

SABERES DOCENTES PARA LA ORGANIZACIÓN Y DESARROLLO DE LA ENSEÑANZA EN LA TELESECUNDARIA

Ma. Lourdes Santana Salgado
UPN Acapulco
lulusantana_27@hotmail.com

RESUMEN

Se presenta el análisis de los procesos producción y construcción de los saberes docentes que llevan a cabo los profesores de educación telesecundaria en la organización y desarrollo de la enseñanza. Este estudio está inscrito en la perspectiva metodológica etnográfica, de tal manera que se pretende documentar el conocimiento local acerca de las interrogantes del estudio, utilizando la observación y las entrevistas para acercarnos a los sentidos y significados de las acciones que despliegan los maestros en sus prácticas de enseñanza cotidiana.

Para analizar esta problemática me apoyo en las nociones conceptuales que sustenta la perspectiva sociocultural de los saberes docentes de Mercado (1994, 2002, 2013) para explicitar aquellas ideas, recursos organizativos, contextos y propuestas que el maestro pone en juego para desarrollar la enseñanza, la cual remite a su experiencia y a su proceso de apropiación de los usos que al respecto se producen en la escuela, configurados por diversos factores sociohistóricos. Asimismo se concibe al profesor como un sujeto con saberes, experiencias, intereses, prácticas, rasgos socioculturales que se desarrolla en una trama de relaciones en una situación concreta de trabajo para atender las necesidades que surgen en la singularidad de sus prácticas (Rockwell, 1992, Mercado, 1991).

Palabras claves: saberes docentes, telesecundaria.

Introducción

El presente trabajo es resultado parcial de la investigación que se desarrolla actualmente en el Estado de Guerrero, con la intención de caracterizar los saberes docentes que utilizan y producen los maestros telesecundaria para organizar y desarrollar la enseñanza.

La telesecundaria nace en 1968, como una modalidad escolarizada de educación secundaria que ha atendido principalmente en las comunidades rurales, indígenas y zonas

urbanas marginadas del país con menos de 2500 habitantes, con la finalidad de contribuir en la lucha contra el atraso que existía en la educación secundaria (SEP, 2011). El 89 por ciento de las ts* están ubicadas en localidades rurales con niveles medio (42 por ciento), de alto (16 por ciento) y muy alto de marginación (17 por ciento) (SEP, 2013). Aunque persigue los mismos objetivos educativos y ofrece el mismo currículo que otras modalidades del nivel de educación secundaria (general, técnica, para trabajadores y comunitaria), difiere en la forma de su organización, en el modelo pedagógico y en los recursos educativos.

Esta diferencia se refleja en los resultados de las evaluaciones estandarizadas donde muestra que los estudiantes de la telesecundaria tienen 10 puntos porcentuales en promedio más bajos que sus pares que asisten a las otras modalidades. (INEE, 2014). Aunado a ello, el sistema educativo mexicano tiene transformaciones estructurales: la reforma de planes y programas de estudio de la educación secundaria (2011), las nuevas tecnologías, las condiciones laborales, las evaluaciones del desempeño del docente, son desafíos que guardan una estrecha relación con la enseñanza del profesorado.

Asimismo, otros estudios en la última década (Santos, 2001; Quiroz, 2000; Carvajal, 2003; Kalman y Carvajal, 2007 y Martínez, 2005; Bibiano, 2008; Mendoza, 2011; Reyes, 2009, 2011) han coincidido en la ineficacia del modelo pedagógico de las ts al compartir un currículo nacional con las otras modalidades como las secundarias generales y técnicas.

De las investigaciones realizadas sobre los saberes docentes se han presentado aportaciones sobre visiones interdisciplinarias, que consideran a los saberes docentes desde su complejidad y naturaleza histórica, colectiva, plural, construida en espacios culturales dinámicos (Tardif, 1991, 2004, 2013; Rockwell, 1995, 2011; Rockwell y Mercado 1986; Mercado 1991, 1994, 2002; Arteaga 2011; Espinosa, 2007).

En la última década el trabajo de Arteaga (2011) aborda esta temática al analizar los procesos de los saberes que las profesoras de multigrado realizaban al estructurar el trabajo de las clases, en la organización y seleccionar los contenidos curriculares a

** La abreviatura ts significa la palabra telesecundaria

trabajar en primarias con grupos multigrados. De acuerdo a los resultados mostrados señala que este campo de investigación está poco explorado y que son un asunto poco atendido en la agenda de las políticas educativas nacionales e internacionales dirigidas a la educación básica.

Lo que aquí se presenta es el proyecto de investigación y un análisis etnográfico sobre los sentidos y significados de los saberes docentes de los profesores de telesecundaria que los maestros atribuyen a la organización y desarrollo de la enseñanza.

La presentación se estructura en tres apartados: en el primero se describe el problema; en el segundo se revisan sintéticamente los referentes conceptuales; el tercero se encuentra la metodología en que se sustenta el estudio, el cuarto apartado es el análisis de una descripción analítica y algunas conclusiones.

Construcción del problema

El proceso expansivo que ha experimentado las ts, la ha llevado a ser la modalidad con más incremento en matrícula, en planteles y en docentes en los últimos veinte años por encima de las cuatro modalidades restantes de la educación secundaria escolarizada.

En lo nacional, las ts tuvo un incremento del 121 por ciento entre el ciclo escolar 1993-1994 y el 2006-2007, mientras la matrícula de las secundarias generales crecieron 20 por ciento y técnicas 42 por ciento (Reyes, 2011). Del periodo del 2006 al 2013 aumentó en un 30 por ciento, con lo que en la actualidad atiende 1 318 801 estudiantes, que representa el 30 por ciento (INEE, 2014). Por otro lado, el mayor número de escuelas secundarias nuevas lo obtuvieron las ts con el 64 por ciento del periodo de 1993 al 2007 y del 2006 al 2013 de 32 por ciento. En la actualidad el número de ts 18 352 que representan el 49 por ciento, mientras que las generales tienen el 30 por ciento con 11,473 y las Técnicas 12 por ciento con 4 614 escuelas (INEE, 2014a).

En el estado de Guerrero las ts reflejaron un incremento del 223 por ciento en los últimos treinta años. En 1981 se tenían 41 ts, en el 2012 se cuenta con 917 planteles, mientras las secundarias técnicas con 286 y las secundarias generales con 267 escuelas (SEP, 2012).

Tomando en cuenta el contexto en que las ts fueron creadas, se refleja el fortalecimiento

a los sectores sociales antes excluidos, pero se sigue acrecentando las desigualdades económicas, sociales y culturales al interior del sistema educativo nacional entre las regiones, estados y municipios. Por lo tanto, el maestro que trabaja en una ts atiende un grupo e imparte de 9 a 10 asignaturas que corresponde al plan y programas de estudio 2011 - español, matemáticas, ciencias (énfasis en biología, física y en química), geografía de México y el mundo (historia I y II), formación cívica y ética, lengua extranjera, educación física, tecnología, artes (música, danza, teatro o artes visuales) asignatura estatal, orientación y tutoría-. Mientras que las escuelas secundarias técnicas y generales tienen un maestro por cada especialidad, un directivo, dos subdirectores, secretarías por cada grado, prefectos.

Además el 20 por ciento de los profesores de ts se encargan de manera simultánea de atender hasta dos o tres grupos de distinto grado (INEE, 2014). Hay que agregar que en la mayoría de estas escuelas alguno de los profesores también cumple con las funciones directivas lo que resta tiempo a las tareas de enseñanza y complejiza aún más las funciones de los docentes.

Una de las transformaciones que ha sufrido el modelo de las ts con las diferentes reformas de educación secundaria (1993,2006, 2011), es el aumento de las funciones del maestro de telesecundaria.

Inicia con ser un *coordinador* que reforzaba y orientaba la realización de los trabajos señalados en el interior de la teleaula, apoyado con materiales televisivos, ahora pasa a ser el *responsable* del proceso, proveedor, mediador, coordinador e impulsor de las condiciones y situaciones para que el alumno gestione su propio aprendizaje (SEP, 2011).

Se acentúa la complejidad de este proceso educativo del maestro de telesecundaria, al hacerse cargo de todas las asignaturas del plan de estudio, cada una de las cuales cuenta con enfoques, orientaciones, estrategias disciplinares y específicas. De acuerdo con la reforma educativa (2011) tiene que articular cada materia, dando mayor relevancia a los contenidos con cada uno de los enfoques de cada asignatura; realizar planeaciones con 30 asignaturas distribuidas a lo largo de tres años escolares, con 35 horas de trabajo a la semana (con un salario correspondiente a 30 horas de secundaria) de 50 minutos para cada asignatura.

Además integra acciones dirigidas al logro del perfil de egreso, el manejo de temas transversales como hilo conductor, integrar diferentes 1,588 materiales educativos en formato electrónico con la finalidad de “flexibilizar las estrategias pedagógicas” -incluye libros digitales para alumnos y maestros, apuntes, videos de consulta, audios e interactivos-, Red Satelital Edusat y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (SEP, 2010).

El docente tiene que cumplir los niveles de operación mediante acciones de capacitación, intervención, investigación y evaluación de los Programas Estatales para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria (PEFT), así como ampliar la extensión del horario escolar, permitiendo el libre acceso de la comunidad educativa a la escuela durante todo el día y los fines de semana con actividades cocurriculares y extracurriculares para que los alumnos profundicen, apliquen, complementen o amplíen los aprendizajes obtenidos en el aula e integrarlos. (SEP, 2011; INEE, 2014b).

El problema de los docentes de ts se agudiza más en el estado Guerrero, por el contrato indiscriminado de docentes sin perfil profesiográfico del 43.8 por ciento, es decir egresados de licenciaturas de escuelas no formadoras de docentes -Lic. en Contabilidad, Médicos, Químicos Biólogos, Informáticos, Agrónomos-; el 50 por ciento de egresados de licenciatura de escuelas formadoras de docentes -Lic. en Educación, Preescolar, Primaria, Secundaria- el 4.9 por ciento de Maestría y pasantes de maestría, el 0.8 por ciento tiene estudios de bachillerato, el 0.5% tienen carrera técnica. (SEP, 2012).

Ante este escenario que vive, enfrentan y experimentan los profesores de ts: las exigencias del modelo curricular, problemas de operación y organización, de carencias de infraestructura y equipamiento, de recursos educativos, del aumento de las funciones de los docentes, el ingreso indiscriminado de profesores contratados sin formación docente. De esta forma, la pregunta que guía este proceso: ¿Cuáles son los saberes que utilizan y producen los maestros ts para organizar la enseñanza? Otras interrogantes se desprendieron del cuestionamiento central: ¿Cómo organizan y llevan a cabo la enseñanza los profesores de ts?, ¿Cuáles son los referentes que intervienen en la producción de saberes de los profesores en el desarrollo de la enseñanza? ¿De qué formas y con qué sentidos interviene el curriculum en las decisiones y las acciones sobre la enseñanza que emprenden los maestros de telesecundaria?.

Referentes conceptuales

Es desde la perspectiva sociocultural, en la que confluyen distintas vertientes teóricas sobre la constitución social del sujeto en su relación con el mundo, por ello en este estudio se toma como eje fundamental la noción del saber cotidiano de Heller (2002, p.317) “la suma de conocimientos que todo sujeto debe interiorizar para poder existir y moverse en el ambiente”. Esto significa que el docente se apropia de lo que es necesario o puede ser necesario de mantener, estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado. En ese sentido las acciones que llevan a cabo los profesores para la enseñanza están desarrolladas en condiciones sociales concretas, donde aprender a “usar” las cosas, durante la práctica docente, por tanto es una apropiación selectiva que realiza el sujeto de los saberes sociales que le son necesarios para actuar en su entorno.

El trabajo se sustenta en la noción de saberes de Mercado (2002) para explicar y analizar los procesos que llevan a cabo los profesores para desarrollar la enseñanza. Como plantea la autora (Mercado,2002, p.14) “Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los adolescentes, los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza”. En este proceso de apropiación, los maestros construyen y reelaboran sentidos y saberes sobre la enseñanza a partir del uso de las nuevas herramientas provenientes de distintas épocas y ámbitos sociales (Espinosa, 2009).

Se retoman las aportaciones de Tardif (2004, 2012) sobre los saberes de la experiencia para analizar los sentidos y significados de los maestros al momento de interpretar, comprender y orientar la enseñanza, a partir de su práctica. El saber experiencial cómo constructo social, en un proceso histórico de cambiante comprensión que involucra la participación de maestros, alumnos, compañeros de una comunidad que interactúan cotidianamente en su práctica de enseñanza; por lo tanto los saberes se actualizan en situaciones prácticas, se construyen y movilizan de acuerdo a la experiencia profesional del docente.

En relación a la construcción social e histórica del aprendizaje, se plantea algunas implicaciones que desde la noción de comunidades de prácticas (Lave y Wenger, 2002) se deriva la apropiación y producción de saberes. Una comunidad de práctica son grupos

de personas que comparten intereses, problemas, consejos, pasión acerca de un tema y también porque se ayudan a resolver problemas profesionales (Lave y Wenger, 2002).

Esta referencia ayuda a esclarecer que cuando los maestros desarrollan y comparten una práctica con otros maestros, generan repertorio común de recursos para la adquisición de conocimientos, que están dispuestos a compartir tal como lo establece diversos estudios Mercado (2002); Arteaga, (2011); Espinosa, (2007); Encinas, (2005) muestran cómo entre los aprendices, cuando tienen oportunidad de interactuar en la práctica de enseñanza, se propicia la circulación de recursos construidos en el desarrollo cotidiano del trabajo docente y adquiere compromisos.

La conceptualización de la negociación de significado, el cual supone tanto la interpretación como la acción (Wenger, 2001) para comprender el proceso de aprender en colectivo, donde el docente al desarrollar la enseñanza produce una práctica compartida negociada de distintos encuentros de los maestros de telesecundaria con otros profesores que se inician en la docencia en esta modalidad o que cuentan con experiencia docente.

El proceso de producción de saberes sobre la enseñanza como proceso social en el que otras voces están presentes, se retoma la noción del dialogicismo y su carácter plurilingüe del lenguaje de Bajtín, (1989, p.155) “En el habla corriente de cualquier persona que vive en sociedad, la mitad de las palabras que pronuncia son palabras ajenas (reconocidas como tales) transmitidas en todos los grados posibles de exactitud e imparcialidad (más exactamente, de parcialidad)”, esto permitirá comprender las acciones y decisiones que emprenden los profesores son expresiones de complejas relaciones que entabla con diversos referentes entre los que se encuentran los alumnos, sus experiencias anteriores, propuestas con las que tiene contacto, sus propias experiencias de vida en otros contextos, las exigencias institucionales, la propuesta curricular con otras voces.

Adicionalmente, el análisis que se pretenden realizar en esta investigación sobre qué decisiones toman los maestros de telesecundaria para organizar los recursos educativos y cómo utilizarlos para desarrollar la enseñanza; se encuentra más cercano a la vertiente de los estudios Schön (1992) cuando señala: “En la reflexión en la acción el hecho de volver a pensar sobre alguna parte de nuestro conocimiento en la acción nos lleva a la experimentación in situ y a pensar más allá, y esto afecta a lo que hacemos, tanto en la

situación inmediata quizás también en otras que juzgaremos similares” (Schön,1992,p. 28). Es importante tener presente las vías -relatos, experiencias, conversaciones- que nos permitirán acceder al área indeterminada de la práctica sobre la cual el profesor de telesecundaria construye conocimiento al desarrollar la enseñanza.

La importancia de la mediación social en los procesos de apropiación de la práctica situada (Lave 2001), como un proceso social activo en el que los maestros de telesecundaria construyen y reelaboran sentidos y saberes a partir de las formas de interacción que se establecen entre los individuos y las herramientas materiales - libros para el alumno y el maestro, apuntes, reforzamiento y regularización, adicionales programas de televisión, recursos informáticos e interactivos- para mediar la enseñanza.

Metodología

La perspectiva metodológica que se adopta es la cualitativa o interpretativa con un enfoque etnográfico, fundamenta en los planteamientos de Rockwell (2006, 2011), Erickson (1989), Woods (1989), por la estructura significación de los hechos que ocurren en un lugar particular y los significados que las personas perciben, describen e interpretan en los acontecimientos específicos. Desde esta visión, la etnografía permite analizar las visitudes de la vida cotidiana y los significados que los hechos tienen para los habitantes del lugar implicadas en la articulación de múltiples y complejos procesos culturales y sociales (Rockwell 2011).

En ese sentido, se profundizará los procesos específicos que tiene lugar en casos concretos, por lo que el estudio se realiza en una ts del Estado de Guerrero de organización completa¹, en una comunidad rural considerada de alta marginación.

El trabajo de campo esta comprendida en tres etapas durante tres ciclos escolares 2014-2015, 2015-2016 y 2016-2017. La primera etapa comprende la entrada al campo en los meses de mayo, junio y julio del año 2015. Este tiempo se utilizó para elegir el camino, puesto que no hay una norma metodológica que indique qué se puede o se debe hacer “técnicamente” (Rockwell, 2011), sino que está puesto en la definición de las situaciones del campo. Se realizaron tres visitas a la TS para conversar con los maestros del estudio,

¹ La característica de este TS es tener un docente por cada grado y grupo, y un directivo

explicándoles las características del trabajo y lograr que acepten el sentido de trabajo, con el permiso y compromiso asumido por los maestros, para videograbar las clases.

A partir del mes de enero del 2015, inicia la segunda etapa del trabajo intensivo asistiendo dos semana intensivas en enero, tres semanas en febrero, una semana en marzo, una en abril y dos mayo, con el propósito de presenciar las observaciones de las clases en los tres grados, reuniones de profesores y padres de familia – extraordinarias, improvisadas y Consejo Técnico Escolar-, realizar entrevistas semiestructuradas y conversaciones improvisadas; así como observar las actividades cotidianas que operan en la TS antes, durante y después de la jornada

Los audio y videograbaciones de clases y entrevistas fueron transcritas en versiones ampliadas que eran complementadas con las notas de campo. Además se fotografiaron materiales producidos por los maestros (planificaciones, lista de registro de las participaciones realizadas en clase, exámenes, ejercicios escritos. Los trabajos efectuados por los alumnos en sus libros de texto y sus cuadernos, productos realizados en equipo o individual; así como una muestra en video de aquellos momentos donde los alumnos mostraban sus trabajos, sus explicaciones, representaciones de obra de teatro. Todo este material forma parte del archivo etnográfico de este estudio, a continuación presento la tabla 1. Un resumen total de observaciones y entrevista

Docentes	Isaac 3°	Ana 2°	Juan 1°	Directora Itzel	Reuniones CTE y extraordinarias	ATP	Reuniones: Padres de familia Comité Madres familia
Clases observadas	12	3	4	2	3	1	2
Entrevistas/Conversaciones	4	1	1	2	4	1	3

En la siguiente tabla 2, se agrupan los datos de formación, de años de servicio, de grupos a los que atiende tres profesores y una directora que participan en el estudio.

Docente	Institución de estudios / Formación Profesional	Años de servicio / Años en la escuela	Función que realiza	Promoción en la actualización, capacitación y profesionalización de los docentes en servicio.	Planes y programas de estudio en los que ha trabajado

Isaac	Universidad Autónoma de Guerrero / Licenciatura en matemáticas Maestría terminada en matemáticas educativa	18 / 12	Docente	Estímulos para los profesores de Educación Básica. Carrera magisterial nivel B. Asistencia a la mayoría de los cursos de capacitación docente.	1993 2006 2011
Juan	Universidad Autónoma de Guerrero / Licenciatura en Derecho	15 / 3 meses	Docente	Escasa asistencia a los cursos de capacitación docente.	1993 2006 2011
Ana	Instituto Privado/ Licenciatura en Secundaria con especialidad en Biología	6 / 2	Docente	Escasa asistencia a los cursos de capacitación docente.	2006 2011
Itzel	Universidad Autónoma de Guerrero / Licenciatura en Derecho Institución privada. Primer año de la maestría en educación	17 / 6	Directora	Sin estímulos Asistencia a la mayoría de los cursos de capacitación docente.	1993 2006 2011
Dana ²	Instituto Privado/ Licenciatura en contaduría	12 / 12	Docente	Escasa asistencia a los cursos de capacitación docente.	1993 2006 2011

Como se aprecia en la tabla anterior, existe diversidad en la antigüedad en el servicio de ts y en la escuela, así como el nivel de preparación y la institución donde realizaron sus estudios. Esta información es relevante para la investigación porque permite comprender y documentar los saberes provenientes de distintos momentos y espacios sociales e históricos que cada maestro.

La tercera etapa se realizará en el ciclo escolar 2016-2017, consiste en visitar a la telesecundaria con el objetivo focalizar la búsqueda en cuestiones más específicas que integren con mayor claridad las versiones ampliadas, en las notas de campo y en las transcripciones de conversaciones o entrevistas.

² La Maestra Dana se cambio de escuela a otra zona en noviembre del 2015

A continuación se presenta un análisis con un enfoque interpretativo, lo que implica un continuo ejercicio analítico de lectura y relectura del archivo etnográfico. Por lo anterior se advierte que se sigue indagando aquellos sucesos que muestren las acciones que despliegan los profesores de ts en la organización y desarrollo de la enseñanza.

En el proceso de observación de las clases, de las conversaciones improvisadas, entrevistas y las notas de campo se identificaron temas centrales. Lo que aquí se presenta son las carencias y ausencias de insumos curriculares centrales de dos planes y programas de estudio 2006 y 2011.

El currículo “representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia de diferentes medios culturales” (Gimeno, 2010, p.5). Reconocemos junto a la autora (Mercado & Luna, 2013) la diferencia del currículo escrito y el real. El currículo escrito, como la forma de un documento escrito que funge como una norma pedagógica de la educación donde los maestros tienen que apearse a él. Sin embargo, el currículo real se realiza en la práctica de enseñanza del maestro, donde pone en juego su saber apropiándose y desarrollando ajustes, adaptaciones y transformaciones para responder a las necesidades de los estudiantes y a los contextos de aplicación. Por lo tanto, se adopta la perspectiva de que los maestros se convierten en “constructores” y “desarrolladores” del currículo. (Mercado et al, p.93).

En México es la Secretaría de Educación Pública (SEP) la que determina los planes y programas de estudio de cada nivel educativo. Así como diseñar, elaborar, distribuir y fijar lineamientos para el uso de los materiales educativos.

En el 2011, la SEP se establece la articulación de Educación Básica con un currículo integrado, que comprende los niveles de preescolar (3 años), primaria (6 años) y secundaria (3 años). El documento está inscrito: los propósitos de formación general, las competencias, el perfil de egreso, los estándares curriculares, los aprendizajes esperados, los contenidos de estudio organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje, los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación; y los programas por cada nivel educativo. Esto representa que la modalidad de telesecundaria opera con el currículo nacional para la educación secundaria. Sin embargo, la diferencias estriban en las condiciones de la propuesta curricular 2011 y los modelos de gestión que de él se derivan

es para una escuela completa, y que este universo de aprendizajes esperados se redefinirán para estas escuelas. (SEP, 2011a)

El currículo de las ts, ha sufrido cambios, en la década de los 80 se integraba de un modelo centrado en programas televisivos con duración de 15 minutos por sesión de trabajo y materiales impresos especialmente para esta modalidad- guías de estudio-, en la reforma década de los 90 se reorientó el modelo pedagógico de ts, incorporándose cursos regulares, de verano y materiales para el docente – las guías didácticas- y para el alumno -Guía de aprendizaje y Conceptos Básicos, que hacia las veces de una pequeña enciclopedia temática para el desarrollo de actividades propuestas en la Guía (SEP, 2011b).

En el 2013, la SEP señala los procedimientos para continuar con los procesos de gestión y la renovación del modelo pedagógico de la Telesecundaria, a partir de las necesidades y de actualización de materiales, formación inicial y continua de docentes, y renovación de la infraestructura y del equipamiento. Sin embargo, no se ha modificado el Modelo Educativo de Fortalecimiento de Telesecundaria, que toma de base aquellos aspectos precisados en los referentes legal, filosófico, social y pedagógico y se alinea a lo señalado en el Plan y programas de estudio de la educación Básica. Secundaria 2006. Esto lleva a tener alta complejidad para el nivel de secundaria adicionando el replanteamiento en la formación del estudiante, como gestor de su propio aprendizaje y constructor de conocimientos, a partir de situaciones problemáticas reales; la incorporación de las tecnologías de información y comunicación y proyectos productivos de beneficio inmediato de la comunidad (SEP, 2011b).

Esto representa la coexistencia de dos propuestas curriculares (2006 y 2011), dado que no se culminó el último proceso de cambio curricular. Lo que resulta que el docente de ts tiene que enfrentar carencias y deficiencias de insumos curriculares –materiales- para transformar su práctica de enseñanza y lograr los aprendizajes de los estudiantes. Ello implica aludir a las características de diversos materiales educativos que se trabajan en la ts, en particular los libros de texto del docente y del alumno. La SEP se apoya de especialistas para diseñar los libros de ts, a diferencia de otras modalidades que trabajan con libros de texto de las editoriales comerciales.

Importa realizar un análisis sobre los libros de ts del alumno, puesto que es el material principal del nuevo modelo (SEP, 2015) y otros estudios (Mercado, 2002; Espinosa, 2014; Arteaga, 2011), reconocen la importancia de los libros de texto, como un referente que indican las estrategias, actividades y las secuencias de acciones específicas, que los maestros deben abordar. Sin embargo el docente realiza reinterpretaciones y toma decisiones: sobre qué contenidos se pueden desarrollar tal como están planteados, cuáles requieren modificaciones, ajustes y adecuaciones en función de su experiencia profesional, de las especificidades de los contextos en los que trabajan, del conocimiento que tienen sobre sus alumnos y del intercambio de actividades entre colegas.

13

Si bien el currículo pretende ser un referente común para las otras modalidades – secundarias generales o técnicas- la ts presenta otra forma de organización y los diversos materiales educativos que utiliza el docente y los alumnos. Ante la articulación de educación básica en el plan y programa de estudio 2011, un modelo pedagógico renovado y materiales educativos alineados al currículo 2006, los profesores se ven en la necesidad de producir y compartir saberes relativos a cómo subsanar las carencias y poder concretarlas con las exigencias del currículo en la enseñanza cotidiana.

En diversas investigaciones (Quiroz, 2000; Santos, 2004; Weiss, E., Quiroz, R., & Del Real, A. S., 2005; Flores y Albarrán, 2007; Kalman, Torres, 2013; Sixto, 2014) se alude a la falta de recursos que tiene en el ámbito nacional las ts, desde instalaciones escolares inadecuadas, carencia y retraso de materiales bibliográficos y audiovisuales, mal funcionamiento de la señal televisiva.

Al respecto Santos del Real (2004) reitera que la modalidad de ts, tiene “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” (p. 13).

Importa analizar los saberes que despliegan los maestros de ts Isaac, Juan y Dana, para hacer frente a las exigencias institucionales provocada por la propia autoridad educativa sobre la aplicación del currículo –(2011 y 2006)- y subsanar carencias y deficiencias.

El maestro de ts diseña actividades y realiza adaptaciones de contenidos y materiales educativos considerando las características del entorno, las necesidades de sus estudiantes

y el material disponible en relación con las diferentes disciplinas que componen el programa de estudio. Sin embargo, la primera complicación que tiene el docente de ts, es revisar y vincular dos programas de estudio 2006 y 2011, desde el enfoque y líneas temáticas, propósitos y aprendizajes esperados, materiales educativos y los componentes de orden pedagógico necesarios para el tratamiento de los contenidos de diez asignaturas por grado.

A la par de esta situación, el maestro de ts tiene que emprender otras tareas, como es hacerlas accesibles para los alumnos, por lo que el maestro Juan expresa su opinión:

No hay señal, no se cuenta con el material necesario, con el anterior programa 1993 iba supuestamente con el programa de transmisión de las sesiones, y ahora no va de acuerdo al programa, porque ahora ya los programas ya no coinciden con el programa de televisión. Uno como docente hace lo que te dice la Secretaría (SEP), tu vas a trabajar con el programa 2011.

Existe una mentira enorme, porque primeramente las reformas no van de acuerdo a las condiciones del entorno. (EMJ01 06/04/2016)

En el caso anterior se muestra la tensión que vive y enfrenta el maestro Juan, producto de interpretaciones entre las autoridades federales y las locales, tal como lo reconoce el maestro Isaac:

Es un relajo, porque la misma Secretaría dice que podemos trabajar los libros normal como viene en la estructura y en organización con los libros 2006, sin embargo ya acá abajo en los Estados o desde departamento, o desde supervisión nos dicen que no. Y ahí hay un descontrol, porque la misma supervisión no se ha puesto en un plan en serio de verificar que los maestros estén trabajando con 2011 o con 2006. (EMIA 02 15/03/2016)

Por otra parte, la maestra Dana relató que la supervisión de la zona les proporcionó archivos digitales con los libros preliminares¹ de todas las asignaturas de primer grado apegados con el plan de estudios 2011. Lo que hizo la maestra con la autorización de la

¹Estos libros los formuló la SEP para la modalidad en telesecundaria en agosto 2011, pero no los publicó. La distribución fue en un curso con autoridades estatales en el 2012.

supervisión, la dirección y los padres de familia fue reproducir por bloque engargolados y se les compartía a los alumnos con una cuota de recuperación. Además era un apoyo para la Maestra contar con estos libros digitales, porque los proyectaba en el salón y los alumnos que no podían comprar los engargolados tenía la oportunidad de copiar el texto. El maestro Isaac de tercer grado relata la experiencia que vivió en el curso² estatal con actividades de reforzamiento en lectura, escritura y matemáticas. Al respecto, dijo:

En el curso que estuvimos con los autores de los libros de texto de ts, se les cuestionó bastante y fuerte en el sentido primero que estamos trabajando con 2011 con libros 2006, y que algunos supervisores piden planeaciones con el 2011. Nos dijeron que nos preocupáramos que aquí está todo, y que esto es una propuesta del 2006, que es una sugerencia didáctica para enseñar los contenidos que están en el plan y programa de estudio, pero que este... obviamente la libertad de cátedra no se pueda modificar esto si no se adapta a su contexto. (EMIA 02 15/03/2016).

En la organización curricular el maestro Isaac toma decisiones que adopta frente a los materiales disponibles y al currículo 2006 y 2011, tal como lo expresa:

Tenemos el programa del 2011, pero estamos trabajando con libros del 2006, esos libros también manejan libro del maestro, donde hay sugerencias didácticas, yo tomo ahí lo que me sirve, y con lo que yo cuento con materiales de la escuela y los que yo puedo conseguir, de esa forma voy viendo. En el desarrollo de la secuencia ya viene establecido, nada más voy haciendo, pues la verdad adaptaciones simples, no son de fondo así muy grandes, ya casi todo viene en el libro, casi todo; sí pero las adecuaciones son las que voy haciendo yo, conforme vamos avanzando el libro me dice tienes que hacer esto, yo veo de esa lista que es lo tengo, que es lo que puedo hacer, que es lo que pueden hacer mis alumnos, ya lo que veo que mis alumnos no pueden hacer, cambio esa actividad, pero no el contenido, el contenido sigue siendo el mismo, sigue siendo el mismo, pero como lo maneja el libro quizá no se adecua a mi necesidad, lo tengo que cambiar. De esta forma es lo cómo voy

² Curso: “Estrategias didácticas para el fortalecimiento de las competencias docentes en la enseñanza de la lectura, escritura y matemáticas”, en ciudad de Chilpancingo, Guerrero 11,12 y 13 marzo.

decidiendo, en mi libro dice vamos a ver ese video tal vez, ese video a lo mejor no lo tengo, tengo que buscar en internet algo parecido, que se adapte a la necesidad. (EMIA 01 21/10/15).

De esta manera, los maestros tratan de subsanar sus carencias y deficiencias en cuanto a la enseñanza cotidiana del programa 2011 con materiales educativos del programa 2006 y para ello ponen en juego su saber experiencial para adaptarlas a las actividades cotidianas y darle sentido a las nuevas propuestas y hacerlas viables. Como lo han señalado Espinosa (2007, p.12), los profesores tornan visibles las nuevas propuestas cuando las transforman produciendo usos y sentidos propios.

16

Conclusiones

En este trabajo se presenta los primeros hallazgos resultado del análisis etnográfico, de los cuales destacaré algunas ideas sobre los saberes que los profesores de ts emprenden en el trabajo cotidiano: el saber organizar las clases utilizando dos programas educativos -2006 y 2011-, atendiendo las exigencias de las autoridades y saber como subsanar las carencias de los insumos pedagógicos adaptándolas a las condiciones y necesidades de sus alumnos.

Los usos y sentidos que los profesores le confieren al programa educativo 2011 y las acciones que emprenden como parte de la búsqueda permanente de los materiales para enriquecer y ampliar el trabajo con los estudiantes en cada asignaturas, es un saber construido en la práctica evidenciando los procesos de apropiación que los profesores de la ts le otorgaban a cada material educativo.-libros de texto para los alumnos, libros de la biblioteca o los recursos tecnológicos previstos en los programas, redes sociales entre maestros-

Otro saber que desplegaba los maestros en este estudio, se refiere al trato personalizado con sus estudiantes, debido a que el ser un sólo maestro por grupo favorece un mayor conocimiento de sus necesidades, intereses y condiciones de sus alumnos y tener oportunidad de utilizar mayor o menor tiempo en cada asignatura, así como de realizar actividades de carácter transversal.

Gran parte de los saberes docentes se construyen en el proceso del trabajo del aula y se vincula con su trayectorias históricas, la participación en la práctica y la reflexión continua sobre cómo atender a los alumnos dentro de la diversidad.

Referencias Bibliográficas

Arteaga Martínez Paola (2011). Los saberes docentes de maestros en primaria con grupos multigrado. Reconocimiento COMIE a Tesis de Posgrado en Educación (Maestría) 1ª. Edición, México D.F.

Bajtín (2012). Problemas de la poética de Dostoievski. Fondo de cultura económica. Brevarios.

Carvajal (2003). señala que existe una distancia entre el modelo pedagógico, los enfoques de las asignaturas y los que opera en el aula.

Carvajal Juárez, Alicia L. y Ninfa Villegas Villareal (2009). “La práctica de la formación inicial de profesores de educación primaria: consideraciones múltiples”, en Etelvina Sandoval, Rebeca Blum y Ian Andrews (coords.), en Desafío y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte, México, UPN – The University of New Mexico-Simon Fraser University, pp. 183-208.

Chaiklin, Seth y Jean Lave, Comps. (2001), Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto, Amorrortu editores, Argentina.

Erickson, Frederick (1989). Análisis de datos y redacción del informe en Wittrock, Merlin (comp.) La investigación en la enseñanza II. Barcelona: Paidós.

Espinosa Tavera, Epifanio (2014). Prácticas de alfabetización en la primaria. Apropriación docente de nuevas propuestas. Universidad Pedagógica Nacional, México.

_____ (2007). Los maestros y la apropiación de nuevas propuestas pedagógicas. Estudio etnográfico de la incorporación de una reforma para la alfabetización inicial en la primaria. Tesis Doctoral DIE – CINVESTAV, Ciudad de México.

Heller, Agnes (2002), Sociología de la vida cotidiana, Barcelona, Península.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2014a). Panorama Educativo de México 2013. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación Básica y Media Superior. Mexico: INEE.

_____ (2014b) El derecho a una educación de calidad. Informe 2014. México, D.F.

_____ (2005). Panorama Educativo de México RS03 Perfil de los Docentes de Educación Secundaria Pública. P.159-196 en http://www.inee.edu.mx/bie/mapa_indica/2005/PanoramaEducativoDeMexico/RS/RS03/2005_RS03_.pdf

_____ (2003). Estimaciones a partir de la base de datos de la Encuesta a profesores de educación secundaria, RIES/SEP. 2003.

Kalman, J., & Carvajal, E. (2007). Hacia una contextualización de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas de la Telesecundaria. Centro, 69-106.

Lave, J. (2001). La práctica del aprendizaje. En: Chaiklin, S.; Lave, J. (Coords.). Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Mercado Maldonado, Ruth (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 14(55), 59-72.

_____ (2014). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños FCE, México.

_____ y Luna Elizarrarás María Eugenia (2013). Saber enseñar: un trabajo de maestros. Análisis de la docencia en el aula y propuestas para mejorarla, México: SM.

Pea, Roy (2001) “Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación”, en Salomón, Gabriel (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*, Amorrortu, Buenos Aires, pp. 75-125.

Quiroz, Estrada, Rafael. (2000). Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria. Tesis Doctoral DIE – CINVESTAV, Ciudad de México

Reyes Juárez Alejandro (2011). Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias. Reconocimiento COMIE a Tesis de Posgrado en Educación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México D.F.

Rockwell, Elsie (2011). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.

_____ (2009). El trabajo de campo y el proceso de análisis en La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós. pp. 48-64.

_____ (2006). Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿Resistencia, apropiación o subversión? Conferencia en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, mayo 2006. En prensa en las memorias del simposio, editadas por María Rosa Neufeld y Graciela Batallán.

_____ y Ruth Mercado (1999). “La práctica docente y la formación de maestros”, en Rockwell, Elsie y Ruth Mercado *La escuela lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*, México, DIE-CINVESTAV.

_____ (1997). “De huellas, barda y veredas: una historia cotidiana en la escuela”, en Rockwell, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*, 2^{da} reimpresión. México, FCE.

_____ (1987a) Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Documento del Departamento de Investigaciones Educativas. México, DIE-CINVESTAV-IPN.

Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje” en Wertsch, J., Del Río, P., Álvarez, A. (Eds.) *La Mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y aprendizaje.

Santos Annette (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XXXI, núm. 3, 3° trimestre, 2001. Centro de Estudios Educativos, A.C. México, pp. 11-52

Schön, Donald (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Barcelona.

SEP (2011a). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica.

_____. (2011b). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria*. Documento base, México, SEP.

_____. (2012a). Guía de materiales y su vinculación con los aprendizajes esperados. Telesecundaria. Primero, Segundo y Tercer grado.

_____. (2013). Acuerdo número 683 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Fortalecimiento del Servicio de la Educación Telesecundaria

Sixto Bautista Carlos (2014). Retos para la enseñanza en telesecundaria: Los profesores y sus posibilidades para resolverlos. Un estudio en escuelas de Michoacán. Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas. CINVESTAV.

Tardif, Maurice (2004) *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*, Nancea, Madrid.

_____. (2013). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro” en: M. Poggi (Coord.) *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.

_____. y Gauthier C. (2012) X. El Maestro como “actor racional”: racionalidad, conocimiento, juicio En Paquay Léopold, Altet Marguerite, Charlier Évelyne, Perrero Philippe (Coords). *La formación profesional del Maestro. Estrategias y competencias*. 3ra reimpresión; Consol Vilá. Trad. Fondo de Cultura Económica. México, D.F. (Trabajo original publicado en 2001). 309-354.

Weiss, E., Quiroz, R., & Del Real, A. S. (2005). *Expansión de la educación secundaria en México: logros y dificultades en eficiencia, calidad y equidad*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Wenger, Etienne (2001) *Comunidades de Práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, Barcelona.

Woods, Peter (1993). *El análisis en La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.