



MAESTROS PRINCIPIANTES EN TELESECUNDARIAS INDÍGENAS

ETELVINA SANDOVAL FLORES

Resumen

En esta ponencia se presentan parte de los resultados derivados de una investigación más amplia sobre profesores principiantes en México denominada *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos* (Sandoval, E, Responsable) auspiciada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). En este escrito nos enfocamos en maestros que se inician en el servicio en escuelas telesecundarias ubicadas en zonas rurales en el estado de Chiapas, México. Se trata de jóvenes maestros que trabajan en ámbitos rurales caracterizados por la marginación, aislamiento, pobreza y monolingüismo. Interesa recuperar analíticamente algunas de sus experiencias durante sus primeros años de servicio en estas comunidades, con la intención de identificar algunos de los problemas de su práctica docente en contextos situados, los obstáculos que enfrentaron y lo que hicieron para poder desarrollar su trabajo de enseñanza.

Palabras clave: Profesores principiantes, contextos situados, telesecundaria, prácticas

El punto de partida (Introducción)

En esta ponencia se presentan parte de los resultados de una investigación en la que nos enfocamos en maestros de reciente ingreso al servicio en primaria y secundaria con el propósito de reconstruir y analizar las prácticas y experiencias en que se han involucrado durante sus primeros años de ejercicio docente. El objetivo fue construir conocimiento sobre el proceso de formación en la práctica por el que transitan durante este periodo de socialización profesional





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

El universo empírico de la investigación se integró por maestros de educación primaria y secundaria que cuentan con dos o tres años de servicio y trabajan en escuelas ubicadas en ambientes que llamamos de manera genérica *desfavorecidos*. Con ello nos referimos a zonas urbanas marginales y áreas rurales en condición de pobreza. La investigación se realizó bajo una perspectiva metodológica cualitativa con énfasis en enfoques narrativos y análisis de trayectorias profesionales. Se basó fundamentalmente en entrevistas exploratorias, semiestructuradas y a profundidad, videograbaciones y algunas observaciones en escuela y aula. Se trabajó en planteles ubicados en colonias de la periferia de la Ciudad de México, y en zonas rurales en el estado de Chiapas. Se realizaron varios períodos intensivos de trabajo de campo que a su vez implicaron transcripciones, elaboración de registros ampliados, revisión de videos y momentos intensivos de análisis del material empírico, así como elaboración de diversos textos analíticos. El total de profesores entrevistados fue de 32, y con 13 de ellos se realizaron de dos a cuatro entrevistas audio y/ o videograbadas, además de observaciones en sus escuelas o salones de clase¹.

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

Ser maestro en telesecundaria indígena. (Contenido)

La telesecundaria es una modalidad creada en México a mediados de los años sesenta y cuya característica es que un solo maestro atiende las distintas materias del mapa curricular apoyado en libros y programas televisivos (actualmente material didáctico interactivo y en línea) diseñados ad hoc. Se creó como un programa compensatorio con la idea de llevar educación secundaria a zonas alejadas





de los centros urbanos, que concluiría cuando se construyeran secundarias generales en todo el país. No obstante y dado que requiere menos inversión y costos, no sólo no desapareció sino que se amplió e incluso es considerada internacionalmente como un programa “modelo”. Actualmente existen 17,475 telesecundarias en todo el país, lo que equivale al 50% de planteles de secundaria a nivel nacional. Pero en Chiapas este porcentaje es mayor, pues de 1886 planteles de educación secundaria en el estado 1286 son telesecundarias lo que equivale a 68.1%. Los noveles son enviados a trabajar mayoritariamente a este tipo de escuelas, las más alejadas y de difícil acceso, con el agregado de que siendo un estado cuya población es mayoritariamente indígena, la cultura, costumbres e idioma de los estudiantes son un reto más. Además, el modelo de telesecundaria fue pensado para una población mayoritaria no indígena, pues a diferencia de la primaria, la educación bilingüe no está contemplada, seguramente porque se asume que los estudiantes adquirieron el dominio del español en su paso por la primaria, cuestión que no siempre es así.

En esas condiciones, llegar a una comunidad alejada y trabajar con niños monolingües es el primer reto que enfrentan los jóvenes maestros que provienen generalmente de zonas urbanas:

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

El encuentro con “los otros”

Es importante señalar que, al menos en México, los debates sobre educación intercultural han sido un terreno constreñido a la formación de los maestros indígenas (generalmente formación ya en servicio) que trabajan en escuelas primarias bilingües a las que posteriormente se les agregó el adjetivo de interculturales y que el ingreso de estos conceptos a la llamada “escuela regular” ha sido muy reciente y con un cierto tinte de folclor, en donde la diversidad cultural se equipara únicamente a la condición indígena. No obstante, la pobreza, marginalidad, violencia, culturas locales, entre otros, son aspectos que se encuentran presentes en la sociedad y por supuesto en las escuelas a través de los estudiantes, padres e incluso docentes.





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

En el caso de los jóvenes maestros de nuestro estudio es común que refieran su ingreso a la comunidad como un choque que enfrentan con diferentes recursos y en consonancia con sus ideas y saberes construidos sobre lo que significa ser maestro y los que requiere para ello. Tres cosas destacan: 1) la precariedad de las escuelas, generalmente con piso de tierra y sin televisión o sin señal para captar los programas educativos que, paradójicamente, son la base del modelo educativo de la telesecundaria; 2) la pobreza de los niños (y de los habitantes en general) que se refleja en su alimentación, vestido y condiciones de salud y 3) la dificultad de comunicarse con los alumnos, hablantes de una lengua indígena que, en el mejor de los casos, entienden un poco el español pero no lo dominan:

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

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





Tenía una niña que era la que mas sabía español, entonces yo me apoyaba con ella, daba una explicación y le decía: Florecita explícale a tus compañeros, y ya Florecita les explicaba en tzeltal. Era muy complicado, yo terminaba con la garganta que ya no podía más...y cuando te entregaban las actividades los niños, las cosas que te entregaban nada tenían que ver con la pregunta... no nos entendíamos, entonces ellos con tal de cumplir con la tarea copiaban cualquier cosa, lo que encontraran, eso le ponían a las respuestas de los libros, a las preguntas que venían ahí, ellos respondían, tomaban un libro y se ponían a copiar cualquier cosa (Ma. V. 2 años de servicio)

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

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

Un proceso de formación

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

“El trabajo en zonas indígenas me ha formado mucho como persona y como maestro”





Esto lo dice I. un joven egresado de la Normal Superior de Chiapas en la especialidad de química con tres años de servicio.

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

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

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

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

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

Duró solo dos meses en esta escuela, no porque solicitara el cambio, sino porque la autoridad utiliza a los principiantes como piezas que puede mover con facilidad para realizar lo que llaman “cadena de





cambios” que consiste en eslabonar los movimientos de los docentes que solicitan cambio de escuela. Los novatos no tienen derechos de permanencia en un lugar y son usados como comodines.

Lo enviaron a la sierra madre de Chiapas, a casi 11 horas de la ciudad donde vive su familia; una comunidad mame donde los alumnos hablaban un poco más de español y las condiciones de entablar diálogo con ellos eran mejores. Un lugar muy frío, a casi 3000 metros de altura y en la que permaneció casi dos ciclos escolares. Fue en ese periodo que decidió estudiar una maestría los fines de semana y además fue nombrado director encargado de la escuela “Se me juntó todo...lba al aula a dar clase de 8 a 2:30, me subía a comer y me volvía a bajar a la telesecundaria a trabajar en una computadora...de todo un poco... planeaba mis clases para el siguiente día, hacía mis actividades para ponerles a los alumnos, hacía mis trabajos de la maestría y mis trabajos de la dirección, la parte administrativa. Terminaba a las 10:00 pm

Estudiar y trabajar, además de atender la dirección (todo ello al término de su primer año de servicio) implicó una tensión muy fuerte “Estaba muy retirado y me estaba desgastando...no me cambié porque estaba conociendo más la comunidad...quería conocer más la comunidad, pero eran muchas horas de camino (11 horas para llegar a la ciudad donde estudiaba todos los fines de semana, y otras tantas de regreso)... ya no rendía igual”

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

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

Sobre su trayecto de formación en el servicio afirma que “Interviene mucho el interés que tú tengas y qué tanto quieres transformar... porque te las ingenias para trabajar...me sentí más satisfecho, más pleno como hasta el año y medio de trabajo que ya fui entendiendo muchas cosas de por qué son así





los alumnos. Muchas veces los compañeros piensan que el alumno no sabe, no puede...y no se preocupan por qué está así”

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

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

Algunas reflexiones (Conclusiones)

En México se atraviesa actualmente por la implantación de una reforma educativa que, al igual que muchas otras que se desarrollan a nivel global- tiene como finalidad primordial controlar el trabajo del maestro de educación básica que es tachado de deficiente.

Hay indignación entre el magisterio que se manifiesta y lucha por ser escuchado debido a que con la llamada reforma educativa impulsada por el gobierno, se ponen en riesgo la estabilidad en el empleo y la gestión colectiva de las condiciones de trabajo de cientos de miles de docentes. La reforma apuesta a realizar evaluaciones que permitan definir quién es buen maestro y quién no lo es. ¿Pero son controles, evaluaciones estandarizadas y exámenes los que efectivamente pueden definir el buen trabajo docente? ¿qué es ser buen maestro? nos preguntamos, porque lo que hemos analizado nos muestra que su labor depende en gran medida de las condiciones dentro de las cuales se lleva a cabo, de las limitaciones materiales del entorno escolar y de la estructura institucional que lo delimita. Al mismo tiempo, el maestro hace uso de estrategias, conocimientos y recursos varios para resolver las exigencias que se le presentan cotidianamente. Todo ello es muy difícil de cuantificar, evaluar, medir.

Consideramos necesario reconocer la heterogeneidad del magisterio, de sus formas de trabajo, conocimientos, saberes y compromisos que asumen en la práctica y en contextos muy diversos. Es necesario también reconocer que la escuela es un espacio de formación para el docente a través del contacto con los estudiantes, padres de familia, colegas, directivos y del medio social y cultural que





circunda su centro de trabajo. Ser maestro es un proceso que se inicia desde la formación inicial y que tiene una etapa importante en los inicios de la profesión. Es un proceso no lineal que –como hemos visto- se vive en la soledad y se enfrenta con los recursos que cada maestro puede –y quiere- construir. Conocer estos contenidos permite una perspectiva distinta para apreciar los esfuerzos que los maestros que se inician realizan día a día

Referencias bibliográficas

Espinosa, Torres I. (2012). *Recuperación e incorporación de saberes culturales locales mediante puntos nodales culturales*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia, Instituto de Estudios de Posgrado, Secretaría de Educación, Chiapas

Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México: INEE

Rockwell, E. (1997). La dinámica cultural en la escuela, en: Amelia Álvarez (ed.) *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigotsky en la educación*, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Sandoval, E. y Carvajal, A. (2014) *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. Informe del proyecto SEP/SEB-CONACyT 146031. Publicación electrónica, México: UPN

ⁱ El informe final de esta investigación se encuentra en una publicación electrónica que incluye además de los textos producidos, un video documental titulado “Hacerse maestro. Un camino complejo”

ⁱⁱ Fue su tesis de Maestría, en donde capitalizó su experiencia para hacer una propuesta pedagógica

