didáctica y práctica en el salón de clases). Paradójicamente, un mayor porcentaje de docentes de telesecundarias en general reportan sentirse mejor preparados que los profesores de las secundarias presenciales en los tres rubros antes analizados (82 frente a 76% en promedio). Dos terceras partes de los docentes de telesecundaria participan en programas de inducción, cifra que es ligeramente mayor a la de sus homólogos de escuelas presenciales. En ambos tipos de escuelas, muy pocos docentes reportan participar en actividades de tutoría (uno de cada diez en promedio).
- Trabajo en condiciones desafiantes: Por lo general, los docentes de las telesecundarias trabajan en condiciones más desafiantes que los de las secundarias presenciales. Especialmente esto es cierto en lo que se refiere a la enseñanza de estudiantes en las siguientes condiciones: desventajas socioeconómicas, necesidades especiales y cuya lengua materna es distinta a la de la instrucción. La carga de trabajo docente de los profesores de telesecundarias es mayor que la de sus homólogos de escuelas presenciales, debido a que los primeros atienden un mayor número de alumnos (18.5 frente a

15.1) y tienen más materias. Se aprecia que es mayor el porcentaje de docentes que trabajan en escuelas telesecundarias cuyo director reporta que hay escasez de docentes profesionales y de personal de apoyo, que el porcentaje de docentes que trabajan en las secundarias presenciales con la misma problemática. Sin embargo, en las telesecundarias labora un menor porcentaje de docentes cuyo director reporta que hay una escasez de docentes calificados (tres de cada diez) en comparación con las escuelas presenciales (más de la mitad). También se observa que hay un porcentaje mayor de docentes que trabajan en telesecundarias, que en secundarias presenciales, cuyo director reporta escasez de recursos materiales. Dicha problema es especialmente cierto respecto a la insuficiencia de acceso a Internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para la biblioteca y de materiales didácticos. (Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013)

Estas son las condiciones y características que viven los docentes de Telesecundarias, según datos del estudio antes mencionado.

1.4 Condiciones de operación.

La modalidad de Telesecundaria desde que fue planteada, se pensó que operaría para su funcionamiento y eficacia, con el apoyo de medios tecnológicos como es la televisión, videocasetera o DVD, en la actualidad, con el uso de la computadora, pero sobre todo con el apoyo de los programas televisivos que transmitiría la red Edusat, como una manera de complementar la práctica de los docentes frente a grupo. (<http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/>)

Sin embargo con el paso del tiempo, ésta modalidad educativa se ha ido convirtiendo en uno de los subsistemas con mayores carencias. En cada centro escolar de Telesecundarias se debería contar mínimamente con luz, televisores, decodificador de señal, antena, amplificador de señal LBN Edusat, sin embargo, dichos materiales se han ido deteriorando y quedado obsoletos, según datos de la Dirección General de Televisión Educativa. A esta situación se puede agregar la

falta de agua, drenaje y electricidad; éste último servicio es fundamental para la operación del sistema de Telesecundarias, éstos datos que fueron revelados por un diagnóstico de la Secretaría de Educación Pública.(www.sep.gob.mx Evaluación externa de programas federales).

1.5 Los materiales educativos de Telesecundaria

Para el Primer Grado, el maestro y los alumnos cuentan con los libros de texto para cada una de las asignaturas, Español vol. I y II, Matemáticas vol. I y II, Ciencias (Biología) vol. I y II, Geografía de México y el mundo, Lengua Extranjera 1 (inglés) Asignatura Estatal, Música, Teatro, Danza, Educación Física y Tecnologías, libros de los que existen unos para el alumno y otros para el maestro, estos últimos contienen orientaciones pedagógicas para impartir los contenidos, además de la dosificación por bloques. También se le proporcionan al docente videos de consulta y bibliografía complementaria

En segundo grado se utilizan libros de Ciencias (Física) I y II, Español I y II , Matemáticas vol. I y II, Historia primer curso vol. I y II, Formación Cívica y Ética primer curso vol. I y II, Lengua extranjera II (Inglés), Tecnología, Música, Danza, Teatro, Educación Física, Orientación y Tutoría 1. además del material audiovisual complementario y los libros de la biblioteca de aula.

Para el Tercer grado se utilizan libros de texto que dan continuidad a los cursos anteriores: Ciencias (Química) I y II, Español I y II, Matemáticas I y II, Historia segundo curso Vol. I y II, Formación Cívica y Ética segundo curso, Lengua Extranjera 3, Orientación y tutoría 2, tecnología, música, teatro, artes visuales, danza.(<http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/materiales/>)

Existen para los tres grados recursos informáticos y visuales, así como bibliografía complementaria, cabe destacar que en el caso de los libros de Español, para el alumno, cada uno cuenta con un CD con audiotextos que complementan el libro y su comprensión, así como la ejemplificación de diversos textos.(<http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/materiales/>).

La televisión educativa, desde el principio fue pensada como recurso didáctico, y esto consistía en la transmisión de programas curriculares, cuyo propósito era cubrir los objetivos de aprendizaje de un determinado nivel escolar, o bien, contribuir a elevar el nivel cultural del pueblo.

Así que de 1968 hasta 1978, el servicio de recepción de la señal abarcó ocho Estados de la República Mexicana, que fueron Hidalgo, el Estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz y el Distrito Federal y con el tiempo se extendió hacia los demás estados de la república mexicana.

El objetivo original del proyecto, ha sido abatir el rezago, y éste se mantiene hasta nuestros días. La idea era abarcar y procurar al sistema educativo de la educación secundaria en comunidades rurales e indígenas, de tal manera que éstas contaran con señal de televisión; las zonas con menos densidad de población, y donde el número de alumnos egresados de la primaria, y las condiciones geográficas y económicas hicieran evidente la imposibilidad de establecer planteles de secundaria generales o técnicas. Esas necesidades también se reflejaban en la demanda educativa de zonas semiurbanas y urbanas marginales, caracterizadas por fenómenos sociales, geográficos, demográficos y económicos, que no permitían un mejor desarrollo de los estudiantes para su beneficio personal y dentro de la comunidad (García, 1970). Se contempló el diseño y la aplicación de programas de televisión, para permitir a los estudiantes de esas zonas en específico, el acceso a los conocimientos. Se estableció un currículo especial que abordara el plan y programas de estudio vigente para secundaria, que ampliara y profundizara los contenidos dosificados, útiles y sistematizados pedagógicamente con el propósito de sentar las bases de la vida productiva y preparar a los educandos para seguir con los estudios en niveles superiores.

La Telesecundaria dentro de la política educativa actual, cuenta con una importante infraestructura de medios, donde el elemento central es la Red Satelital de Televisión Educativa (EDUSAT), sin embargo lo que no se contempló dentro de estas expectativas es que en algunas de las comunidades dentro de las zonas muy

alejadas, no se cuenta con el servicio de luz eléctrica, lo que complica un tanto las cosas.

Desde el año de 1990, la señal del servicio se recibía en toda la República Mexicana, y durante 1996, se transmitió simultáneamente a través de dos vías de difusión diferentes: en la mañana para el área metropolitana de la Ciudad de México por Canal 9 de TELEVISA, otorgado en tiempos oficiales, y por la señal digital comprimida del Canal 11 de la Red EDUSAT del satélite Solidaridad en todo el país y América Latina. En la actualidad el servicio se transmite a través del satélite SATMEX 5.

Sin embargo, la demanda educativa de la Telesecundaria creó otras expectativas, tanto a nivel nacional como internacional. En 1998, según datos registrados, a nivel nacional egresaban anualmente alrededor de 200 mil alumnos, de los cuales en un 90%, se rezagaban para sus estudios del siguiente nivel, lo que implicó la creación de un Telebachillerato, en modalidad escolarizada, que permitiera asegurar que los alumnos egresados puedan acceder a estudios superiores.

En teoría, y a partir de la llamada Modernización Educativa, en el ciclo escolar 1992-1993, se reestructuraron los requisitos del servicio y los contenidos así como de las asignaturas, mismas que anteriormente se trabajaban por áreas, las finalidades de los programas y los planes de estudio que coinciden con los objetivos de la enseñanza directa.

Respecto a la capacitación de los coordinadores y los maestros, se elaboró una guía para la planeación y el desarrollo de los cursos de actualización de esta modalidad en la asignatura de español y mediante la red EDUSAT, se transmitieron los programas correspondientes a cada taller. También, se dio mayor énfasis al aprovechamiento de los medios de comunicación, se integró el uso de computadoras y aumentó el número de videocaseteras, considerados todos, elementos insustituibles relacionados directamente con el alumno.

Pero a todo esto, quizá bastaría con visitar algunas de las escuelas Telesecundarias ubicadas en comunidades alejadas, para darse cuenta que

realmente este proyecto es bueno en teoría. En el presente trabajo y de acuerdo con los datos obtenidos en las entrevistas, los materiales de la Telesecundaria no son los óptimos ni los suficientes, empezando con la red Edusat.

A fin de cuentas, el modelo en muchas escuelas no opera como fue diseñado, existe una: “Enorme dificultad para juzgar la eficacia del modelo porque los componentes no estaban presentes y las condiciones en las que funcionaban no respondían a las propuestas hechas por el modelo” (Santos del Real, 2004:13).

La Telesecundaria cuenta con más de 4 mil programas de televisión para los tres grados, todos los programas tienen propósitos didácticos definidos y diversos; 62 de esos programas están diseñados para los cursos de Telesecundaria de verano.

Sin embargo, a pesar de que a nivel nacional la Telesecundaria contribuye en gran medida a disminución del rezago educativo, como subsistema enfrenta carencias, pero entre esos problemas, destacan: la falta de acciones que permitan la actualización y capacitación real de los docentes, instalaciones escolares inadecuadas, retraso en la entrega de materiales bibliográficos y audiovisuales o carencia total de ellos, mal funcionamiento de la señal televisiva, además de que existe un déficit de personal docente que permita ejecutar el proyecto tal como se ha planteado en teoría; así como la falta de compromiso de algunos docentes respecto a las actividades educativas que se realizan con los alumnos y en las acciones de vinculación que se organizan con los padres de familia y los miembros de la comunidad (DGMyME-SEB y N-SEP 2004).

1.6. Currícula a ejecutar

La Telesecundaria se ha consolidado como una opción de las más eficaces en la ampliación de la cobertura y el impulso a la equidad, respecto al acceso a la educación de la población de zonas rurales. Se caracteriza, porque un solo maestro es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de grado, apoyándose en los materiales impresos y los programas televisivos.

Sin embargo , la ausencia de personal de apoyo y asistencia a la educación en las escuelas genera más trabajo en los docentes pues, además de su responsabilidad educativa, deben realizar tareas administrativas y esto necesariamente afecta en la ejecución de la currícula, que cabe mencionar es amplia.

Amplia en el sentido de que cada docente de Telesecundaria debe conocer cada una de las asignaturas de los tres grados y no únicamente eso, sino, poder enseñarlas sin importar el grado que imparta. El siguiente recuadro muestra las asignaturas que se imparten en el nivel de Telesecundaria .

CUADRO 2: MAPA CURRICULAR DE TELESECUNDARIA

Primer grado	Hrs.	Segundo grado	Hrs.	Tercer grado	Hrs.
Español I	5	Español II	5	Español III	5
Matemáticas I	5	Matemáticas II	5	Matemáticas III	5
Ciencias I (énfasis en Biología)	6	Ciencias II (énfasis en Física)	6	Ciencias III (énfasis en Química)	6
Geografía de México y del mundo	5	Historia I	4	Historia II	4
		Formación Cívica y Ética I	4	Formación Cívica y Ética II	4
Lengua extranjera I	3	Lengua extranjera II	3	Lengua extranjera III	3
Educación Física I	2	Educación Física II	2	Educación Física III	2
Tecnología I	3	Tecnología II	3	Tecnología III	3
Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2	Artes (Música, Danza, Teatro, Artes Visuales)	2
Asignatura estatal	3				
Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1	Orientación y tutoría	1
Total	35	Total	35	Total	35

Fuente (<http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/mapa/>)

El cuadro anterior, tomado del diario oficial, publicado en el año del 2006, muestra la currícula que actualmente se propone en las escuelas Telesecundarias, es lo que cada docente debe conocer y ejecutar, ya que los profesores debe atender un grado distinto cada año, dependiendo de las necesidades de cada escuela. Cada

asignatura cuenta con sus objetivos específicos dentro del plan de estudios, así como los aprendizajes esperados.

1.7 Estadísticas

Según el Sistema Nacional de Información y Estadística Educativa, en el estado de Hidalgo, durante el ciclo escolar de 2012-2013, la modalidad de Telesecundaria atendió un total de 59,651 alumnos, entre 29,079 mujeres y 30,572 hombres, así como la plantilla docente conformada por 3089, distribuidos en 764 escuelas.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), Para el año 2025, la demanda poblacional para educación secundaria habrá disminuido, por lo que se ha detectado que la mayor problemática en México es la cobertura y la eficiencia terminal, por lo que:

- I. Sólo 5 de cada 100 estudiantes que ingresan a primaria egresan, 16 años después, de alguna modalidad de la educación superior y, de éstos 5, sólo la mitad logra titularse.
- II. El 48% de la población de 15 años no estudia en ninguna escuela, ni pública ni privada, lo que significa que, está fuera de las oportunidades para estudiar.
- III. De la población que cuenta con 17 años de edad, el 63% está fuera del sistema educativo; este porcentaje alcanza al 75% en la población con 18 años de edad.
- IV. Sólo el 17% de los jóvenes de 20 a 24 años está inscrito en alguna institución educativa superior del país.
- V. Sólo el 54% de los que ingresan a licenciatura culminan sus estudios.
(http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)

Las cifras son alarmantes y aunque la Telesecundaria constituye uno de los pocos programas que da oportunidad a los jóvenes que viven en poblaciones marginadas y les brinda la posibilidad de recibir educación secundaria, no es suficiente, la tendencia que predomina para la modalidad muestra que el futuro de la

Telesecundaria es de un subsistema que permanece subordinado a los recursos técnicos que posee, de tal manera que esto necesariamente limita las condiciones de desarrollo de profesores y estudiantes y del propio subsistema.

CAPITULO II.

LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DEL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS: UNA CONFRONTACIÓN ENTRE TEORÍA Y PRÁCTICA.

La educación en cualquier lugar está necesariamente ligada a la sociedad o es producto de ella, ésta a su vez le imprime su propia orientación, entonces es innegable que la educación en un medio para modelar a los hombres y además como resultado de ello, influye en la organización estructural de la sociedad. El subsistema de Telesecundarias tiene su incidencia dentro de la sociedad y en los actores que participan en él. En este apartado voy a referirme a los sujetos que laboran en Telesecundarias, a los docentes, no sin antes aclarar, que escribir o enunciar los docentes de Telesecundarias, me complica por el alejamiento que ésta oración significa con lo que ha sido parte de mi vida, como el hecho de ser hija de docentes de Telesecundarias.

Como había mencionado anteriormente, una de las particularidades del servicio de Telesecundaria, consiste en que, es un sólo maestro quien atiende y a la vez es responsable del proceso educativo en todas las asignaturas de un grado según informe de TALIS

- “ Las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes de ambos tipos de escuela son muy similares. Sin embargo, una mayor proporción de docentes de telesecundaria que de secundaria presencial (75 frente a 57%), hacen que sus alumnos trabajen en proyectos, en grupos pequeños y presenten un resumen del contenido aprendido. Llama la atención que sólo seis de cada diez docentes de telesecundaria utilicen las TIC para proyectos o trabajo colaborativo en clase.” (Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013)

Según documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) “La educación impartida por Telesecundaria, además de tener un propósito propedéutico, favorece la formación armónica e integral del educando y orienta el proceso educativo hacia la promoción social” (SEP, 2000,) pero por otro lado algunos estudios demuestran que la Telesecundaria no está funcionando como lo dice la premisa anterior.

“Desde su creación, la matrícula de telesecundaria ha crecido considerablemente. Así, de acuerdo con el INEE (2014), en el ciclo escolar 2012-2013, esta modalidad atendió a 1 318 288 estudiantes, que representan el 21% de la matrícula nacional de educación secundaria. En ese momento, en el país existían 18 326 telesecundarias, que representaban el 49% de los planteles de secundaria del país. Del total de escuelas telesecundarias, 7.5% eran escuelas unitarias; es decir, 3 404 telesecundarias operaban con una organización escolar incompleta, donde uno o dos docentes atendían los tres grados de este nivel educativo. Lo anteriormente son datos que proporciona la Dirección General de Evaluación de Políticas (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP).”

Para desentrañar un poco lo que es el subsistema de Telesecundarias, es necesario conocer acerca de las características particulares que lo conforman, así como su contexto, los sujetos que interactúan en él, las condiciones de trabajo, la procedencia, la forma en que los mismos sujetos conciben su quehacer. Resultaría muy extenso intentar abordar el subsistema de Telesecundarias desde la visión y percepción que cada sujeto tiene, así que en este caso sólo haré un acercamiento hacia los docentes.

En sí, el subsistema fue creado para atender las necesidades educativas de las regiones marginadas, por lo que las características de este subsistema tienen su particularidad. Por ejemplo, la mayoría de los docentes, y en este caso, sobre los que realizó la caracterización en éste apartado, trabajan en zonas rurales o trabajaron varios años en ellas.

Resulta también interesante conocer las peculiaridades de los docentes, saber quiénes son, así como tener presente los rasgos familiares, sociales y profesionales que los definen y estructuran su identidad personal.

2.1 Quiénes son los docentes de Telesecundaria.

Para conocer un poco acerca de los docentes que trabajan dentro del subsistema de Telesecundarias, en el presente apartado realizaré una caracterización de los sujetos que participan en ésta investigación . Cabe señalar que son doce profesores entre ellos 8 hombres y 4 mujeres, quienes trabajan en diversas zonas de Telesecundarias, como la zona 42 de Metepec, la 26 perteneciente al municipio de Acaxochitlán, la zona 34 del municipio de Huehuetla y la zona 33 perteneciente al municipio de Cuauhtepic. Todos ubicados en el estado de Hidalgo.

2.1.1 Víctor

El Profesor Víctor M. Nació el 28 de Agosto de 1983, aunque es originario del Distrito Federal, comenta que solo vivió allá los primeros meses de su vida. Sus padres son de Huayacocotla Veracruz su padre es maestro de Telesecundaria que funge como director y está a punto de jubilarse ya que tiene casi 30 años de servicio en el sistema y su madre trabaja como personal administrativo en la misma Telesecundaria donde labora su padre. El profesor Víctor es de tez morena, estatura media, ojos café oscuro y usa el pelo corto; una característica del profesor es que siempre está sonriendo, actualmente tiene 31 años. Generalmente usa ropa casual, es decir pantalón de mezclilla y camisa y proyecta una imagen de pulcritud además de amabilidad. Actualmente vive en la ciudad de Tulancingo con su esposa y sus dos hijos.

Estudió en la Escuela Normal Superior Luis Donaldo Colosio de Tulancingo Hidalgo. Refiere que trabajó en escuelas particulares desde los 19 años, luego contratos para la SEP, hasta que le otorgaron la clave de docente de Telesecundarias en el 2008, trabajó en la Sierra Otomí Tepehua en las

comunidades de San Gregorio, La Esperanza, San Antonio y Santa Inés y después de cinco años consiguió su cambio de centro de trabajo y actualmente labora en una comunidad cerca del municipio de Acaxochitlán, Hgo. Por las tardes da clases en la Escuela Normal Superior de Tulancingo.

2.1.2 Mario

El Profesor Mario A. Es Originario de la Sierra Otomí Tepehua, de la Comunidad de Santa Úrsula, municipio de Huehuetla, Hgo. Sus padres son de origen humilde, y ambos trabajaban en el campo en la siembra de café. Tiene actualmente 38 años, es de tez muy blanca y ojos color verde apiñonado, cara redonda, pelo castaño claro y crespo. Es un maestro que muestra una actitud positiva y alegre con sus alumnos. Viste, siempre casual, pantalón de mezclilla y camisa a cuadros. Vive en la misma comunidad con su esposa y sus tres hijos, trabaja actualmente en la Telesecundaria de la misma comunidad de Santa Úrsula . Aunque refiere que antes de comenzar a trabajar ahí, él estuvo trabajando en otras comunidades de la misma Sierra. Es egresado de la escuela Normal Superior de Hidalgo, por las tardes atiende un negocio de abarrotes, que ha montado con su esposa en el centro de la comunidad.

2.1.3 Naty

La Profesora Naty O. Nació el 8 de noviembre de 1989 es oriunda de Tlanchinol Hidalgo, Su madre se dedica al hogar y su padre a la docencia. Comenta que sus padres y ella fueron a radicar a Pachuca, para que pudiera estudiar. Naty tiene 24 años, es de estatura media, complexión robusta, tez blanca, pelo corto castaño oscuro y un poco rizado, ojos negros y cara ovalada. Se viste de forma juvenil, pantalones de mezclilla, mallones, blusas holgadas, ya que recién dio a luz a su segunda hija. Siempre trata de estar presentable. Estudió en la escuela Normal Superior de Hidalgo, en Pachuca, es hija única, cuya madre es ama de casa y su padre profesor. Al iniciar como docente fue asignada a la zona 34 de la Sierra Otomí Tepehua en donde laboró en dos comunidades, San Gregorio y Santa Inés, allá mismo en conoció a su esposo. Consiguió la clave de Telesecundaria por

examen y tiene 2 años y medio laborando, actualmente trabaja en la escuela Telesecundaria de Santa Ana Hueytlalpan.

2.1.4 Arnulfo

El Profesor Arnulfo C. Nació el 16 de marzo de 1943, es originario de la Sierra Otomí Tepehua, de la comunidad de San Lorenzo Achiotepic, tiene 72 años , aunque refiere que a partir de los 4 años fue llevado a la ciudad de Pachuca por una familia que, se puede decir “lo adoptó”, ya que quedó huérfano a esa edad. Es de tez morena, cara redonda ojos negros y cabello corto, lacio casi blanco, es una persona callada, aunque pareciera tímido, no lo es, es sencillo y al narrar su historia deja entrever su experiencia, porque pareciera que para cada cosa tiene una anécdota. Viste de manera formal, siempre pantalón de vestir y camisa. Es egresado de la escuela Normal Rural del Mexe y estudió la Normal superior en la Ciudad de Oaxaca, en la especialidad de Lengua Española. El docente refiere que tiene 47 años de servicio, (al momento de llevarse a cabo la entrevista) y que está a punto de jubilarse debido a su enfermedad. Está adscrito a la zona 33 de Cuautepec de Hinojosa, y labora en la Telesecundaria Emiliano Zapata de la misma comunidad en el transcurso de la charla, él me comenta que participó en la elaboración de los libros de Telesecundaria, específicamente en el de español, en los últimos años ha trabajado como docente de primer grado.

2.1.5 Antonia

La profesora Antonia N. es originaria de la Huasteca Hidalguense, de la comunidad de Tecolotitla, Hgo., tiene 57 años, tez blanca, ojos negros pequeños, pelo corto teñido de color rojizo quemado, cuyo rostro se ha encargado el tiempo de marcar con muchas líneas, es amable al trato, ella es madre de cinco hijos, ya todos “grandes” dice. Relata que se casó muy joven cuando concluyó su escuela telesecundaria y que estudió el bachillerato y la Normal tiempo después, cuando ya había tenido a sus tres primeros hijos. Egresó de la escuela Normal Superior de Ciudad Madero Tamaulipas, con la especialidad de matemáticas, al momento de realizar la entrevista refiere que ha trabajado en diversas comunidades rurales del

estado, la primera de ellas en Pepeyoca de Cabrera, que es una comunidad al límite de Hidalgo, en la huasteca que colinda con la Veracruz, tiene 29 años de servicio y está a punto de jubilarse, su centro de trabajo actual es la Telesecundaria de Cuauhtepic, Hidalgo.

2.1.6 Fabio

El Profesor Fabio H, Es originario de Molango, Hidalgo, es alto delgado de tez morena, ojos pequeños y cafés, viste de manera formal, pantalón de vestir y camisa, un abrigo cuando hace frío. Es padre de tres hijos, divorciado egresado de la escuela Normal Básica del CREN y de la Normal Superior del Estado de Hidalgo , de Pachuca, actualmente labora en la comunidad de Hueyapita, municipio de Cuauhtepic Hgo., dónde ocupa el cargo de director .

2.1.7 Julián

El profesor Julián C. es originario de Actopan, en el Valle del Mezquital. Es de tez blanca y cara redonda, mantiene una expresión en el rostro, que da la sensación de que siempre está sonriendo, tiene 38 años, viste de manera casual, pantalón de mezclilla y camisa de manga corta o pants cuando le corresponde hacer educación física en la escuela. Labora en la comunidad de Hueyapita, que es donde se ubica su primer centro de trabajo. Es egresado de la licenciatura en Arquitectura del Tecnológico de Pachuca.

2.1.8 Germán

El profesor Germán O es oriundo de la ciudad de Tulancingo, es de complexión robusta, de tez morena y ojos pequeños café oscuro y pelo corto crespo, padre de un niño, casado. Viste un tanto desaliñado dado el aspecto desgastado de sus pantalones de pana y camisas de manga larga. Egresado de la escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, con la especialidad de Matemáticas, refiere que antes de ingresar al sistema de Telesecundarias trabajó 12 años en bachilleratos de gobierno del estado, y hace cuatro años presentó el examen de selección para ingresar al subsistema de Telesecundarias. Al adquirir la clave, fue asignado a la

zona 34 de la Sierra Otomí Tepehua, donde trabajó en dos comunidades, El Canjoy y Sta. Úrsula.

2.1.9 Circe

La profesora Circe V. Nació en la comunidad de Huehuetla, Hidalgo, sus padres son originarios de la misma comunidad, su padre se dedica al campo y su madre es ama de casa, la profesora comenta que fue su mamá quien la motivó a estudiar para maestra, ella tiene 36 años, es alta, delgada, de tez blanca y ojos negros, pelo castaño oscuro que le llega a media espalda, lacio. Viste siempre muy formal para ir a trabajar a la escuela, de traje y zapatillas, ya que el camino a su centro de trabajo “está pavimentado”. Egresó de la escuela Normal Superior Luis Donaldo Colosio en Tulancingo. Relata que inició a trabajar como maestra a los 22 años, en comunidades alejadas de su misma región Otomí, donde tenía que caminar, actualmente trabaja en la escuela de San Guillermo municipio de Huehuetla.

2.1.10 Ignacio

El Profesor Ignacio H. Es originario de la comunidad de San Guillermo en la Sierra Otomí Tepehua, tiene 39 años de edad, es alto robusto, de tez blanca y ojos claros, usa bigote y tiene las cejas un tanto pobladas. Él es muy sonriente y agradable al trato, el timbre de su voz en un tanto suave, pareciera provenir de otra garganta y no de él, que en cierta forma y por su estatura es imponente, viste habitualmente con pantalones de mezclilla y camisa de manga corta, por el clima caluroso de su región, es padre de dos hijos, su esposa es mama de casa. Comenta que por las tardes, si tiene tiempo se dedica a las labores del campo, en las tierras que heredó su esposa, “para completar”. Es egresado de la Escuela Normal Superior de Tampico Tamaulipas, es el número 11 de 12 hermanos, por lo que refiere que para sus padres significó un gran esfuerzo darle estudios, tiene 14 años de servicios en el sistema de Telesecundarias, ha laborado en diversas comunidades de la Sierra Otomí. Actualmente trabaja en la Telesecundaria de su mismo pueblo, San Guillermo.

2.1.11 Gustavo

El profesor Gustavo M. nació en la comunidad de El Paraíso municipio de Huehuetla Hidalgo, en la Sierra Otomí Tepehua, tiene 43 años, es alto, delgado, de piel blanca y ojos color miel, nariz aguileña, muy sonriente, vive actualmente con su segunda esposa, una doctora que llegó a trabajar a la clínica del centro de salud de la comunidad del Paraíso, con la que tiene una niña de cuatro años. Egresó como ingeniero agrónomo de la Universidad de Chapingo, y refiere que antes de dedicarse a la docencia, trabajó en Gobierno del Estado y seis meses en secundarias generales, tiene 19 años como docente, aunque sólo 3 o 4 años trabajó frente a grupo y los demás ha sido director comisionado. Labora en la Telesecundaria de San Guillermo, Comenta que se dedica a sembrar café y otras cosas referentes al campo, en sus ratos libres o sábados y domingo.

2.1.12 Teodora

La profesora Teodora es originaria de la comunidad de San Isidro en el municipio de Acaxochitlán, es de tez morena , cabello teñido de tono claro que contrasta con el color de su piel y crea el efecto de pronunciar sus ojos cafés. Tiene 33 años, generalmente viste formal, es decir procura usar traje y zapatillas. Hija de padres comerciantes que se dedican a la venta de frutas y verduras, es egresada de la escuela Normal Superior Luis Donaldo Colosio de Tulancingo, labora en la escuela Telesecundaria de San Guillermo.

El hecho de describir a cada uno de los docentes entrevistados, permite reconocer que características comparten, tales como su forma de vestir o su lugar de origen que a la vez los hace partícipes de una cultura identitaria que reconocemos como magisterio. La mayoría de los docentes entrevistados son originarios de comunidades rurales y de familias con escasos recursos o bien son hijos de padres que también fueron docentes. La mayoría de ellos egresaron de Normal Superior.

Considerando los datos encontrados y las relaciones que se pueden establecer entre las características que comparten los docentes entrevistados, quizá pudiera

pensarse que existe en el trasfondo una forma de compromiso social o de clase y que éste a su vez está profundamente ligado a la idea o imaginario de ser docente.

Esa idea arraigada desde el imaginario personal de lo que es ser maestro y lo que representa para una comunidad y para la propia familia. Ser oriundo de comunidad y convertirse en maestro pudiera estar ligado a la idea del maestro redentor fomentada durante la gestión de Vasconcelos al frente de la SEP.

Estos imaginarios que se interiorizan durante el transcurso de la formación normalista, van generando prácticas educativas que responden a modelos de identificación generados desde la infancia, así lo señala Marcel Postic “ Esta evolución necesaria supone también que el educador domine las relaciones imaginarias, que vienen de su infancia, sobre todo las que conciernen a los roles que detentan autoridad y que van unidos a personajes que han actuado sobre él, sus padres y sus propios profesores.” (Postic,2000:163).

Acerca del imaginario social Cornelius Castoriadis señala que se trata de un imaginario colectivo en el que cada individuo incorpora para sí, las significaciones sociales Castoriadis (2006) Por otro lado el imaginario individual es propio del sujeto, aunque está inserto en su contexto y en su tiempo e implica necesariamente la relación de un sujeto con los otros, es decir un imaginario individual está siempre vinculado a lo social. “Los hombres no pueden existir más que en la sociedad y por la sociedad” (Castoriadis,2006:75) Es decir cada sujeto tiene imaginarios relacionados a los medios sociales, espaciales y temporales, por lo que un sujeto no construye un imaginario por sí solo, sino que necesita de la interacción con los otros, alimentarse de las narrativas de los otros, las experiencias, las ideas , las opiniones. En este tenor de ideas, pudiera pensarse que existe a pesar de todas las posibles complicaciones y cambios en la sociedad, un imaginario latente de lo que es ser docente, y que en este caso específico de los docentes entrevistados, se refleja en sus palabras y en la elección misma de la actividad docente.

Las concepciones imaginarias que se tengan sobre ser maestro, se verán reflejadas en la práctica docente, es decir el imaginario se materializa en el

discurso y a su vez el discurso se materializa en las prácticas. Al caracterizar a cada uno de los docentes pude encontrar en lo que discursan, primero la idea que tiene del ser docente de Telesecundaria, luego el interés por el conocimiento para mejorar su práctica.

2.2 Formación de los docentes de Telesecundarias: ¿Qué les preocupa a ellos?

Para poder entender un poco acerca de lo que implica la formación, recupero algunas perspectivas teóricas. A decir de Bernard Honoré: "...la formación está en acto y queda pensarla" (Honoré, 1980: 9), él pone de manifiesto que para entender la formación es necesario considerar el mecanismo de transdisciplinariedad, existente en la formación, como campo de estudio de tal forma que, ésta, no puede deslindarse de las disciplinas del hombre, llámense: Psicología, psicología experimental, psicología genética, psicosociología, etnología, etología. Por lo que señala "...explorar lo que nosotros llamamos el campo de la formatividad, es decir el conjunto de los hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo" (Honoré, 1980:13).

Por otro lado María Teresa Yurén, desde un marco filosófico apunta que, se debe aclarar que formación y educación son conceptos distintos, y observa a la educación como un proceso de modelado del sujeto, en el sentido de que éste desarrolle sus posibilidades, sustentándose en la postura Hegeliana de la educación como "bildung",¹ es decir la educación como posibilidad de construcción,

¹ La palabra alemana Bildung remite a imagen (Bild), modelo (Vorbild), imitación (Nachbild). Es una síntesis y, a la vez, una superación de Form (forma), de Kultur (cultura) y de Aufklärung (Ilustración). El origen de la Bildung se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen (Bild) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar. En el siglo XVIII, la idea de Bildung se separa progresivamente del antiguo concepto de forma exterior natural (una formación montañosa, un rostro bien formado) para espiritualizarse y asociarse a Kultur, bajo la influencia de Herder y de Wilhelm von Humboldt. En sus reflexiones sobre la educación, Kant evoca el deber de cultivar sus propios talentos (1910: 53). Humboldt es probablemente quien ha llevado más lejos esta dimensión ética de la idea de formación, cuyos fundamentos son estoicos: se trata de ocuparse de su propio destino, de constituirse a sí mismo. Hegel retomará este elemento en su filosofía de la educación, donde la Bildung se convertirá en la antítesis de la

más allá de lo que se pueda obtener a través de la socialización, entendiendo la socialización, como la apropiación que hace el sujeto respecto de las normas y órdenes institucionales. En cuanto a la formación Yurén la define como : “ un proceso cuyo movimiento se asemeja a una espiral. El sujeto recibe de la sociedad y la cultura, los elementos que le permiten desarrollarse y configurar su personalidad” (Yurén 2000:32).

Gilles Ferry (1997) desde una perspectiva psicosociológica señala que todos le otorgamos un sentido distinto al concepto de formación, que se puede pensar en ella como espacios y tipos, es decir formación inicial o permanente, o bien relacionarla con programas y contenidos de aprendizaje, pero que el currículo, los programas, espacios y tiempos no son la formación sino sólo el soporte de ésta. Para Ferry la formación “...es desarrollo personal...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo (Ferry, 1997:54) es decir como sujeto, adquirir o hacerse de las condiciones para ejercer una práctica profesional. Ferry también dice que “ ...una formación no se recibe...Nadie forma a otro... el sujeto se forma sólo por sus propios medios... uno se forma a uno mismo, pero uno se forma sólo por mediación²” (Ferry, 1997: 55). De tal manera que pudiera pensarse que esta postura consiste en el desarrollo personal del sujeto, pero desde su interior al exterior, en la que, el currículo, los programas, los contenidos de aprendizaje funcionan únicamente como medios para formarse.

Los autores Ferry y Käes (1978) desde un plano psicológico el primero y psicoanalítico el segundo, señalan que la formación se torna un proceso particular, que va más allá de la mera adquisición de conocimientos, “alude a la movilización

espontaneidad, de la inmediatez: el esfuerzo de humanización del individuo. El otro significado ético de la Bildung consiste en que el cuidado de la originalidad debe convenir con las exigencias generales de la humanidad. Se trata, por ejemplo en Humboldt, “de proporcionar un contenido tan grande como sea posible al concepto de humanidad en nuestra persona” (Dumont, 1991: 122, 150). Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011 217

² “Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son formadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de vida, la relación con los otros. Todas esas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo.” (Ferry 1997: 55).

de procesos psíquicos” (Käes ,1978:12) todo aquello que nos conforma como individuos, llámense deseos, fantasías, afectos, vínculos, mismos que cada sujeto tiene presentes en todo tiempo en sus interacciones con los otros. Postic (2000) considera que no pudiera darse una formación homogénea ya que cada individuo se forma atendiendo a sus necesidades y deseos, o a su historia de vida personal.

Para Ferry (1990) la formación es “una función social de transmisión del saber, como suele decirse del saber- hacer o del saber- ser, que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o más generalmente de la cultura dominante” (Ferry 1990: 50) .

Por otro lado Anzaldúa señala “La formación en el ámbito educativo alude principalmente a procesos de instrucción y en especial a la formación profesional, se contempla aquí , principalmente la adquisición de conocimientos teóricos para su desempeño” (Anzaldúa 2004:88) Otros autores como Honoré (1980) Ferry (1990), Schmelkes (1997), también apuntan la idea de que la formación puede ocurrir en la práctica, ya que señalan que la práctica funciona como un proceso de formación, y que es en la misma práctica docente donde se pueden obtener y perfeccionar los conocimientos adquiridos durante la etapa de formación inicial.

Desde el punto de vista de Anzaldúa (2004), la formación no se refiere únicamente al trayecto de un docente por las normales superiores, tampoco se limita al hecho de tomar cursos de actualización, sino que es un proceso de mayor amplitud en el que ven involucrados más factores.

2.3 La Formación inicial

Según lo que pude indagar en las entrevistas cada maestro se ha formado una idea particular, de lo que la formación implica, para algunos de ellos, formación consiste en el hecho de haber asistido a la Normal Superior, o el hecho de recibir cursos constantemente por parte de la SEP, o tener la oportunidad de especializarse, sin embargo coinciden en valorar su experiencia en el aula como una vía de formación.

Respecto a la preocupación por la formación inicial, el profesor Víctor M. refiere lo siguiente en relación a su estancia en la Normal (...)yo creo que para que puedan dar clase, primero debería conocer, para que están formando a los maestros, porque si no lo conocen o saben pues es como si yo te dijera, vamos a hacer un pan pero jamás yo hubiera comido uno o ni siquiera visto un pan (Víctor).

En referencia a lo que dice el profesor Víctor, es evidente que él considera necesario que la formación de los formadores de docentes esté ligada al campo de lo educativo. En la idea de que los docentes reproducirán en sus propias aulas, lo que aprendieron durante el transcurso de su formación. Ciertamente es que como humanos tendemos a reproducir los arquetipos aprendidos como lo menciona Ferry.:

“La relación profesor-alumno, relacionada con el vínculo padre-hijo, uno de los dos arquetipos de nuestra vida social, se encuentra en las dos situaciones. De este isomorfismo resulta que el modelo pedagógico adoptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los “formados”. Estos se ven conducidos a reproducir los procedimientos, las actitudes, el estilo de comportamiento desarrollado por los formadores y la institución de formación. Los efectos de estructuración y de impregnación producidos por el dispositivo de formación, pueden llegar a ser más fuertes que sus discursos”(Ferry, 1990 : 61).

El profesor Víctor refiere que los docentes que laboran en las instituciones de formación de profesores, es decir las escuelas Normales, desconocen lo que es la práctica educativa en aula o han participado escasamente de ella, por eso hace la analogía entre lo que es la enseñanza y el pan. Para sustentar un poco lo anterior, retomo al a Gilles Ferry quien escribió:

“Parece evidente que los enseñantes, que son los profesionales de la formación, o por lo menos de ésta formación común e inicial que dirige a todas las otras, son los que más a menudo se ven afectados por este orden de cosas. Por lo tanto y a pesar de un sistema de formación bien construido, con escuelas Normales y diplomas universitarios, o quizá justamente a causa de este sistema cerrado sobre sí mismo, los enseñantes, han

participado relativamente poco en esta gran celebración formativa.”(Ferry, 2000:46)

Ser formador o docente en una escuela normal superior, no implica estar involucrado o informado acerca del proceso de formación de los docentes, no es desconocido que los docentes de las normales en su mayoría son universitarios, titulados, pero sin ninguna formación pedagógica, de ahí que la analogía entre el pan y la enseñanza, a la que se refiere el profesor Víctor resulte interesante,“ es como pretender enseñar a hacer pan, si uno nunca lo ha hecho” (Víctor).

Es decir la formación inicial es una preocupación para los docentes ya que ésta sienta una base o debiera sentarla, para el conocimiento del subsistema de Telesecundarias o para cualquier nivel de educación básica, sin embargo no solamente los docentes detectan las deficiencias al respecto sino también las autoridades en relación a ello el informe del INEE (2015) destaca lo siguiente:

“Históricamente en México las instituciones encargadas de la formación inicial de los docentes de educación básica han sido sobre todo las escuelas normales. Sin embargo, ante la inclusión en la educación básica obligatoria de los niveles de secundaria (1993) y preescolar (los tres grados en 2011), así como por las modificaciones curriculares de los planes y programas de estudio de la educación básica, el sistema educativo ha debido apoyarse para la formación de docentes en las escuelas normales privadas, la UPN y otras IES. No sorprende entonces que los datos de inicio del ciclo escolar 2013-2014 y los del Censo de Escuelas Maestros y Alumnos de Educación Básica y Especial (CEMABE) indiquen la existencia de profesionistas no normalistas entre los docentes de educación básica. En cambio, en la educación media superior, la formación inicial de docentes es incipiente, y la mayoría de la que existe se brinda en diversas IES públicas y privadas. En este tipo educativo, los procesos de inducción al servicio docente y la capacitación han sido fundamentales para la formación pedagógica del

personal académico”.³ INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

Por otro lado, algunos de los docentes consideran que, como parte de su formación es necesario tener mayores conocimientos o tomar más cursos para mejorar, como es el caso de la maestra Naty quien dice (...) “preparación pues me falta mucha, tendré la licenciatura, pero si me falta mucho, y preparación pues si estaría bien que nos dieran cursos por parte de la SEP y prepararme más pues si y mejorar pues si con la preparación.” (Naty)

Para ella es importante la formación continua, el contacto constante con cursos que estén relacionados con las asignaturas que imparte.

También con relación a la formación, el profesor Arnulfo, considera que el estudio en el caso de los maestros debe ser constante por lo que él dice (...) “porque habría que estudiar, el maestro de por si tiene que estudiar, debería estudiar permanentemente”(Arnulfo).

Por lo que comenta el profesor Arnulfo, deja entrever que un docente preparado es aquel que estudia de manera continua.

Otro de los entrevistados, el profesor Fabio, da cuenta de que la formación de los docentes, es aquella que se va construyendo por ellos mismos, y desde su propia experiencia comenta (...) pero yo empiezo a notar que...a sentirme que carambas, dije que les voy a enseñar si no se nada, y empiezo a aprender con los libros de

³ En los próximos años el reto de la formación inicial estará determinado por la aceleración del replazo docente. Como ya se expuso en el capítulo 1, si la reforma al Servicio Profesional Docente (SPD) fomenta la jubilación entre quienes ya tienen la edad o la antigüedad para retirarse, las escuelas normales podrían no cubrir la demanda de vacantes en el sistema educativo, ahora regulada por un examen de ingreso cuyos resultados están lejos de ser los deseables, como se verá en el capítulo 4. Por su parte, el reto en educación media superior continuará estando determinado por el incremento de la contratación de docentes derivado del decreto de su obligatoriedad, tal como se observa en los recientes patrones de antigüedad de la planta académica (capítulo 1). INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

conceptos básicos, o sea me empiezo a nutrir, me empiezo a sentir fuerte curiosamente me fui formando y por ahí un autor decía que a veces te tienes que formar, pero formarte a ti mismo(Fabio).

En lo que comenta el profesor Fabio se puede ver que para él la formación como docente se va adquiriendo con el paso del tiempo y de la experiencia y esto da cuenta también que el docente está preocupado por formarse a sí mismo y mejorar su práctica docente conforme transcurre el tiempo.

Aunque para algunos autores como en el caso de Ferry el aprendizaje sea considerado un proceso personal, también es cierto que es un proceso en el cual un sujeto aprende en función y a través del otro, en ese sentido Freire planteaba “ nadie educa a nadie – nadie se educa a si mismo – los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo” (Freire, 1995:69) . Para Cesar Coll (1997), el aprendizaje es el resultado de un complejo proceso de de interacciones, esto es : interacción entre alumno, contenido, maestro. En lo que comentan los docentes se puede observar su preocupación por saber sin embargo, pudiera tomarse en cuenta lo que se señala como pilares de la educación, que permitan a los docente atender a su práctica sin el temor por el desconocimiento, con esto hago referencia lo establecido en la Declaración mundial sobre Educación para Todos ,(subtitulada : Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje)⁴ en la que se señalan

⁴ 21. Las estrategias dirigidas concretamente a mejorar las condiciones de la escolaridad pueden centrarse en los aspectos siguientes: los que aprenden y el proceso de aprendizaje; el personal (educadores, administradores y otros); los planes de estudios; la evaluación del aprendizaje; y los materiales didácticos y las instalaciones. Tales estrategias deberían aplicarse de manera integrada; su elaboración, gestión y evaluación deben tener en cuenta la adquisición de conocimientos y capacidades para resolver problemas, así como las dimensiones sociales, culturales y éticas del desarrollo humano. Según los resultados que se desee obtener, los educadores deben ser formados en consecuencia, permitiéndoles beneficiarse simultáneamente de los programas de capacitación durante el ejercicio de sus funciones y de otros incentivos relacionados con la consecución de esos resultados; los planes de estudios y la evaluación deben reflejar una variedad de criterios, mientras que los materiales e incluso los edificios y las instalaciones deben ser adaptados consecuentemente. En algunos países la estrategia puede incluir los medios para reducir el absentismo aumentando el horario de aprendizaje y mejorando las condiciones de enseñanza. Para satisfacer las necesidades educacionales de grupos que no participan en la escolaridad formal, se requieren estrategias adecuadas a la enseñanza no formal. Estas incluyen los aspectos ya mencionados, aunque sin limitarse a ellos

entre muchos aspectos, la importancia del Saber hacer, esto en relación al “saber” que debe poseer el docente, para poder enfrentar el “Hacer” es decir su práctica educativa. En la relación que se gesta dentro de la práctica, están inscritos, no únicamente la transmisión de contenidos, si no que puede verse como un vínculo que va mucho más allá y en el que, están implícitas, las subjetividades de ambos, alumno y maestro.

“La relación maestro-alumno es un espacio en el que cada actor pone en juego su subjetividad de manera ineludible. Fenómenos como la identificación y la construcción de la identidad en los procesos de formación, el papel de los fantasmas en la dinámica educativa, así como la importancia del deseo en el aprendizaje y los vínculos transferenciales que se generan entre los actores educativos, son algunos de los procesos subjetivos que hemos analizado en torno a la dinámica relación educativa, ubicándola siempre en el contexto institucional y social en la que está enmarcada”.(Anzaldúa,2004:39)

A decir del mismo autor “La relación educativa tiende a generar una serie de vínculos que constituyen un campo dinámico, que determina en buena parte el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Anzaldúa,2004:40) Es decir el vínculo⁵ que

pueden también conceder especial atención a la necesidad de coordinación con otras formas de educación, al apoyo de todos los interesados, a los recursos financieros permanentes y a la plena participación de la comunidad. (Fragmento, de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990, UNESCO, www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF)

⁵ Pero ¿qué entendemos por vínculo? Es una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo, sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales. A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos. Por objeto el psicoanálisis se refiere no sólo a las cosas, sino a las personas, a las ideas, a todo aquello con lo que se relaciona el sujeto, ya sea que exista en el “exterior” o forme parte de su realidad psíquica como un objeto interno fantaseado. Cabe señalar que el psicoanálisis, como ya he señalado, no reconoce una separación tajante entre lo externo y lo interno, sino que hay una suerte de continuidad como en una banda de moebius, donde lo exterior se convierte en interior y el exterior no está cerrado sobre sí, sino que se prolonga en el exterior. El sujeto establece una relación con los objetos (tanto internos, como externos): los percibe, se los representa, los interpreta, los dota de una significación a partir de sus saberes, pero también a partir de su

se establece en la relación educativa constituye un elemento central de transmisión dentro de la escuela, ya que en torno a él se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje. De tal forma que depende de los vínculos que se establezcan entre maestro y alumno para que se pueda dar la transferencia de contenidos que enseñe el docente. Todo lo anterior viene a cuento dado que el profesor es uno de los protagonistas dentro de la relación educativa, ya que él es el encargado de coordinar y estructurar el proceso de enseñanza aprendizaje, de ahí que sea trascendental observar detenidamente los factores que determinan la práctica docente. Y en este caso en específico, la apropiación de contenidos que tenga cada profesor o lo que pudiera llamarse la preocupación por el saber.

Otro de los sujetos entrevistados, el maestro Julián muestra a través de su discurso su preocupación por la formación de tipo humanista y al respecto comentó (...) yo voy encaminado mucho a la situación, a la carrera humanística, si, a la formación humanística. (Julián)

En lo que el maestro Julián comenta, da cuenta de su preocupación de tipo humanista, como aquella que le permita una buena la relación y atención con los alumnos, y relata que aunque no es de formación normalista, en su formación como arquitecto, él recibió conocimientos en materias humanistas (...) en mi carrera, ya en mi carrera profesional, este, pues yo abarco muchas materias, o sea abarco materias de cuestiones humanísticas y aparte también mi experiencia laboral (Julián).

La referencia que hace el docente respecto a su formación y el énfasis que fue de “tipo humanista” permite afirmar que muchos de los vínculos de los docentes están matizados con las significaciones imaginarias que conforman su identidad y que son interiorizadas desde su formación como señala Anzaldúa:

deseo (y de las fantasías que se construya sobre estos). Esta elaboración sirve de base para establecer una estructura vincular con el objeto. La interpretación que hace el sujeto de los objetos para conformar un vínculo con ellos, no es meramente una operación cognoscitiva, plenamente consciente (como pretenden algunos constructivistas). Va más allá, es un trabajo de elaboración más complejo, en el que intervienen procesos conscientes e inconscientes, cognitivos y afectivos. Anzaldúa. La subjetividad en la relación Educativa, una cuestión eludida. Tramas. México DF. 2004.

“Algunas de las significaciones imaginarias con las que los maestros se identifican son: apóstol, misionero, benemérito, hacedor de hombres, formador de las generaciones del futuro... Estas significaciones pasan a formar parte de la identidad del docente y desde ella establecen vínculos particulares con su práctica y con sus alumnos. Por ejemplo, buscando satisfacer la misión de apóstol y misionero, el docente se puede asumir como “encarnación” misma del “deber ser”, convirtiendo su acción educativa en un adoctrinamiento moral que no admite cuestionamiento...”
(Anzaldúa:2004: 42)

De ahí que, cuando es recurrente la idea de que, la formación o una buena formación es una necesidad primordial ante las condiciones sociales y económicas, cabe preguntarse cuál es el papel de los individuos en las situaciones de trabajo y de vida marcadas por tales cambios.

La formación está pensada desde la óptica de las necesidades del sistema y del modelo de desarrollo económico. En educación, ese “saber hacer” está entretejido en los discursos sobre la formación con referencia a la auto estructuración, al desarrollo de la persona y a su interioridad. Es decir que al sujeto de la formación, en este caso al docente de Telesecundaria, se le exige no sólo la adquisición de ciertas habilidades o poseer determinados conocimientos, sino también la transformación de actitudes.

Gilles Ferry considera a la formación como toda una especie de estructura, es decir como una institución. Se trata de la conformación de todo un aparato: proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, encargados de llevar a cabo la formación (Ferry 2000). En el caso de los docentes de Telesecundarias, ellos hablan de todo eso que “los forma” como son los cursos o trayectos formativos, que tienen que tomar durante el periodo lectivo.

De tal manera que la formación es considerada como la internalización o apropiación de los conocimientos, o bien los modos de relación, las actitudes, y valores; y más concretamente, a la estructuración y desarrollo del conocimiento o

del carácter, conducta y maneras de actuar de cada persona, que a la vez le permita desenvolverse en diferentes campos.

Pero desde el punto de vista institucional, la formación “implica la existencia de agencias o instancias organizadas institucionalmente por un conjunto de proyectos, programas, certificaciones, prácticas diversas, agentes de formación, unidades académicas responsables, etc. En este sentido, es posible decir que, institucionalmente, la formación es el medio a través del cual las competencias que se transmiten adoptan una forma curricular especializada y se expresan a través de diferentes programas de formación, en diversos campos del saber y de la práctica” (Díaz, 1998, 112).

2.4... “He tomado un chorrotal de cursos”

En el presente apartado, se relata lo que los docentes de Telesecundarias opinan acerca de los “cursos” de formación continua que les proporciona la SEP, sin embargo en el discurso de cada uno de ellos se puede observar también, que como parte de sus preocupaciones, los docentes señalan cierto distanciamiento entre los contenidos que tienen que impartir en el aula y los cursos de formación continua.

Para complementar la formación de los docentes se han implementado cursos que tienen la función de ayudar a los profesores a mejorar su práctica educativa, esto puede fundamentarse con los datos que proporciona el INEE.

“Con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), los sistemas y modelos de formación continua y de superación profesional de educación básica y media superior tendrán que continuar desarrollándose para garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del personal docente y directivo, a fin de asegurar el derecho de los estudiantes a recibir una educación de calidad.”). INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

Sin embargo en el mismo informe del INEE pueden encontrarse datos que permiten ver la situación real de los cursos.

Gilles Ferry también aborda como concepto fundamental en la formación, los dispositivos de alternancia, entendidos estos como “el espacio intermedio, transicional que es el tiempo y el lugar de la formación para luego utilizar lo aprendido...es formación en el terreno” (Ferry 1997:58). Pudiera bien encajar esto que menciona Ferry, en el marco de lo que se llama profesionalización de la función docente, en el sentido de que es un ejercicio de formación continua, en el desempeño profesional de los docentes y que se da en un tiempo y espacio determinados, ya sea a través de cursos, seminarios o talleres.

Para algunos docentes, del sistema de Telesecundarias, el hecho de que existan los cursos o trayectos formativos, es importante para sentirse actualizados, o incluso creen que su práctica mejora.

Un antecedente de los trayectos formativos actuales proviene del periodo de 1994-2008, con el Programa Nacional para la Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en servicio (PRONAP) que fue un proyecto de formación continua de maestros en servicio cuyos propósitos eran:

- Regular, ordenar y articular la profesionalización docente.
- Establecer perfiles en competencias directivas, docentes y de asesoría técnico-pedagógica.
- Convocar a diversas instituciones académicas, para construir programas de excelencia, diseñados especialmente para la formación docente.
- Incorporar los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales en los programas de formación.
- Promover acciones de formación vinculadas a los resultados de los exámenes correspondientes al concurso nacional de asignación de plazas docentes.

- Desarrollar exámenes estandarizados para la evaluación de la formación docente e interpretar sus resultados para la mejora continua.
 - Dimensionar la profesionalización docente, en función de las capacidades y nuevas formas de identidad pedagógico–social.
 - Transparencia y rendición de cuentas.
- (www.oecd.org/edu/school/)

Los trayectos formativos, son parte de La Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica, cuyo objetivo es generar diagnósticos con base en los resultados de las competencias profesionales y el aprovechamiento escolar de los alumnos, para que a partir de ahí se puedan generar estrategias que permitan a los docentes mejorar su desempeño laboral y por ende mejorar el logro educativo de los estudiantes. Con base en los diagnósticos un grupo de especialistas en Evaluación y Currículum de Educación Básica del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, convocados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) se construyen los trayectos formativos.⁶

En relación a esos trayectos formativos, como parte de la formación continua, los docentes aportaron su punto de vista.

El profesor Germán comenta que para él es importante el hecho de tomar diversos cursos, como parte de la formación del docente y considera que al él, en específico, le han ayudado en su formación, (...) En lo académico estoy bien, porque he tomado un chorrotal de cursos, bueno muchos cursos, sí ahí si podemos decir que la preparación está bien (Germán).

⁶ El sistema Nacional de Formación Continua y superación Profesional (SFCSP). En el ciclo escolar 2011/2012, el sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional (SFCSP) tenía que atender a 1.152.306 docentes de tres niveles educativos y ocho tipos de servicio de la educación básica, sin incluir a los instructores comunitarios que dependen de Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). El SFCSP encuentra sus orígenes en 1992, en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) a través de dos iniciativas: el Programa Emergente para la Actualización Magisterial (1992) y el programa de actualización del Maestro de Actualización del Maestro (1993). Ambos sentaron las bases para el establecimiento del Programa Nacional para la Actualización en la Ley General de Educación (1993).

Lo expresado por el profesor, permite ver que los cursos o trayectos formativos, son una manera de mantenerse un tanto actualizados, ya que durante el ciclo escolar, los maestros de Telesecundaria, deben tomar de manera obligatoria los cursos que ofrece la SEP y que son impartidos en los centros de maestros de cada zona escolar.

Al respecto la profesora Circe, otra de las entrevistadas, comenta que le agradecería que los cursos que les ofrecen en los Centros de Maestros fueran más enfocados a los contenidos que se imparten dentro del aula, por lo que al respecto menciona (...) pues pediría capacitación en materias, por ejemplo en matemáticas, en este, en las materias que llevamos, esa capacitación, para dar los contenidos.(Circe)

Ella considera que dentro de la formación de los maestros está bien que se impartan cursos o trayectos formativos, pero orientados a las asignaturas específicas.

Los cursos que se imparten en los Centros de Maestros para los docentes de Telesecundarias, son cursos que comprenden cierto periodo de tiempo y son tres trayectos formativos, distribuidos en el transcurso del periodo escolar, mismos que cada docente debe acreditar, en los cursos, se debe leer y hacer "Productos" para entregar a final de cada trayecto. En referencia a ellos el profesor Nacho, otro de los entrevistados comenta (...) Los cursos son muy buenos, nomás que a veces uno como maestro no le toma el sentido que debería llevar, o no lo tomamos muy en serio a veces queremos nomás hacerlo por cumplir, porque realmente son buenos , pero te digo no nos lo tomamos en serio.(Nacho)

En lo que dice el profesor deja entrever, que aun cuando los cursos sean buenos, el docente no les toma sentido, y los lleva acabo solo porque debe cumplir con la obligación de asistir a ellos.

El profesor Gustavo, da cuenta de lo que piensa acerca de los cursos como parte de su formación y el comentó: (...)Yo siento que a veces nos dejamos llevar por los comentarios y decimos, siempre es lo mismo, pero realmente es una mentira, tu sabes que podrá ser lo mismo , pero de tanto que asistes y participas en los cursos

pues vas a lograr profundizar a lo mejor aunque sea en lo mismo, pero vas a profundizar, en los temas o en las actividades que se llevan a cabo en definitiva a lo mejor de forma más concreta, pues yo tengo la creencia de que nadie es tan tonto para no saberte enseñar algo y nadie es tan inteligente para no poder aprender algo nuevo de alguien más, entonces, no tan sabio no, entonces yo creo que siempre, siempre van a ser positivos los cursos, por sencillos o por insignificantes que parezcan, de que son necesarios, son necesarios, porque por experiencia sabemos de compañeros que no les interesa y que dicen es que yo ya lo sé todo, digo, por favor quien ya sabe todo, incluso para nosotros mismos, si hace tres años trabajamos con un grado a los tres años ya no te acuerdas de lo mismo que trabajaste hace tres años, entonces es a veces, refrescar conocimientos y eso va a hacer forzosamente (Gustavo).

De cierta manera los dos docentes coinciden en la idea de que los profesores de Telesecundarias acuden a tomar los trayectos formativos, sin algún interés y por obligación, y es que tal vez persista la idea de que los cursos sean repetitivos, según lo afirma el profesor Gustavo. Los cursos o trayectos formativos que se imparten en los centros de maestro son reproducidos por terceros, es decir, por docentes que a su vez fueron a tomar esos cursos impartidos por otros docentes, como los Apoyos Técnicos.

De acuerdo con lo que relataron los docentes, puede decirse que están preocupados por su formación, que saben de la falta de conocimientos dentro de su práctica, y que ven en los trayectos una forma de subsanarla. No obstante las condiciones de la formación continua no son las óptimas, es decir no alcanzan a cubrir las necesidades de los docentes, de acuerdo a lo que manifestaron los entrevistados y en coincidencia con el reporte del INEE. Existen carencias de materiales y falta de coordinación para el diseño de tales cursos entre otras cosas.

“El actual Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Docentes de Educación Básica en el país considera tres vías de atención: la actualización, la capacitación y la superación profesional. El SPD agrega a éstas actividades la tarea de inducción al servicio de los

profesores noveles. Normativamente, el desarrollo de los procesos de actualización y capacitación está a cargo de las autoridades educativas estatales y se aplica por medio de dispositivos tales como los Centros de Maestros. Las entidades pueden desarrollar sus propios sistemas o programas de formación continua, o abocarse a los propuestos por la federación. En cambio, los profesores eligen libremente las actividades de superación profesional de acuerdo con sus intereses, si bien existen becas y otros estímulos para apoyar su participación. En 2013 se destinaron al Sistema Nacional de Formación Continua 366.12 millones de pesos (Tépach, 2014: 20) para atender a 1 006 078 docentes de escuelas públicas de educación básica, lo que arroja un promedio simple de 363.91 pesos para las actividades de formación continua y superación profesional de cada docente. Este limitado financiamiento se traduce en desfavorables condiciones materiales y de infraestructura, servicios y recursos humanos para los dispositivos de formación.”⁷ INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

⁷ En un censo realizado durante 2011 por la DGFCMS en los 534 centros de maestros y 40 extensiones de las 32 entidades federativas, se encontró que, en promedio, cada centro atendía a 267 escuelas (92 preescolares, 128 primarias, 47 secundarias y una normal), y para hacerlo, 83% del conjunto total contaba con un equipo conformado por no más de 10 personas. Poco más de la mitad de los centros (280) se encontraba anexo a una escuela u oficina de gobierno, y sólo 141 tenían oficina para coordinadores, aulas de medios, biblioteca y salones. De acuerdo con los coordinadores, sólo 2 de cada 5 centros contaban con las condiciones de espacio necesarias para su buen funcionamiento. Respecto a los recursos de conectividad, 93% disponía de internet, 60% de Red EDUSAT y 85% de Enciclopedia. Se sabe que la falta de personal en estos centros se suple con docentes frente a grupo adscritos a las escuelas y con apoyos técnico pedagógicos de los equipos de supervisión, a quienes se invita a impartir los cursos programados. A pesar de las dificultades para atender la formación continua, de acuerdo con los resultados de TALIS 2013, 9 de cada 10 docentes de primaria y secundaria dicen haber participado en alguna actividad de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la realización del estudio. Llama la atención que esta proporción no varíe según los años de experiencia, situación laboral, horas de trabajo a la semana, o tamaño de la localidad donde se ubica la escuela (Backhoff y Pérez- Morán, 2015). En el informe 2011-2012 de la SEP se señala que en esos años se profesionalizó a 1 197 459 docentes, directivos y asesores técnico pedagógicos de educación básica (SEP, 2012: 28); tómese en cuenta que en ese ciclo escolar el número de docentes frente a grupo era de 1 186 764 (INEE, 2013: 66). INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

Quizá en lo referente al tema de formación continua, y conforme a lo que expresan los docentes, podría deducirse que aún cuando existe toda una organización y planeación para fomentar la formación ésta no cumple aun con sus objetivos, quizá porque siguen existiendo ciertas deficiencias. Guilles Ferry apunta que el problema de la formación de los enseñantes es similar en todos los contextos, y estas insuficiencias se evidencian aún más, dada la rápida transformación social y a su vez estas transformaciones, inciden en las necesidades de los alumnos y al mismo tiempo afectan el papel del docente y en la función social que éste último tiene, por lo que expresa que existe una:

“ necesidad de redefinición de los objetivos de la formación, necesidad de articular la formación inicial con la formación continua, de equilibrar formación científica y formación profesional (lo que plantea el problema de las universidades en relación con la formación), de ampliar la formación pedagógica a una formación profesional que contemple aspectos de relaciones cooperativas e institucionales, así como de iniciación a las nuevas tecnologías y metodologías (particularmente las de evaluación), acercando las relaciones entre la teoría y la práctica (en particular por un sistema de alternancia)” (Ferry 1990: 48).

Es decir que el autor plantea que los objetivos de formación necesariamente debieran replantarse, de tal manera que estén articulados y permitan un equilibrio entre la formación científica y la formación profesional, en el sentido de cubrir la relación entre la tecnología y la metodología.

2.5 “Soy ingeniero de oficio docente”....

Tal parece que la situación social actual, la movilidad social, los problemas que implica le crecimiento de la población, las transformaciones sociales, han modificados ciertos ideales, conceptos, visiones, situaciones que teníamos anteriormente. Esto es, hasta cierto punto natural, es decir, somos seres que evolucionan, tanto de manera biológica como social. Hace 30 años, para no ir más atrás en el tiempo, las ciencias, las costumbres, las teorías, las formas sociales

eran otras, muy distintas de las que conocemos en la actualidad y dentro de esa avalancha de cambios, las concepciones, los roles incluso los paradigmas se han modificado. Algunas cosas sucedieron para mejorar y otras no tanto.

En menos de un siglo, de 1921 a fines de 2012, la población se multiplicó ocho veces, al pasar de 14.3 millones de personas al inicio del periodo del presidente Álvaro Obregón, a 117 millones a fines del sexenio del presidente Felipe Calderón. En esos años la matrícula en educación primaria creció poco más de 16 veces al pasar de 868 mil alumnos a 14.8 millones, crecimiento superior al demográfico. INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE

Estos cambios sociales, no sólo modificaron o aumentaron la matrícula de alumno sino que también generaron cambios en la docencia como lo muestra el reporte del INEE.⁸

⁸ El crecimiento acelerado de la educación primaria en el país se logró habilitando en la docencia a un gran conjunto de personas sin la formación normalista completa, e incluso sin la educación primaria completa. Por ejemplo, en el primer periodo de Torres Bodet como secretario de Educación (del 23 de diciembre de 1943 al 30 de noviembre de 1946) se encontró que de 18 mil maestros federales, 50% apenas contaba con estudios de educación primaria, 17% había alcanzado uno o dos años de educación secundaria, y 11% tenía estudios incompletos de educación normal urbana (porcentajes estimados de cifras proporcionadas por Arnaut, 1996: 96). Incluso, ante la escasez de profesores normalistas que enfrentó la realización del Plan de Once Años, la SEP contrató a jóvenes recién egresados de educación secundaria (Arnaut, 1996). Este tipo de contrataciones, presentes desde los años veinte, trajo consigo la necesidad de crear dispositivos e incentivos para que un importante número de docentes completara su formación profesional de forma paralela al ejercicio de sus labores.² De este modo, las autoridades educativas, además de coordinar la provisión de educación para niños y jóvenes, también tuvieron que operar mecanismos de formación de los maestros en servicio, y crear estímulos salariales para motivarlos a completar los estándares profesionales y pedagógicos establecidos (Arnaut, 1996: 95). Al expandirse la educación primaria, el Estado mexicano se planteó mayores metas de desarrollo, compatibles tanto con la estrategia de fortalecer los mercados internos y la industria nacional, como con el aumento de la demanda social por educación secundaria y media superior, al aumentar continuamente la población infantil y juvenil que había completado los niveles educativos previos. En casi medio siglo, de 1953 a 2012, las matrículas de las escuelas secundarias y de educación media superior se incrementaron 77 y 95%, respectivamente. En ese mismo periodo, el número de docentes aumentó 40 veces en el caso de secundaria, y se multiplicó por 43 en media superior. La obligatoriedad de la educación secundaria establecida en 1993 significó un mayor impulso a este nivel educativo: de 1994 a 2012, su matrícula aumentó 41%, y el número de docentes, 54%...INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Cierto es lo que señala el siguiente autor “A todos nos resulta difícil aceptar y entender el cambio social, sobre todo cuando nos obliga a cambiar nuestros sistemas de equilibrio y nuestras formas de entender una realidad a la que nos habíamos acomodado, y nos obliga a modificar profundamente nuestras formas de vida” (Esteve, 2003, p. 98).

La identidad profesional docente no ha escapado a esa crisis. El autor Carlos Marcelo García, citando a Dubar (1991) escribe: “una identidad profesional constituye una construcción social más o menos estable según el periodo, surge tanto de un legado histórico como como de una transacción (Marcelo 2013: 36).

En ese orden de ideas, no se debe olvidar que la identidad no es algo con lo que se nazca, si no que evoluciona, y se desarrolla tanto en la persona como en el colectivo social, y su desarrollo ocurre dentro del ámbito de lo intersubjetivo, como un proceso de interpretación del propio individuo dentro del contexto social Marcelo (2013). En la actualidad ya no es fácil reconocer el valor de una profesión, dadas las circunstancias sociales, por lo que la imagen profesional se desdibuja, no sólo la del docente sino también la de otros profesionistas.

En el párrafo anterior mencioné la creencia que se ha ido extendiendo sobre el “ser maestro” y es innegable que a través de la historia la profesión docente ha sido una de las menos consideradas y reconocidas, sin embargo anteriormente la profesión docente y el rol que esta tenía estaba claramente delimitada, a diferencia de lo que pasa en la actualidad, en donde el rol y la identidad se ha visto permeadas por el deterioro social. Marcelo (2013).

Quizá esta desvalorización en parte está relacionada con la diferencia entre las distintas profesiones, es decir un profesionista de la medicina por ejemplo, lleva en su formación conocimiento científico a diferencia de la formación docente. Desde el punto de vista de Bolívar “Las mutaciones de las últimas décadas generan sobre la situación profesional de los profesores ambigüedades y contradicciones. La crisis de identidad profesional docente ha de ser comprendida en el marco de un cierto

desmoronamiento de los principios ilustrados modernos que daban sentido al sistema escolar” (Bolívar, 2006: 13).

La docencia es en sí, una profesión que se bifurca, por un lado están las exigencias y la creencia del deber ser del maestro y por el otro la desvalorización social. Esto es paradójico a decir de Hargreaves (1986) por un lado se espera que sean los profesores quienes enfrenten las deficiencias del sistema educativo, y construyan las comunidades de aprendizaje, que sean capaces de innovar, que se comprometan con el cambio, pero por el otro a la misma profesión se le niega el reconocimiento, dado que en el proceso formativo, no se accede al conocimiento científico que la califique como a las demás profesiones “verdaderas”.

En un principio la profesión del docente era “un sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamada que implica entrega y sacrificio” (Pérez, 1995: 199) y el maestro era visto como el “misionero” cuya vocación era el servicio a la comunidad, sin embargo el tiempo y los cambios en la sociedad se han encargado de modificar esa imagen que prevalecía del docente. En la actualidad cabe preguntarse qué tanto pervive de esa concepción. En secundaria y en Telesecundaria una gran parte de los que ejercen la docencia no son profesores de formación, es decir no cursaron una carrera pedagógica en una Normal Superior. Señala Corbalán: La inmensa mayoría de los profesores de secundaria nunca tuvimos una vocación clara de educadores, al contrario de los de primaria. Estudiamos una carrera para ser otra cosa: matemático profesional, químico, físico. (Corbalán,1998: 73)El hecho de elegir una carrera, y que ésta sea una forma de vida en el futuro es lo más común, sin embargo la circunstancias a veces nos conducen por senderos diferentes, y sucede que después de haber estudiado una cierta carrera, a veces los sujetos se ven orillados a ejercer un oficio diferente al elegido. Tal es el caso de dos de los profesores entrevistados.

Por ejemplo: el profesor Julián, quien es arquitecto de formación y él comenta acerca de su vocación lo siguiente (....)Mira yo no considero que tengo vocación o que tuve vocación para un día estar frente a grupo, lo que si considero que mi formación y mi destino, por el momento me lo va dando ,¿no?, me va dando la

pauta, y pues el momento se debe de vivir día a día y en el caso mío, pues ese destino se debe de vivir día a día profesionalmente dar lo mejor o lo más que lo mejor que se pueda de mí mismo para los demás. (Julián)

En su discurso da cuenta de que fueron las circunstancias, las que lo han movido en éste momento hacia la docencia, y considera que debe vivir el día a día de su situación.

En el caso del profesor Gustavo, quien estudió para ingeniero agrónomo, relata que a él se le dieron las circunstancias y se vió orillado a ejercer como docente, aunque ya había estado trabajando en su profesión, en una instancia de gobierno (...) pues yo trabajaba antes en gobierno del Estado y eran muy irregulares, los pagos andaba de aquí para allá, de allá para acá, mucha inestabilidad en la cuestión laboral, y vislumbré más estabilidad en el ámbito de educación (Gustavo). Su discurso admite que él no tenía interés en ser docente, y que fueron las circunstancias las que lo obligaron a buscar oportunidad en el ámbito educativo, sin embargo en el transcurso de la charla el comentó al momento, (...)Soy ingeniero agrónomo de profesión de oficio docente (Gustavo).

Al escuchar al profesor Gustavo me viene a la mente la pregunta ¿qué diferencia existe entre oficio y profesión? Una de las cuestiones que habría que aclarar es el hecho de que los propios profesores consideran a la docencia como un oficio al que se puede arribar desde cualquier profesión, pero no dicen que sea una profesión que pueda ejercerse desde otra profesión. Habría que identificar primero las diferencias. Decidir si la docencia es profesión u oficio, aún está en debate. Para Lieberman citado por Ghilardi, (1993) las características de una profesión serían las siguientes:

- Ser un servicio esencial, definido y único;
- Que ponga el acento en técnicas intelectuales para desarrollar el servicio al cual se le convoca;

- Que se exija un período extenso de estudios especializados; que tenga un amplio espacio de autonomía, sea un individuo o todo un colectivo;
- Que se le exija, a quien entre en ese colectivo, una fuerte responsabilidad por las acciones que emprenda dentro de su ámbito específico;
- Poner el acento en los servicios prestados antes que en el grado de provecho económico.
- tener un órgano de autogobierno para regular y juzgar la actividad que se ejerza.

Pero el punto ahora no es identificar si es o no profesión u oficio, sino desentrañar de donde deviene la desvalorización de la profesión como tal, quizá el punto medular resida en la falta de formación específica para desempeñarse en este caso como docente de Telesecundaria..

Algunos autores como (Bolívar Botía, Fernández Cruz, & Molina Ruiz, 2005; Dubar, 2002; Taylor, 1996; Veiravé, Ojeda, Núñez, & Delgado, 2006) refieren que la docencia va tomando sentido en el transcurso de la relación con los demás, de tal forma que poco a poco se va construyendo la identidad del docente, dentro de los propios espacios sociales en los que interactúan, en tanto la imagen de uno mismo se va configurando bajo el reconocimiento del otro. En relación a los dos profesores que no tienen formación docente, ellos dan cuenta de que a pesar de que las circunstancias sociales y personales los condujeron al camino de la docencia, ellos llevan a cabo su trabajo desde el compromiso y que fueron aprendiendo a ser maestros en su relación con los alumnos.

El profesor Gustavo habla de su trabajo como agrónomo y se refiere a ello, como una actividad similar a la docencia ya que dice: (...) no tengo mayor este, mayor complicación, porque de alguna forma a nosotros como agrónomos nos preparan para capacitar, que a fin de cuentas es enseñar y el trabajo quizá la diferencia sea que lo hacemos con jóvenes en éste ámbito y allá era con campesinos o en agronomía era con campesinos, pero a fin de cuentas, cualquier actividad o estas dos actividades tienen una relación con lo que es enseñar (Gustavo).

Los profesores entrevistados refieren, que, iniciaron en la docencia por diferentes causas y no por gusto o vocación, sólo en el caso de los profesores Mario, Circe, y Teo hablan de su agrado por la docencia desde el inicio.

Se puede decir que la vocación es una característica que, de forma consciente o inconsciente, siempre se vincula a la enseñanza o la profesión que se elige y que incluso, se podría tomar como uno de los signos de la calidad docente (Hansen, 2001), tener vocación hace necesario el compromiso, y la implicación personal, toma de decisiones, la reflexión crítica (Pumares Puertas, 2005). En palabras de (Gichure,1995:210) ,“sólo se es un verdadero profesional cuando se tiene vocación”. En referencia al ámbito de la docencia, Day (2006) plantea que un proceso de enseñanza/aprendizaje eficaz sólo será posible si éste surge de la pasión del docente en el aula, pasión que emerge de la vocación del educador. El docente es el responsable de enseñar y educar a las personas, de ayudar a los demás en su promoción humana, de contribuir a que los escolares desarrollen al máximo sus capacidades, participen responsablemente de la vida social y se integren en el desarrollo de la cultura según Blat Gimeno y Marín Ibáñez (1980). Es decir, que el docente tiene entre sus tareas primordiales, promover el desarrollo de las capacidades de los estudiantes tanto como los valores.

2.6 Reglas del juego: ¿cómo ingresan los docentes al subsistema de Telesecundarias?

Cierto es que en nuestro país no estaban claras las reglas de ingreso, para laborar en el nivel de educación básica, ya que han existido a través de los años, diversas maneras de ingresar al sistema de educación pública, a veces bastaba con tener la educación normal básica o superior, o alguna otra licenciatura, y en el caso del subsistema de Telesecundarias es lo mismo, algunos de los profesores ingresaron por alguna oportunidad o por examen de oposición en el caso de los maestros de reciente ingreso. Como lo plantea el INEE en su informe del 2015 “El proceso de contratación de docentes en el país ha pasado de una lógica discrecional a una

transparente e imparcial que se ocupa de garantizar su validez técnica. Antes de 2008 la contratación de personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)” (INEE, informe 2015:127)⁹, en el año 2003, se propuso un examen como forma de ingreso al servicio docente, sin embargo aun cuando se llevó a cabo este examen en algunas entidades federativas, según la OCDE, se detectaron los siguientes problemas:

1. Insuficiencia de plazas para contratar a todos los egresados de las escuelas normales.
2. Contratación a egresados de ciertas instituciones en detrimento de otras.
3. Ingreso al servicio de personas sin el perfil profesional requerido.
4. Mecanismos y procedimientos poco transparentes para la selección, contratación y adscripción de profesores.
5. Procedimientos discrecionales: tráfico de influencias, comercialización de plazas y derecho de los jubilados a heredarlas, entre otros.
6. Injerencia importante del SNTE para decidir sobre los aspirantes que ocupan las plazas vacantes (Los docentes En México, informe INEE 2015)

Una vez aceptado el examen de oposición como forma de ingreso al sistema , las autoridades exigieron como requisitos para participar en el proceso de selección de

⁹ La asignación de plaza inicial operó por primera vez en 1951, cuando a los egresados de la Escuela Normal Superior de México, a fin de asegurarles un espacio laboral al término de su carrera, se les otorgó una plaza por tres horas; para 1983, gracias a negociaciones entre las escuelas de Educación Normal y la Secretaría de Educación Pública (SEP), las plazas iniciales se incrementaron a 19 horas (Montaño, 2009: 3), pero a partir del ciclo escolar 1998- 1999 esta práctica se complicó por la escasa demanda de maestros que cubrieran ese número de horas en una sola escuela, lo cual propició que algunos egresados trabajaran en dos o más centros escolares para cubrir su plaza inicial por completo. Por otro lado, la selección libre de los servidores públicos consistía en la asignación de una plaza docente a personas recomendadas, y, por último, la tercera vía era conseguir una recomendación del SNTE. En 2003, la SEP impulsó una Política Nacional para la Formación y el Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica (SEP, 2003), en la que se propuso un examen de ingreso como la única manera de incorporarse al servicio docente. Téngase en cuenta que en aquel momento los mecanismos de selección y contratación funcionaban de manera heterogénea en el país. (Informe INEE, Los Docentes en México. 2015)

docentes, que los candidatos contaran con la formación profesional pertinente para el nivel educativo al que deseaban ingresar, así como con título profesional; que fueran egresados de escuelas normales públicas; y que fueran originarios de la entidad federativa.

En el caso de los docentes de telesecundaria se ha seguido la misma dinámica, algunos de ellos ingresaron, por apoyo del sindicato de trabajadores de la educación, por herencia o con la ayuda de alguna organización, como lo comentaron los profesores.

El profesor Víctor comentó acerca de la forma de ingreso al subsistema de Telesecundarias (...)lo mismo ocurre con el magisterio y con la policía ¿no? en EU hay una formación policiaca desde el bachillerato, es decir desde el inicio y les enseñan valores, les enseñan ética y en México no, en México desafortunadamente, sabes que hay compañeros que ni siquiera tiene la normal, compañeros que ni siquiera tienen el perfil, pero que por ser, primos, parientes, amigos, conocidos, cuñados, hermanos del que está dando plazas, pues ya estuvo que le dieron clave. (Víctor)

En lo dice el profesor permite reconocer un hecho que no es desconocido dentro del ámbito educativo, en el que algunas veces, quienes son acreedores a una clave de trabajo, no siempre cubren con perfil o bien no poseen los estudios y se da el fenómeno que conocemos comúnmente como “palancazo”, en ese sentido lo que dice el profesor Víctor coincide con lo que también expresa el profesor Arnulfo (...)Éramos maestros de educación primaria, pero presentamos el examen de admisión para ingresar al nivel de Telesecundaria. Las primeras generaciones de Maestros de Telesecundaria, los maestros necesitábamos presentar un examen ahorita ya no, ahora se entra por palancas (Arnulfo).

En el caso de la Profesora Antonia, ella narra lo que tuvo que hacer para obtener su clave de ingreso a Telesecundarias “(...) Primero inicié con interinatos, después de haber estudiado seis semestres de Normal Superior y pues trabajé los

interinatos y ya de ahí solicité la clave de Teles, te lo digo de manera sencilla, pero un ir y venir de años” (Antonia).

Ella explica que tuvo que estudiar la Normal Superior y después estar vuelta y vuelta al sindicato para conseguir la clave de Telesecundarias.

Son diversas las formas en que los docentes ingresaron al sistema, así como también las circunstancias que los orillaron a ello.

Por su parte el profesor Fabio comenta: “(...)que encuentro en mi formación, soy honesto, yo busqué la profesión en momentos de incertidumbre de que iba yo a tener empleo terminando, porque en esos tiempos, había bolsa de trabajo y nos asignaban la plaza al terminar la Normal Básica, eso me hace pensar que la docencia era un... el camino más fácil para poder ser ya independiente económicamente” (Fabio).

Lo que comenta el profesor Fabio da cuenta de que el interés en trabajar dentro del sistema de Telesecundarias, también va encaminado hacia lo económico.

En el caso del profesor Julián su forma de ingreso al Telesecundaria, fue por una oportunidad que se presentó ya que él es Arquitecto. “(...) bueno yo estoy trabajando como maestro de Telesecundaria, por situaciones de oportunidad que tuve, sí, de obtener una plaza como docente, en nivel de Telesecundaria, sí, es una plaza que pertenecía a mi hermano, y pues tuve la oportunidad de poderme quedar con esa plaza y pues empezar a trabajar como docente, ¿ajá?”(Julián).

A este profesor se le presentó la oportunidad, de ingresar ya que era una plaza perteneciente a su hermano, antes de la reforma educativa, las claves de docentes se podían traspasar a hijos o familiares, cuando había jubilación o defunción del familiar.

Situación distinta la del profesor Germán quien primero laboró en Bachilleratos del estado “(...) Bueno salí en 1998 de la Normal, presenté examen de oposición, para entrar a bachillerato del Estado y en septiembre ingresé a bachilleratos, que está por parte del gobierno del Estado, ahí no hay sindicatos, no hay nada, sueldo

raquítico y allí trabajé 12 años, después ya hice el examen de selección para Teles” (Germán). Él comenta que una de las cosas que lo hicieron presentar el examen de oposición para la obtención de una clave de Telesecundarias, fue el sueldo.

En ese sentido coincide con lo que comenta el profesor Nacho quien relató lo siguiente (...): Estuve trabajando un año por contrato en primarias y era muy difícil, por el salario que tenía en primaria y tuve que renunciar a ese contrato y pues ahora nos va un poco mejor. Dentro de las cosas que se pueden agregar al respecto es que de todos los niveles de educación básica se supone que el de Telesecundarias es el mejor pagado. Luego el profesor Nacho agrega “(...)Eh tuve la oportunidad de ingresar, porque estaba en una organización y ya había terminado de estudiar y me ayudaron para ingresar con clave administrativa con funciones docentes”(Nacho). Yo le pregunto qué organización y el me responde “(...)Antorcha campesina, ellos me ayudaron” (Nacho).

El profesor Gustavo, relata que su plaza, también la obtuvo por una oportunidad, aunque no clarifica cuál, el menciona que “(...) eh, en ese momento, me invitaron a que había una oportunidad de ingresar, con unos profes conocidos, y no era muy complicado y me gustaba, me gustaba, por muchas bondades que tiene el servicio educativo, dentro de eso pues yo trabajaba antes en Gobierno del Estado y eran muy irregulares, los pagos andaba de aquí para allá, de allá para acá, mucha inestabilidad en la cuestión laboral, y vislumbré mas estabilidad en el ámbito de educación” (Gustavo).

Se vuelve a presentar la misma situación de la entrada al campo laboral, por ayuda, amiguismo, compadrazgo y también la idea de que el trabajo en el sistema de Telesecundaria es mejor pagado. No se puede juzgar a los profesores que ejercen sin tener una formación docente, ya que son cuestiones que tienen que ver con las posibilidades personales, así como el sistema político-social que orilla a vivir conforme a las necesidades y no en el tenor de los deseos.

Fernández Pérez (1995) señala que lo que debería caracterizar a cada profesión es la posesión de un saber específico o profundo, que no se quede en lo

superficial o trivial, el conocimiento debiera ser de cierta complejidad y dificultad de dominio, que otorgue un toque distintivo de tal manera que se pueda separar a los miembros de la profesión de quienes no lo son. Además de que es importante la auto-percepción de maestros y profesores, quienes deberían identificarse a sí mismos con nitidez y cierto grado de satisfacción como profesionales. Sin embargo señala el autor, esto implica cierto nivel de institucionalización, en cuanto a las normas exigidas para el ejercicio de la profesión, en este caso la docencia.

Sin embargo, la falta de institucionalización, incluso la desorganización, en la formación docente, se torna en una crisis, una crisis identitaria del docente. Por lo que señala Dubar (2002) que existe la urgencia de clarificar y capacitar profesionalmente a los docentes para contrarrestar la desmotivación y la crisis de identidad que azota al magisterio.

El hecho de convertirse en docente entraña, más que la vocación o la oportunidad de serlo, un largo proceso en el que necesariamente están involucradas la formación inicial y la formación continua, así como la práctica educativa. Esto también tiene que ver con el hecho de que un docente de Telesecundaria por ejemplo, tiene que estar capacitado para atender a una población diversa, de tal manera que se hace imprescindible una formación que permita al docente desarrollar sus competencias y a la vez la reconstrucción de su identidad como profesional de la educación.

Pero la construcción de la identidad del ser docente no es algo que pueda explicarse de manera simple, ya que la construcción identitaria implica varios procesos que van más allá de lo institucional o de lo formativo.

Desde el punto de vista de Dubar (1991) se debe pensar en la identidad como un proceso dual, que se debate entre lo individual y lo colectivo, lo objetivo y lo subjetivo, la acción y la estructura, y que es a través de análisis metodológicos como se puede articular esa dualidad que pervive en los individuos, es decir esa identidad que tiene cada uno para sí mismo y que a la vez está también constituida por la interacción con los otros.

La Doctora Silvia Fuentes Amaya¹⁰ en su ensayo: Discurso e Institución: Configuración de identidades, hace la pregunta ¿Cuáles son los procesos a través de los cuales un sujeto educativo constituye su identidad? para responderla desarrolla un enfoque teórico metodológico desde el que propone dos ejes de análisis, uno político y otro psicosocial, en él, parte del análisis de lo social, para entender el proceso de construcción identitaria, y señala que para entender esta noción , se debe ver como una configuración discursiva “ esto es constituir un discurso y como tal , también es resultado de un complejo juego político y social” (Fuentes, 2001: 14) Hilando esto, puede decirse que dentro de esas configuraciones e identificaciones discursivas, los sujetos, o mejor dicho docentes, en este caso, de Telesecundaria, están insertos en el contexto social e histórico, que determina en cierta manera su rol como docentes, ya que la identidad de cada sujeto está articulada por juegos de identificación y polos de identificación que lo configuran, llámense, padre, madre, hermano, esposo esposa, hijo, habitante del mundo.

En los docentes que participan en ésta investigación se pueden observar características compartidas, como es el caso de su origen familiar, de escasos recursos o de comunidades rurales.

La construcción de la identidad del docente de Telesecundaria, deviene a la vez del imaginario del ser docente, y éste imaginario a la vez puede decirse que ha atravesado diferentes etapas dentro de la misma historia de la Educación en México.

El cambio social pudiera ser uno de los elementos centrales, que permitan entender un tanto los problemas de identidad docente, que enfrenta el magisterio en nuestro país, dado que, es ese cambio social el que ha permeado y transformado el trabajo de los docentes, así como también el valor que la sociedad otorga a ese trabajo. Esteve (2006) plantea que esos cambios sociales ocurridos

¹⁰ Doctora en C. con Especialidad en Investigaciones Educativas por el DIE-CINVESTAV, Profesora de T.C. en la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, Adscrita al Sistema Nacional de investigadores, Nivel I.

en los últimos años provocan desconcierto, así como la falta de formación para afrontar los nuevos retos.

2.7 Vocación u oportunidad ¿Por qué la elección de la docencia?

La profesión de docente desde sus inicios ha estado marcada por el contexto socioeconómico y cultural.

“La escuela elemental surge en el siglo XIX, como una institución enmarcada dentro de un dispositivo pedagógico que pretende ser un instrumento fundamental del programa de la modernidad, que persigue la difusión del saber laico a cargo del naciente Estado Nacional de inspiración liberal. La aparición de este dispositivo de enseñanza pública básica, pretende hacer realidad los ideales del liberalismo burgués: “democratizar” el saber, legitimar la igualdad de oportunidades y dar prioridad a los valores del “orden y el progreso” en los que se cifraba la cosmovisión capitalista de aquel entonces.” (Anzaldúa,2004:44)

En ese tiempo y hasta ahora han sido las condiciones socioeconómicas las que han marcado a la docencia. Y a ha sido a través de un azaroso proceso histórico, que se ha ido construyendo y transformando la idea que hoy se tiene de la misma.¹¹

¹¹ Si bien la modernidad y el pensamiento liberal justificaban ideológica y políticamente la aparición del dispositivo de enseñanza elemental, no hubieran sido suficientes para que surgiera. Fueron las condiciones socioeconómicas las que impulsaron fuertemente su aparición. Como efecto del proceso de despojo de los medios de producción de la población agrícola y la desaparición de los talleres artesanales, una enorme cantidad de población se concentra en las nacientes ciudades industriales con el fin de buscar empleo en las fábricas que ahí se encontraban. El exceso de oferta de mano de obra generaba que una buena parte de estas personas se encontraran desempleadas y el resto se veía obligada a tolerar las inhumanas condiciones laborales de las fábricas. Las ciudades se convirtieron en el siglo XIX en concentraciones de personas hundidas en la miseria y el hacinamiento, lo que generaba serios problemas sociales como la delincuencia, el vagabundaje y la proliferación de enfermedades infecciosas. Una buena parte de esta población estaba conformada por jóvenes y niños: hijos de obreros y vagabundos desempleados, que constituían un germen de delincuencia y una población potencialmente insurrecta, lo que significaba una agobiante preocupación para la burguesía. A comienzos del siglo XIX, en Londres (metrópoli del Sistema-Mundo de entonces), se pensaba que la educación podría ayudar a controlar y cambiar la condición moral e intelectual de los pobres urbanos (Jones, 1994). Los intelectuales del liberalismo burgués como Bell, Lancaster y Bentham, sostenían que la educación

De manera común se piensa que para el ejercicio de una profesión, cualquiera que ésta sea, el profesional debe ejercerla por vocación, pero en el caso de la docencia, no siempre se da por tales condiciones.

En la formación para la profesión docente confluyen diversos elementos, como son: la tradición, el rol social, las transformaciones sociales, incluso las mismas necesidades de los profesores.

En ese sentido no se puede dejar de lado que son diferentes los factores sociales y culturales, que orillan a un sujeto a dedicarse a la docencia. Es interesante observar que las condiciones sociales, son las que impulsan a los sujetos a tomar determinadas decisiones como en este caso, la elección de una carrera. Y pudiera pensarse, en base a los datos que arrojan los estudios, que tal vez la elección de la docencia pudiera estar relacionada a la facilidad de acceso a la carrera, en el sentido económico, por no decir que es barata, y esta determina que sea elegible, al respecto el INEE informó:

De los alumnos que cursaban 8° y 12° semestres. En ella se observa que casi la mitad de las familias de los estudiantes normalistas contaba sólo con 984.75 pesos mensuales *per cápita* o menos, lo que las coloca por debajo de la línea de bienestar mínimo establecida para zonas urbanas. Para 2013, esta proporción se había incrementado a 59%, cuando la línea de bienestar mínimo era de 1 179.31 pesos mensuales *per cápita*. El análisis por tipo de sostenimiento muestra que, en 2013, casi dos terceras partes de las familias de los alumnos de las normales públicas se encontraban por debajo de dicha línea (65.2%), mientras que esto era cierto para 43% de los hogares de quienes asistían a normales privadas". (INEE 2015).

debería ser controlada por el Estado y llevarse a cabo en escuelas de instrucción masiva, que abarataran la enseñanza y la hicieran eficaz. Para hacer frente a estas tareas educativas se requería de un sujeto particular: el maestro de enseñanza elemental. Fue entonces que se establecieron las Escuelas Normales, que contaban con reglamentos muy rigurosos y una estricta selección de las personas que serían formadas como docentes. e (Anzaldúa 2004.

Otros datos arrojados por estudios especializados, según el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) en referencia a la escolaridad, permiten saber cuántos de los docentes cuentan con dominios de conocimientos y habilidades para el ejercicio de la profesión docente:

“durante los periodos de expansión o crecimiento acelerado de los niveles educativos que componen la educación básica, el SEN habilitó como docentes a personas sin el perfil académico y profesional ideal. Esto se agudizó sobre todo en educación preescolar y primaria. En educación secundaria y media superior la tensión fue menor debido a que tradicionalmente han participado como docentes más profesionales de otras disciplinas, aunque carezcan de una formación pedagógica. Por ejemplo, la encuesta aplicada a docentes de escuelas secundarias públicas en el marco del proyecto de reforma de este nivel educativo determinó que aproximadamente una cuarta parte de ellos eran profesionistas no normalistas (Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2004)” Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Los docentes en México, Informe 2015. (INEE, 2015).

Por otro lado la docencia es uno de los ámbitos laborales que tiene apertura hacia diversos perfiles educativos, permite el ingreso de sujetos con diferente formación a la docencia, pero también incide el factor económico, es decir el salario en este caso percibido por los profesores de Telesecundaria, que según datos del INEE “En educación secundaria los salarios mensuales promedio, netos de impuestos, sin CM (Carrera Magisterial) van de alrededor de 11 mil pesos en la modalidad general, a casi 17 mil en telesecundaria.” (INEE, 2015 :72)

Bien pudiera considerarse que la decisión de ser docente en estos tiempos está supeditada también a lo económico, a la situación social actual, quizá porque el hecho de ser docente representa de cierta manera estabilidad en el sentido económico, según lo refirieron algunos de los docentes entrevistados y también así lo informa el INEE:

El nivel salarial relativo del magisterio, junto con las oportunidades de obtener incentivos adicionales, estén o no remunerados, juega un papel fundamental para determinar el atractivo de la profesión (Eurydice, 2003; 2004). Frente a la gran cantidad de opciones, es primordial que el sistema educativo tome en cuenta tanto el perfil del salario docente a lo largo de la vida laboral, como los ingresos que los jóvenes talentosos pueden obtener en otras profesiones, con el fin de atraerlos a la docencia. Los salarios estimados con la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) y la Encuesta Nacional de Empleo (ENE) no coinciden en montos absolutos con los mostrados en la sección anterior; sin embargo, en términos de comparación con otras profesiones que requieren al menos licenciatura, constituyen la estimación más precisa de la que se dispone a nivel nacional acerca de la situación salarial relativa del magisterio (INEE 2015)

En referencia a la manera en que cada uno de los docentes que se entrevistaron, decidió ser docente de Telesecundaria, puede argumentarse, que cada uno tuvo una forma muy particular de hacerlo, como ya se ha mencionado, Sin embargo, coinciden en una particularidad, la mayoría de los docentes abordados, no tenía la intención de serlo. Pero también aparece como punto que llama la atención, el hecho de que ellos narran, que fue en el momento de ejercer su práctica docente, donde ellos generaron su amor por la docencia.

Para Raúl Enrique Anzaldúa Arce(2004), quien retoma los enfoques psicológico y psicoanalítico de Ferry y Käes, la formación está ligada a la movilización de afectos, fantasías, vínculos, mismos que están presentes en todas las relaciones interpersonales y por obvias razones en toda práctica social. Anzaldúa realiza una diferenciación entre enseñanza y formación, para él, la primera se refiere a la transmisión de conocimientos y la segunda a los procesos psíquicos inconscientes que están vinculados al aprendizaje. Anzaldúa define a la formación “como un proceso de trans-formación de sí mismo en función de re significar lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias...por ende, formación es un

proceso de identificación...identidad como la forma en que la cultura y la sociedad construye a los sujetos que requieren para formarse a si mismas” (Anzaldúa, 2004:90).

Resulta interesante abordar este punto de vista dado el hecho de que ser egresado normalista o bien recibir cursos de actualización, o el hecho de ejercer como docente aún teniendo otro perfil de formación, nos da automáticamente la posibilidad de convertirnos en profesores.

En el caso de los docentes referidos en este trabajo, la mayoría tenía la intención de estudiar y ejercer en otra carrera, pero por distintas causas, ejercen en la docencia y refieren que se han ido formando durante la práctica.

El profesor Mario, uno de los entrevistados comenta que la docencia es su vocación y argumenta por qué “(...): Me dedico a la docencia porque me permite estar en contacto con los jóvenes, orientarlos, asesorarlos, además de que es mi vocación y obvio de ahí sale para mantener a mi familia” .En su discurso permite ver que le agrada el contacto con los alumnos y el hecho de poder contribuir a su formación como personas.

En el caso de la profesora Naty, ella relata que eligió la carrera siendo muy joven “(...)y la elegí así nada más, la elegí en un tiempo en que estaba yo un poco desubicada , iba a estudiar otra carrera, quería estudiar enfermería pero al final, nada más sin pensar, decidí que quería ser maestra, nada mas, e igual me imagino que ha de haber influido algo de que mi papá también es maestro”.

Ella da cuenta de que el hecho de ser joven influye en las decisiones que se toman respecto a la elección de una carrera, así como otro factor de incidencia es la influencia familiar como en su caso.

Al principio de éste apartado se comentó que la vocación entre otros factores se ve supeditada las necesidades de cada docente, como es el caso de la profesora Antonia quien en la entrevista refirió que sus intenciones no eran, estudiar para maestra, “(...)yo no iba a estudiar para maestra, y quería otra cosa, pero cuando

entré en la práctica docente, me di cuenta de que era algo, mucho muy emocionante, muy como decirlo, que era bueno el contacto con las alumnas y los alumnos y que aparte de eso era muy delicado para mi, el tener en mis manos 25, 30 ,40, o 50 alumnos” (Antonia).

Ella da cuenta de que estudió para maestra, por que sus necesidades personales la orillaron a ello, pero su intención era estudiar otra cosa, sin embargo al introducirse en la práctica docente fue tomando el gusto por la docencia al momento de relacionarse con los alumnos. Podría decirse, la elección de la profesión, es algo complicado y delicado, dado que determina el futuro de una persona.

Otra de las cosas que refieren los docentes de Telesecundarias, es la opinión que tienen como maestros respecto de la vocación, como en el caso del profesor Arnulfo quien considera que la mayoría de los maestros no tienen vocación y al respecto comenta “(...)la gran proporción del magisterio, está en esa situación, de estar muy alejado, distanciado de su propio trabajo, la mayoría están lejos, andan lejos de su magisterio, la mayoría se dedica a otras actividades más productivas, y se puede decir que la mayoría de los maestro nunca tuvieron vocación” (Arnulfo).

En lo que dice el profesor se puede observar que él considera que los docentes, dadas las condiciones sociales, tienen que buscar alternativas de trabajo que sean más “productivas”, hecho que a la vez los aleja de cierta forma de lo que implica ser docente y del propio magisterio, y debido a eso, el profesor Arnulfo considera que falta vocación. El docente menciona “otras actividades más productivas”, como si el hecho de ser docente no lo fuera. Sin embargo esto pudiera coincidir con las consideraciones que hace Marcelo García “Los cambios que se están produciendo en la sociedad inciden en la demanda de una redefinición del trabajo del profesor y seguramente de la profesión docente, de su formación y de su desarrollo profesional” (García, 2006: 20). Y en ese sentido pudiera argüirse que los cambios en relación a la vocación del docente, inevitablemente se ven influidos por las transformaciones sociales.

En el caso de la docencia, puede decirse que la profesionalidad docente se ve dificultada, de cierta manera, por el escaso reconocimiento social que tiene la profesión y por el descuido de las administraciones educativas a decir de Elliot, (2000). Entre los maestros existe un sentimiento de pérdida de prestigio y deterioro de la profesión, lo que lleva aparejado una situación de inconformismo y baja autoestima a decir de Elliot citado en Marcelo García & Vaillant (2009).

Por lo que es común que la profesión sea considerada una profesión de segunda opción. O que el reconocimiento de la vocación como docente se dé dentro de la misma práctica. Al respecto Torres apunta :

“La identidad del maestro oscila en el péndulo de la contradicción, entre lo que el maestro realmente es y la imagen que de sí mismo se le ha inculcado, es decir, oscila entre el patrón romántico o mítico del maestro que derrama luz, bondad y sabiduría y cumple cabalmente sus responsabilidades, pero lo asedia la cotidianeidad de los conflictos que vive al interior de su dinámica laboral, presionado por la insuficiencia de su salario, por el autoritarismo de la dirección de la escuela, las presiones sindicales, las demandas de los padres de familia, las demandas administrativas de la burocracia, sus modestos niveles académicos y el limitado reconocimiento que la sociedad le otorga a su labor profesional.”(Torres, 2005 :46)

Entre todos esos aspectos se aúnan el deseo de haber estudiado otra carrera, además de las carencias de formación que los propios docentes recientes.

Tal es el caso del profesor Fabio quien relata que fue durante el transcurso de su educación normal, cuando él se dio cuenta de que surgió su vocación por la docencia. y al respecto comenta “(...) mi reto ahí nace, creo que en la normal, como en tercero de normal o cuarto de normal, empieza a surgir en mi esa vocación, de decir, pues que padre ¿no? ser docente y la reafirmo cuando me voy a hacer ahora sí la normal superior” (Fabio).

En relación a lo mismo, la profesora Circe, comenta que el hecho de iniciar su trabajo como docente experimentó una gran emoción “(...)ya voy a ser maestra y

voy a hacer esto ¿no?, y muchas cosas tenía de lo nuevo, cuando llega uno ¿no?, quieres hacer muchas cosas y después pues como todo no, planeas y después resulta que tu planeación no se lleva a cabo, como debe ser, cuando revisas, pero pues si, miedo a lo desconocido prácticamente, aunque ya había dado clases de primaria”(Circe)

Ella da cuenta de que, como en todas las situaciones, lo novedoso provoca mucha emoción, ya sea por el reto al que tiene que enfrentar un docente cuando recién egresa de la Normal Superior, y la necesidad de hacer muchas cosas respecto a la práctica.

En el caso de la profesora Teo, comentó que para ella la docencia es una actividad que la hace sentirse bien y que siempre quiso ser maestra, “(...)porque desde el momento en que comencé a estudiar, como que me llamó la atención por los maestros que he tenido, me ha tocado maestros , siento con mucha experiencia desde el primer año” (Teo). En lo que discursa la maestra muestra su interés por la docencia, desde el principio de sus estudios y ella lo atribuye en parte a los maestros que participaron de su formación.

A decir de Anzaldúa, es a partir del entrecruzamiento de múltiples imaginarios: Personal, social, institucional, laboral y cultural, que se conforma de cierta manera la identidad profesional o identidad docente. con base en lo anterior, se pudiera pensar en la formación de los docentes, como una posibilidad para crear y recrear identidades, a través de las mismas prácticas pedagógicas.

Filloux desde un enfoque psicoanalítico señala que formar a la gente implica necesariamente relaciones interpersonales, es decir relación entre formador y formado, en resumidas cuentas, relaciones humanas.

Carretero (2001) señala que la teoría de los imaginarios sociales ha atravesado por diferentes perspectivas y aportes, desde la hermenéutica antropológica y cultural hasta los ámbitos de la idiosincrasia relacionados con “el orden de lo racional, pero vinculándolo al dominio de los arquetipos trascendentales fundantes de la cultura”; la noción de “imaginario social” es mencionada por Castoriadis

(1975) para designar “la creación incesante de figuras, formas e imágenes que permiten dar respuesta a interrogantes fundamentales del hombre en sociedad como: quiénes somos como colectividad, qué somos para los otros, qué queremos, qué necesitamos” (Castoriadis,1975:205); proporcionando al ser humano una clave de inteligibilidad de sí mismo, de la sociedad y del mundo.

De ahí la idea que cada uno de los docentes tiene de “ser maestro” se explique como una construcción resultado del imaginario social y personal. Sin embargo señala Rossini (2004) el imaginario social comienza a actuar en la medida que adquiere independencia frente a las voluntades individuales, aunque necesita de ellas para materializarse, para luego incorporarse a las distintas instituciones sociales, sean éstas religiosas, educativas, políticas, etc. de tal manera que el sujeto pueda actuar después en todas las instancias sociales. A partir de sus propios juicios y valores, es decir imaginario no provoca uniformidad de conductas sino más bien marca tendencias, y permite a los miembros de un adquirir límites o pautas de actuación y conceptualización, que a la vez propicien la sistematización de las conductas de cada uno de los miembros de una colectividad. Estas ideas no existen en la realidad material, pero existen en la imaginación individual y en el imaginario colectivo, y producen efectos en la realidad. Rossini (2004). Lo anterior trae a cuento el hecho de que cada docente, sin desear serlo, haya encontrado el gusto por la docencia.

Retomando las ideas de Durand y Ortiz-Osés, se puede decir que la dimensión simbólica-cultural del imaginario dentro del magisterio es una la mediación entre los dos procesos de la identidad: es decir la identidad propia y la identidad para los otros. El imaginario es transubjetivo, pues se integra de la conciencia (individualidad) e inconsciente (memoria colectiva), y al tiempo surge de nuestra identidad personal dentro de esa relación con el otro y los otros (identidad colectiva) En este tenor de ideas, dice Denisse Valliant:

“La construcción de la identidad profesional que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional,

por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente.” (Valliant,2007:3)

Por lo que se puede entender, que la formación identitaria del docente, no es únicamente resultado de haber cursado una licenciatura, sino que se va construyendo de manera progresiva en el trayecto de la formación desde el momento mismo de iniciar la formación.

CAPITULO III.

LA EXPERIENCIA LABORAL COMO FACTOR DE FORMACIÓN EN EL SUBSISTEMA DE TELESECUNDARIAS.

El presente capítulo, inicia con la idea de comprender porqué la formación es considerada como una de las bases que sustentan el buen desarrollo de la práctica docente, teniendo en cuenta que, aunque son muchos los factores que inciden en ella , el hecho de tener una formación consistente mejora el desempeño profesional del docente. Una de las características que hacen particular el subsistema de Telesecundarias, es la posibilidad de ingresar a él sin tener formación normalista o provenir de otra carrera distinta por lo que dentro de este mismo capítulo se plantean las carencias que advirtieron los docentes que integran este estudio, en su propia formación y se intenta analizar el trasfondo de algunas de ellas. En lo que los docentes relatan, dejan ver cómo advierten su práctica, las dificultades y tropiezos que enfrentan al realizarla además hacen referencia a la relación maestro alumno.

Desde el inicio, el proyecto de Telesecundarias se planteó para las zonas rurales, pero habría que aclarar que se entiende por rural ya que éste concepto posee diversas acepciones. Lo rural como es sabido, atiende a una óptica geográfica, que hace referencia a los lugares alejados de las ciudades o centros urbanos y que, en consecuencia carecen del desarrollo tecnológico e industrial que caracteriza a las grandes ciudades.

Trabajar en un ámbito rural, se visualiza como esa posibilidad de laborar en un lugar rodeado por la inmensidad de espacios verdes y actividades agrícolas. No es desconocido que las distancias entre los centros urbanos y rurales son variables, es decir, algunos lugares están demasiado apartados de las zonas urbanas de tal manera que incluso escasean los medios de transporte, los medios de comunicación para quienes habitan en espacios rurales, es difícil acceder a los

servicios públicos básicos: agua, luz y teléfono. Lo anterior modifica en mucho las prácticas educativas del sistema de Telesecundaria.

Lo rural es mucho más que el espacio físico y geográfico, es decir también dentro de lo rural encontramos un entramado de relaciones entre los sujetos que cohabitan en el campo y que comparten una misma cultura rural que a su vez implican usos y costumbres que difieren dependiendo de la región, del clima, de la latitud y de las posibles diferencias lingüísticas. En cuanto al ámbito educativo, se pueden visualizar diferentes problemas o carencias que afectan a esas zonas y que tienen que ver con los aspectos referentes a la pertinencia, la cobertura e incluso la calidad de servicio educativo, esto se debe precisamente a las condiciones sociales del país que no son desconocidas para nadie, condiciones que han provocado, que en tales contextos no se logre satisfacer las necesidades sociales, y que en la mayoría de las escuelas se reflejen los altos índices de pobreza, analfabetismo, desempleo etc.

“Se sabe que los docentes ubicados en contextos de alta vulnerabilidad social enfrentan mayores retos que sus pares que laboran en ambientes de menor marginación y pobreza. En educación preescolar, casi dos terceras partes de los docentes en la modalidad general (65.7%) laboran en localidades de marginación media, baja o muy baja. En contraste, casi todos los de escuelas indígenas (96.2%) y cuatro quintas partes de aquellos docentes en comunitarias (81.4%) se encuentran en zonas de alta y muy alta marginación.” (INEE 2015).

Como dato interesante se puede agregar lo siguiente “En el extremo opuesto, tres cuartas partes de los docentes de telesecundaria y 89.6% de los instructores de secundarias comunitarias prestan sus servicios en localidades de alta y muy alta marginación” (INEE 2015). Es importante reconocer que las condiciones socioeconómicas no son del todo satisfactorias, para la realización de la práctica docente, debido a las condiciones socioeconómicas, que inevitablemente la permean y si a esto se le agregan las deficiencias de formación, resulta de más preguntarse el por qué de las deficiencias.

Lo anterior se puede empatar con lo que los docentes entrevistados explican respecto de su experiencia.

3.1 La formación: ¿posibilidad de una buena práctica docente o la práctica como una posibilidad de formación?

Dentro del campo de la enseñanza, según palabras de Gilles Ferry, aun existe esa confusión acerca de la formación docente en cuanto a relación teoría- práctica, y señala que todos los saberes teóricos conllevan saberes prácticos y viceversa. Entonces qué sucede cuando los docentes afirman que en las escuelas normales sólo recibieron conocimientos teóricos.

Uno de los docentes, refiere que es necesaria la relación entre la teoría y la práctica, "(...)porque todo es teórico y además entré a la normal sin estar en funciones docentes, estudié en sistema abierto y los contenidos que aprendí no se utilizan en la metodología de tales, así que es diferente la teoría y la práctica" (Mario). En lo que comenta el profesor, se puede ver que la formación teórica que perciben los docentes al momento de realizar sus estudios es insuficiente

La función de un docente también es compleja, por lo que es innegable que en ella repercute la formación y en cierta medida, del tipo de formación depende el hecho de poder realizar una práctica eficiente. Es decir no se pueden desvincular teoría y práctica de tal manera que se les vea o conciba como algo aislado; y esto lo constatan los docentes entrevistados. Ferry apunta que " La pedagogía es realmente Teórico – práctica. No es sólo una práctica. Es una práctica que se teoriza, y esa teorización se hace al mismo tiempo en el terreno y en el centro" (Ferry, 1997:90) es decir que solamente con la práctica puede entenderse el quehacer educativo y no es posible permanecer únicamente en la teoría o viceversa tampoco puede accederse a la prácticas sin las referencias teóricas, ya que éstas a su vez permiten el análisis del proceso educativo.

Sin embargo, cabe preguntarse respecto a la formación de los docentes, aquella que reciben dentro de las escuelas Normales, ¿hasta qué punto es responsabilidad de cada uno de ellos, utilizar la teoría y vincularla por sí mismo, a su práctica?. Philippe Perrenoud, en una conferencia que dio en Chile acerca de la Formación de los docentes apuntó que ésta debiera ser una Formación teórico- práctica “ la formación teórica permitiría aprobar exámenes y obtener su título y la formación práctica prepararía para sobrevivir en el oficio” (Perrenoud, 2001: 516) por lo que afirma que la formación debiera ser vista como una sola, siempre teórico- práctica y despojarse de la idea de éstas son dos cosas distintas y separadas.

Éste autor aclara también lo siguiente “es preciso aceptar la idea que un tiempo de alternancia entre clases y práctica es sólo una condición necesaria, pero no suficiente, para una verdadera articulación entre teoría y práctica. (Perrenoud, 2001:516) Si bien es cierto en las escuelas Normales Superiores se imparte una materia de Práctica Educativa en la que se les solicita a los estudiantes y futuros docentes, lleven a cabo prácticas en una escuela, la pregunta es nuevamente ¿Por qué esta introducción a la práctica no funciona para los futuros docentes? en el sentido de que después de egresar, aún continúan sintiendo que tienen deficiencias para ejercer correctamente. Y el mismo autor ejemplifica con el caso de Ginebra donde, dice: “ la formación de profesores está constituida por una serie de módulos temáticos, durante los cuales el estudiante alterna entre la universidad y el terreno de práctica, que a la vez está coordinado por un equipo de formadores” (Perrenoud, 1996).

Quizá en nuestro país es la dicotomía existente en la formación docente, y diferenciación que se hace con la práctica educativa sea uno de los factores que esté permeando la educación. Aunado a que al sistema educativo se ingresa incluso sin formación docente.

Esto es algo que comentó uno de los docentes entrevistados: “(...) Es que todas las estrategias, todos los métodos son funcionales, decía Juan Caré que los métodos, son instrumentos, que no sirven por si solos, sino depende de quién aplica esos instrumentos y entonces todos los métodos, las corrientes

pedagógicas, todas son útiles, nomás que depende en este caso quien maneja esos instrumentos “ (Arnulfo).

Los puntos de vista respecto a la relación entre teoría y práctica, parecen converger, otra de las docentes entrevistadas comenta “(...), porque son cursos cortos, no se aprende mucho ahí, porque lo que te enseñan generalmente es teórico, entonces llegas al salón sin herramientas” (Antonia). Ella da cuenta de que en el transcurso de sus estudios en la Normal Superior su formación fue totalmente teórica.

En algunos casos como es el del profesor Fabio, advierte las deficiencias al momento de realizar su práctica, por lo que él comenta lo siguiente: “(...)Pero veo que si voy mejorando, veo que mi práctica y mi preocupación por los adolescentes y me empiezo a dar cuenta que me preocupaba mucho, que el adolescente aprendiera, me preocupaba y a veces me ocupaba de más, tratando de ser muy didáctico, buscaba alguna dinámica, empecé a sentir ahí si la necesidad y la vocación de ser docente, pero para transformar, darle algo a él, algo de lo que a mí me dieron, no, a lo mejor no mucho, y algo a esos alumnos que más me necesitaban, los veía y me trasladaba a mis tiempos de adolescente y yo decía que pobreza, a mí no me dieron nada, siento no, que llegué vacío y yo no quiero que ellos padezcan ese vacío que yo experimenté”(Fabio). En lo que relata el profesor se puede notar que él tiene el temor de realizar una práctica deficiente y cometer los mismos errores que probablemente vivió durante sus años como estudiante.

El profesor Julián comenta “(...), ¿qué es lo que faltó?, faltó mas práctica, más práctica más este, más concepto científico si, al alumno nada más se le da una embarradita” (Julián). El profesor hace referencia a que en la práctica diaria, es necesario que los docentes tengan mayor conocimiento de tipo científico, ya que para impartir sus contenidos él nota que éstos son deficientes.

Germán comenta que en su práctica le han sido de utilidad los fundamentos teóricos que recibió en la Normal superior “(...)Fundamentos teóricos si, teórico metodológicos, si, que ha habido muchos cambios pero si, fueron la base, si

porque desde que yo estudié manejaban a Ausubel, a este Vigotsky, a Piaget y actualmente creo aún lo siguen manejando, y ya tiene cuantos años, muchos, 20 más o menos” (Germán). El profesor relata que en base a los fundamentos teóricos que recibió durante su formación, el lleva a cabo su práctica.

En referencia a lo mismo la profesora Circe comentó “(...) Pues prácticamente no mucho no, porque más llevaba teórico más que práctico, entonces cuando yo llegué a un grupo de 55 alumnos, dije hijo y ahora que voy a hacer aquí y en Teles y dando todas las materias y entonces de repente si dije y ahora como lo voy a aplicar, más que sabía la metodología pero no sabía la didáctica, entonces tuve que acercarme a los maestros para tomar esa experiencia y empecé a investigar” (Circe). La profesora hace referencia a que al momento de enfrentarse a la práctica se encontró con el hecho de que su conocimiento era meramente teórico, pero sintió la necesidad de investigar para poder llevar a cabo su práctica diaria.

De la misma manera en que lo mencionaron los otros profesores entrevistados, el profesor Ignacio comentó “(...)En sí pues si me sirvió, pero lo más difícil fue cuando ya estaba trabajando acá en la escuela porque decía, yo me acuerdo que esto lo vi, pero tenía que repasar los libros, porque si se me complicaba, y decía por qué, en ese tiempo no me lo aprendí bien, para venirlo a aplicar o llego acá y se me complicaba un poco la forma de trabajo, y no había quien me enseñara” (Ignacio). Él también manifiesta que su conocimiento teórico no lo habilitaba para enfrentarse a la práctica docente, porque aunque señala que recordaba haber visto los contenidos, tenía que repasarlos.

En relación a la práctica docente el profesor Gustavo afirma que “(...)a lo mejor no estamos acostumbrados a los cambios, pero se me hacía más metódica la forma del modelo anterior, cómo nos funcionaba la televisión, cómo nos apoyaba la televisión, incluso también la metodología que se utilizaba, y que fue en planes y programas de 93 no, cuando había guías y conceptos básicos por separado, y había una, pues una relación bien estrecha entre todos los materiales televisados o televisivos y los escritos, ahora como que esa flexibilidad aparente, siento que deja muchos huecos” (Gustavo). El hace mención de la metodología utilizada antes de

la reforma Educativa, y de cómo esta facilitaba la práctica, dado que era un poco más metódica, según el punto de vista del profesor.

Respecto de mismo tema la maestra Teo comentó “(...)De cierta forma sí porque, tienes la base teórica, solo que depende de ti y de cómo lo puedas proyectar, mmm a lo mejor en la normal no te dicen, vas a estar así, te vas a parar así, pero tú mismo te tienes que ir creando, es como nosotros les decimos a los alumnos no, cuando adquieren un concepto o un conocimiento, aquí que es teórico, pero es allá donde lo van a ir a proyectar” (Teo). Ella también da cuenta de que son importantes las bases teóricas obtenidas durante el transcurso de la formación como docente.

El planteamiento con el que inicio este apartado, ¿De dónde se debería partir para una práctica educativa? no es algo nuevo, ya diversos autores lo han abordado en diferentes partes del mundo. La relación teoría-práctica educativa no es un problema novedoso, a través de la historia se ha intentado responder a este dilema, dándole dos tipos de respuesta que se confrontan: por un lado el enfoque científico-tecnológico y en el otro está el enfoque hermenéutico-interpretativo, que en primer caso acentúa poder de la teoría para dominar la práctica, y en el segundo poder de la práctica para dominar a la teoría (Álvarez 2012). Es decir la necesidad de vincular ambas es una percepción que no solamente vislumbran los teóricos, sino también los docentes al momento de ejercer y sentirse incompleto en cuanto a conocimiento para ejercer su práctica docente. Respecto de la vinculación necesaria entre teoría y práctica Perrenoud señala que el desafío es doble:

- Conservar una coherencia de los caminos de formación , es decir de la articulación y de la continuidad de las unidades de formación, en particular bajo el ángulo de la relación con el saber y de la práctica reflexiva.
- Concebir las unidades de formación como dispositivos complejos y precisos, que deben favorecer el trabajo en equipo de los formadores y hacerse cargo de la articulación teoría práctica. (Perrenoud, 2001:517)

Como lo señalaba anteriormente, en la práctica docente según lo comentado por los entrevistados, no sólo se necesita de los conocimientos teóricos, se hace

imprescindible el conocimiento práctico. Los docentes comentan, que la experiencia la fueron adquiriendo con el tiempo y la práctica. Acerca del concepto de Teoría Carr señala lo siguiente:

“tiene numerosas connotaciones y sus definiciones van desde las interpretaciones científicas estrictas (un conjunto de hipótesis lógicamente conectadas y verificadas) hasta unos significados mucho más vagos y generales (una forma de considerar los objetos de y la información). No obstante en la medida en que se afecta las mismas actividades teóricas, la teoría puede tener al menos dos significados diferentes. Por una parte puede referirse a los productos concretos de las investigaciones teóricas y, cuando se utiliza de éste modo, suele presentarse en forma de principios generales, leyes, explicaciones etcétera. Po otra parte la teoría puede aludir al marco de pensamiento que estructura y guía cualquier actividad teórica característica. En ese sentido denota el marco conceptual subyacente, en cuyos términos se desarrolla un determinado quehacer teórico que le aporta su fundamento general” (Carr, 1995: 55)

Continuando con las ideas de Carr (1995) puede decirse que la distancia entre teoría y práctica, pueden librarse por medio de acciones que sean acordes con los principios básicos incorporados que guíen la actividad en cuestión, en este caso la práctica educativa.

En relación a lo que comentaron los docentes entrevistados, pudiera decirse que la formación de los docentes en las normales es de corte teórico y que está alejada de la práctica, dado que en sus comentarios expresan que al momento de enfrentar la práctica se sintieron en falta.

De acuerdo con Carr (1995) “La Educación no es una actividad teórica, sino una actividad relacionada con el cometido general de desarrollar las mentes de los alumnos mediante los procesos de enseñanza aprendizaje” (Carr,1995: 56), también señala que cualquier persona que se dedique a llevar a cabo una tarea educativa debe tener conocimiento teórico, en torno a la cual se desarrolle su práctica y agrega que:

“En consecuencia, el hecho de que la teoría que guía una práctica teórica pueda adquirirse en gran parte a través de una introducción deliberada y sistemática a la “metodología” no altera el hecho de que se trate de una forma de pensar heredada y aceptada, en no menor grado que una teoría de la práctica educativa. En segundo lugar, cada forma de pensamiento emplea un conjunto interrelacionado de conceptos, creencias, supuestos básicos y valores que permiten interpretar las situaciones y los hechos de manera adecuada a sus propios fines” (Carr,1995:57)

Para los docentes entrevistados, es complicado relacionar la teoría adquirida en el proceso de su formación y su práctica como docentes de Telesecundaria. Quizá una de las cuestiones sea pensar que tan útiles o adecuadas sean las teorías revisadas en las escuelas Normales Superiores o tal vez sea necesario diseñar una carrera específica que aborde la enseñanza en Telesecundaria.

3.2 Carencias que advirtieron los docentes acerca de su proceso de formación.

Quizá habría que puntualizar que son consideradas deficiencias, todas aquellas carencias tanto académicas como en otros sentidos, que inciden en la práctica docente, pero especialmente se enunciarán las que advirtieron, en su proceso de formación los docentes entrevistados.

El profesor Victor, comenta, “(...) no me dieron ninguna herramienta, fue solo teórico, como la mayoría de los que me impartieron clases no eran maestros, sino licenciados mmm este muy pocos habían dado clase en educación básica y por lo tanto no saben cuáles son las necesidades que hay en el sistema o en la población, es decir en sistema de educación y en el sistema de educación rural”(Victor).

La profesora Naty comenta lo siguiente “(...) si, preparación pues me falta mucha, tendré la licenciatura, pero si me falta mucho, y preparación pues si estaría bien que nos dieran cursos por parte de la SEP y prepararme más pues si y mejorar

pues si con la preparación” (Naty). La docente considera que la formación dentro de la escuela Normal no fue suficiente para enfrentar su práctica como docente de Telesecundarias.

Respecto de la formación, el profesor Arnulfo afirma “(...)Algo aprendimos en la normal y nuestra docencia se fue enriqueciendo conforme fueron pasando los años, más bien la fuimos enriqueciendo”(Arnulfo). Él da cuenta de que para ejercer la docencia, fue necesaria la experiencia, y ésta a su vez se fue enriqueciendo con los años.

Otro de los profesores entrevistados relata que fue dentro de la práctica, cuando identificó que, sus conocimientos no eran suficientes para realizar su práctica y comenta al respecto “(...) yo entro en el 98 a este...a Telesecundarias, pero yo empiezo a notar que...a sentirme que carambas, dije que les voy a enseñar si no se nada y empiezo a aprender con los libros de conceptos básicos, o sea me empiezo a nutrir, me empiezo a sentir fuerte curiosamente me fui formando.. y por ahí un autor decía que a veces te tienes que formar, pero formarte a ti mismo, para que puedas seguir superando y subiendo y empecé a sentirme comprometido, con la educación y con mis alumnos, y decía tengo que prepararme, para poder darles algo sustancial y no lo poquito que sé a mi manera, la enseñanza y que no provoque en ellos nada, sí” (Fabio). El profesor señala que una vez dentro del sistema de Telesecundarias , notó que su formación no era suficiente, por lo que se vio en la necesidad de continuar preparándose, y plantea que es condición y compromiso de cada uno de los profesores, el hecho de continuar preparándose para mejorar.

Algo interesante dentro de este trabajo de investigación fue el hecho de conocer docentes con una formación distinta como es el caso del siguiente profesor, cuya carrera es de arquitecto y ejerce la docencia, él comentó “(...)mira algo muy importante, es , este, yo voy encaminado mucho a la situación, a la carrera humanística, si, a la formación humanística” (Julián). En el desarrollo de la entrevista él comenta que es necesario enfocarse a lo humanista para realizar una

buena práctica docente, el atribuye a su formación diferente, el hecho de mirar la docencia desde otro punto de vista.

En cuanto a las diferencias de formación entre la que se imparte en la Normal Superior, y la que recibe un universitario el profesor Gustavo comenta que “(...) pues a lo mejor una ventaja que veo con respecto a la docencia, que no se avocan a una sola especialidad, tons como universitario tu profundizas en muchísimos, en muchísimas áreas del conocimiento, entonces cuando te enfrentas a ser docente, quizá el único detalle que hay, es que no te prepararon para tratar a los chicos, pero el conocimiento pues lo tienes, o al menos las bases, las tienes” (Gustavo). El profesor es un docente con carrera de Ingeniero Agrónomo y él relata que en su formación como universitario profundizó en diversas áreas del conocimiento y qué esto le otorgó bases para poder enfrentar la práctica docente y señala también que a diferencia de los universitarios, la formación como maestro no especializa a nadie en ningún área específica.

La decisión de ser docente, en algunos casos es tomada por la formación recibida en la escuela o por el ejemplo que dan algunos docentes, tal es el caso de la profesora Teo, quien señala que decidió ser profesora, por el ejemplo que obtuvo de parte de sus profesores durante su formación “(...) porque desde el momento en que comencé a estudiar, como que me llamó la atención por los maestros que he tenido, me ha tocado maestros buenos” (Teo).

De acuerdo a lo que espresan los docentes anteriormente citados, las deficiencias en la formación son diversas, pero esto puede atribuirse a que cada uno de ellos proviene de una escuela de formación diferente, incluso algunos de ellos no tienen formación como normalistas, sino como universitarios, ya Sylvia Schmelkes en un artículo aborda el tema y al respecto escribió:

Existen, para la formación de docentes, una gran cantidad de instituciones. Cada una de ellas tiene su historia y su subcultura, su autonomía relativa, atiende determinados segmentos del mercado, y muchas de ellas representan intereses creados. De esta forma, en una determinada entidad federativa nos encontramos con Normales estatales y ex-federales,

normales Privadas, Normales Urbanas, Normales Rurales, Normales de Educadoras, Normales Primarias de Educación Física, Centros Regionales de Educación Normal, Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional... Estas instituciones se encuentran desarticuladas entre sí y aisladas de las universidades. Sólo conozco el caso de un estado, el de Guanajuato, que se ha propuesto darle unicidad a esta caótica diversidad de instituciones formadoras de docentes, cuyo proceso apenas inicia pero cuyas dificultades se antojan grandes. La ausencia de las Normales del ámbito del ejercicio magisterial, quizás el problema más grave. Esta ausencia se traduce en una falta de retroalimentación de la realidad educativa nacional a las normales. Es posible que existan, pero yo no conozco ninguna investigación impulsada por las normales de seguimiento de egresados, que permitiera evaluar si la formación impartida fue suficiente y útil. El resultado de ésta problemática es que la formación que se imparte en las normales carece de la relevancia necesaria para los problemas reales del ejercicio docente.” (Schmelkes, 1995, p.5) .

En ese orden de ideas se puede decir, que el hecho de que exista variedad entre las escuelas Normales, no significa que de ellas estén egresando futuros docentes con conocimientos necesarios que les permitan enfrentar la realidad educativa nacional, tal es el caso de la formación que reciben los docentes de Telesecundarias, quienes arriban a este subsistema con el desconocimiento incluso de la currícula a ejecutar.

3.3.- Cómo advierten su práctica.

Para iniciar este apartado considero importante puntualizar las diferencias entre práctica docente y práctica educativa. Pareciera en un primer momento que ambas son lo mismo, sin embargo de acuerdo con De Lella (1999), la práctica docente se puede concebir como la acción que el profesor desarrolla dentro del aula, y es aquella que se refiere especialmente al proceso de enseñar, y que a la vez se distingue de la práctica institucional global y la práctica social del docente. Por otro

lado la práctica educativa, es una práctica un tanto más amplia, y es aquella que llevan a cabo los profesores en el contexto institucional la práctica educativa puede definirse como el conjunto de situaciones que ocurren dentro del contexto institucional y que influyen de manera indirecta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; se refiere a cuestiones más allá de las interacciones entre profesores y alumnos en el salón de clases, determinadas en gran medida, por las lógicas de gestión y organización institucional del centro educativo.

La práctica docente es algo complejo; es una actividad que está determinada por una serie de factores que bien pueden, ser personales e inherentes al docente o bien estar relacionadas a otros factores como el medio ambiente y al contexto social, entran en juego las características de la institución, las características de la población y de los propios alumnos.

Desde el punto de vista de Cecilia Fierro (2010) la práctica docente es compleja y difícil de analizar debido a que entraña muchas relaciones. Fierro (2010).

Para poder revisar un poco de la práctica docente, ella la organiza en seis dimensiones que son la personal, interpersonal, social, didáctica y valoral. Respecto a la práctica desde la dimensión personal se puede observar o distinguir al docente como ese individuo con ciertas cualidades, características y dificultades. En cuanto a la práctica docente observada desde la dimensión institucional se puede decir que es aquella que se desarrolla en referencia a la organización, en tanto la institución escolar represente para el docente un espacio de socialización profesional. En esta dimensión menciona la autora “las decisiones y las prácticas de cada maestro están tamizadas por esta experiencia de pertenencia institucional” (Fierro, 2010:32) Es decir esta dimensión está ligada a las normas de comportamiento y comunicación que se da entre los propios trabajadores de la educación, y que conforman parte de la cultura profesional.

La dimensión interpersonal va un tanto más allá ya que se refiere a la práctica docente y a la propia experiencia educativa, en sí al ambiente que se genera a

partir de las relaciones interpersonales que determinan en cierta manera el desempeño docente.

La dimensión social desde la que se puede observar la práctica docente, considero es esencial para entender la misma práctica. “ El trabajo docente es un quehacer que se desarrolla en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular , que le imprime ciertas exigencias y que al mismo tiempo es el espacio de incidencia más inmediato de su labor” (Fierro, 2010:32)

Por lo que las prácticas pedagógicas tienen un alcance social más allá de las aulas, que pronto se advierte en las generaciones. La dimensión didáctica dice la autora que tiene que ver con la relación maestro alumno, a través de los procesos de enseñanza aprendizaje. Pero también desde esta dimensión se puede analizar el hecho de que el proceso de enseñanza se reduzca a una simple transmisión y repetición de conocimientos. Fierro (2010). En referencia a la dimensión valoral, como una acción intencional dirigida hacia el logro de fines u objetivos, señala la autora que la práctica docente de cada profesor, es el reflejo de sus valores personales, de sus preferencias consientes e inconscientes, de sus actitudes y de sus juicios de valor. La autora propone estas dimensiones como una pauta para poder analizar y vislumbrar de una manera más lúcida lo que implica la docencia y por ende la práctica docente.

Considerando lo que menciona la autora y lo encontrado en las entrevistas a los profesores, creo que cierto es que ninguna de estas dimensiones pueden descartarse al momento de pensar en la práctica educativa, por ejemplo cada uno de los profesores entrevistados hablaron de su práctica sin despojarse de ninguna de estas dimensiones, es decir desde el ámbito personal me dejaron saber que algunos de ellos eligieron la carrera de docente por necesidad, o por imposición. Desde lo institucional, el hecho de que en sus escuelas existen carencias y déficits que necesariamente inciden en su práctica etc.

El presente trabajo tiene interés en contribuir a la explicitación de la relación, que existe entre teoría y práctica, ambas necesarias en la formación de los docentes,

partiendo del supuesto de que la práctica misma de los profesores está permeada en cierta medida, por los conocimientos adquiridos durante su formación.

Cada docente arriba a la práctica, llevando consigo una serie de conocimientos adquiridos pero también, creando sus propias construcciones personales acerca de lo que es la práctica educativa o lo que cada uno entiende que debe ser.

El profesor Mario relató “(...) a veces me da por caer en la monotonía, me ataca el estrés que me causa la actitud de los padres de familia y también el hecho de que el alumno no rinda lo que tu esperas, por más que uno le eche todas las ganas y que algunos chavos no respondan a la motivación” (Mario).

El profesor relata que la actitud de los padres y alumnos son factores que incide en su práctica y esto lo conduce a la monotonía y le produce estrés.

En el caso de otros docentes perciben en su práctica ciertas deficiencias y atribuyen esto al proceso de formación al que fueron sujetos durante su preparación como maestros, tal es el caso de la profesora Naty, y ella comentó lo siguiente “(...)pues sí, si te sirven, o sea yo me refiero a que no es que no me hayan enseñado nada en la normal pero, pues ahorita las cosas ya están cambiando, luego se ven otras situaciones, pues que en la escuela pues no te enseñan”(Naty). Ella hace alusión a la diferencia existente entre lo que se aprende en las normales y lo que realmente se requiere para enfrentar la experiencia de enseñar en Telesecundarias.

José Esteve señala que la formación que reciben los profesores de manera permanente, debiera estar planificada desde el contexto político y administrativo, además de centrarse en el desarrollo de estrategias de enseñanza novedosas, de tal manera que se le otorgue a los docentes de toda una generación, aquellos que hayan comenzado trabajando en un sistema de enseñanza existente; la posibilidad de acomodarse a las exigencias educativas de una enseñanza no selectiva, que esté centrada en la formación de los alumnos y no en la exclusión del sistema educativo. Esteve (2005)

El profesor Arnulfo, señala que es obligación del docente estar en continua formación, además de que su práctica se va modificando con el paso de los años “(...) Algo aprendimos en la normal y nuestra docencia se fue enriqueciendo conforme fueron pasando los años, más bien la fuimos enriqueciendo, porque habría que estudiar, el maestro de por si tiene que estudiar, debería estudiar permanentemente” (Arnulfo).

Otra de las docentes entrevistadas advierte que a través del tiempo fue buscando la manera de enseñar los contenidos “(...) fui buscando formas de hacer que el alumno comprenda todo lo que son los contenidos, uno tiene que buscar formas estrategias, mañas, y de los tres grados que he impartido en Teles, pues yo me considero una persona capaz, porque siempre me gustó revisar, y sobre todo que el alumno, nunca me viera la cara es decir preparar las clases y estar lista para todo” (Antonia). Es decir ella relata que parte de su experiencia en el subsistema de Telesecundarias consistió en tener que revisar los materiales y preparar diariamente su clase para llegar lista al salón y poder impartir sus materias.

El profesor Fabio hace un señalamiento parecido al que hace la docente Antonia, él dice lo siguiente “(...)insisto, me termino de formar dentro de la misma docencia y ya me sentía un poco más pleno y empiezo a ver que sí estaba yo haciendo las cosas que decían debe hacer un docente”(Fabio).

Otro de los docentes entrevistados considera que su práctica, parte de la experiencia que tuvo como alumno, por lo que comentó “(...) algo muy importante, es , este, yo voy encaminado mucho a la situación, a la carrera humanística, si, a la formación humanística, este, parte de mi experiencia, como yo algún día fui alumno, yo fui alumno, eh, esa experiencia que tuve con mi escuela en todo lo que fue mi carrera escolar, me ayudó mucho”(Julián).

De manera recurrente, los docentes dan cuenta, de que la experiencia los fue formando como docentes, y que ha sido el paso de los años lo que les ha permitido mejorar su práctica, así también lo apunta otro profesor entrevistado “(...) es decir aprendí con mis alumnos también, buen punto, pero así me esforzaba más, los

primeros diez años, ya después ya, hasta que dominé las materias... Bueno en mi caso, ya que entré con la experiencia , en Teles se me hizo un poquito fácil, vincularlas todas, te domino matemáticas, química , más o menos, se me dificulta un poquito el inglés, el español no tanto, la historia bien, y en mi caso sí, se me hizo un poquito fácil, no batallé tanto y en las que batallaba , pues a revisar los contenidos, y en matemáticas nada, veía yo el tema y ya sabía lo que yo iba a dar y hasta dónde iba yo a dar, Matemáticas, física , biología y Química, eso de resolver problemas, lo que sí el español, tuve que leer más y en historia, geografía también, pero pus como son básicas, básicas, son fácil los contenidos, el problema no es que yo lo haya entendido, el problema es cómo lo entiende el alumno, cómo hacerle entender a los niños, ese era el problema, bueno y aprender la metodología de Teles, porque si es un poquito diferente, que en bachillerato ya salí con las, con los cursos de competencias, aprendizaje basado en competencias, tonces ya para teles ya está fácil y ahorita creo están manejando ya mas eso, mucho más, eso de la evaluación por competencias, la planeación por competencias ,este los productos, los instrumentos de evaluación, todo eso ya lo sabía por eso cuando entré en teles, como pez en el agua” (Germán).

Desde el punto de vista de los docentes entrevistados, se puede observar que la experiencia para impartir clases en Telesecundarias, la fueron adquiriendo los docentes con el paso del tiempo, pero también se genera a raíz de la convivencia con otros docentes que ya conocen el sistema, así lo dice la profesora “(...) Sabía la metodología pero no sabía la didáctica, entonces tuve que acercarme a los maestros para tomar esa experiencia y empecé a investigar a preguntarles como era el proceso ¿no?, de planeación y acercamiento, porque todo lo demás si lo tenía ¿no?, sabía a lo mejor que puedes poner dinámicas, que puedes, pero cómo , cuándo, no.” (Circe).

Para la mayoría de los docentes la experiencia es importante, también lo señala Ignacio, quien comenta “(...)Pues no sé, pero no te puedo decir que es excelente, a lo mejor está en bien, después del muy bien, y después del excelente, si estoy en bien, es que nunca me he sentido que sea de los muy buenos pero si me ha

ayudado la experiencia porque, la paciencia y la tolerancia es muy importante” (Ignacio).

Respecto a la experiencia para laborar en el nivel de Telesecundarias el profesor Gustavo comentó “(...) lo fui aprendiendo, observando, como de vecino, ya ves que para nosotros, yo casi siempre he sido director, además de tratar a los chavos tuve también que buscar estrategias para pues llevar una buena relación con los papás y trabajar de manera más positiva con ellos “(Gustavo). Es decir, que la docencia no se limita a la transmisión de los contenidos, sino que va más allá y requiere del conocimiento para relacionarse con los alumnos y de esa manera poder trabajar.

El hecho de ingresar al subsistema de Telesecundaria requiere no solo de la preparación sino también de la experiencia eso permite al docente sentir la confianza necesaria al momento de realizar su práctica, de esta manera lo expresa la profesora Teo “(...)me siento con mucha experiencia desde el primer año” (Teo).

En la actualidad, la mayor parte del éxito en las profesiones depende del saber hacer, ¿qué sucede en el caso de la docencia? Para algunos de los profesores entrevistados, la formación inicial en sus normales, no fue suficiente para llevar a cabo su práctica así que fueron aprendiendo a partir de la experiencia. En ese orden de ideas cabe señalar lo que apunta Davini, en relación a la diversidad de ámbitos institucionales que existen en nuestro país.

Es importante comenzar por preguntarse cuáles son los ámbitos institucionales que “forman” a los docentes, en cuanto a ambientes de modelación de las prácticas y del pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción- técnico profesionales y de desarrollo de las formas de interacción socioprofesionales (Davini, 1995:79).

Gilles Ferry (1997) señala que existe una confusión respecto de la formación docente “ La teoría son los saberes disciplinarios y la práctica es la pedagogía” (Ferry,1997: 75) sin embargo aclara que no es necesariamente así ya que esas dos dimensiones están implícitas en todos los conocimientos, es decir todos los conocimientos necesariamente deben estar conformados por ambas dimensiones.

“De la misma manera, simétricamente, lo que se llama la pedagogía, las prácticas pedagógicas no pueden funcionar si no es con relación a teorías” (Ferry, 1997:75).

En cuanto a lo que los docentes entrevistados señalan respecto a su formación, bien puede aclararse con lo que señala Ferry respecto a los niveles que el menciona para explicar los niveles de teorización, es decir cómo estar seguros de que un docente ha alcanzado los niveles de teorización que le permitan realizar una buena práctica o por lo menos estar seguro de ella.

Ferry señala que existe un primer nivel, al que el autor denomina nivel de la práctica o nivel del hacer y que se relaciona a los docentes que se sitúan en una producción empírica y se han estancado en el hacer. El segundo nivel es en referencia a la pregunta ¿cómo hacer? Y entonces esa pregunta genera un discurso sobre ese hacer.

“Entonces éste es el segundo nivel, el nivel más técnico, el nivel de saber hacer que caracteriza un primer grado de conocimientos, de saber. Y éstos saberes técnicos son saberes muy elaborados. Lo que se necesita para un aprendizaje, una buena capacitación en un oficio, como puede ser, por ejemplo, el oficio de plomero, es una formación en taller para aprender a manipular las herramientas. Pero una gran parte de esa formación ocurre en el aula donde se presentan esquemas, se muestran cuales son las diferentes operaciones y cuál es la secuencia de estas operaciones. Este es el nivel donde se responde a la pregunta “cómo hacer”. Nivel del conocimiento técnico” (Ferry , 1997: 77).

El tercer nivel que señala Ferry hace alusión a que ya no se trata únicamente de pensar en el hacer y cómo hacer, sino que arriba a la pregunta “para que hacer”, por lo que el Ferry llama a este nivel preaxiológico “ Es un nivel que se refiere a la praxis y la praxis no es sólo la práctica, la praxis es la puesta en obra de diferentes operaciones en un contexto dado que es necesario analizar y en el que habrá de tomar decisiones referentes al plan de ejecución de lo que se hace” (Ferry 1997:78) En relación a lo anterior y lo que los docentes entrevistados expresaron se puede caer en cuenta que la formación de los enseñantes no puede quedarse en la

Teoría, sino que se requiere de la práctica, ambas deben estar absolutamente vinculadas.

Existe un cuarto nivel al que Ferry llama “científico”, y del que señala se encuentra en un estado de investigación y de búsqueda de explicaciones.

Sin embargo, en referencia a los docentes entrevistados, se observa que no consideran su formación suficiente, debido a que manifiestan su preocupación al respecto. Ferry señala que no se puede situar a la formación profesional, como la mera adquisición de conocimientos, “sino se trata de asimilar conocimientos para adquirir capacidades para ejercer tal o cual profesión” (Ferry, 1997:60). Es decir los docentes entrevistados, pareciera que no han arribado a ese segundo modelo que implica el “saber hacer”.

Ferry comenta “... Esto quiere decir que la formación se situaba en un cierto nivel considerado primordial y que después se trataba de aplicar sobre el terreno lo que había sido adquirido en el centro de formación.”(Ferry, 1997: 87) El autor hace referencia a un ejemplo en Francia, sin embargo lo que se puede encontrar en el caso de este documento y de los docentes entrevistados, es que aunque algunos tienen la formación de docentes en Normales y otros en diferente carrera, coinciden en que, primero: la formación es teórica y segundo que el “saber hacer” lo adquirieron en la práctica. Ferry señala:

“Hoy en día en todas las formaciones profesionales, se trate de la enseñanza de la docencia o de la empresa con calificación o cualquier otra, se otorga más importancia a la formación adquirida en la formación de campo que a la adquirida en los centros. La mayoría de las encuestas realizadas con docentes en formación muestran que ésta formación de campo es muy valorizada por los docentes. No siempre están satisfechos de la formación que se les da en los centros, pero siempre dan una visión positiva sobre lo que se practica en el terreno” (Ferry, 1997: 88).

Tal es el caso de los docentes entrevistado para este documento, quienes refieren que no obstante la formación que tuvieron, la mejora en su quehacer, se fue construyendo en la práctica misma.

Respecto de la relación teoría y práctica Carr señala “A pesar de todos estos esfuerzos para explicar cómo debe relacionarse, la teoría con la práctica, nada parece haber cambiado y los profesores siguen aferrados a una imagen de la teoría caracterizada como “jerga” incomprensible que no tiene nada que ver con sus problemas cotidianos” (Carr, 1995: 51) cierto es que existe una cierta distancia entre teoría y práctica, como señala Carr, también los docentes lo perciben y lo expresan. En ese orden de ideas Carr, expresa que “... la razón de que la teoría de la educación no haya tenido influencia significativa en la práctica educativa, tiene poco que ver con las actitudes “hostiles” de los profesores, ni con su incapacidad para comprender o para implementar las teorías.” (Carr, 1995: 52) sino más bien , el alejamiento entre teoría y práctica tiene que ver con los fundamentos conceptuales sobre los que se ha cimentado el conjunto de la práctica de la teoría de la educación. Carr (1995).¹²

3.4 En la práctica docente, qué sucede con la relación- maestro alumno.

Por otro lado la práctica docente no es algo aislado, así como tampoco se puede mirar como el simple hecho de llevar a cabo técnicas de enseñanza dentro de un aula, Cecilia Fierro define la práctica docente como “una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso –maestros, alumnos, autoridades educativas, padres de familia así como los aspectos políticos-institucionales,

¹² “ Frente a este tipo de situación, no es raro que algunos teóricos simplemente pierdan la paciencia y expliquen su falta de influencia práctica por la ignorancia, la apatía o la indiferencia de los profesores. No obstante, otros convencidos de que, con frecuencia, su jerga es difícil de entender y de que la relevancia práctica de sus teorías no siempre es evidente y de inmediato, reconocen que, entre la teoría y la práctica hay una distancia que puede salvarse mediante la introducción de estrategias que trasladen a los profesores las teorías relevantes y les convenzan de su valor práctico. El fin de este capítulo consiste en mostrar que la razón de que la teoría de la educación no haya tenido una influencia significativa en la práctica educativa, tiene poco que ver con las actitudes “hostiles” de los profesores, n con su incapacidad para comprender o implementar las teorías. En sentido más positivo, pretende mostrar que las distancias entre la teoría y la práctica están totalmente inmersas en los fundamentos conceptuales sobre los que se ha construido el conjunto de la práctica de la teoría de la educación, y que sólo se eliminará retirando algunos supuestos básicos dudosos en cuyos términos se han entendido siempre la teoría de la educación y relación con la práctica. (Carr, 1995: 52) .

administrativos y normativos que, según el proyecto de cada país, delimitarán la función del maestro” (Fierro,1999: 21) Es decir la práctica como tal está ligada a diversos factores que inciden en ella.

Uno de esos factores tiene que ver con el momento o etapa que atraviesan los alumnos; por ejemplo el profesor Mario atribuye algunas complicaciones a la adolescencia que es la etapa que viven los alumnos de Telesecundaria “(...)creo que los esquemas que traen de casa , los hábitos, la autoestima, la alimentación, los valores que aprenden en la familia, la flojera, los cambios hormonales, cambios psicológicos, las adicciones, falta de proyecto de vida etc. etc. todas esas cosas a las que uno se enfrenta cuando convive con ellos” (Mario).

Como uno de los factores importantes dentro de la práctica educativa, está también la relación que se da entre maestro y alumno, tal como señala Ferry, “ Es sólo la actitud activa del alumno- docente que al hacer el vaivén entre uno y otro va a construir progresivamente su visión de la práctica docente” (Ferry, 1997: 90). Ciertamente es, que una forma de mejorar y enriquecer la práctica, es el contacto directo con los alumnos, y a decir de Ferry, (1997) cada profesional debe responder a las exigencias de enseñanza que se le presenten en el aula con respecto a los alumnos o a las exigencias del establecimiento o institución.

Pero para el docente, el hecho de tener que satisfacer las necesidades de enseñanza requeridas en el aula, implica primero tener en claro que la relación teoría- práctica son indisociables, de igual manera que lo es la relación maestro alumno y segundo definir o tener presente cuál es el papel del maestro dentro del aula misma. Esto nos conduce irremediabilmente al plano de lo subjetivo. Daniel Gerber desde un enfoque psicoanalítico plantea:

“Ahora bien, la posición que el maestro ocupa de “sujeto supuesto del saber” puede conducirlo en muchos casos, a la creencia ilusoria de contar con un poder propio, siendo que en realidad la existencia de una estructura de relaciones es la que determina la vigencia de ese fenómeno de poder. El origen de muchos problemas que se presentan en la interacción maestro alumno, está en el primero, aún sin darse cuenta, exige del alumno que le

confirme su saber y su poder. Este último se siente obligado a funcionar como un espejo que refleja la imagen de aquel sin ser reconocido en una relación que puede llegar a ignorar las características de los alumnos (Gerber, 1981:43).

Sin embargo señala Gerber (1981) que el sujeto, en este caso el docente, no tiene el dominio por lo que él mismo “es” sino por la relación con otro u otros que le confieren ese poder, además que un hombre no domina, sino que es dominado por un orden de cultura, y que además existe una escisión entre la representación que de sí mismo tiene el sujeto y el inconsciente. En esos ideales de dominio y perfección, señala Gerber, sirven de sustrato a la educación tradicional, pero también existe el riesgo de que el docente tenga que adecuarse a una imagen de perfección y busque satisfacer ese ideal narcisista tendiendo a buscar en el alumno la condición de instrumento que le permita reafirmar su autoestima. Partiendo de este planteamiento pudiera surgir la pregunta ¿Qué sucede cuando dentro de esa relación maestro alumno, el docente se siente en falta de conocimiento? De acuerdo con Gerber (1981).

“Es aquí donde puede ubicarse el origen de muchos de los problemas que se presentan en la relación maestro alumno: el maestro exige del alumno, aún sin darse cuenta, que le confirme su saber y su poder y éste último se sentirá obligado a funcionar como un espejo que debe reflejar aquella imagen sin ser a su vez reconocido más allá de esta característica. Se establece así una dialéctica similar a aquella que Hegel describió en la relación entre el amo y el esclavo ¹³, dominada por “una lucha de puro

¹³ Hegel, dialéctica del Amo y el Esclavo El hombre puede desear una cosa, pero si la desea la desea humanamente: la desea si otro hombre la desea. Impongo mi deseo al de este y lo obligo a reconocerse en mi superioridad y a reconocer mi derecho a la cosa. No habría –y aquí reside la agudeza de este análisis– un deseo inmediato de la cosa. El hombre no desea una cosa de modo inmediato, como el animal, sino mediato. La desea porque otro la desea y la desea para imponerse a este otro y hacerse reconocer por él. Ahora bien, si desea la cosa para lograr que el otro, sometiéndose, deje de desearla y se la entregue desistiendo de ella, vemos que eso que en verdad desea sigue siendo el deseo, el reconocimiento del otro. ¿Cómo es esta lucha por el reconocimiento? El deseo humano no es biológico. El deseo de reconocimiento no es un deseo biológico. Sería biológico si deseara una cosa para consumirla, alimentarse. El deseo no quiere comida. Su hambre es otra. Es un hambre no-biológico. Es hambre de deseos. Hambre de reconocimiento. Al estar en una comunidad de deseos se está en una comunidad de antagonismos. De enfrentamientos. Se trata de la lucha por ser reconocido. De las dos conciencias que se enfrentan ninguna es el Amo, ninguna el Esclavo. Estas dos figuras son resultado de una lucha. En esa lucha, una de las dos conciencias teme morir. La otra, no. En una de las dos conciencias el miedo a morir es más fuerte que el deseo de reconocimiento. Es decir, yo quiero que la otra conciencia, la que me enfrenta, se me someta y me reconozca. Sobrellevo esta tensión hasta donde puedo. De pronto el miedo le pone un

prestigio” signada por el odio, la violencia y la agresión mutua” (Gerber. 1981:46).

De ahí que la preocupación por los procesos de formación y la mejora de la práctica sea una constante en lo que los docentes manifiestan, tal es el caso del docente Fabio quien relató “(...) había mucho desconcierto en mí , entonces es cuando empezaba yo a decir bueno, que diablos les voy a enseñar, se regresaba esa idea de decir el docente enseña lo poquito que sabe, no lo que realmente tiene que saber para que el adolescente o el alumno te aprecie y te ganes la autoridad ¿no?, no el autoritarismo . Como al tercer semestre, empieza a aparecer en mí, como que se empiezan a despejar las ideas no, pero entonces empiezo a trabajar en telesecundarias” (Fabio).

En ese orden de ideas, cierto es que el docente representa la figura de autoridad y busca el reconocimiento en sus alumnos, esto sería una de las cosas por las que de manera inconsciente el docente está preocupado por el conocimiento que posee y el dominio de sus prácticas, dado que de ese ejercicio de poder depende el éxito de su tarea educativa.

“Si bien es cierto que el maestro, al igual que el padre, tiene que ejercer un poder, del que incluso depende el éxito de su tarea educativa, deberá evitar que ese ejercicio se convierta en in fin en sí mismo, en una forma de buscar satisfacer su propio narcisismo intentando realizar su ideal a través del educando, pretendiendo modelarlo a su imagen y semejanza. (Gerber, 1981:50).

límite a mi deseo. La otra conciencia no se me somete. Descubro en ella que está dispuesta a luchar hasta morir. Peor aún: descubro en ella que no le importa la morir. Que no piensa en la muerte. Que sólo piensa en su deseo y en cómo saciarlo. Porque el deseo, ante todo, es deseo del deseo. (Ya vamos a ver, al estudiar a Nietzsche, cómo la voluntad de poder es, y también ante todo, “voluntad de la voluntad”. Y que este retorno sobre sí de la voluntad, este incesante querer a sí misma, bien puede entenderse como el “eterno retorno” en Nietzsche). Hemos llegado en este momento de la dialéctica a establecer las figuras del Amo y del Esclavo. La historia será, en Hegel, la interacción de estas dos figuras. El hombre nunca es sola y meramente hombre. Es Amo o es Esclavo. Habría que establecer asimismo que una sociedad es una sociedad de existencias autónomas (amos) y existencias dependientes (esclavos). La Historia universal sería la del antagonismo de estas dos figuras dialécticas. Si introducimos ahora el concepto de devenir en tanto concepto clave del desarrollo histórico vemos que este antagonismo (Amo-Esclavo) tiene que superarse. Tiene que devenir. José Pablo Feinmann, “La Filosofía y el Barro de la Historia”, 2008 Transcripción por Andrés B. Cores

Por lo que dice Gerber, la palabra maestro remite a maestría, es decir dominio del saber en torno a la realidad, de tal manera que su autoridad depende de ese presunto saber del que es portador. De ahí la importancia para el docente, de una buena formación que esté ligada a la práctica y que al mismo tiempo le permita ejercerla desde el conocimiento.

Para Cesar Coll (1997) el aprendizaje escolar es el resultado de un proceso en el que interactúan tres elementos, a esto lo denomina “triángulo interactivo: el alumno, el contenido que se pretende aprender y el maestro, que ayuda al alumno a construir significados y orienta el sentido de esos contenidos de acuerdo al programa escolar. Pero esa relación dentro del aprendizaje conlleva un proceso subjetivo¹⁴ que está inevitablemente presente en la relación maestro alumno.

Autores como Guillermo García (1975), Rodolfo Bohoslavsky (1975) y Marcel Postic (1982) han abordado el tema y al respecto señalan que “la subjetividad es referente a la construcción que de la realidad hace el sujeto para sí mismo (y comparte con los otros, a partir del orden simbólico cultural). Desde este punto de vista pudiera entenderse la necesidad del maestro por mejorar su formación y su práctica. Anzaldúa al respecto señala :

“La relación maestro-alumno es un espacio en el que cada actor pone en juego su subjetividad de manera ineludible. Fenómenos como la identificación y la construcción de la identidad en los procesos de formación, el papel de los fantasmas en la dinámica educativa, así como la importancia del deseo en el aprendizaje y los vínculos transferenciales que se generan entre los actores educativos, son algunos de los procesos subjetivos que hemos analizado en torno a la dinámica relación educativa, ubicándola siempre en el contexto institucional y social en la que está enmarcada. La

¹⁴ Entendemos la *subjetividad* como el conjunto de procesos que constituyen la realidad psíquica del sujeto. Cabe destacar que esta constitución es de carácter social, ocurre a partir de la relación del sujeto con el *otro* (su semejante), que a la vez es representante del *Otro* (orden simbólico cultural). Por lo regular se considera a la subjetividad como los procesos internos del sujeto, que se distinguen de los procesos externos considerados como “objetivos”. Nosotros consideramos que la subjetividad es un proceso en acto, es *subjetivación*. Un proceso mediante el cual lo exterior se convierte en interior (se interioriza), y a su vez el interior se prolonga en el exterior

importancia de la relación educativa radica en que el *aprendizaje escolar se procesa y se organiza a través de la relación maestro-alumno*. Son muchos los factores y elementos que se juegan en la relación educativa, sin embargo, el espacio reducido de este trabajo me obliga a destacar sólo un aspecto que considero trascendental respecto de la propuesta de la UNESCO y el Informe Delors¹⁵: la importancia de los vínculos en el aprendizaje y, en consecuencia, en el éxito y el fracaso escolar.” (Anzaldúa, 2004:33).

En la relación maestro alumno se generan vínculos, que son determinantes en buena parte, del proceso de enseñanza aprendizaje, y a la vez ese vínculo¹⁶ maestro- alumno, es elemento central de transmisión en la escuela. “La relación maestro-alumno dinamiza vínculos transferenciales. Esto tiene diversos efectos (Anzaldúa, 2002): por ejemplo, es frecuente que un alumno tienda a relacionarse con sus maestros repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (como sus padres u otros profesores), estos vínculos pueden ser de sumisión o de rebeldía, de respeto o de agresión.” (Anzaldúa 2002 :41) . Es decir que el maestro ocupa un lugar trascendental en la relación educativa, ya que en él se deposita la responsabilidad de estructurar y moderar el proceso de enseñanza aprendizaje. De tal forma que las significaciones imaginarias del docente entran en juego, significaciones que tienen que ver a la vez con el imaginario social que preexiste del ser maestro, como el maestro apóstol, benemérito, hacedor de hombres, formador de generaciones del futuro, Anzaldúa (2002). Es ahí que el vínculo transferencial de maestro alumno genere la idea de que el alumno será reflejo del docente. Es por ello que en ese juego subjetivo el docente siente la

¹⁵ Jacques Delors es quien presidió la comisión que rindió este informe a la Unesco, mismo que ha sido publicado en un libro titulado *La educación encierra un tesoro* (1996).

¹⁶ Pero *¿qué entendemos por vínculo?* Es una interpretación psíquica que el sujeto hace de los objetos a partir de su deseo, sus fantasías y las significaciones imaginarias sociales. A través del vínculo el sujeto establece una forma particular de relación con los objetos a partir de la interpretación que hace de ellos. Por objeto el psicoanálisis se refiere no sólo a las cosas, sino a las personas, a las ideas, a todo aquello con lo que se relaciona el sujeto, ya sea que exista en el “exterior” o forme parte de *su realidad psíquica* como un objeto interno fantaseado. Anzaldúa, Raúl (1991), *Psicoanálisis y Relación Educativa*, UPN, México. (1996), “Imaginario de la formación docente”, en *Pedagogía*, UPN, año 4, núm. 9, enero-abril, México.

necesidad de estar seguro de su conocimiento y de su práctica, como lo dejan ver los docentes entrevistados en este caso.

“Cuando afirmamos que el aprendizaje se estructura y se organiza a través del vínculo maestro-alumno, no perdemos de vista la complejidad de elementos que se ponen en juego: los actores educativos no entran en relación en una situación aislada del contexto, por el contrario, son sujetos históricos, enmarcados en un espacio sociocultural, que entran en una relación institucional, condicionada por un dispositivo estratégico de ejercicio de poder, que ha sido construido con fines educativos y socializantes que generan un complejo entramado que entra en tensión con los procesos subjetivos, que se movilizan en el momento en que éstos actores se encuentran cara a cara, para asumir un rol y hacer frente a dos tareas institucionalizadas: enseñar y aprender (Anzaldúa, 2004: 43).

Por lo que se puede apuntar a decir del autor, que la relación educativa, no puede ser un hecho aislado del contexto, sino una relación que surge y está inmersa al mismo tiempo en un entramado de procesos sociales y subjetivos.

3.5 El trasfondo de algunas deficiencias en la práctica docente.

Pudiera pensarse que las deficiencias de los docentes está únicamente ligadas a su formación, sin embargo, escuchando lo que cada uno de ellos comenta, se puede advertir que son diversos factores los que inciden para que una práctica en el aula no sea óptima. Que las deficiencias también están supeditadas a lo material, incluso al contexto de la comunidad en donde esté inserta la escuela.

Antoni Zabala (1995) señala que la práctica está configurada por diversos factores, dado que el proceso educativo es bastante complejo, de tal manera que se hace casi imposible reconocer todos esos factores,

“La estructura de la práctica obedece a múltiples determinantes, tiene su justificación en parámetros institucionales, organizativos, tradiciones metodológicas, posibilidades reales de los profesores, de los medios y condiciones físicas existentes, etc. Pero la práctica es algo fluido, huidizo, difícil de limitar con coordenadas simples y, además, compleja, ya que en

ella se expresan múltiples factores, ideas, valores, hábitos pedagógicos” (Zabala ,1995: 14).

En el presente apartado sólo señalo algunas de las deficiencias que los propios docentes han detectado al momento de enfrentarse con su propia práctica.

Al respecto el profesor Víctor comentó “(...) Existen yo creo, no diferencia en contenidos, sino diferencia en oportunidades, porque en educación privada pues obviamente, te facilitan todas las herramientas que necesitas para aprender y en educación pública lamentablemente, el gobierno no te facilita, ni a los maestros ni a las escuelas, todo el material que se necesita e incluso en las escuelas públicas un recuso importante y que no hay son los maestros o están mal distribuidos mejor dicho” (Víctor).

Víctor comenta, también que parte de las deficiencias que nota en su práctica, están ligadas a lo material y al apoyo que el gobierno otorga a las escuelas.

Mario, otro de los profesores entrevistados señala que “(...) pero me hace falta un abanico de dinámicas, videos motivacionales, dilemas morales, tal vez un cañón, internet, más respaldo de padres, compañeros maestros, que sean aplicados” (Mario). Para poder llevar a cabo su práctica el encuentra deficiencias en sí mismo, en el desconocimiento de dinámicas y materiales que le permitan mejorar como profesor.

La profesora Naty comentó en entrevista lo siguiente “(...) bueno yo trabajo en pública pero siento y he visto, pues la educación privada a veces es mejor tan sólo por los elementos que les dan porque pues con la privada pues tienen más recursos y toda la cosa y en la pública y apenas te dan para que les enseñes a los chamacos”(Naty). Ella advierte que existen diferencias entre la escuela pública y privada y argumenta que en la educación pública apenas tienen lo necesario para poder dar clase.

De cierta manera los docentes tienen la idea de que continuar preparándose sería una manera de mejorar su docencia pero existe un factor en el subsistema de Telesecundaria, al que se refiere el profesor Arnulfo “(...) Porque mis centros de

trabajo siempre estuvieron en el medio rural, esa es la primera razón, la segunda, porque el salario no alcanzaba para seguir estudiando. Mucho hicimos con la preparación autodidacta” (Arnulfo). Cuando se le preguntó si hubiera querido prepararse más para mejorar como docente él profesor argumentó lo anterior, en referencia a la distancia de sus centros de trabajo y al salario, motivos que lo orillaron según dijo a no continuar con un nivel educativo mayor.

Otro factor que incide en la práctica docente es el deseo real de ejercer como docente, de los profesores entrevistados, la mayoría de ellos no tenía la intención de serlo, pero fueron las circunstancias las que los orillaron a elegir la docencia tal es el caso de la profesora Antonia “(...)yo no iba a estudiar para maestra, y quería otra cosa, pero cuando entré en la práctica docente, me di cuenta de que era algo, mucho muy emocionante, muy como decirlo, que era bueno el contacto con las alumnas y los alumnos y que aparte de eso era muy delicado para mí, el tener en mis manos 25, 30, 40, o 50 alumnos”(Antonía). Sin embargo, comenta que le hubiera gustado continuar su preparación como maestra. (...) claro, para saber y ampliar mis conocimientos, además siempre me gustó buscar las formas para llegar más a los alumnos, a los conocimientos de los muchachos, sólo que no tuve los recursos, por el lugar, la distancia, la economía y por los hijos o estudiaba yo o los mantenía a ellos...nada más (Antonía).

En el caso de el profesor Fabio, comenta “(...) veo que mi práctica y mi preocupación por los adolescentes y me empiezo a dar cuenta que me preocupaba mucho, que el adolescente aprendiera, me preocupaba y a veces me ocupaba de más, tratando de ser muy didáctico, buscaba alguna dinámica, empecé a sentir ahí si la necesidad y la vocación de ser docente, pero para transformar, darle algo a él, algo de lo que a mí me dieron, ¿no?, a lo mejor no mucho, y algo a esos alumnos que más me necesitaban, los veía y me trasladaba a mis tiempos de adolescente y yo decía que pobreza, a mí no me dieron nada, siento ¿no?, que llegué vacío y yo no quiero que ellos padezcan ese vacío que yo experimenté” (Fabio).

Con honestidad el profesor relata que llegó a la docencia con deficiencias de conocimiento y esto lo impulsó a prepararse, ya que no quería cometer los mismos errores que, reconoce padeció durante su formación.

La educación, es un mundo del que se desconocen cosas y otras no tanto, sin embargo, aún cuando se tienen presentes y éstas resaltan a la vista, aún no se han podido delimitar soluciones, se pudieran escribir, indagar, decir muchas veces cuáles son las funciones de la educación, cuál debiera ser el rol del docente, cómo debería formarse, y no se agotaría el tema.

Respecto de la práctica docente señala Gimeno Sacristán: “La práctica en las condiciones dominantes, más que ser el fruto de diseño previo, explícitamente meditado, de la acción que realizan los profesores, es una demanda institucional que tiene modelos de desarrollo con anterioridad marcados. De ahí que los profesores adquieran su profesionalidad más por ósmosis y por socialización profesional, más que por deducción a partir de su formación, o de supuestos teóricos, en tanto la realidad les reclama la urgencia de la actuación.” (Gimeno,1991:281)

Como lo han relatado los docentes entrevistados, cada uno fue construyéndose en la práctica, en esa interacción con los otros, en esa socialización profesional, como lo menciona Gimeno. Sin embargo la práctica docente no se supedita a la transmisión de contenidos, va más allá y los mismo docentes hacen referencia a ello, cuando se sienten en falta para muchas situaciones que les acontecen dentro de su misma práctica.

“Entender la función didáctica que desarrollan los profesores, exige plantearse cómo está configurado su puesto de trabajo en el sistema educativo, para no caer en abstracciones. Las tareas docentes del profesor, no son las únicas que éste desarrolla con sus alumnos, ni tampoco durante su jornada laboral, e incluso extra laboral, ya que su papel es más amplio y complejo. El puesto de trabajo de los profesores se define por su multiplicidad de funciones e indefinición de muchas de ellas, que no se agotan en el trabajo en presencia de los alumnos, ni en las funciones

estrictamente didácticas, que es al que normalmente hace relación a palabra enseñanza en el lenguaje didáctico más extendido” (Gimeno: 1991:281).

La función de la escuela es la transmisión de saberes, de costumbres, en sí de transmitir la cultura de una generación a otra, y dentro de este ciclo, debe existir quienes transmitan esa cultura, en este caso los maestros, quienes, son a la vez herederos y transmisores de la misma cultura, y he aquí que viene el desgaste y el quiebre, la educación no puede ser la misma en ninguna época o circunstancia, porque la sociedad no es la misma, los sujetos son distintos y las necesidades también. Por ende en esta dialéctica de las cosas, todo sin excepción debe estar sujeto a cambio.

En este sentido los sujetos sobre los que pesa una parte del cambio, me refiero a los maestros, también deben formarse de manera diferente. En el presente apartado los mismos docentes advierten ciertas deficiencias en su práctica docente, que aducen a diferentes factores, como el tiempo, el dinero, la distancia, los recursos materiales, la misma formación.

Tal vez debiera ser que desde la misma formación pudieran ser contrarrestados los problemas que se advierten en la práctica educativa. Para el caso del subsistema de Telesecundarias, como ya se mencionó antes, no existe una formación específica aunque así lo demanden las necesidades del subsistema. La mayoría de docentes son egresados de normales superiores o de otras licenciaturas.

Silvia Schmelkes realiza la siguiente pregunta: “¿Cuáles son los problemas del ejercicio docente con los que toda normal debiera estar familiarizada y en estrecho contacto?” y al respecto comenta también “ En General los equipos de docentes de las escuelas tienden a reproducir las desigualdades sociales, económicas y culturales preexistentes, por varias vías: porque tienden a adaptarse a las condiciones de demanda (si estas son pobres, ofrecen una educación pobre)” (Schmelkes 1995:8), esto que menciona Silvia Schmelkes tiene sentido dado que son visibles las carencias en las escuelas, y la acentuación de las mismas carencias, en las escuelas rurales, esto en relación con lo que mencionan los

docentes Victor y Naty , quienes advierten las diferencias entre la educación del sector privado y público

Para Gilles Ferry, “Formarse no puede ser más que un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado, deseado, perseguido , realizado a través de los medios que se ofrecen o que uno mismo se procura” (Ferry, 1990: 43). Esto de la formación, es paradójico, el propio autor reflexiona en el texto, en el sentido en el que el autor la propone, se dificulta no únicamente para los docentes sino también para los demás profesionistas ya que en palabras de Ferry “cierta contradicción que contiene la inextricable confusión de la persona y del rol social” (Ferry, 1990:43). Si bien es cierto, ejercer la docencia no se limita a la transmisión de conocimientos implica muchas otras cosas.

En el caso específico del trabajo que me ocupa, puedo decir que, para los sujetos con los que yo pude conversar, la docencia está supeditada a la formación en primer plano, a las necesidades económicas, a las necesidades personales, a cuestiones de vocación, a cuestiones político sociales etc. y a esos factores aducen una buena práctica docente o mala práctica.

En nuestro país es posible encontrar docentes con títulos diferentes, como licenciados, arquitectos, historiadores, etc., quizá ese sea uno de los tantos factores que inciden en la educación.

Todas las carencias en cuanto a la práctica educativa tienen su trasfondo, y éste puede ser de diferente naturaleza, pero en el caso que nos ocupa en el presente trabajo podemos hacer referencia a las deficiencias formativas, solo por ejemplificar y notar las gran diferencia con otro países quiero mencionar el caso de Finlandia que a diferencia de los otros países de la OCDE, tiene un exigente proceso de selección y formación de docentes, en el caso de la educación secundaria y primaria. Acceder a la licenciatura de magisterio en ese país, implica superar un proceso, en el que solamente los mejores pueden acceder.

En nuestro país cualquiera accede al magisterio, y quizá no es que no sea posible, pero pudiera ser que, eso sea una de las trabas que impiden delimitar bien a bien

cuál es el papel del docente, cual es su función personal y social. En relación a esto, retomo las palabras de Gimeno Sacristán:

“Los profesores trabajan en un sistema educativo en el que se socializan personal y profesionalmente, que ellos interpretan, pero que no definen en su origen; su independencia profesional es, en todo caso, una aspiración, una conquista a obtener, no un punto de partida. Esa realidad laboral de los profesores es inherente al papel que están llamados a cumplir en el sistema educativo. La historia de éste sirve para comprender el camino seguido en la concreción de una determinada imagen de profesionalidad que se reproduce básicamente y sirve para racionalizar las prácticas de formación del profesorado. Reproducción que actúa muchas veces implícita y otras explícitamente, cuando se plantean los programas de formación como una respuesta ajustada a las tareas que los profesores deben desempeñar, sin cuestionar la realidad socioinstitucional que define esas funciones. Después, las instituciones, los currícula, la metodología y las conceptualizaciones racionalizadoras de la existencia y funcionamiento de todo este subsistema de formación, concretan y expresan de alguna manera la realidad institucionalizada del puesto de trabajo a desempeñar, en coherencia con la función social que el propio sistema educativo cumple.” Gimeno, J. (1987).

Se pudiera ahondar en cada una de las percepciones que los docentes tiene acerca de la profesión docente, acerca de la formación, de la práctica educativa, de las carencias en a propia práctica, y llegar al punto de que todo lo antes mencionado tiene su trasfondo, y pudiera buscarse en el sistema económico y político, en la masificación de la profesión docente a la que hemos llegado y no se terminaría el tema. Lo cierto es que para entender la profesión y la práctica docente se requiere de la asunción en primer plano de que la profesión como tal es uno de los pilares dentro de la construcción social. Habría que cuestionarse ¿Cuáles son las competencias que necesita un docente para asumirse como profesional de la educación?.¿Cómo hacer para que la profesión docente deje de ser un oficio y se transforme en “profesión genérica”? y que por tanto requiera de una mejora en la formación y la práctica.

Reflexiones.

Al principio de este trabajo, sabía que mi interés o el tema de interés para mí, era la formación docente, el punto difícil era aclararme, qué de la formación. Si bien es cierto, la formación de los docentes en este siglo tiene implicaciones diferentes a las del pasado, considero que se debe recalcar la necesidad de mejorar dichos procesos formativos en la formación inicial. De entrada debo aclarar que tenía la idea de que conocía el subsistema de Telesecundarias, sin embargo, a través de la construcción paulatina del capitulado en el presente trabajo, fui reconociendo no solamente, la estructura del propio subsistema, sino también el trasfondo del mismo. Quizá porque sea un hábito el hecho, de mirar las cosas o la realidad por encima, sin detenerse a indagar, sin explorar por así decirlo.

Desde que inicié en esto de la docencia he tenido la idea de que en nuestro país existe una escisión en el sistema educativo , escisión en el sentido de que la educación, dadas las características geográficas y económicas de nuestro país, se manifiesta claramente en las diferencias educativas que requiere y que se otorgan a la sociedad, a lo largo y ancho del territorio nacional, y con esto me refiero a todos los niveles educativos, así como a la diferencia en la formación de los docentes, aun, cuando al referirnos al sistema educativo suene como algo homologado. Y me refiero a una especie de división, a partir del hecho, de que, la formación que se otorga a los docentes en las escuelas normales estatales y privadas, pareciera que moldean la mentalidad de sus egresados a favor y en conformidad con el sistema, que esa formación está dirigida a personas que sólo trabajarán en el ámbito urbano, a diferencia de las escuelas normales rurales que fueron desde el principio, espacios de formación y pensadas en función de los sectores más desprovistos socialmente, carentes de apoyo por parte del sistema de gobierno, hecho que ha resultado en una especie de cuna de líderes sociales.

Es un poco, como si la función de las escuelas formadoras de docentes estuvieran destinadas a formar sujetos para ámbitos distintos, incluso sujetos distintos, cuando la situación social, económica y política actual es similar en cualquier estado de la república. Dice la María Davini, que los modelos de formación son

“configuraciones de pensamiento y de acción, construidos históricamente, que se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y la conciencia de los sujetos” (Davini,1995)pero en nuestro caso es como si el modelo de formación en las instituciones fuera distinto , la cuestión es que la formación, considero, determina lo queramos o no, lo que al egresar será nuestra práctica como docentes. En ese sentido no solo la historia de la educación, puede dar cuenta de ello sino también la propia práctica docente. En mi caso el hecho de haber estudiado en una normal privada, me perfiló de manera tal, que al momento de enfrentarme a la realidad mi visión de lo que es ser docente se modificó. Al ingresar a la normal pensé, lo admito, que estudiar para maestro no era complicado, cualquiera puede serlo. Salí de la normal superior con una idea casi rosa, de lo que es ser maestro, y es que durante la formación dentro de la institución permanecí alejada de la realidad, incluso lo que había observado en casa con mis padres, lo guardé en un recóndito espacio en mi memoria. Al egresar de la normal, sólo ejercí en escuelas particulares, desde el nivel preescolar hasta bachillerato, pero el ejercicio docente en la ciudad es distinto al del ámbito rural. Desde mi experiencia puedo decir que dar clases en diferentes niveles y lugares no es cosa sencilla, tampoco algo que debiera hacerse a la ligera, sin embargo desde la realidad propia agregó, que no sólo los egresados de las normales como yo, tenemos que encontrar trabajo, en la escuela en la que se dé la oportunidad, sino también otros profesionistas, el punto de esto es subsistir.

La formación como docente, difiere de una normal a otra, supongo y en ese sentido la visión de lo que ser docente implica, también tiene que ser diferente en consecuencia. En ese tenor de ideas cabe preguntarse ¿Cómo ser parte de un proyecto de homogeneización social? ¿Cómo evadir por un lado el cambio social y a la vez “fungir como transmisores de valores del orden y a la vez ser transmisores del valores del cambio” (Arnaut,1996: 39) y es que ésta es una escisión dentro del papel social del docente, por un lado estar al servicio del Estado y por el otro formar parte del pueblo como parte de una paradoja insalvable. En mi caso y el de mi familia, hemos vivido de cerca esas diferencias formativas, mi padre como egresado del Mexe, tiene la idea del maestro combativo y redentor, del docente

como transformador de conciencias, por mi parte y al principio de mi ejercicio como docente, mi preocupación mayor eran cosas que ahora considero de forma, es decir, la manera de planear las actividades, la de construir materiales didácticos y cosas por el estilo. Sin embargo el punto quizá es que somos producto de esa transformación paulatina de la formación de los docentes.

Uno de los primeros tropiezos al iniciar la elaboración de este documento fue el desconocimiento personal, acerca de la metodología que se requiere para integrar un breve trozo de la realidad. En este caso la realidad educativa y específicamente la realidad del subsistema de Telesecundarias. Internarse en el proceso histórico de la construcción del algo tan importante como la escuela no fue cosa sencilla, recurrir a documentos, enterarse de sucesos y cosas que uno omite, conlleva un desgaste.

Inicié este trabajo con la elaboración del primer capítulo en el que hago referencia a lo que es, el subsistema de Telesecundaria, así como el surgimiento, la estructura, la cobertura entre otras cosas que creí en algún momento, yo no tenía porqué indagar. La revisión de diversos documentos me permitió reconocer las transformaciones por las que ha atravesado el subsistema de Telesecundarias, cómo surgió éste a partir de las necesidades sociales de cobertura educativa en las regiones menos privilegiadas del país, así como las iniciativas del Estado mexicano por sobrellevar la crisis de educación que desde siempre ha enfrentado el país. Como se menciona en el primer capítulo del presente trabajo, la telesecundaria es un modelo que surge de la idea de llevar la educación a lugares apartados haciendo uso de la tecnología, en este caso la televisión.

Es interesante reconocer que el modelo implica la amplia preparación de los docentes que laboran en el subsistema de telesecundaria, ya que sobre cada uno de ellos pesa la responsabilidad de atender alrededor de 10- 12 asignaturas, lo que hace necesaria una formación eficiente en diversos campos del conocimiento. Por otro lado reconocer que el subsistema de telesecundarias ha estado subordinado a los recursos técnicos existentes para su funcionamiento, suceso

que ha limitado en cierta manera el desarrollo de los docentes y su práctica dentro del propio subsistema.

En el capítulo segundo, abordo en un inicio la caracterización de cada uno de los docentes que me permitieron de cierta forma un acercamiento mayor a lo que es la telesecundaria, conociendo primero sus orígenes y las condiciones que los orillaron a pertenecer al magisterio.

Realizar la caracterización de cada uno de ellos, me permitió avizorar su lado humano, ese que generalmente dejamos olvidado cuando hacemos referencia al “maestro” como el transmisor de conocimientos y contenidos, con la idea de que son ellos quienes tienen que mejorar la educación y salvar el sistema educativo. De ahí que retome las ideas de Cornelius Castoriadis, cuando hace referencia al imaginario colectivo y personal. Sin embargo lo central del capítulo en cuestión, se orienta hacia la formación de los profesores.

Conocer las particularidades de cada uno de los entrevistados, me orilló a la necesidad de ahondar en el concepto de formación desde el punto de vista de diferentes autores, como Honoré, Gilles Ferry desde una perspectiva psicológica, María Teresa Yurén desde un enfoque filosófico, Marcel Postic, Anzaldúa, de quienes retomo las ideas que han aportado acerca de lo que es la formación.

Dentro de la construcción del capítulo abordo también, tanto la formación inicial de los docentes entrevistados así como su formación continua.

Haciendo la relación entre lo que los docentes y los autores dicen respecto de la formación, se fue construyendo el segundo capítulo, en el que en un inicio cada uno de los profesores relata su historia personal y más adelante abordan su preocupación por su formación inicial, es decir de aquellos que cursaron la escuela normal y los que son egresados de carreras distintas, esas condiciones e historias fueron enriqueciendo y a la vez permitieron que pudiera entender otras cosas como el deseo de los docentes por mejorar su formación.

De igual manera compartí con cada uno de ellos esa angustia que se percibe cuando se sienten en falta de conocimientos y herramientas para enfrentar su práctica educativa. Resulta interesante hurgar e intentar comprender, algunos hechos como el imaginario personal al que hace referencia Castoriadis, y esa idea del docente de querer redimir al otro desde su hacer. Y a través del tránsito por las cosas comentadas, arribar a la idea de que es necesaria la relación entre teoría y práctica, según lo percibido por los propios docentes y lo dicho por los autores como Ferry, Anzaldúa, García.

Cada uno de los docentes que aportaron sus historias a este trabajo, evidencia en sus palabras las necesidades formativas así como las carencias, sin embargo cierto es que como señala Martha de Souto :

“Comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad implica incluir los atravesamientos de lo socio-histórico, lo político-ideológico, lo socio-institucional, lo ético, lo subjetivo, lo inconsciente, lo consciente, lo imaginario, lo simbólico como constitutivos del mismo. La formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico sino que debe alimentarse de las problemáticas que el mundo actual plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que ellas tienen en la identidad de los sujetos. (Souto,2010: 86)

En este trabajo aparecen todo ese intricado de componentes que hacen de la formación una problemática, es decir desde lo socio-histórico abordar el porqué los sujetos deciden una carrera y no otra, porqué ese deseo de aportar algo a los lugares de donde son originarios y el temor a reflejarse en los alumnos etc. dentro del capítulo descubrir que la mayoría de los docentes entrevistados tenía el deseo de estudiar otra carrera y por motivos económico no lo hicieron, deja mucho para la reflexión. Por otro lado después de señalar algunas deficiencias que ellos detectaron dentro de su formación inicial también es recurrente el hecho de que ellos intentan subsanar la falta de conocimientos, de alguna manera, ya sea estudiando algunos cursos que proporciona el sistema nacional de formación

continúa, sin embargo otro aspecto que es relevante es la falta de hilaridad entre dichos cursos y los contenidos programáticos que los docentes imparten en sus escuelas telesecundarias. Además el hecho de que algunos docentes de Telesecundarias no son de formación normalista y que proviene de otras carreras añade otro dato interesante, quizá sea de la manera que lo plantea Corbalán (1998) y la característica de los docente secundaria sea que nunca tuvieron clara la vocación como educadores, y la problemática que se aborda acerca de la educación sea en parte, reflejo de eso, aunado a esto también está la forma de ingreso al subsistema, algunos de los docentes refieren que ingresaron por examen, otros por ayuda de alguna organización , pero de la manera que se hayan ingresado es solamente un factor que incide en su práctica y desempeño laboral.

Esto es a lo que Dubar (1991) menciona como una crisis identitaria, y por ellos señala que existe la necesidad de clarificar y capacitar a los docentes de manera profesional, ya que si bien es cierto el desempeño de cada sujeto en la profesión que sea implica necesariamente, la formación, la vocación, la identificación con el quehacer de su carrera.

En este trabajo abordo la experiencia de trabajo dentro del subsistema de Telesecundarias atendiendo a la voz de los sujetos entrevistados, partiendo del hecho de que trabajar en telesecundarias es las más de las veces en ámbitos rurales y que implica también trabajar en lugares alejados o con carencias de todo tipo.

Cada uno de los docentes narró desde su visión lo que para ellos significa trabajar como docente de telesecundaria y resalta el hecho de que al momento de enfrentar la práctica educativa se dan cuenta que existen deficiencias para realizarla correctamente, retomo en ese sentido a De Lella (1999) quien afirma que la práctica docente no se circunscribe únicamente a la acción que el docente lleva a cabo dentro del aula, pero si es aquella que está referida al proceso de enseñar, y que a la vez se diferencia de la práctica institucional y social.

Cierto es que como dice Cecilia Fierro (2010) la práctica docente no es sencilla de analizar, ya que para eso es necesario tener en cuenta que ésta encierra dimensiones desde donde se puede analizar, como son: la dimensión personal,

institucional, social, didáctica y valoral, sin embargo ninguna de éstas dimensiones pueden omitirse al momento de pensar en la práctica educativa.

Resultó interesante conocer las preocupaciones de los docentes, pero más aún el hecho de que la mayoría expresó que en las escuelas normales recibieron formación meramente teórica y al momento de enfrentarse a la práctica en el aula se sintieron carentes, de tal manera que su ejercicio docente se fue mejorando y construyendo en la experiencia, con los años, esto me condujo a retomar lo que señala José Steve (2005) , referente a la formación permanente de profesorado y es que la formación debiera estar planificada desde el contexto político y administrativo de tal manera que a partir de ello se puedan generar nuevas estrategias de enseñanza, con la intención de que los profesores puedan atender las exigencias reales de enseñanza.

La recurrencia en lo expresado por los profesores acerca de que la experiencia los fue formando como profesores, condujo al punto de preguntarse cuales son los ámbitos institucionales que se encargan de formar a los docentes, ya que como señala Perrenoud, (2001) la formación debiera ser Teórico-práctica, y que debe permitir tanto aprobar exámenes, obtener un título, pero también sobrevivir en el oficio.

Las carencias de formación que advirtieron los docentes, tanto de formación como materiales, la idea misma que expresan ellos, cuando dicen que en las normales sólo aprendieron teorías que en la práctica no les son útiles, me condujo a retomar algunas de las ideas de Gilles Ferry (1997) cuando señala la confusión que existe entre la teoría solo como saberes disciplinarios y la práctica como la pedagogía, es decir la aplicación de esos saberes, y aclara que no son dimensiones escindidas entre sí , sino que, lo que conocemos como pedagogía o prácticas pedagógicas, están directamente implícitas y que éstas no pueden ser, si no es a partir de un saber teórico.

En relación a la preocupación que expresaron los docentes y retomando a Ferry (1997), se puede agregar que a decir de éste autor y para entender la relación entre teoría y práctica se tiene que transitar por niveles que el propio Ferry señala y en los que describe los avances en la teorización , es decir el profesor se sitúa

primero en el nivel del hacer, de manera un tanto empírica, sin embargo cuando el mismo docente se cuestiona ¿cómo hacer?, arriba a un nivel técnico, y en ese momento surge la pregunta de ¿por qué hacer? Implica un tercer nivel, praxiológico dice Ferry, en el que, se da la praxis de diferentes acciones en un contexto determinado, y por último el cuarto nivel, denominado científico en el que está implícita la reflexión, sin embargo, después de analizar un tanto lo que los docentes entrevistados expresan, se puede decir que quizá uno de los problemas que reflejan la formación de los docentes, y el interés de ellos mismos, es el hecho de ubicarlos en el segundo nivel que menciona Ferry, es decir alcanzan el nivel técnico, y la preocupación que les aqueja se queda en la pregunta de ¿cómo hacer?. Esto irremediablemente, está ligado y repercute en la relación maestro alumno, Entonces entramos a al terreno de lo subjetivo, ya que la relación con el otro necesariamente está inmersa en las subjetividades de los sujetos que interactúan.

En esa relación de maestro- alumno se gestan lo que Anzaldúa (2002) menciona como vínculos y que determinan en buena medida el proceso de enseñanza aprendizaje, señala el mismo autor que el vínculo maestro alumno es central en el proceso de transmisión en la escuela, dado que es frecuente que el alumno tienda a relacionarse con el docente repitiendo vínculos que ha sostenido con otras figuras de autoridad (padres u otros maestros). En ese orden de ideas se puede decir que el maestro carga con una gran responsabilidad dentro de esa relación educativa, de ahí que se preocupe por mejorar su práctica, ya que de un buen dominio de ella le representará mejores vínculos.

En sí durante el proceso de construcción del presente trabajo se fue incubando la idea de que la formación que debieran obtener los docentes de telesecundaria debe ser necesariamente una relación indisociable entre teoría y práctica.

Si bien es cierto, a decir de Antoni Zabala, la práctica docente obedece a múltiples factores que la determinan, y estos pueden ser institucionales, tradiciones metodológicas, organizativos, posibilidades reales de los profesores, medios y condiciones físicas existentes. Sin embargo señala Carr (1995) respecto de la Relación teoría- práctica, que, a pesar de que se ha intentado explicar cómo

debiera relacionarse la teoría y a práctica, los profesores se aferran a la idea de que la teoría consiste en una “jerga” incomprensible que resulta inútil en lo cotidiano. Considerando lo que los docentes expresaron y lo que los autores exponen, se pudiera suponer que ese quiebre entre la teoría y la práctica tiene de trasfondo la situación historia de la educación, por lo menos en México, y que a decir de Gimeno Sacristán (1999) la realidad de los docentes es inherente, al papel que deben cumplir dentro del sistema educativo.

Si bien es cierto las políticas educativas se han enfocado a fortalecer y homogeneizar la formación de los docentes, pero esto no ha sido suficiente para dejar de lado las diferencias sociales y contextuales en las que se desempeña el profesorado. El sistema educativo ha incidido innegablemente en la estratificación social, a través del sistema segmentado del servicio educativo que da el estado, siendo evidente el sentido social de la formación en escuelas normales rurales y un tanto más individual en las escuelas normales urbanas, pero por otro lado es imposible ignorar que dentro de esas diferencias formativas hay una característica que se comparte en el sistema formativo docente y es el hecho de separar la teoría de la práctica.

Al llegar a mi comunidad en la Sierra Otomí –Tepehua, a una Telesecundaria en la que sólo había un docente y tres grupos, en la que tuve que afrontar el hecho de atender dos grados al mismo tiempo y la dirección por comisión, entendí de facto que aún con la formación que tenía y la experiencia previa, aquello era desconocido para mí. La teoría recibida durante el transcurso de mi formación dentro de la normal superior, quizá fueron las bases, pero no eran suficientes, ¿cómo debía afrontar la práctica? Aprendí que la realidad es distinta y mayormente una realidad como aquella, donde la escuela es solo el pretexto o la excusa o la justificación por parte del gobierno, de que se están haciendo las cosas, una Telesecundaria sin luz y sin televisiones, lo dice todo.

Pero las diferencias no sólo estriban en eso que menciono, sino también en las desigualdades de las condiciones del servicio educativo, por mencionar algunas más evidentes, tan sólo la infraestructura y la diferencia de enfoques entre ambos

contextos irrumpen inevitablemente en el quehacer docente. Toda vez que se egresa de una normal sea ésta rural o urbana, las prácticas profesionales obedecen a propósitos distintos. y esa escisión se evidencia mayormente en la distribución y la calidad de los servicios educativos entre la población urbana y rural del país.

Para finalizar quiero mencionar una teoría que sustenta la tipología de las *transferencias docentes*, que permite iniciar con las explicaciones del fenómeno de transferencia de conocimientos que recibe el docente en su formación y que determinan su práctica. Las acciones formativas se conciben como “actividades específicas de producción de conocimientos susceptibles de transferencia a otras situaciones diferentes a la situación de formación” (Barbier, 1993: 26) y que se supone, esto genera cambios y transformaciones internos en las personas. Desde ese punto, se define como transferencia a: Las relaciones que hacen los profesores en el espacio y tiempo de la formación produciendo generalizaciones en las que se manifiestan las competencias y concepciones de los docentes re-actualizándose en la práctica a través de las acciones (Flores, 2003). Sin embargo están por otro lado las transferencias de baja calidad, que son de tipo verbal, retrospectivo y sistemático, y en ese sentido quiero pensar que indistintamente de las transferencias, competencias, teorías etc... la realidad de las escuelas, del sistema educativo, la realidad social permea todo aquello teórico de la formación de un docente, y esta se derrumba ante situaciones inesperadas como la mía y hay que construir a partir de ello. Lo que si tengo claro en este momento es que, a pesar de las diferencias, deficiencias u omisiones que pudieran darse en la formación de los docentes dentro de las escuelas normales, el destino es el mismo aportar en la medida de lo posible, en la construcción para un cambio.

Referencias.

_____. (2006). Renovación del Modelo Pedagógico de la Telesecundaria. Hacia un Programa de Formación Continua para el Fortalecimiento. México.

_____. (2006). Un acercamiento al Modelo Renovado de Telesecundaria. México.

Álvarez, C. (2012). Autoformación y autocrítica. La relación teoría-práctica en la educación y el desarrollo profesional docente. Alemania: Editorial Académica Española. Barcelona. Paidós

Anzaldúa, R, Enrique (2004) “ La formación y la construcción de la identidad del docente en la educación básica en , La docencia frente al espejo, imaginario, transferencia y poder. Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) .

Backhoff, E., & Pérez-Morán, J.C. (ed.) (2015). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis-2013): Resultados de México. México, D.F.: SEP-INEE.

Backhoff, E., Andrade, E., Bouzas, A. Santos, A., & Santibáñez, L. (2010). Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (Talis): resultados de México. México, D.F.: SEP.

Barbier, J.-M. (1993). La evaluación en los procesos de formación. Barcelona: Paidós.

Bolívar, A. (2006). La identidad profesional del profesorado de Secundaria. Crisis y reconstrucción. Archidona: Aljibe Buenos Aires.

Bolivar, Antonio; Domingo, Jesús & Fernández, Manuel (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Carr, W. (1995) Una teoría para la educación: Hacia una investigación educativa crítica. Morata. Madrid. España.

Castoriadis . C. (2004) Sujeto y Verdad en el mundo histórico y social, Fondo de Cultura Económica De Argentina. Buenos Aires, Argentina.

- Coll, Cesar (1997), *El constructivismo en el aula*, Grao, Barcelona.
- Coll, Cesar (1996) *¿Qué es el constructivismo?*, Magisterio del Río de la Plata.
- Davini, M. (1995) *La formación del docente en cuestión política y pedagogía*. Paidós . Buenos Aires. Argentina.
- Davini, María Cristina (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidos: Argentina.
- De Lella, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. en:
- Delamont, S. (1984) "Que comience la batalla" (127-158) En *La interacción didáctica*. Cincel Kapeluz. Bogotá.
- Esteve, J. (2006). *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *el oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires UNESCO-IIPE-Fundación OSDE. y Siglo XXI Editores.
- Esteve, J. 2006. *Identidad y desafíos de la condición docente*. En *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Compilado por Emilio Tenti Fanfani : Ed. Siglo XXI. Buenos Aires Argentina: UNESCO-IIPE-Fundación OSDE.
- Fernández Pérez, M. (1995). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferry , Gilles (1997) " 1, Acerca del concepto de formación, en *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Ferry, Gilles (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona, Paidós Educador,
- Fierro, Cecilia., Fortoul Bertha, Lesvia Rosas,(2010) *Transformando la práctica docente, una propuesta basada en la investigación- acción*. Maestros y enseñanza. Paidós.
- Gichure, C. W. (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Gimeno, J. (1987), "Presentación" en Popkewitz *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Universidad de Valencia. Valencia.

Gimeno, J. (1991) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata . Madrid .

Guerra López, Julia María, (1968) *La Telesecundaria en México: Objetivos y problemáticas*, Tesis de Licenciatura, UNAM.

Honoré, Bernard 1980. *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, Morata.

Imbemón, F. (2010) *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.

INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, D.F.: INEE. Recuperado de:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1B112>

INEE (2014). *Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, D.F.: INEE. recuperado de:

<http://publicaciones.inee.edu.mx/detallePub.action?clave=P1B112>

INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Instituto Nacional de Evaluación educativa. (2005) "Las Telesecundarias mexicanas. Un recorrido sin atajos". En revista *Este país. tendencias y opiniones*. Número 171, junio 2005. Suplemento especial.

J. Gimeno Sacristán, A. I. Pérez Gómez. (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.

Loyo Bravo Engracia (Antologa) *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. SEP. El caballito. México. 1985

Marcelo García, C. (2006). *Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida*. En F. Larrosa

Martínez & M. D. Jiménez Alegre (Eds.), Análisis de la profesión docente (pp. 15-43). Alicante: CAM.

Meneses M. Ernesto. Tendencias oficiales en México, Universidad Iberoamericana, México. 1998.

Morales Meneses, E (1998) Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911. Universidad Iberoamericana.

Navarro, C. (2014). La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas. (Tesis de doctorado). Recuperada de:<http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>

OCDE (2009) Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from Talis. Paris: OCDE Publishing Recuperado de:
<http://www.oecd.org/edu/school/creatingeffectiveteachingandlearningenvironmentsfirstresultsfromtalis.htm>

OCDE (2014). Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. Paris: OCDE Publishing. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Olvera Durán Pedro, Palacios Hernández Raúl :“Asignaturas académicas, Guía didáctica I. SEP, México, D.F 1995

Pérez, A. (1988): “El pensamiento práctico del profesor. Implicaciones en la formación del profesorado” en Villa, A. (Ed.), *Perspectivas y problemas de la función docente*. Madrid.Narcea.

Perrenoud, Philippe (2001) “ La formación de los docentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología Educativa (Santiago de Chile) XIV, No 3, pp 503-523.

Popkewitz, Thomas. S (Comp.) (1994) “Construcción de una metodología comparada en, Modelos de poder y regulación social en pedagogía. Crítica

comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado. Ediciones Pomares- corredor. Barcelona España.

Jimeno, J. (1987), "Presentación" en Popkewitz *Formación del profesorado. Tradición, Teoría y Práctica*. Universidad de Valencia. Valencia.

Postic, M., Palacios, M. T., & Vivas, R. (2000). La relación educativa : factores institucionales, sociológicos y culturales. Madrid : Narcea, 2000.

Raúl Enrique Anzaldúa Arce. La subjetividad en la Relación Educativa: Una cuestión eludida . TRAMAS México ,DF. 2004.

Puentes, S. Ricardo (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la Educación. Perfiles Educativos, Julio Septiembre, No 61. UNAM. México.

Pumares Puertas, L. (2005). Los mitos de la escuela. Revista Complutense de Educación, 16(2), 455-469.

Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 59, enero-abril, 2011 217

Rockwell, Elsie (1985) "La definición cotidiana del trabajo d los maestros", "Las condiciones de trabajo en el aula", " Los recursos del trabajo docente" y "El aula cerrada" (87-108). En: Ser maestro, estudio del trabajo docente. SEP, Ediciones el caballito.

Schmelkes, Silvia, (1995) Hacia una mejor calidad en nuestras escuelas. SEP. México.

Schön, D. (1993), *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona. Paidós.

Secretaria de Educación Pública. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa de la Educación Básica. México.

Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. Revista Internacional de Filosofía Política, 7, 10- 19. Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados. Barcelona: Paidós.

Taylor, S.J.; Bodgan, R.(1984). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación.Barcelona: Paidós.100-132.

Torres, H. Moisés. (2005) "Análisis de resultados" (44-68) En la identidad profesional docente del profesor de educación básica en México CREFAL.

Torres, J. (2008). El desempeño profesional del tutor y su mejoramiento. Recuperado el 21 abril 2016 de: <http://www.gestiopolis.com/organizacion-talento/gestion-del-desempeno-y-su-comportamiento.htm>

Woods Peter (1993) La escuela por dentro . Barcelona Paidós.

Yurén C. M. Teresa (2000) Formación, Eticidad y relación pedagógica en: formación y puesta a distancia. Su dimensión ética. Paidós México.

Zabala, A. (2006) La práctica Educativa, cómo enseñar. Grao, Barcelona. España.

Zeichner, K. (1999): "Contradicciones y tensiones en la profesionalización docente y en la democratización de las escuelas" en Pérez, A.; Barquín, J.; Angulo, F., *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid. Akal.

Navarro, C. (2014). La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas. (Tesis dedoctorado).de: <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/DCE/Tesis%20DCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>.

www.oecd.org/edu/school/44077381

<http://www.evaluacionuniversal.sep.gob.mx/>

<http://telesecundaria.dgmie.sep.gob.mx/>