



**UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIAPAS  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
CAMPUS VI**



**“LA FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA  
PRÁCTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA  
TELESECUNDARIA”**

***QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN***

***PRESENTA:***

**BLANCA KARINA SANTIBAÑEZ PACHECO**

***DIRECTOR DE TESIS:***

**DR. LUIS MADRIGAL FRIAS**

**TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS. DICIEMBRE 2015**



FACULTAD DE HUMANIDADES CAMPUS VI  
COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO  
ÁREA DE TITULACIÓN



F-FHCIP-TM-016

AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS/MAESTRIA

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, noviembre 13 del 2015.  
Oficio No. CIP/595/15.

**C. SANTIBAÑEZ PACHECO BLANCA KARINA**

Promoción: 2<sup>a</sup>.

Matrícula: 04061079

Sede: Tuxtla Gutiérrez, Chiapas

Presente.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del JURADO para el examen de grado de la Maestría en Educación, para la defensa de la tesis intitulada:

**“LA FORMACION DOCENTE A PARTIR DE LA PRACTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA”.**

Se le autoriza la impresión de seis ejemplares impresos y tres electrónicos (CDs), los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Cinco tesis y un CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

*“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”*

  
MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRÓN AGUIAR

Director



  
DRA. EMY JOSEFA ROBLERO VILLATORO  
COORDINADORA

**LA FORMACIÓN DOCENTE A PARTIR DE LA PRÁCTICA  
EDUCATIVA EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA**

INTRODUCCIÓN .....6

CAPÍTULO I

**LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA ACCIÓN DOCENTE**

1.1 LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN  
A SU CONCEPTO ..... 8

1.2 LA FORMACIÓN A PARTIR DE LA ACCIÓN EDUCATIVA..... 12

1.3 PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE ..... 13

    1.3.1 PERSPECTIVA ACADÉMICA ..... 14

    1.3.2 PERSPECTIVA TÉCNICA ..... 16

    1.3.3 PERSPECTIVA PRÁCTICA..... 18

1.4 LA FORMACIÓN DOCENTE HACIA UN ENFOQUE DE CORTE CRÍTICO ..... 24

1.5 FORMACIÓN CONTINUA: REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN..... 31

CAPÍTULO II

**CONTEXTO DE LA FORMACIÓN – ACCIÓN DOCENTE**

2.1 TELESECUNDARIA: EL SURGIMIENTO DE UNA MODALIDAD EDUCATIVA ..... 38

    2.1.1 TELESECUNDARIA COMO SERVICIO EDUCATIVO ..... 40

        A) OPERACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO ..... 40

        B) RECURSOS DIDÁCTICOS ..... 43

    2.1.2 METODOLOGÍA DE LA TELESECUNDARIA ..... 49

2.1.3 LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA TELESECUNDARIA.....	51
2.2 LA TELESECUNDARIA 318 .....	54
2.2.1 SERVICIOS DIDÁCTICOS Y DE APOYO .....	55
2.2.2 SERVICIOS GENERALES.....	59
2.2.3 LA COMUNIDAD ESCOLAR .....	60
2.3 TELESECUNDARIA Y COMUNIDAD.....	65

CAPÍTULO III  
**LA PRÁCTICA EDUCATIVA, DIMENSIÓN REFLEXIVA PARA LA  
FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA**

3.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	69
3.2 ÁMBITOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR.....	72
3.3 CONTEXTO ESCOLAR: DINÁMICA INTERGRUPAL .....	73
3.3.1 ORGANIZACIÓN ESCOLAR .....	73
3.3.2 INTERVENCIÓN COLECTIVA .....	75
3.3.3 DELIMITACIÓN ESCOLAR DEL TRABAJO DOCENTE.....	75
3.4. LA PRÁCTICA Y ACCIÓN DIDÁCTICA, COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE.....	78
3.4.1 LA INTERVENCIÓN Y ACCIÓN DIDÁCTICA EN EL MODELO DE TELESECUNDARIA.....	79
3.4.2 ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA CLASE.....	83
3.4.3 REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, EL CAMINO RECORRIDO EN LA TELESECUNDARIA .....	86
<b>CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE .....</b>	<b>89</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	<b>93</b>

AL SENTIDO EN MI VIDA...

A TI...

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado *La formación docente a partir de la práctica educativa en la escuela telesecundaria*, constituye un acercamiento a la formación continua vista como un aspecto de profesionalización docente a partir del análisis y reflexión de la propia práctica. A decir de unos, se trata de un docente investigador, que en esta actividad se compromete de manera analítica y crítica a explorar las complejidades de su quehacer educativo.

Para ello, es importante, considerar algunos aspectos que rodean la acción docente, como son el contexto y los sujetos inmediatos de convivencia, los cuales plantean situaciones interesantes que pueden o no, contribuir a la formación continua.

La consideración metodológica en el presente trabajo, resulta un eje importante, debido a su condición cualitativa bajo el enfoque de la investigación- acción con carácter participativo, empleando técnicas de observación sobre la propia práctica, acercándose a los contextos y a los sujetos de acción, como los estudiantes, a partir de pláticas informales y cuestionarios. Siendo otros instrumentos la guía de entrevista y el diario del profesor como fuente principal para la descripción de las dinámicas en el aula.

Con lo anterior, es posible señalar los apartados que comprenden este trabajo de investigación, que se compone de tres capítulos: *La formación de los profesores en la acción docente*; *Contexto de la formación- acción docente* y *La práctica docente, dimensión reflexiva para la formación en la escuela telesecundaria*, concluyendo con un apartado de conclusiones y perspectivas de esta formación.

En el primer capítulo, se hace una aproximación a los conceptos de formación, práctica y de acción docente, lo que permite un análisis de diferentes nociones de formación; de la inicial o académica, hasta acercarse a uno de enfoque analítico: la formación continua. Todas ellas contenidas en tres perspectivas empleadas por Pérez Gómez. Finalmente, se realiza la consideración de la formación continua, antecedida de reflexiones sobre la propia práctica.

En el segundo capítulo, se rescatan algunas reflexiones de la modalidad de telesecundaria, servicio educativo en el que se obtuvieron los registros de la propia

práctica. Señalando no sólo las características de esta modalidad, sino además, las formas de acción en el mismo, a partir de la organización del colectivo docente en el plantel educativo. De aquí, el hecho de que se plantea la formación docente bajo la perspectiva de la propia práctica sin poder hacerse extensa a la participación de los docentes de la escuela.

Y en el tercer capítulo, se realizan algunas reflexiones, manifestando las situaciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con base en el diario actuar, buscando la pertinencia de la reflexión, en una modalidad educativa como lo es telesecundaria. De esta manera, a partir del desarrollo del presente trabajo pueden recrearse situaciones de exploración y conocimiento de las complejidades y realidades educativas, en la inmediatez de nuestros actos, lo que conlleva a la dimensión de la formación docente a partir de práctica educativa en una modalidad educativa como lo es telesecundaria, desde el cual se plasma evidencia del quehacer docente que configuran la cotidianidad de la labor y la búsqueda para que ésta tome sentido y brinde un mejor servicio en contextos que demandan una atención precisa.

# CAPÍTULO I

## LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN LA ACCIÓN DOCENTE

### 1.1. LA FORMACIÓN Y PRÁCTICA DOCENTE: UNA APROXIMACIÓN A SU CONCEPTO

Formación docente y práctica educativa permiten expresar la condición de que en la enseñanza no sólo participan el desarrollo de un currículo, la búsqueda del aprendizaje de los alumnos y la trayectoria profesional, sino además, las experiencias y realidades que posibilitan el análisis de las acciones educativas para confrontar las simulaciones y dar paso a la mejora de la misma. Significa entonces, que los profesores y sus prácticas educativas no son únicamente resultado de procesos de profesionalización y academias sino de la acción continua, en la cual es necesario rescatar algunos aspectos que proporcionen las bases de la perspectiva de la formación docente a partir de la práctica educativa.

Tomar en cuenta los conceptos de formación y práctica educativa, involucra directamente la participación de los docentes, quienes se inician en la enseñanza desde una formación académica, permitiendo conocer y desarrollar acontecimientos para la acción didáctica; sin embargo, podemos encontrar miradas distintas con respecto a la formación, mismas que han desencadenado diversos planteamientos y posturas ante la temática.

En el marco del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, celebrado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Cruz Pineda<sup>1</sup> plantea un concepto de formación docente desde una perspectiva a la que llama “genealógica”. En este planteamiento, la autora señala que la formación puede ser entendida bajo tres enfoques que son: institución, mercado y proyecto propio. En el primer enfoque, la formación proviene de procesos institucionales que dan origen y seguimiento a planes y programas de estudio para un fin educativo determinado, es decir, que los sujetos que participan en esta formación, alcanzan los propósitos académicos de

---

<sup>1</sup> CRUZ Pineda, Ofelia Piedad. (2005). “La formación docente, una mirada genealógica del concepto”. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (octubre-noviembre). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Sonora, México.



preparación profesional para el desarrollo de la acción docente. En lo que concierne al enfoque de mercado, la formación es vista como un producto dispuesto al servicio, que se oferta y promueve un perfil de egreso que ha alcanzado competencias loables para un mercado educativo; mientras que el enfoque de proyecto propio, rescata la posibilidad de que el sujeto sea quien determine las necesidades formativas para su propia acción.

De esta manera, la formación alude en su generalidad a la “acción de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales”<sup>2</sup>, sustentadas en los procesos académicos certificados para la enseñanza que también se ha llamado formación inicial y que propiamente presenta la centralidad del enfoque institucional. Sin embargo, la formación no puede reducirse a acciones percibidas en procesos programados que anteceden los momentos de intervención real de la profesión.

Para Yurén<sup>3</sup>, la idea de la formación institucional, profesional o académica, es aceptable en cuanto al empleo de medios y formas para acercarse a contextos y sujetos a los que se encuentren destinados. Es decir, que el sujeto no sólo se apropia de una cultura institucionalizada sino que es capaz de actuar creativamente para poder producir o transformar aspectos ya existentes. Por consiguiente, la formación docente se interpreta desde el desarrollo profesional a partir de la práctica educativa desde la cual se vuelve un proceso continuo, dinámico hasta individual.

Es posible entonces, considerar la formación desde el trabajo en sí mismo, como profesional de la educación y la enseñanza, de caracterizarla como forma para actuar a la vez que reflexionarla. Por consiguiente, no puede ignorarse que el concepto de formación puede ser parte de un proceso de transformación en el desarrollo profesional, a través de la resistencia y participación ante la enajenación en la acción docente.

Por su parte, Cruz Pineda destaca una formación docente que no permanece en la preparación académica, sino que trasciende a la participación directa del sujeto formado para la práctica educativa, de esta manera, la formación es entendida:

---

<sup>2</sup>FERRY Gilles, “Pedagogía de la formación” en CRUZ Pineda. *Op.cit.* p.12

<sup>3</sup> YUREN Camarena, Maria Teresa. “Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética” en CRUZ Pineda. *op cit.* p.13

(...) como un proceso de desarrollo individual que tiende al plano de la adquisición; del sentir; del actuar; del imaginar; del comprender; del aprender, es decir, de utilizar el cuerpo [aludiendo] al plano de las políticas de la subjetividad”<sup>4</sup>

En este tenor, la práctica educativa influye en el sentido de la formación y la enseñanza, debido a que son los docentes quienes emprenden acciones que establecen los significados al aspecto que nos concierne en este apartado. Como se ha abordado hasta el momento, la formación no permanece en la adquisición académica del conocimiento de la práctica educativa, sino que se encuentra a la vez, en la acción del profesorado aunado a la iniciativa de analizar, comprender y transformar sus intervenciones didácticas.

Es necesario también, resaltar algunos aspectos primordiales de la práctica educativa, la cual, de acuerdo con Pérez Gómez<sup>5</sup>, se conforma de enfoques tales como transmisión cultural, entrenamiento de habilidades, desarrollo natural y cambios conceptuales. Dichos enfoques también se encuentran determinados por la percepción del profesorado en el momento de la intervención didáctica.

Kemmis<sup>6</sup> afirma que la práctica educativa se entiende como algo construido, a pesar de que el concepto como tal determina una actividad, “(...) la práctica no es un mero hacer. No se trata de una especie de acción técnica, instrumental (...)”<sup>7</sup>, sino que se construye con base en cuatro planos como son: las intenciones del profesional, plano social, plano histórico y el plano político, relacionados a las formas y modos en que los docentes desarrollan las intervenciones en las aulas y que Cruz Pineda identifica como plano de las subjetividades al hacer mención de los docentes como actores principales en el proceso de formación desde la propia práctica.

Al respecto, Carr añade la práctica como “(...) una actividad emprendida para adquirir determinadas capacidades y destrezas, como una actividad que demuestra que estas competencias y destrezas ya se adquirieron”<sup>8</sup>. Es decir, que la práctica

---

<sup>4</sup> CRUZ Pineda. *op. cit.* p.15

<sup>5</sup> PEREZ Gómez, Ángel I. “Enseñanza para la comprensión” en GIMENO Sacristán, José, Pérez Gómez Ángel I. “Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España. Morata, 1995, p.391

<sup>6</sup> KEMMIS, Stephen. “La teoría de la práctica educativa” en CARR, Wilfred , “Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica”.España. Morata, 1999,p.22

<sup>7</sup> *Ibid*, p. 23

<sup>8</sup> CARR Wilfred, *op. cit.* p.88

educativa permite espacios de adquisición de conocimientos con respecto a la enseñanza y en ella se replantean las formas de acción.

Bajo esta perspectiva, Carr plantea la práctica educativa a partir del empleo de una teoría, ya que la práctica señala una intención determinada de sucesos de acuerdo con conceptos y conocimientos de los sujetos. Sin embargo, el autor aclara que la práctica es todo lo que no es teoría; se interpreta desde las realidades concretas, las capacidades demandadas por la vida cotidiana, que inspiran su concepción entre la subjetividad y la legitimidad. La práctica “no se opone a la teoría, sino que se rige en un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas<sup>9</sup>”. Entonces, práctica y teoría, de acuerdo con el autor, se encuentran determinadas como campos constitutivos a la vez que dialécticamente relacionados.

Finalmente y ante la interrogante *¿en qué consiste la práctica educativa?*, Carr encuentra dos formas de acción que involucran la acción humana y se entienden como *praxis* y *poiesis*, aspectos que tienen como base los planteamientos centrales de la corriente aristotélica.

La *poiesis* se caracteriza en ser una acción cuyo fin consiste en hacer realidad algo específico; la *poiesis* es un objeto conocido antes de la acción, se rige por una forma de conocimiento que Aristóteles denominó *techne*, que hoy en día llamamos conocimiento técnico o maestría técnica, acercándose a la idea de la acción regida por reglas también conocida como acción instrumental.

La “práctica” (*praxis*), es una acción dirigida que marca ciertas diferencias ante la *poiesis*, en el sentido de no ser el medio por donde se realice o alcance algún “bien” moralmente valioso, sino que “el bien que persigue la práctica no puede materializarse, sólo puede hacerse. La práctica es una forma de acción intermaterial, precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma”<sup>10</sup>, por lo tanto, la práctica se integra en los procesos y acciones de los sujetos.

---

<sup>9</sup> *Ibid*, p. 89.

<sup>10</sup> *Ibid*, p.90

Práctica es por consiguiente “una acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige en donde la teoría está tan sometida al cambio como la práctica misma”<sup>11</sup>.

Por su parte, Mora Oropeza<sup>12</sup> aborda el sentido de las prácticas como acciones interpretadas “y para ser consideradas como educativas, necesariamente deben ser acciones transformadoras, ya que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad”<sup>13</sup>.

La aproximación a la formación docente ha permitido encontrar perspectivas que la entienden desde el plano académico y profesional, caracterizándola mediante la adquisición de elementos conceptuales que proveen los conocimientos indispensables para el desarrollo de la docencia; no así, la perspectiva de la formación a partir de la práctica educativa que involucra la acción del profesorado en el sentido de encontrar en esta misma, aspectos que remitan al análisis e interpretación de las intervenciones educativas y sean posibles de transformarse como un sistema de participación activa sobre la propia práctica.

## 1.2 LA FORMACIÓN A PARTIR DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

El apartado anterior nos permite tomar en cuenta que la perspectiva de la formación docente involucra no sólo la certificación de la actividad sino que se transfiere a la práctica educativa.

El acercamiento a la formación y la práctica docente, permite referir un aspecto importante en estos dos conceptos, el cual Carr constituyó como algo determinante del sujeto, la acción.

En este sentido, Mora Oropeza rescata la aportación de Carr al manifestar que la práctica – *praxis* conjuga una serie de acciones interpretadas de variadas formas, por lo que plantea que dentro de todos estos procesos de corte educativo, la acción se

---

<sup>11</sup> *Ibid*, p. 101

<sup>12</sup> MORA Oropeza, María Elena, et al. “La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales” en PIÑA, Juan Manuel (coord.). *La investigación educativa en México 1992- 2002*. Vol. 2. México. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

<sup>13</sup> *Ibid*, p. 191

manifiesta como unidades constitutivas de la práctica educativa; no obstante, se le puede atribuir una dependencia directa de quienes se encuentren implicados en ella.

La acción tiene la particularidad de poder caracterizar lo que acontece en lo que hemos denominado también práctica educativa; misma que ha de ser la pauta en la iniciación de la participación docente, siempre y cuando sea pensada, como agentes constantes en el aspecto educativo; por ello, la autora señala que la acción puede referirse a:

“No sólo lo que hacen o son capaces de hacer los actores, es decir, los participantes en el proceso educativo, sino además a los complejos significados como competentes subjetivos, esto es, las intenciones, saberes, metas, creencias y valores que se ponen en juego en los procesos interactivos actorales”<sup>14</sup>

Podemos finalmente, considerar los aspectos primordiales que fundamentan el recorrido de la formación docente, vista a partir de los elementos esenciales como lo son la práctica y la acción educativa, las cuales dan paso a la idea de que la formación se configura de acuerdo con los procesos que van más allá de los criterios y manifiestos curriculares, y que señalan un llamado al compromiso de los docentes con ellos mismos en la propia acción docente. De esta manera, es necesario considerar las apreciaciones con respecto a la formación docente.

### 1.3 PERSPECTIVAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE

El acercamiento a los conceptos de formación y de práctica, ha permitido hasta este momento, entender que el ejercicio docente tampoco significa un procedimiento escalafonario, de competencia y oposición, así como también arreglos para la graduación de la licenciatura y el recuerdo de la casa formal educativa. En este sentido, es posible suponer que los procesos con respecto a la formación y a la práctica, depende de la estricta significación de quien la demanda.

En este apartado, se exponen los momentos por los que la formación docente se asemeja a criterios institucionales, pasando por aspectos nodales de las

---

<sup>14</sup> *Ibid*, p. 193

concepciones de la acción docente, hasta poder propiciar la idea de la formación mediante la manifestación de quienes la conforman.

### 1.3.1. PERSPECTIVA ACADÉMICA

En esta perspectiva, la docencia encierra el sentido y la acción de los hechos educativos que acontecen en el recorrido de un periodo escolar y atrae con ello la presencia de sujetos que son partícipes y ejemplifican el estado físico de la acción docente. Ésta es precedida de un requisito fundamental, que es la *formación*, la cual se explica, en un primer momento, como el conjunto o *cúmulo* de años de preparación académica con exclusividad en la o hacia la docencia, a lo que algunos autores han denominado también como formación *inicial*.

En ese proceso, los sujetos próximos a dedicarse a esta labor, fueron adquiriendo concepciones e ideas básicas ("*fundamentales y prácticas*") indispensables para el desarrollo de la docencia. Este tipo de formación profesional, académica o inicial es la que para muchos hace posible cada una de las prácticas y acciones requeridas en los espacios educativos, motivo por lo que se cree necesaria su profundización. Donde son importantes las aportaciones de Pérez Gómez quien no sólo se aproxima al entendimiento de los sujetos, actores directos de la educación, sino que establece la correspondencia con las modalidades en las que los procedimientos educativos pueden recrearse, por las connotaciones de la formación docente en el marco de la práctica y acción educativa.

En este sentido, el autor distingue, en la interpretación de la formación docente, perspectivas que figuran la razón de las expresiones docentes en los procesos que generan los momentos educativos. Dichas perspectivas las reconoce como académica, técnica, práctica y de reflexión.

En la perspectiva académica:

“El docente es concebido como un especialista en las diferentes disciplinas que componen la cultura y su formación se vinculará estrechamente al dominio de dichas disciplinas cuyos contenidos debe transmitir (*permitiendo que*) la enseñanza sea un proceso de transmisión de conocimientos y de adquisición de la cultura pública que ha acumulado la humanidad”<sup>15</sup>

Se podrá entonces pensar, que los docentes se constituyen por constructos conceptuales que se relacionan con su aplicación. Puede considerarse también, que la formación del profesorado, se refiera a la aprehensión de distintos paradigmas que se correspondan con la conservación y reproducción de una cultura.

Dentro de esta perspectiva de formación, es posible encontrar dos enfoques, que el autor ha denominado enciclopédico y comprensivo, que singularizan la formación docente bajo el entendido que la enseñanza está referida a la transmisión de conocimientos así como a la adquisición de un bagaje cultural y social, posibilitándolo de su reproducción por los medios que considere necesarios para provocar la aprehensión de los mismos, en los espacios y momentos que el *currículum* de la modalidad en la que desarrolle le permita.

En el enfoque enciclopédico, se destaca la característica relacionada a la idea de que en cuanto más conocimientos sean aprehendidos por los docentes, mejor será el desarrollo de su función, donde a la vez sus estrategias responderán a “respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas [...] *de manera tal que se entenderá* su tarea docente como la exposición clara y ordenada de los componentes fundamentales de las disciplinas del saber”<sup>16</sup>

Desde este enfoque enciclopédico, la formación sigue una lógica didáctica de homogeneidad, representándose con un docente que se encarga únicamente de la exposición de contenidos asignados. Todo ello, deja el espacio para considerar que la formación hace del docente un agente pasivo de la transmisión conceptual, procurando que la práctica y la acción se conjuguen en procesos dedicados a vigilar la aplicación de las disposiciones educativas institucionalizadas.

En lo que respecta al enfoque comprensivo, se entiende que la formación docente “parte de la prioridad del conocimiento de las disciplinas como objetivo clave,

---

<sup>15</sup> Ángel I. Pérez Gómez, José Gimeno Sacristán *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata, 1995, p. 400

<sup>16</sup> *Ibid*, p. 400

*concibiéndose al docente* como un intelectual que pone en contacto al alumno/a con las adquisiciones científicas y culturales de la humanidad”<sup>17</sup> De esta manera, la formación docente deriva del dominio de conocimientos de las disciplinas a emplearse en su acción, posibilitando no sólo el manejo de contenidos sino una gama de técnicas didácticas.

La formación, entonces, da paso a una serie de consideraciones, como es el caso de las perspectiva académica, en donde el conocimiento por una disciplina, y el dominio de la misma dan criterio al desarrollo docente; es algo así como confiar la formación del profesorado con relación a:

“La adquisición del conocimiento académico producido por la investigación científica, *sin concederle* demasiada importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas o su modo de transmisión y presentación, ni al modo que se deriva de la experiencia práctica como docente, es claramente un aprendizaje apoyado en la teoría, procedente de la investigación científica y referido fundamentalmente al ámbito de las ciencias y de las artes liberales”<sup>18</sup>

### 1.3.2. PERSPECTIVA TÉCNICA

Esta perspectiva plantea que los profesionales de la educación, los docentes, realizan la concepción tecnológica, en correspondencia al sentido de su práctica y de su profesionalización. Por consiguiente “la calidad de la enseñanza dentro de este enfoque se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución”<sup>19</sup>

El sentido de esta perspectiva, a la que Pérez Gómez denomina *racionalidad técnica*, se encuentra más detallada en la exposición de Schön, al expresar que los profesores desarrollan en su práctica una característica profesional instrumentalista, dirigida a la solución de problemas a través de teorías y técnicas rigurosas y científicas, ya que *la racionalidad técnica*:

...defiende la idea de que los profesionales de la práctica solucionan problemas instrumentales mediante la selección de los

---

<sup>17</sup> *Ibid*, pp.401

<sup>18</sup> *Ibid*. pp. 401

<sup>19</sup> *Ibid*. Pp. 402



medios técnicos idóneos para determinados propósitos...resuelven problemas instrumentales bien estructurados mediante la aplicación de la teoría y de la técnica que se derivan del conocimiento sistémico<sup>20</sup>

Por ello la consideración de que el docente, “es un técnico que debe aprender conocimientos y desarrollar competencias y actitudes adecuadas a su intervención práctica, apoyándose en el conocimiento [...] necesita sólo, dominar las rutinas de intervención técnica...”<sup>21</sup>. Hablar de esta perspectiva de formación técnica, implica la necesidad de adoptar medios y formas que garanticen la eficiencia de los procesos educativos; por lo tanto, somete a los docentes al ejercicio de la perfección técnica e instrumental.

Ahora, lo técnico y lo instrumental en el carácter de la formación del profesorado, amplía también su perspectiva hacia la jerarquización del conocimiento profesional, en cuanto a tres de sus componentes, de acuerdo con Schein:

- Un componente de *ciencia básica o disciplina* subyacente, sobre el que descansa la práctica o sobre el que ésta se desarrolla.
- Un componente de *ciencia aplicada o ingeniería*, del que se derivan los procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (la didáctica)
- Un componente de *competencias y actitudes*, que se relacionan con su intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente (competencias y habilidades para la comunicación en el aula)<sup>22</sup>

Dichos componentes manifiestan que la formación de los docentes bajo estos criterios, se entiende en el sentido de perfeccionamiento de la técnica y empleo instrumental de los medios y formas de intervención docente. Significando a la vez, la búsqueda para el logro de los objetivos legitimados, anticipados a los procesos de construcción educativa.

---

<sup>20</sup> SCHON, Donald, “La formación de profesionales reflexivos”. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Paidós, España, 1992,p.115

<sup>21</sup> Pérez Gómez, op cit, pág. 403.

<sup>22</sup> SCHEIN, E. *Professional education*. Nueva Cork, McGraw- Hill, citado en Pérez Gómez Ángel I., José Gimeno Sacristán Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata, 1995, pp. 402

Pérez Gómez encuentra en esta perspectiva dos modelos denominados de *entrenamiento y adopción de decisiones*.

En cuanto al modelo de entrenamiento, la formación del docente se desarrolla con base en un modelo proceso-producto, que procura el entrenamiento de los profesores en técnicas, procedimientos y habilidades. “El objetivo prioritario es la formación en el docente de competencias específicas y observables, concebidas como habilidades de intervención”<sup>23</sup>.

Por su parte, el modelo de adopción de decisiones, trasciende la adquisición de habilidades de intervención, hacia la posibilidad de convertirlos en principios y procedimientos que los docentes emplearán como alternativas en la toma de decisiones y resolución de problemas en la vida cotidiana de las aulas.

Se simplifica así la formación en pro del desarrollo de competencias específicas y observables, conjuntándose con la adquisición y puesta en marcha de técnicas de enseñanza, el uso del razonamiento y precisión de acciones que permitan al mismo docente reforzar y acrecentar su dominio en cuanto a las disciplinas de su conocimiento condicionado para la enseñanza.

En el contexto actual de la propuesta curricular para la educación secundaria y el enfoque que brinde la educación básica, se considera el desarrollo de competencias que se contraponen al sentido de competitividad y se enmarca en la forma de dominio y habilidad para refrendar el saber, puede decirse entonces que la perspectiva técnica retoma un nuevo sentido en cuanto que posibilita para la formación docente. En este sentido, las competencias movilizan y dirigen los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos.

### 1.3.3. PERSPECTIVA PRÁCTICA

La formación en estas dos perspectivas (académica y técnica), recrea la imagen de un docente que se forma mediante el conocimiento y dominio de las disciplinas, así como de los aspectos que involucran la racionalidad técnica, preocupada por el buen uso y manejo de estrategias técnicas e instrumentales que refuercen su intervención

---

<sup>23</sup> Pérez Gómez, *op.cit.* pág. 404.

didáctica; en ambos casos, el docente adquiere un apego al cumplimiento de lo institucionalizado hasta verlo concretado en situaciones que probablemente se demuestren en la observación del producto deseado.

De antemano, no puede desconocerse que los procesos que buscan profesionalizar la enseñanza no pueden abordar la totalidad de los encuentros de los docentes con los posibles escenarios educativos. De ahí la existencia del debate acerca de si la participación del profesorado se dinamiza a partir de la formación inicial, o bien, se orienta a partir de un conjunto de elementos que acompañan los procesos de acción docente, entre las que figuran situaciones de las que posiblemente no estuvieron consideradas, y con ello, puedan dirigirse hacia la búsqueda de alternativas que lleven a la mejora de la enseñanza y de la situación formativa misma.

Ambos procesos son incompletos porque el docente continúa siendo partidario de ser un sujeto ajeno a su proceso, metido en la visión truncada del panorama de posibilidades que le ofrece el oficio de enseñar, acomodándose en la enajenación del conocimiento para la práctica y en la particularización del apego de la razón a partir de lo aplicable y observable. A la vez, es difícil que la práctica profesional de los docentes responda a todos los acontecimientos, que se manifiestan en las situaciones concretas de la enseñanza y el aprendizaje, puesto que estos esquemas de análisis e interpretación, así como “sus técnicas de intervención se imponen sin consideración, ahogando las manifestaciones más peculiares y genuinas de la compleja situación social que se afronta”<sup>24</sup>. Estas carencias llevan a la recuperación de la perspectiva práctica.

Esta perspectiva de formación fundamenta que la enseñanza “es una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas”<sup>25</sup>, dejando al profesor bajo la

---

<sup>24</sup> *Ibid*, p. 410

<sup>25</sup> *Ibid*, p. 410

concepción de “artesano”, “artista” o “profesional clínico”, en donde su formación se corresponderá con la práctica, para la práctica y a partir de la práctica.

En este sentido, el docente se hace acreedor de los momentos que se forman en cada una de las intervenciones didácticas, ya que esta perspectiva da paso a la recuperación de la experiencia de los profesores para poder desarrollar las actividades que se requieren, dependiendo también, de los medios o contextos en donde se labore.

A diferencia de las perspectivas anteriormente presentadas, la práctica da paso a considerar al docente y al contexto como sujeto y medio respectivamente, con un predominio importante en los procesos educativos; sin embargo, esta perspectiva condiciona todavía un distanciamiento de la iniciativa de identificación de profesorado hacia el conocimiento de la propia práctica, debido a que la perspectiva resalta la idea de solución de conflictos de manera inmediata.

La formación es vista aquí, como un aspecto de preparación basado en la experiencia de los profesores, llevando a cabo una intervención creativa en las circunstancias particulares y a la vez cambiantes del aula. La experiencia puede figurar entonces como un filtro de identificación de problemas a solucionar, para los cuales debe prepararse.

Tal como lo plantea Pérez Gómez, en la perspectiva práctica pueden localizarse principalmente dos enfoques denominados, el tradicional y el reflexivo sobre la práctica.

En el enfoque tradicional, siguiendo con Pérez Gómez, Stones y Morris, Kirk, Zeichner y Elliott identifican esta perspectiva como la responsable, así como en la perspectiva academicista, de que la profesión docente sea concebida acorde con el *status* social de la actividad en sí. En esta misma perspectiva, la enseñanza se concibe como una actividad artesanal, misma que no ha minimizado su presencia en las instituciones educativas, muy por el contrario, es un trabajo docente a la medida de las exigencias del contexto en la escuela, respondiendo con un buen hacer docente experimentado.

La práctica no es por sí sola la acción independiente, pensada y reflexionada de los docentes, ocurre a partir de la preparación de fuentes que pueden ser heredadas y

que figuren en situaciones educativas concretas. Esta perspectiva alude a la sistematización de saberes de acción a través del reconocimiento de formas que puedan transmitirse y consolidarse en los procesos educativos. Permite entonces, recordar la imagen de un profesor que emplea los mismos apuntes y ejercicios de sus primeras intervenciones didácticas, pese a que muchos de los momentos en los que se desarrolla ahora su acción, exijan experiencias diferentes, apuntándosele a su favor la presencia de planes de estudios *complejos y carentes* de atención en las características y circunstancias de los medios en el que se desarrollan.

La cuestión de la práctica no debe entenderse como una situación de tener capacidad de realizar las cosas, a la vez de centrar la atención en los contextos y sujetos que intermedian la acción educativa, sino que predomina la especificidad de los medios y formas de acción.

Otra noción que se aproxima a la perspectiva práctica de la formación es la que subyace en la creencia de que “la práctica hace al maestro”, al sostener que las experiencias en los espacios educativos, en donde se vive la interacción entre sujetos, crean una fuente de recursos que configura la identificación de los profesores con el ejercicio de enseñar; de manera que aprovecha las situaciones para ir enriqueciendo y mejorando la formación, a partir de conjuntar aspectos que profundicen la dinámica de intervención.

Práctica también es, para algunos, el juego de llegar a una clase, dar una cátedra con la facilidad que el conocimiento y preparación académica ofrecen, determinar ejercicios para reafirmar lo visto y retirarse para que al día siguiente se continúe con el mismo esquema; situación que generalmente, se supone en aquellos docentes que desafían el imaginario y la realidad de lo que es un docente, cuando la condición los limita a ser novatos. Pensar en esta última condición, en el carácter de profesores, hace también que la práctica responda a las condiciones del entorno; a garantizar aspectos de acuerdo a las necesidades frente a las adversidades de las que la formación académica no haya previsto.

Siguiendo esta última reflexión, es posible referir el *enfoque reflexivo sobre la práctica*, que aparta a esta última del sentido que la sitúa como un proceso instrumental orientado a propósitos educativos premeditados; antes bien, observa en

ella la posibilidad de que ofrezca “fundamentos para hacer juicios sabios y prudentes sobre lo que deba hacerse en una situación práctica concreta”<sup>26</sup>. Vista así, la *práctica* como perspectiva de formación, recupera el concepto en razón de proporcionar a los docentes “teorías interpretativas que describen su situación práctica de manera que pueda ayudarles a descubrir sus valores subyacentes y a poner de manifiesto los supuestos básicos tácitos y, hasta entonces, inconscientes, inherentes a su trabajo”<sup>27</sup>

Pérez Gómez afirma que este enfoque *reflexivo sobre la práctica*, permite a los docentes la generación de conocimientos lejos de las restricciones mecanicistas para el desarrollo de la práctica educativa, muy por el contrario, emerge de ella un conocimiento reflexivo que traspasa el carácter reproductor, acrítico y conservador del enfoque tradicional.

Propone entonces situar la reflexión como un aspecto fundamental de la formación del docente en los momentos de su intervención didáctica, al involucrar al docente en la eventualidad de su acción y en el conocimiento de la misma; se abandona la dependencia científica, técnica y práctica de la formación dominante, dando paso a lo que este autor denomina como *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social*, perspectiva desde la cual “el profesor es considerado como un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana para comprender las características específicas de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como del contexto en que la enseñanza tiene lugar...”<sup>28</sup>

Por lo tanto, la formación del profesional de la educación continúa su proceso cotidiano a través de las prácticas que se recrean en las instituciones y espacios educativos. Solicita la participación del profesorado y la apertura de los mismos al encuentro de realidades negadas y problematizadas durante la propia tarea de enseñar.

Con lo anterior, resulta lejano pensar que la formación no pueda darse más allá de aquella preparación académica y técnica en la que figura la seguridad de afrontar contextos educativos e incursionar en ellos al aceptar que, en el propio ejercicio

---

<sup>26</sup> Carr Wilfred, *op.cit.*, pág. 73

<sup>27</sup> *Ibid*, p. 73

<sup>28</sup> Pérez Gómez, *op.cit.*, p. 422

docente, se encuentra un sentido de formación, reconociéndose también el conocimiento que aportan las particularidades de cada microcontexto áulico y de cada ambiente de trabajo; se trata de una formación que no necesita de convocatorias formales con carácter de validez curricular, con partidas de puntajes hacia un ascenso de categoría laboral o bien con reconocimientos que aparenten la profesionalización de la práctica y la permanencia en la misma bajo el supuesto de estar a la vanguardia.

Se trata de un proceso de aprendizaje del docente que sucede en el marco de las propias experiencias y necesidades reales, devenidas de las exigencias continuas del propio campo de trabajo en la docencia y del desarrollo de las actividades didácticas. Probablemente, se esté hablando de formación oculta, aquella que emana siempre y cuando la fijación docente se encuentre en el conocimiento y autoconocimiento de la práctica educativa. Se aleja con ello, la dependencia que el docente trae consigo de la formación inicial, consecuencia clara de la profesionalización institucional para la acción educativa.

El enfoque reflexivo sobre la práctica, mismo que Pérez Gómez encuentra entre las perspectivas de la formación del profesorado, se debe a la razón del análisis crítico con respecto a lo que Schön llamó la racionalidad técnica, y que brevemente se ha explicado, teniendo como conclusión, la iniciación de los profesores, como profesionales, en la necesidad de conocer lo que realmente hacen en la docencia. De responder al *cómo* en y de la docencia, debido a que:

En *la* realidad, el profesor/a interviene en un medio ecológico complejo; el centro y el aula; un escenario psicosocial vivo y cambiante, definido por la interacción simultánea de múltiples factores y condiciones. Dentro de ese ecosistema complejo y cambiante se enfrenta a problemas de naturaleza prioritariamente práctica, problemas de definición y evolución incierta y en gran medida, imprevisible, que no pueden resolverse mediante la aplicación de una regla técnica o de procedimiento. Los problemas prácticos del aula, ya se refieran a situaciones individuales de aprendizaje o a formas y procesos de comportamiento de grupos reducidos o del aula en su conjunto, exigen tratamiento específico, porque en buena medida son problema singulares fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto y por la propia historia del aula como grupo social, (*y del mismo profesor como sujeto social*)<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Ibid, pág. 412

Lo que pone de manifiesto el llamado al colectivo docente a trascender las peculiaridades de las perspectivas que indican la enajenación al servicio educativo.

#### 1.4 LA FORMACIÓN DOCENTE HACIA UN ENFOQUE DE CORTE CRÍTICO

Pretender acercarse a lo que acontece en el ejercicio de la docencia y lo que dentro de ella se desarrolla, posibilita que en la búsqueda emerjan problemáticas que puedan llevarnos al encanto de buscarle sus soluciones. Es cierto que la actividad profesional de la docencia desencadena un dinamismo constante e inabarcable, cuyo desenvolvimiento con todos los factores que inciden en la actividad, puede ser afortunado o no, dependiendo de quien la ejerza. De ello, la multiplicidad de interrogantes con respecto a los docentes, la docencia y las prácticas.

No obstante, la búsqueda de respuestas y soluciones a los problemas docentes, se esperan generalmente del exterior de las aulas y las prácticas, donde una conmoción generalizada de las cotidianidades resulte en intervenciones efectivas para la mejora de la labor y el servicio.

Fácil, si todo saliera como la perspectiva académica y técnica dan por sentado; sin embargo, las situaciones a las que los docentes se enfrentan, no son fijas y pasivas. Se trata primeramente de tener en cuenta que el servicio educativo se proporciona a sujetos sociales, dinámicos y exigentes de formas educativas que se correspondan con la necesidad de conocer, de explorar y experimentar. Y a cambio, se ejercen prácticas que en ocasiones se desarrollan con base en lo que al compañero le sale bien y que tal vez a uno pueda resultarle mejor; se ofrecen prácticas distantes de la particularidad de los estudiantes, existe distanciamiento, se marca el poder del conocimiento y el respeto al mismo, o por el contrario, el hecho de ser docente y profesarlo, porque así lo dictamina la dependencia de educación correspondiente, y todo lo que se haga, tendrá una razón, ya que finalmente son profesionales de la educación.



¿Qué sucede entonces con el profesorado?, ¿es posible ser ajeno y propio a la vez?, ¿qué ha resultado de los procesos de formación?, los docentes en un marco de reestructuración curricular en diferentes niveles escolares, cómo participa y aporta reflexivamente? O es que acaso ¿están viciados?

En los apartados anteriores se ha vertido una serie de consideraciones a la idea de la práctica educativa y, por ende, los tipos de formación del profesorado, dando paso al análisis del concepto como tal: “*formación*”. En un primer momento, Cruz Pineda<sup>30</sup> abordaba al respecto, la especificidad de dar forma, de construcción, de reivindicación a lo dado, para su transformación. De esta manera, no sólo se interpreta el cuestionamiento con respecto al cómo y qué se realiza en el ejercicio docente, sino a la intervención de los profesores en los procesos de profundización y conocimiento de la acción educativa dentro en los salones de clase, dando paso a la perspectiva de la investigación de la práctica educativa.

La postura del docente hacia un aprendizaje a partir de la propia acción educativa, permite el rescate de la perspectiva práctica del modelo reflexivo, con la posibilidad de independizarse de los esquemas mecanicistas de la formación, y resignificar la misma, apartándola de las cuestiones formales, curriculares, que la han arraigado de manera tal que la circunscriben en cotidianidades enajenantes de la acción vivida de cada uno de los educadores.

La participación de los profesores asume importancia a este marco de formación docente, aproximando aspectos como los de Jackson<sup>31</sup>, al encontrar en las aulas no son lugares estrictos y ordenados, sino conformados mediante la misma actividad de los sujetos que dentro de ella participan. Al respecto, se busca que el docente no sea pasivo frente a sus realidades áulicas, y por ende, no introduzca y ni traslimite sus prácticas con base en la idea de que su formación académica le ha permitido las herramientas básicas y “*únicas*”, para el desarrollo en las mismas.

Ha de solicitarse un profesor que responsable de que en la acción de su propia práctica, se encuentra el análisis e interpretación a los sistemas de enseñanza y su proyección próxima en los niveles de aprendizaje.

---

<sup>30</sup> CRUZ Pineda, op. cit

<sup>31</sup> JACKSON Ph. W, La vida en las aulas. Madrid, España. Morata, 2001.

Alejado de la idea predominante de la formación inicial, manejadas por Pérez Gómez en las primeras dos perspectivas, es menester el rescate de la práctica docente en las escuelas, la verdadera práctica docente, la que es oculta, y de la que muchas veces no se habla, sea por temor al señalamiento.

Se busca un modelo de formación que despierte el cuestionamiento de los propios docentes acerca de lo que ellos mismo realizan en sus procesos de enseñanza; es una consideración que como resalta Giroux, “expresa una forma de dedicación laboral en que están íntimamente relacionados el pensamiento y la acción, y en este sentido, ofrece una contraideología a las pedagogías instrumentales...”<sup>32</sup>. No se obvia a la vez la experiencia en su formación con respecto a la perspectiva académica y técnica, cuando ésta última le ha procurado una experiencia práctica y a un comportamiento que ha relacionado en conocimientos.

Con lo anterior, se pretende el cambio de esquemas y pensamientos, mismos que Alvin Gouldner ha considerado como “pensamiento crítico”, entendiendo por éste “la capacidad de problematizar lo que hasta ese momento ha sido tratado como algo evidente, de convertir en objeto de reflexión lo que antes simplemente había sido una herramienta..., de examinar críticamente la vida que llevamos...”<sup>33</sup>

Dicho pensamiento crítico, de acuerdo a la perspectiva de Giroux, ubica al docente bajo el título de “intelectual transformativo”, que conduce los procesos reflexivos que inician la formación. Este adjetivo, intelectual transformativo, inclina a los educadores en el sentido del cuestionamiento con respecto a la institucionalización no sólo de la razón de ser de los procedimientos educativos, sino al análisis propio de las subjetividades desprendidas de la experiencia y reproducción en las escuelas, particularmente en cada una de las aulas. A la vez, que conforma la apertura de una continuidad y cambio. No obstante, la consideración de adentrarse en el análisis real de las prácticas docentes, deja entendido que la esencia misma de la formación se crea en el ejercicio docente, en la práctica educativa.

---

<sup>32</sup> GIROUX, Henry A., Los profesores como intelectuales. España: Paidós, 1990, p.151.

<sup>33</sup> GOULDNER, Alvin J.. La dialéctica de la ideología y la tecnología, Madrid, Alianza, 1978, pag. 49, citado en Henry A. Giroux, Los profesores como intelectuales. España: Paidós, 1990, p. 108.

Se interpreta también de Carr<sup>34</sup>, que la práctica educativa es una actividad intencional, que convoca al desarrollo de manera consciente e inteligible de la relación del pensamiento y la acción de cada uno de los procesos educativos en los escenarios de acción.

Resulta importante señalar que tal carácter crítico del docente implica, además del reconocimiento del sentido sistémico de su práctica, la consideración de los medios circundantes a su práctica, los cuales inscribe Kemmis<sup>35</sup> en cuatro planos: en *primer lugar* se encuentran las *intenciones del profesional*, ya que a partir de ellas se introducen e intuyen los acontecimientos de la clase; en *segundo*, al *plano social*, atendiendo a la interpretación el cual refiere a la interpretación de los otros acerca de las acciones que el docente demarca o desarrolla en los contextos escolares; en otros términos es la respuesta que genera una determinada acción y que dependerá de la reacción social o interpretación de los educandos. El *tercer lugar* refiere a la *construcción del plano histórico* de la misma práctica, y que acontece en el recorrido que ha tenido una determinada acción en los procesos educativos, y que podrían explicar las razones de relación con los estudiantes, con los compañeros y/o directivas de la institución educativa, y por último, la idea de la construcción de la práctica en un *plano político*, encontrando el sentido de que en los microcontextos educativos se localizan esferas de poder, de control, privacidad y autonomía, en donde bien puede regir la voz del profesor acompañándose de la pasividad de los alumnos o se recrean ambientes democráticos de participación colectiva en la construcción de los procesos para el aprendizaje.

Los planos descritos por Kemmis, permiten observar la complejidad de los espacios educativos y en consecuencia la necesidad de actitud crítica y reflexiva del docente durante el camino que recorre en su práctica, pues ante la multiplicidad de problemáticas es invaluable la construcción de los procesos para la intervención didáctica.

Con lo anterior, puede apuntarse un factor importante en la construcción de la formación docente a partir de la práctica por parte del profesorado, el encuentro y

---

<sup>34</sup> CARR. *op. cit.*, p.149

<sup>35</sup> KEMMIS *opcit.*, p.136

cuestionamiento con la razón de las acciones inmediatas; propiciando el análisis de los factores que nos llevan a realizar de una u otra forma la acción docente. Esto incorpora la preocupación del enfoque crítico, empleado por Carr cuando “pretende explicar cómo los factores objetivos pueden limitar la racionalidad de las creencias de los profesionales, deformando así su modo de ver la práctica que realizan”<sup>36</sup>. Asumiendo que la formación profesional los ha facultado para desarrollar prácticas educativas equilibradas con los medios en los que pueda desarrollarse, incorporando la creencia de la autenticidad de una formación, tal vez, completa de la docencia. Retomando la experiencia que deriva de la perspectiva técnica, la formación profesional del docente a partir de la práctica, le confiere a su vez las posibilidades de desarrollar competencias que enmarcan un saber ser y un saber hacer desde su contexto para sí y en mejora de su entorno ahora como sujeto pensante.

Así, puede señalarse, por ejemplo, que “en el ámbito de la formación inicial, las creencias, valores y tradiciones se constituyen en referentes básicos desde donde se ofrece información precisa tanto para pensar como para hacer”<sup>37</sup>, aludiendo entonces, que los docentes, no desprendemos los principios de nuestra formación profesional; y sin temor a expresarlo, somos jueces y víctimas, a conveniencia de nuestros sistemas de acción.

La racionalidad de las creencias externa precisamente todas las acepciones y concepciones emanadas de los reflejos e ideas ilusorias que en muchas ocasiones prevalecen en la caracterización de los actos y discursos relacionados con la docencia; llevando al imaginario prácticas simbólicas del profesor que puede ser visto no sólo como un modelo, sino como ejemplo y autoridad, que para ello, no requiere un camino difícil, más que el de tomar “tres aspectos, a) los procesos de instrucción escolar, b) las prácticas pedagógicas y c) la ceremonia de graduación”<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> CARR, *op.cit.*, p. 74

<sup>37</sup> MERCADO Cruz, Eduardo, “Ser maestro: prácticas, procesos y rituales en la escuela Normal”, VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, 2005, p.2

<sup>38</sup> *Ibid*, p. 2.

Se reconoce hasta cierto punto la validez del *refrán* “más vale viejo conocido que nuevo por conocer”, cuando es posible que el nuevo conocimiento no será sino el que los docentes se descubran y libren la radicalización de los procesos formativos académicos; no por ello, de acuerdo con el autor “trascender el plano normativo y dogmático de las creencias, valores y tradiciones no implica renunciar a ellos, simplemente sugiere ubicarlos, en su justa dimensión para poder resignificarlos. Es posible que esto conduzca a hacer del proceso de formación un espacio para la crítica, la transformación e innovación”<sup>39</sup>

Librar la racionalidad de nuestras creencias, infiere también el empleo del concepto racionalidad, que según Giroux, tiene un doble significado;

En primer lugar se refiere al conjunto de supuestos y prácticas que hace que la gente pueda comprender y dar forma a las experiencias propias y a las ajenas. En segundo lugar, se refiere a los intereses que definen y cualifican el modo en que uno vertebra y afronta los problemas que se le presentan en la experiencia vivida<sup>40</sup>

Por consiguiente, la reflexión deriva en fijar como perspectiva que la formación bajo el esquema analítico resignifique al profesor en intelectual transformativo, esto es que a partir del análisis crítico de su entorno, construya alternativas viables de la acción educativa, desvaneciendo todo supuesto acerca de que la formación inicial es el único referente del docente para enfrentar cualquier circunstancia en los espacios donde interviene.

Es importante también, tomar en cuenta que el posicionamiento de una actitud crítica y analítica de los docentes, no sólo va en el sentido pasajero de relacionar el pensamiento y la acción para contrastarla con las ideas y prácticas dominantes y rutinarias del ejercicio docente, sino que evoca el cuestionamiento de los intereses institucionales o propios de la práctica cotidiana, permitiendo que el profesorado comprenda las subjetividades de su acción, su debilidad y fortaleza.

La formación transformadora, innovadora, implica no solamente horas curriculares, cursos de actualización, e inclusive, posgrados; sino también con el reconocimiento

---

<sup>39</sup> Ibid, pág. 5.

<sup>40</sup> GIROUX, *op.cit.* p. 43

de los criterios de las propias prácticas, como autonomía intelectual frente a lo institucionalizado; refiere, de acuerdo con Giroux, el papel responsable en la configuración de objetivos y condiciones de la enseñanza, la necesidad de reconocimiento de los espacios y los medios del lugar de la enseñanza y de sus sujetos, de “esforzarse por crear condiciones que propicien a los estudiantes la oportunidad de convertirse en ciudadanos con el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico”<sup>41</sup>

Ser un intelectual transformativo no significa tampoco esperar una referencia a la respuesta inmediata de cómo mejorar la enseñanza o la manera de regir mejor las clases, sino, “se basa en la convicción de que aprender a ver las cosas de un modo distinto tanto dentro de las aulas como en cualquier otro lugar, supone una gran diferencia en la manera de reaccionar ante nuestro entorno”<sup>42</sup>. Figura también, el alcance de los profesores con respecto a perspectivas críticas que puedan relacionar las desigualdades de la docencia que recrean, tratando de educarlos ahora, en el conocimiento de sí mismos, lo que en palabras de Carr refiere al aumento de la autonomía racional:

Interpretando la práctica educativa no sólo como una práctica moral, sino también social, históricamente situada, culturalmente implantada y, en consecuencia, siempre vulnerable a la deformación ideológica...*bajo el enfoque crítico*...que no sólo ilumine a los profesionales sobre sus creencias irracionales e ideas erróneas que han heredado de la costumbre, la tradición y la ideología<sup>43</sup>.

Sino que también se pretenda como un proceso continuado de reflexión crítica que explore y localice la enajenación partidaria a la radicalización de las prácticas, sustentando el efecto de una formación continua, denominado por Schön como reflexión en o durante la acción.

---

<sup>41</sup> GIROUX, *op.cit.* p. 178

<sup>42</sup> JACKSON, *op.cit.* p. 36

<sup>43</sup> CARR, *op.cit.* p. 75

## 1.5 FORMACIÓN CONTINUA: REFLEXIÓN EN LA ACCIÓN

Ha de considerarse el desarrollo que Carr<sup>44</sup> realiza bajo el nombre de enfoque “práctico”, en referencia a una propuesta de teoría y práctica de la educación, mismo que señala que la “educación en una actividad práctica... se trata de una forma abierta, reflexiva, indeterminada y compleja de acción humana que no puede regirse por principios teóricos u orientarse por reglas técnicas”<sup>45</sup>. Aborda el autor también, el planteamiento con respecto a las concepciones de la teoría; en la que al parecer, muchos de los docentes se aferran a la idea que la teoría da soluciones a los problemas en la práctica educativa, pero que simple y sencillamente al ver una teoría fracasada, al analizarla y entenderla en los procesos de formación profesional, permite darse cuenta que no ha “servido” para iluminar las cotidianidades educativas. Estas connotaciones, se comparten también con las de ser un producto concreto cuyo empleo en principios o leyes, tratan de expresar el proceder de ciertas actividades.

Caso contrario, la educación no es una complacencia teórica, sino que se trata de actividades que toman sentido en la medida del desarrollo de la práctica, y que dentro de éstas es cuando la teoría tiene presencia para explicar los fundamentos de lo que acontece en las aulas.

No podemos ignorar, que la práctica docente no se encuentra impregnada de teorías, que al tratar de responder de una forma inmediata, no encontramos su lógica o su fundamento. Con esta acepción, Carr permite acercarnos al hecho de que la teoría es un constructo de investigación y procesos; por tanto, en la cuestión educativa, la formación debe darse por la vía de la crítica y el análisis de la práctica docente, la teoría responde a la tarea de evaluar “críticamente” la adecuación que hacemos los docentes de los conceptos, las creencias y los supuestos básicos en la práctica educativa. La tarea entonces es, corresponder la teoría y la práctica docente, en aspectos que reduzcan sus distancias y que emparenten en:

---

<sup>44</sup> *Ibid*, p.72

<sup>45</sup> *Ibid*, p. 73.

Los problemas que trata de afrontar [*la teoría*], sólo lo plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación. En consecuencia, se reconoce que el éxito de la teoría de la educación depende por completo de la medida en que pueda estimularse a los profesores para que conozcan y comprendan de forma más perfeccionada y eficaz sus propios problemas y prácticas<sup>46</sup>

El mismo autor retoma el enfoque crítico y señala como uno de sus principales objetivos, el aumento de la autonomía racional de los profesionistas, y agrega, el método de reflexión crítica que emplean los profesionales con la finalidad de “explorar la irracionalidad de sus creencias y prácticas de sentido común y localizar el origen de esta irracionalidad en el contexto institucionalizado y en las formas de vida social de las que han surgido”<sup>47</sup>

Hasta aquí, se han comprendido los momentos de la formación docente, todos ellos inscritos en el planteamiento que el profesorado se forma en cuanto a la competencia para desenvolverse en los diferentes contextos que posibilitan la misma acción docente, marcando adecuación, dependencia y transmisión, no sólo de conocimientos institucionalizados, sino participando de la obra formativa de los momentos de formación académica. Así, en la formación se ha manejado el reconocimiento de la formación inicial, la que abre el panorama por la incursión a este ejercicio educativo, sea cual sea la circunstancia de “poder” y “querer” practicarla, los docentes experimentan realidades complejas, problemáticas, desgastantes que quebrantan el interés mismo de servir.

La discusión de encontrar los medios por los que los docentes den comienzo a subsanar las “heridas” de la profesión, no es buscando respuestas externas que procedan al tratamiento del problema; por el contrario, se necesita ubicar que los problemas se atiendan directamente por quienes están en los procesos. Es un llamado, más no una obligación, a la concientización del conocimiento de las propias prácticas.

Una formación, vista desde la transformación del profesorado, tal como lo maneja Mora y otros<sup>48</sup>, circunscribe una investigación del quehacer educativo, permitiendo la característica de relacionar el docente como un investigador de su práctica, en donde

---

<sup>46</sup> *Ibid.* p. 60

<sup>47</sup> *Ibid.* p. 75.

<sup>48</sup> MORA, et al, *op.cit.*,p.65



no sólo interesa el reconocimiento y el análisis de la misma, sino interviene lo que ella denomina también el pensamiento *pos actoral*, por donde se modifican las acciones de la práctica.

Esta misma autora refiere la idea de que la práctica educativa transita hacia la transformación del propio sujeto o profesional educativo, en cuanto involucra no solamente lo que hace, sino a la vez, lo que piensa con respecto a lo que hace. Puede darse paso al ejercicio del cuestionamiento que guíe a la transformación docente y que permita la formación del mismo como producto de ese análisis personal sobre lo que él mismo acciona y/o intenciona en los procesos.

La reflexión es un proceso de transformación de un contenido histórico de las experiencias en productos concretos como compromisos, acciones, pensamientos, etc. Es una fuerza que permite al educador superar su acción cotidiana, reestructurar su autocomprensión y orientar desde ahí a la acción evidenciando las consecuencias prácticas<sup>49</sup>

A la vez, la autora señala, la participación activa del sujeto, llevándolo a ser dueño de su proceso, iniciando por la fragmentación de los esquemas de la inercia cotidiana, mismas que darán el sentido del proceso de construcción de su práctica. Así, señala la acción del docente, como un creador de la realidad, comprendiéndola y explicándola.

Por su parte, Messina recupera el principio de la formación docente bajo la condición de la reflexión de la práctica, y a la letra señala “el profesor reflexivo se caracteriza por la apertura intelectual y a la sinceridad, preguntándose por los supuestos y las consecuencias de las acciones y haciéndose cargo de la responsabilidad de los resultados [...] la reflexión se realiza antes, durante y después de la acción.”<sup>50</sup>; de la propia práctica.

La reflexión será entonces, el punto de partida hacia la formación propiamente dicha; de esta forma, la reflexión se refiere al cuestionamiento, a la pregunta, a la búsqueda con relación al ejercicio docente.

---

<sup>49</sup> *Ibid*, p. 195.

<sup>50</sup> MESSINA, Gabriela. La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica. Michoacán, México. CREFAL, 2002.

Es preciso señalar el carácter de la formación desde esta perspectiva; se puntualiza y prioriza fundamentalmente la participación del profesorado por reconocer que los acontecimientos que suceden en su práctica y en torno a ella no caben en la perfección. Es lugar, considero, para aquellos que vean que la acción docente implica el conocimiento y reconocimiento de las virtudes y los defectos, de poder expresarlos y someterlos a análisis para ir buscando las formas que propicien también su transformación. Explorar la irracionalidad de las creencias y preocuparse por esas limitantes del *arte profesional*, manejado por Schön, al referirse a la practicidad de los actos educativos que se muestran en algunas o en repetidas ocasiones como singulares, inciertas y conflictivas. Las situaciones que propicien la adopción de formas de juicio, es lo que llevará al término de *conocimiento en la acción*, que son “los tipos de conocimiento que revelamos en nuestras acciones inteligentes, ya sean observables al exterior, o se trate de operaciones privadas”<sup>51</sup>. Así, continuando con el autor, las descripciones del conocimiento que se extraiga de los procesos de juicio de la propia práctica, merecen el adjetivo de construcción.

La postura del autor, permite continuar el tejido de la formación desde la práctica; desencadenando el descubrimiento crítico- analítico de la acción docente, invocando la actividad de conocer, de autoconocernos, en la acción. Sin embargo, falta determinar el sustento para este conocimiento de la acción, y es que Schön considera que puede producirse mediante la *reflexión*; cuestión que resalta el “reflexionar sobre la acción”, “retomando nuestro pensamiento sobre lo que hemos hecho para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción puede contribuir a un resultado inesperado”<sup>52</sup>, y “reflexión en una acción presente”, constituyendo la acción en el momento inmediato para reorganizar lo que se hace en la práctica, mientras se hace.

Para dejar más clara la idea de conocimiento de la acción y la reflexión sobre y en la acción, el autor también señala que dentro de la organización que podamos tener en

---

<sup>51</sup> SCHÖN Donald, *op.cit.* p.35

<sup>52</sup> *Ibid*, p. 36

la intervención didáctica, es posible la presencia de *sorpresas*, que indican que las cosas no han salido como se planearon, entonces, el camino al conocimiento de la acción, a la postura de la construcción, permite el momento de la reflexión, que propone una función crítica y cuestionadora de los procesos y momentos de la acción; concluyendo en la formación de un sujeto “prácticum”, que no refiere la practicidad de perspectivas de formación antes citadas, sino que encamina a los sujetos en formación, al aprendizaje de sus limitaciones y a la experimentación de la práctica de cada uno, colocándolos en una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender, valorar y construir.

Es en la vida cotidiana de las aulas y de las escuelas donde el docente adquiere, reprueba o refuerza su conocimiento; es el momento en donde se desprenden las necesidades de la docencia, a partir de los profesores. No puede pensarse en su formación, sin antes pensar en la práctica que la precede. Es teoría, es práctica, y es formación; hacer de la práctica, una práctica reflexiva es también un espacio de profesionalización, que parte de la propia experiencia y de todo lo que acontezca en el aula, un punto de partida para la problematización del conocimiento y la reflexión de la acción.

La formación continua, como lo señala Philippe Perrenoud<sup>53</sup>, es la formación subsecuente de la formación inicial, profesional. Se da en los espacios permisibles de la reflexión que sobre la acción y el ejercicio docente, se puedan realizar, con la *condicionante*, de que sean los propios profesionales; ya que son quienes mejor pueden saber lo que hacen y la forma de hacer la acción docente.

La formación basada en la práctica reflexiva, involucra no sólo el rescate de la autonomía y responsabilidad del profesional educativo, sino que además, cree necesaria una relación analítica con la acción. Ello supondrá, según el autor, la forma y la postura de una identidad o un *habitus*.

El *habitus*, atrae su profundización en las aportaciones de Bourdieu, al referirse a un sistema de las estructuras de pensamiento, percepción, de evaluación y de acción, la

---

<sup>53</sup> PERRENOUD, Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao, España, 2004.

gramática generativista de nuestras prácticas. A diferencia de las prácticas de formación profesional, en las que es posible el reconocimiento curricular, de la oferta de un status profesional; la formación desde la práctica reflexiva, invita al acceso del status de la profesión por lo que el autor llama, de pleno derecho; significando que los confrontaciones por los espacios y puntos académicos no tienen presencia, es más bien, un compromiso y satisfacción.

El problema en la práctica reflexiva, involucra la incursión de docentes que no han practicado reflexivamente, ¿cómo enseñarles?, se pregunta Perrenoud; contestando con la fórmula paradójica de Meirieu “Aprender a hacer lo que no se saber hacer, haciéndolo”<sup>54</sup>.

A diferencia de la formación inicial, académica, la formación continua se caracteriza por encontrar sujetos en conocimiento, que se encuentran en las dinámicas de la enseñanza. La perspectiva de la práctica reflexiva, involucra la postura de encuentros y desafíos dentro de la propia práctica. Indica, abandonar los modelos de instrucción transmitidos o percibidos en las formación inicial, y hacerlos partidarios de los momentos de construcción de nuevas circunstancias educativas.

Reflexionar implica no sólo el ejercicio de dictar sentencia a las problemáticas, sino esperar superarlas, a un plazo sin tiempo, ya que la formación, bajo este ejercicio, no programa fechas de graduación, debido a que las realidades de las prácticas educativas no son fijas ni pasivas.

Al respecto, ¿qué es reflexionar? y ¿por qué reflexionar? Se reflexiona, porque existe una situación que provoca la inconformidad con la formación inicial, o que sencillamente la rebasa; porque también, se experimentan situaciones de incertidumbre en los escenarios y con los sujetos relación cotidiana. Se reflexiona, porque “no implica tan sólo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecucional en la que cada una de ellas determina la siguiente

---

<sup>54</sup> MEIRIEU, citado en Perrenoud Phillip, *op.cit.*, p. 17

como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron”<sup>55</sup>

Reflexionar la práctica, implica el dinamismo de la espera, de la angustia y de la complejidad, ya que siempre y cuando, la formación se delimite de la práctica, como actividad que se expresa en los espacios educativos, no será más que una adquisición duradera al *habitus* del profesorado.

Tener en cuenta que los procesos de formación, desde el planteamiento de Pérez Gómez hasta Perreound, no sólo están disponibles para quien en razón de la formación docente esté interesado sino para que, con fundamento en la propuesta curricular actual para la educación secundaria, atienda por sí una solicitud que el sistema educativo comienza a demandar del docente y su quehacer. Sin embargo, se ha sustentado que la práctica educativa, en quienes son parte de la docencia, sea el nivel y la modalidad en que se labore, significa reto para todas aquellas corrientes que la desafíen.

La formación desde la práctica docente es continua, y requiere sujetos en la disposición de participar en la crítica y análisis para el mismo autoconocimiento, que permita, la construcción de situaciones que a la vez tendrán que ser planteadas en ejes analíticos, continuando con ella, hasta cuando los sujetos en conocimiento cesen de alentarse o destruirse.

---

<sup>55</sup> DEWEY John. *Cómo pensamos*. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Barcelona, Paidós, 1993, p. 22

## CAPÍTULO II

### CONTEXTO DE LA FORMACIÓN – ACCIÓN DOCENTE

#### 2.1 TELESECUNDARIA: EL SURGIMIENTO DE UNA MODALIDAD EDUCATIVA

La Telesecundaria es una modalidad educativa que se corresponde, de acuerdo al señalamiento de Matus<sup>56</sup>, con el desarrollo de los medios de comunicación masiva y su inserción en los procesos de educación formal e informal. Puntualizándose que la televisión es el medio electrónico de comunicación que da pauta al establecimiento de este subsistema.

En un breve recuento, la autora señala el inicio de las telesecundarias hacia los años sesenta, como un mecanismo para el logro de fines educativos en la República Mexicana, formalizando su inserción en el sistema educativo durante el periodo presidencial de Gustavo Díaz Ordaz, en septiembre de 1966.

En este primer momento se instituyó como proyecto piloto y en circuito cerrado, con el propósito de evaluar el modelo pedagógico experimental.

Posteriormente en enero de 1968, la telesecundaria lleva a cabo en circuito abierto con 304 profesores adscritos para igual número de teleaulas, en las que se atendió a un total de 6 mil 569 estudiantes en los estados de Morelos, Hidalgo, Puebla, Tlaxcala, México, Oaxaca, Veracruz y el Distrito Federal. Dándose por sustentado también, la validez oficial en toda la República Mexicana a la educación secundaria por televisión y todos los estudios y certificados que por esta modalidad se avalen.

En lo que concierne a la entidad chiapaneca, la telesecundaria como modalidad y alternativa educativa, la autora señala:

Como respuesta a la demanda de educación secundaria en Chiapas en 1980 se firma entre la Secretaría de Educación Pública y el gobierno del estado cuyo titular era Juan Sabines Gutiérrez, el Acuerdo de Coordinación de Educación Telesecundaria. Particularmente en Chiapas se dan elementos que definen un sello propio al sistema:

---

<sup>56</sup> MATUS López Juliana, 2001; La televisión educativa en Chiapas, un proyecto para rescatar, en Revista Latina de Comunicación Social, número 38, de febrero de 2001, La Laguna (Tenerife). <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina38feb/130matus.htm>

proporcionar educación secundaria a las comunidades marginadas, abatir costos en la educación, evitar la concentración de alumnos en las ciudades, experimentar el modelo pedagógico, reforzar el nivel de secundaria, aprovechar el apoyo económico que proporciona la federación y solucionar el problema de profesores desempleados<sup>57</sup>

Atendiendo esta razón, la telesecundaria da comienzo en el estado, en el período escolar 80-81 con la creación de 31 escuelas, 38 plazas de profesores y una población aproximada a los 2 mil alumnos. En la actualidad, este servicio se ha ampliado, así como el número de escuelas, plazas de profesores y matrícula.

La aparición de las escuelas telesecundarias posibilitaba y continúa posibilitando, la oportunidad de abatir las necesidades en cuanto a la educación secundaria, a un bajo costo, en comparación a la creación de escuelas secundarias técnicas o generales, a la vez que se impulsaba una estrategia de servicio educativo innovador para un contexto carente de experiencias que lo llevaran a la dinámica educativa de ese entonces en el país. En ese sentido, la autora añade que en la incursión de las telesecundarias, se presentaron algunos aspectos contradictorios del servicio, como la falta de una verdadera planeación, al fundar o crear escuelas que no reunían los requisitos; a la par del ingreso de personal en las filas del magisterio para este subsistema, con poca, “*nula o incrédula*” vocación de servicio; así como la contratación de personal con escasa preparación.

Frente a este contexto de incertidumbre, la Secretaría de Educación Pública pide, en 1982, la renuncia a la plaza de base de 38 profesores que no cubrían el perfil para esta labor. Ya en enero de 1983 el gobierno del estado otorgó 55 plazas de profesores para esta modalidad, exigiendo estudios de Normal Superior, aspecto nodal para que hoy en día se convierta en el fundamento de formación académica del ejercicio docente en esta modalidad. Lo anterior, provoca la integración de la primera delegación sindical dependiente de la sección 40 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), misma que funge como custodia de las convocatorias extendidas para la obtención de plaza docente de telesecundaria.

---

<sup>57</sup> MATUS, *op.cit.*

### 2.1.1 TELESECUNDARIA COMO SERVICIO EDUCATIVO

Telesecundaria es un servicio formal y escolarizado de educación básica, que atiende los estudios de educación secundaria a jóvenes que se encuentren en la edad promedio para cursar este nivel educativo. Ofrece los tres grados de educación secundaria, siguiendo los planes y programas de estudio vigentes.

Como anteriormente se mencionaba, se crean “fundamentalmente en comunidades rurales pequeñas, alejadas de los centros urbanos, en donde resulta incosteable establecer secundarias generales o técnicas”.<sup>58</sup>

Telesecundaria, tal como los otros servicios del nivel educativo, se rige por el calendario oficial, pero con particularidades en lo que respecta a su operación y manejo de recursos didácticos

#### A) OPERACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

Una de las características primordiales de este modelo educativo, se encuentra en que un solo profesor coordina las propuestas educativas de las asignaturas del nivel, semejándose a los profesores de primarias, y difiriendo a los docentes de secundarias técnicas o generales que se responsabilizan únicamente de las asignaturas en las que son especialistas, en diferentes grupos.

En este aspecto, se considera que cada profesor es responsable de un grado escolar atendiendo solamente un grupo; sin embargo, en situaciones en las que la matrícula de un grado escolar no rebasa los 15 estudiantes por grupo, el profesor tendrá que atender dos grupos de diferentes grados, según sea el caso, ya que este requerimiento de matrícula, optimiza la contratación de docentes, de lo contrario, el profesor o profesores que se encuentren en esta circunstancia, por lo general, atienden a sus grupos en el mismo espacio de enseñanza, exigiéndoles formas

---

<sup>58</sup> SANTOS del Real Annette, Reflexiones sobre la Telesecundaria, en Educación 2001, El debate sobre la Reforma de Secundaria. Revista Mexicana de Educación, núm. 111. Agosto 2004, p. 10



alternativas que le permitan a los estudiantes y a los mismos docentes, la atención correspondiente a su grado escolar.

A la vez, el docente es responsable de las actividades solidarias que vayan encaminadas al desarrollo social, económico y cultural de las comunidades en las que se preste el servicio, de acuerdo con el planteamiento metodológico de la modalidad, que pretende la incidencia en el progreso del medio en el que se desarrollen los estudiantes, aun cuando es posible encontrar contrastaciones con las realidades en el momento de la acción.

Aunado a la figura del docente, como principal mediador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, han de estimarse también, el empleo de los recursos didácticos, electrónicos e impresos, bajo los cuales, se lleva a cabo la operatividad del modelo.

A través de la red de Educación Satelital (EDUSAT), se transmite la programación de sesiones televisadas para las asignaturas del programa de educación secundaria, en horario de 8 a 14 horas con repetición de 14 a 20 horas con duración de 15 minutos por sesión.

El uso de la televisión como recurso principal, se alterna con el empleo de materiales impresos exclusivos de la modalidad, *guía de aprendizaje y conceptos básicos*, cuya repartición es gratuita. El tiempo para cada asignatura es de 50 minutos y se va cubriendo al paso y ritmo de la programación; sucediendo al terminar dicho lapso de tiempo, comienza la sesión de segundo y por último, la de tercero, espacio que es disponible para desarrollar las actividades establecidas en la sesión.

Significa entonces poder coordinar en el tiempo estimado, el programa de televisión, la reafirmación de lo visto, a través de la intervención docente, empleando a la vez los libros y evaluando el desempeño y el entendimiento de los alumnos con respecto a la sesión desarrollada. No puede dejar de señalarse que las sesiones televisadas contribuyen, en la mayor parte de los casos, en la comprensión de las temáticas sucediendo que no sólo los estudiantes suelen ser los beneficiados, sino también los docentes, en la que en ocasiones pueda ser su primer acercamiento con el contenido. En este punto, puede mencionarse que una de las desventajas de contar con las sesiones de televisión programadas, se debe a que no se cuenta con un

panorama preliminar de la forma en cómo se desarrollará la sesión; sin embargo, permite el despeje de los desaciertos de los conocimientos con respecto a ciertas asignaturas que durante la formación académica se retomaron en pocas o en ninguna ocasión. No obstante, son sesiones que han predominado en un determinado periodo, familiarizándose con aquellos docentes cuyos años de servicio en el nivel hace posible la idealización de las mismas, no así para aquellos que están en el periodo del conocimiento y exploración de sus medios.

Un rasgo más a considerar, es la publicación de una revista bimestral de la red EDUSAT, la cual llega a las escuelas para la revisión de la programación de las sesiones de clase del canal correspondiente a la modalidad. Esta publicación resulta ser un auxiliar importante cuando en las limitantes temporales de las actividades escolares, administrativas, sindicales o particulares, dinamizan la acción docente y la sesiones de clase, para ponerse al corriente con las sesiones televisadas y no retrasar la continuidad de la estructura hacia la formación de los estudiantes, ante la vigilancia también de las visitas por parte de la supervisión escolar.

Pero, en caso de no contar con la facilidad que ofrecen las sesiones televisadas; la revista de la red EDUSAT continúa siendo el indicador de los avances programáticos en cada una de las asignaturas; aunque de esta manera, para muchos, ha predominado la adecuación de cada docente considerando las características del grupo, permitiendo momentos propicios para la intervención didáctica; que para otros resulta un aliado en la prolongación del tiempo; manifestándose en las supervisiones escolares, mismas que declaran que los docentes no imparten todas las asignaturas o que sólo manejan dos o tres de los cuatro ejemplares de libros que deben utilizarse en todo el ciclo escolar. Razones que se justifican o no, pero dan paso a la operatividad de la telesecundaria, desvirtuando, en el caso de los puntos antes señalados, los objetivos del servicio educativo.

De esta manera, el empleo de las sesiones televisadas, *guía de aprendizaje y conceptos básicos*, así como la mediación de los procesos educativos por un solo docente para cada grupo y todas las asignaturas, la distinguen de los demás servicios de educación secundaria.

## B) RECURSOS DIDÁCTICOS

Telesecundaria cuenta con recursos didácticos que enfatizan su particularidad en comparación con las escuelas secundarias técnicas o generales, permitiéndole dosificar la información de manera clara y precisa, para hacerla comprensible a los alumnos, atendiendo a sus capacidades perceptivas. Para ello, emplea medios electrónicos y materiales impresos.

El material electrónico se complementa con el paquete EDUSAT, integrado por la antena parabólica, el receptor-decodificador y amplificador de la señal satelital de bajo ruido: *low noise block* LNB. Con este paquete, es posible la transmisión de aproximadamente 4 mil programas de televisión para los tres grados.

El recurso de la televisión “el manejo de información en programas televisivos de apoyo educativo, dosificada sobre todo para motivar, problematizar, informar, invitar a la reflexión y favorecer el análisis”<sup>59</sup>. Siempre y cuando, los contextos en los que se preste el servicio, proporcionen las condiciones para contar con el apoyo de las clases “televisadas” y aunque los medios sean oportunos, han de considerarse también, el estado del paquete electrónico y el manejo de éste. Debido a que existen declaraciones en las que las telesecundarias se prestan simple y sencillamente de nombre, ya que en las comunidades no se cuenta con servicio de energía eléctrica o ésta es muy inestable, o bien, no es posible el empleo de este recurso, debido a que el equipo ha de contener algún elemento defectuoso o en mal estado, o sencillamente, porque las sesiones de enseñanza no se corresponden con los de la televisión, situación, ésta última que se aborda con posterioridad.

Aunado a estos medios electrónicos, las telesecundarias cuentan también con video caseteras y videos en formato VHS de sesiones de asignaturas de los diferentes grados, mismas que se corresponden con las sesiones que transmite la red EDUSAT. Sin embargo, el empleo de este recurso se ha limitado, ya que no se dota de equipo a las escuelas de acuerdo al número de grupos con los que cuenta.

---

<sup>59</sup> SEP, Educación Telesecundaria, Lecturas de apoyo al quehacer docente en Telesecundaria. México, 2001, p. 48

Otro tipo de material particular para la enseñanza en las telesecundarias, son los de libros de texto cuyo contenido y estructura se corresponden para esta modalidad, y se reparte entre el alumnado y los profesores. Los materiales didácticos de esta modalidad educativa son los siguientes:

a) El alumnado obtiene dos ejemplares: *Guía de aprendizaje y conceptos básicos*.

La *Guía de aprendizaje* “reúne las características de una guía de estudio y un cuaderno de trabajo y cumple la función de organizar y articular todos los elementos del proceso didáctico”<sup>60</sup>, incluye actividades y ejercicios específicos que los alumnos pueden resolver de manera individual, en equipos o en trabajo grupal. Esta guía, al igual que el libro de *Conceptos básicos*, se reparte a los alumnos en cuatro volúmenes durante todo el ciclo escolar, cada uno comprende actividades y temas respectivamente, para 50 días de trabajo hábiles.

Este material impreso, conduce y organiza, en sesiones, el contenido de cada asignatura; así, cada una de las clases viene marcada con un número de sesión, de manera consecutiva, anteponiendo el título de la misma y un resumen de lo que trata.

Su distribución es gratuita, para los estudiantes se trata de un libro de ejercicios, acompañado de algunos contenidos de la temática de la clase, en la que pueden referir sus habilidades cognitivas y de aprendizaje en la resolución de problemas; es un hilo conductor y organizador del proceso enseñanza y aprendizaje. No obstante, se trata de una competencia de avances entre grupos del mismo grado. Resulta a la vez un testimonio del avance o retroceso de las actividades de la clase en diferentes asignaturas, indica, de acuerdo a la numeración sucesiva de las sesiones, la continuidad de las asignaturas cuando en ocasiones hasta hemos olvidado cuál fue la última sesión vista.

La *Guía de aprendizaje*, es un recurso indispensable para los procesos de enseñanza y aprendizaje, pese a su correspondencia casi inequívoca, dicho material no sólo involucra las capacidades de los estudiantes y también de los profesores, con respecto a los contenidos. En repetidas ocasiones, es indispensable sustituir las

---

<sup>60</sup> *Ibid*, p. 49

actividades sugeridas, sea porque los alumnos demoran el tiempo en sus respuestas, o persiguen la contemplación del planteamiento de los ejercicios, manifestando su incapacidad para resolverlos, o bien, porque este material contempla un apartado al final de las sesiones de clase, no en todas, en donde pueden contrastarse las respuestas emitidas con las sugeridas por dicho libro. CLAVE, es el espacio ofrecido, donde los estudiantes comparan sus respuestas al final de los ejercicios propuestos, esto es, por indicaciones establecidas en el material; sin embargo, la CLAVE es la primer consulta para resolver los ejercicios, sin reconocer a alumnos que se esfuerzan para conseguir por sí mismos sus soluciones. De esta manera, es casi imposible vigilar a un grupo de estudiantes para evitar el recurso de la CLAVE, cuando es un aspecto constitutivo dentro de las sesiones de aprendizaje.

Por consiguiente, no sólo es el caso de los alumnos, sino que muchos de los docentes que recurren a este recurso, cuando los planteamientos de los ejercicios, no parecen tener solución en el concepto básico.

El empleo de la CLAVE con posible intención didáctica resulta de fortalecimiento al desarrollo de las actividades, sin embargo, la intención se convierte en pretexto y se moldea a la costumbre de los estudiantes, y por qué no, también de docentes, al copiar sin detenimiento para el análisis y trabajo cognitivo las respuestas ofrecidas. Resultando favorable, el replanteamiento de aspectos que incurran en la congruencia de los recursos que se emplean para el desarrollo participativo e integral de los sujetos involucrados en los procesos educativos.

Es posible también profundizar que la *guía de aprendizaje* contiene las propuestas de trabajo para toda la sesión de enseñanza, por lo que hace mucho más “sencilla” la intervención docente e inclusive tal vez superada, en la intermediación de las actividades que emplea la guía con los contenidos vistos.

Otro ejemplar, proporcionado a los estudiantes, es el libro *Conceptos básicos*, el cual refiere contenidos programáticos que incluye los elementos informativos esenciales de los temas manejados; a su vez, puede asemejarse a un libro de consulta; presentan una secuencia lógica con las sesiones de la *guía de aprendizaje*; “el propósito [*del concepto básico*] es que los alumnos perciban mejor la estructura del

contenido al encontrar toda la información organizada y concentrada”<sup>61</sup>. En una expresión común, “*no hay pierde*”; el empleo de ambos libros hacen posible que los procesos de enseñanza y aprendizaje se generen en cada unos de los espacios educativos de esta modalidad, resultan entonces, imprescindibles, ya que fundamentan la acción educativa de este servicio.

Para el uso de los dos libros, primero se localiza el número de sesión en la *guía de aprendizaje*, después, en ésta misma se hace la referencia al título con el que se es compatible en el libro de *conceptos básicos*, posteriormente, se busca en el índice de éste último, el tema, y a partir de ello, se da el manejo de los dos libros, mismos que acompañan el proceso de enseñanza, generalmente en todas las asignaturas.

Cuando se lleva a cabo la localización de los temas en ambos libros, la *Guía de aprendizaje y Conceptos básicos*, es necesario que los docentes tengan en cuenta este circuito de conexión didáctico; ya que los estudiantes interrogan, por comodidad, el número y paginado de la sesión y el contenido informativo, sin dejar pasar que existen alumnos que recurren al índice para la localización de sus temas. Cabe señalar, que los temas comprendidos en la guía y concepto básico, se encuentran divididos en núcleos básicos, que se sustentan con el desarrollo y dosificación de temas a partir de un tema central.

Para complementar los libros de texto, se proporciona también a los estudiantes cuatro libros de guía de aprendizaje, uno para la asignatura de formación cívica y ética y los tres siguientes para las asignaturas consideradas como actividades de desarrollo (artística, educación física y tecnología). La característica de éstos se encuentra, en no contar con libros de conceptos básicos, sino que se emplean como recursos cuyos planteamientos invitan a los estudiantes a la reflexión y análisis individual o colectivo a partir de problemáticas de situaciones cotidianas, que son abordadas desde las vivencias de estudiantes que cursan la secundaria en esta modalidad, y que se les ha tomado como referente para sensibilizarlos en la emisión de juicios propios, así como la expresión de ideas, sin ser condicionadas. A diferencia de las *guías de aprendizaje* de las asignaturas académicas, estas guías (formación cívica y ética y actividades de desarrollo) se reparten a los alumnos en un

---

<sup>61</sup> *Ibid*, p. 49

ejemplar para todo el ciclo escolar; tienen organizados sus contenidos de acuerdo a la sesión televisada, mas no las localiza por número de sesión, sino por secuencia, significando con ello, que en cada secuencia se retoma una “temática” que puede abarcar varias clases, por lo que las sesiones televisadas desarrollan, en cada intervención, la situación que planteó la secuencia. No puede dejar de señalarse, que estas guías de aprendizaje, presentan a los estudiantes, un bosquejo de las temáticas, enfatizando particularmente, el cuestionamiento para los estudiantes, haciendo posible sus respuestas en recuadros, líneas o actividades de trabajo colectivo y extraclase, que lleve a los estudiantes a esa emisión de juicios a partir de sus perspectivas.

Se encuentra la posibilidad del docente para recrear medios propicios con los estudiantes, que lleven a espacios de participación, juicios y respeto de los mismos; situación, en la que se ponen en marcha, estrategias, actividades complementarias y dinámicas grupales que enriquezcan las situaciones de enseñanza y aprendizaje con las particularidades de cada uno de los salones de clase, debido a que en la mayor parte de las secuencias, se plantean actividades y cuestionamientos que tratan de motivar la participación de los estudiantes, pero que en ocasiones, resultan ser monótonas desde la apreciación de los estudiantes.

**b)** Continuando con los materiales impresos, a los docentes se les proporciona además de los libros con los que trabajan los alumnos, una *Guía didáctica*, cuyos señalamientos se enfocan al logro de una mayor eficacia en la función como educadores y promotores de la comunidad, a la vez que permite el conocimiento del enfoque didáctico de cada una de las asignaturas y algunas soluciones a los ejercicios que se les plantea a los estudiantes en su *Guía de aprendizaje*; ofrece también alternativas metodológicas para la conducción del proceso de enseñanza y aprendizaje; es un material centralizado en la orientación del quehacer docente en esta modalidad.

La *Guía didáctica* es una de las herramientas fundamentales ante el reciente ingreso a telesecundaria, debido a que los orígenes formativos de algunos docentes que se encuentran en el servicio, no abordan las características específicas de la modalidad,

por lo que su práctica docente no tiene su referencia por un arduo recorrido académico con relación a la misma, de manera tal que la *Guía didáctica* permite el conocimiento de su metodología, el acercamiento a sus rasgos históricos y los objetivos que la fundamentan.

Pese a cursos de orientación didáctica sobre la modalidad, cuando se es docente de recién ingreso, la *Guía didáctica*, de acuerdo al grado escolar que se imparta, se convierte en un eje de la formación para la docencia en telesecundaria. Con ella se aprenden las orientaciones didácticas de cada una de las asignaturas, a su vez que es el respaldo fundamental de la solución de planteamientos que en la *guía de aprendizaje* no se contempla dentro del apartado CLAVE. Resulta entonces, un material de asimilación y comprensión de la modalidad y del quehacer docente desde este servicio educativo.

Completan el paquete de *Guías didácticas* dos ejemplares más, que reciben tal nombre porque están orientadas a las asignaturas de *formación cívica y ética* y todas las de *actividades de desarrollo*; en ellas, también se brinda información con respecto a la metodología de estas asignaturas y el enfoque que cada una de las secuencias tiene en relación con el desarrollo de los estudiantes.

Pese a la importancia de comprender el enfoque didáctico y metodológico de la telesecundaria, las *guías didácticas* no son un material del que dispongan todos los docentes, debido a que no todas las escuelas cuentan con ejemplares y que pueden abastecer al personal docente; así mismo, no es un material que se comparta entre compañeros cuando alguno de ellos en la escuela ya cuentan con su *guía*.

Lo anterior, manifiesta una contradicción de la propuesta educativa y las carencias y falta de condiciones para que el docente realice su práctica. Externando las formas de cómo se adquieren las *guías didácticas*, sin tener la oportunidad de que se proporcionen los ejemplares suficientes que encaminan el quehacer docente.

Cierto o no, con estos materiales impresos los procesos de enseñanza y aprendizaje, se encaminan en los espacios educativos de las telesecundarias. De este modo, la expresión “*no hay pierde*”, se recrea también en el desarrollo de las prácticas



educativas, provocando el entendimiento de su orientación didáctica y la forma de alcanzarla, en la medida de ir acertando la correspondencia del medio, recursos y sujetos que integran este servicio, sin dejar a un lado, los aspectos de índole administrativo, de las cuales no es posible alejarse sino comprender y acostumbrarse.

Resulta oportuno mencionar el carácter de práctica al que se refería Pérez Gómez y también Carr, en la mención de que los recursos ofrecidos en la modalidad propician el quehacer práctico de la enseñanza, partiendo de un método de encuadre en tiempo, planeación de actividades y soporte textual, mismos que tienen a la vez una resolución manifiesta a fin de sólo corroborarla.

### 2.1.2 METODOLOGÍA DE LA TELESECUNDARIA

La metodología de la telesecundaria indica la forma como se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como la participación de los sujetos en cada uno de los momentos del programa educativo.

Con respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, tal como se mencionaba en la operatividad de este modelo, cada sesión se desarrolla en un tiempo estimado de cincuenta minutos. La *guía de aprendizaje* indica el número de sesión y a la cual el programa televisado corresponde, de acuerdo al grado que se imparta.

Para el caso del primer grado, se inicia con una sesión por tele, que dura 15 minutos, presentando los contenidos didácticos del tema; al concluir se apaga el televisor para continuar con las actividades sugeridas en los libros; acercándose al planteamiento de los ejercicios y a las alternativas de solución en el libro de *concepto básico*; de esta manera, los estudiantes dan paso a las actividades programadas en la guía de aprendizaje hasta llegar a la revisión y calificación de las mismas; aun cuando no es el único momento de la evaluación de los estudiantes, ya que en telesecundaria se contemplan alternativas en las que los alumnos pueden demostrar los alcances obtenidos en las sesiones.

Estas alternativas son actividades que demuestran el desarrollo académico de cada uno de ellos, y a la vez, ponen de manifiesto el trabajo de los docentes. Estos

momentos son *Horizontes de la telesecundaria*, *Armando las piezas*, *Demostración pública de lo aprendido* y *Perspectivas del camino recorrido*. Cada una de ellas, emplea la operatividad del conocimiento que los estudiantes tienen al ingresar al grado escolar, al terminar cada núcleo básico y al concluir el ciclo escolar. Se ejecutan a partir de sesiones incluidas en la *Guía de aprendizaje*, y con posterioridad requieren su evaluación. Únicamente, la *demostración pública de lo aprendido*, optimiza la vinculación de la enseñanza y aprendizaje en la telesecundaria con las necesidades de la comunidad. Esta alternativa da pauta para que docentes y estudiantes, con base en los contenidos y conocimientos transmitidos y adquiridos, reflejen su utilidad en beneficio del sector social; esto es, que los estudiantes identifiquen alguna problemática de la comunidad y “redondean su aprendizaje y contribuyen a la solución *del* problema comunitario mediante alternativas específicas que ponen a consideración de los integrantes de la comunidad”<sup>62</sup>. Por ello, las telesecundarias a diferencia de las demás modalidades de secundaria, manifiestan el contacto más directo con el medio en el que se desarrolla, permitiendo que los sujetos a los que forma, sean sujetos con proyección en el beneficio y desarrollo comunitario. Justificando de esta manera, que en la demostración de lo aprendido, no sólo intervengan los alumnos, y los docentes, sino también padres y comunidad, como participantes de los procesos en la educación en telesecundaria.

Al respecto, esta modalidad educativa define su metodología de la siguiente manera:

Como un proceso interactivo, formativo, democrático y participativo, entre alumnos, maestros, grupo, padres de familia, autoridades y miembros de la comunidad para promover el desarrollo armónico e integral del estudiante y la superación del nivel de vida de su comunidad<sup>63</sup>

Incorpora la responsabilidad de que sus procesos educativos permitan el vínculo escuela – comunidad, y que principalmente, el aprendizaje sea el factor de integración colectiva entre los participantes. Para ello, el aprendizaje se fundamenta en los conocimientos previos de los estudiantes, implicando la aprehensión y

---

<sup>62</sup> *Ibid*, pág. 50

<sup>63</sup> SEP, Guía didáctica, Asignaturas Académicas, Telesecundarias. México, 6ª reimpresión, 2000, pág.16

adecuación de contenidos, experiencias y conocimientos que se van estructurando a partir de los momentos educativos en la telesecundaria.

De acuerdo a la metodología, los participantes en el proceso son el alumno, grupo, maestro, escuela, padres de familia y comunidad, los cuales serán el centro de la acción educativa, el aspecto de la unión e intercambio, el responsable del proceso enseñanza- aprendizaje, la institución establecida para la integración y desarrollo del educando como el de la sociedad, actores de vigilancia y constatación de los aprendizajes, y el entorno social inmediato de la acción informativa y formativa de los educandos, respectivamente. Así, la metodología de la educación telesecundaria, se imprime la acción de los recursos didácticos, la mediación de los profesores, la formación de los estudiantes y la proyección de éstos hacia el beneficio del colectivo social al que pertenecen.

### 2.1.3 LA FUNCIÓN DOCENTE EN LA TELESECUNDARIA

El docente de telesecundaria constituye una de las principales características del modelo educativo. Su función estriba en la responsabilidad de conducir el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas de un grado escolar. A la vez, debe promover actitudes y actividades solidarias encaminadas al desarrollo social, económico y cultural de las comunidades.

Lo anterior, supone que los docentes, se encuentran provistos de las orientaciones y contenidos didácticos de cada una de las asignaturas de educación secundaria, así como de la modalidad educativa; situación que se manifiesta compleja en cuanto que la formación académica del profesorado dista del conocimiento de la metodología de telesecundarias; aun cuando en cursos de “inducción”, evoquen el panorama de los procesos que se recrean en ellas. Por lo que en la acción de un plan de estudios, no es posible encontrarse con criterios que impulsen el cumplimiento de los objetivos de cada una de las asignaturas.

La función docente en la telesecundaria ha sido cuestionada por las razones anteriormente expuestas. No obstante, el conocimiento de la modalidad, el acercamiento y comprensión de los criterios curriculares y metodológicos del nivel,

generalmente, son constructo de las experiencias y los procesos de las acciones didácticas.

Aunado a la función docente, se encomienda la promoción de actitudes que impulsen el desarrollo social, económico y cultural de las comunidades en las que presta este servicio. La metodología, en este sentido, acentúa que los docentes son mediadores no sólo en los espacios áulicos, sino a la vez, en los contextos próximos de acción de los estudiantes; involucrándolos en la dinámica de los sujetos, los medios, sus necesidades y pautas de acción. Cuando en la realidad existe para muchos docentes un proceso de asimilación prolongado de los lugares en los que son asignados para desempeñar la labor docente, ya que las formas de vida y convivencia son muy variadas y por lo general, distintas al prototipo del escenario imaginado.

Telesecundaria pretende el acercamiento con la comunidad, mediante la adecuación de los conocimientos de los estudiantes, desarrollándolos en situaciones de su medio circundante, en beneficio de éste. Pero resulta una larga travesía, al encontrarse con barreras como es el desconocimiento de la lengua materna, las distancias y el difícil acceso a las localidades así como a las escuelas, medios de comunicación, carencia de servicios básicos, entre otros; sin dejar, por supuesto, que se actúa en consideración de lo que resulte mejor para el docente, olvidando en ocasiones, la mediación en la práctica.

El carácter mediador del docente, como una función más en este nivel, permite su intervención didáctica durante la sesión televisada y el empleo de los materiales impresos de la modalidad, así como la adecuación de contenidos y estrategias que propicien en los estudiantes su participación en la construcción de los conocimientos a partir de sus necesidades y lo que los contextos demanden. Puede considerarse en este rubro, la posibilidad de que la función mediadora de los profesores, finque “dependencia” en razón de la consolidación de los momentos de intervención docente, planteados en la *Guía de aprendizaje*, donde intervienen contenidos, actividades, sujetos de enseñanza y aprendizaje y un tiempo establecido.

No pueden limitarse las funciones docentes únicamente en materia de la mediación, previamente descrita, ya que al profesor se le adjudica la responsabilidad de realizar, además, tareas administrativas como consecuencia de la falta de personal de apoyo; motivo por el cual, existe una atención y tensión por presentar, con oportunidad y en forma, las solicitudes de entrega de registro de inscripción, de calificaciones bimestrales, llenado de boletas, certificados, concentrado de datos de fin de ciclo escolar (R's, REL), procesos que de acuerdo a la autoridad inmediata superior, corresponde también a las responsabilidades del personal docente. Posiblemente esta situación no resulte novedosa, sin embargo se hace paralela al desarrollo de la práctica docente, que aun cuando en la escuela cuenta con dirección técnica, pero ésta última puede no contar con personal administrativo y resulta una acción por igual, toda vez que a la dirección de la escuela le es requerida también en los diferentes ámbitos de la gestión y es el personal docente quien continua entonces con el desahogo de los trámites administrativos.

De esta manera, la función docente en las escuelas telesecundarias, exige no sólo el conocimiento de la metodología de la modalidad, sino también, la aproximación a los contenidos comprendidos en el plan de estudios vigente, y para los cuales se cuenten con estrategias de intervención didáctica que posibiliten las propuestas de acción del trabajo en clase, proyectándolas hacia la incursión en la dinámica social; a la vez desarrollar destrezas que intervengan en los procedimientos administrativos durante el ciclo escolar.

Los procesos de formación de la profesión docente así como la adecuación de éste a un modelo educativo cuyos compromisos sociales distinguen a un docente mediador en la escuela y en la comunidad, llevan al análisis en cuanto que se actúa bajo la predominancia de posturas enajenadas o bien, resistencias al determinismo didáctico; esto debido a que la práctica docente en la telesecundaria ocurre de forma distinta al planteamiento de la propuesta de este servicio educativo así como de la formación docente, bajo la perspectiva académica.

## 2.2 LA TELESECUNDARIA 318

La Telesecundaria 318, es una de las 18 escuelas de este servicio educativo que pertenecen a la zona escolar 048, del sector 12, que se ubican en la cabecera municipal de Yajalón, Chiapas. Dichas escuelas se localizan en la región económica Selva y abarcan los municipios de Tila, Salto de Agua y Sabanilla.

La escuela telesecundaria 318, con clave 07ETV0349D, ofrece sus servicios en la localidad de Nuevo Limar, del municipio de Tila, Chiapas. Es una escuela de organización completa con dirección técnica, ya que su planta docente se conforma de siete profesores frente a grupo y un director técnico, cuatro mujeres y cuatro hombres en total.

La matrícula del ciclo escolar 2005-2006 fue de aproximadamente 236 alumnos, la cual ha ido disminuyendo debido a la deserción de éstos, por razones específicas relacionadas con embarazo, incorporación al campo laboral fuera de la localidad y del estado, bajo rendimiento académico e indisciplina.

Se imparten los tres grados de educación secundaria, distribuidos en siete grupos, siendo el tercer grado donde existen tres grupos. La infraestructura la conforman ocho aulas formales, siete de las cuales se ocupan para los grupos y una funge como bodega. Se cuenta con una dirección escolar, un laboratorio múltiple y servicios sanitarios. Casi al centro de la escuela, se localiza la plaza cívica, hecha con material de concreto. Dicha infraestructura está cercada con malla ciclonada, permitiéndose el acceso únicamente por un portón.

Cabe señalar que los espacios para desarrollo de las actividades en educación física son muy limitados, por lo cual, se recurre a la cancha de básquetbol de la localidad y al campo de fútbol localizado en el interior de la escuela primaria del estado, y en la Telesecundaria, se ha acondicionado un espacio para el desarrollo de la disciplina de volibol.

### 2.2.1 RECURSOS DIDÁCTICOS Y DE APOYO

En lo referente a los recursos didácticos y de apoyo, así como el equipamiento de cada aula, es posible mencionar que cada grupo está equipado con sillas de plástico con paleta para el número total de matrícula existente, pizarrón de gis o acrílico, mesa y silla para el maestro. Cada grupo tiene a disposición, un televisor, conectado al decodificador que percibe la transmisión de la red EDUSAT, y que se encuentra en el interior de la dirección de la escuela. Estos aparatos funcionan adecuadamente, aunque por el modelo y el poco tiempo que han sido utilizados, comienzan a tener desperfectos en la nitidez de la imagen y el sonido.

Para el presente ciclo escolar, se cuenta con la señal satelital de la modalidad, situación que permitió en la mayoría de los grupos, el avance programático de cada una de las sesiones y volúmenes de libros. Sin embargo, se han presentado ocasiones en las que no es posible secuenciar las clases con la sesión televisada, debido al estado del cableado, a la instalación e inclusive la dirección de la antena parabólica o el LNB, sin dejar de mencionar también, que algunos estudiantes juegan el cableado hasta dejar sin transmisión a un determinado grupo. No obstante, la suspensión de transmisión de las sesiones de clase, ha sido consecuencia también de las reuniones del colectivo docente, realización de actividades pendientes o programadas o bien, del avance programático de cada uno de los docentes.

Cada grupo tiene a su disposición tres bibliotecas de aula, mismas que fueron equipadas en el ciclo escolar 2004-2005, haciendo un total de aproximadamente 60 ejemplares, con temas diversos. Se han colocado en sus respectivos archiveros, los cuales se encuentran al alcance de los estudiantes, mas no han resultado, hasta el momento, una fuente directa de información que permitan la interrelación con los contenidos del concepto básico, algunas temáticas o actividades planeadas, debido a que en juntas de consejo técnico, las cuales se organizan con la presencia de toda la plantilla docente, se ha comentado que por lo general, el empleo de la biblioteca de aula, se da en los alumnos para “mirar las figuritas, para buscar versos, para ver los

mapas”; situación esta última, que no ha sido potencializada por los docentes en las planeaciones didácticas.

Cabe señalar que el ciclo anterior, 2004-2005, se empleó el programa “círculos de lectura”, en donde los jóvenes, una vez con una hora a la semana, escogían un libro de su biblioteca de aula, y comenzaban a leerlo; se pretendía fomentar la lectura libre, pero no se contaba con la idea de que para los estudiantes resultara ser una hora casi tediosa, en donde no faltaba la expresión “*nos da dolor de cabeza profe, no le entiendo qué dice*”<sup>64</sup>

A pesar de ello, los alumnos concluían la hora y el producto a obtener era un escrito personal acerca de la lectura realizada. Este se trataba de un resumen sustraído de los párrafos leídos y no del análisis personal; situación que llevó en muchas ocasiones, a considerar la suspensión del programa quedando en los reportes que resultaban ser una propuesta interesante, mas no así para los estudiantes, y tal vez, tampoco para los docentes, por no tener el “hábito de la lectura”.

Para este ciclo escolar, la biblioteca de aula, ha quedado a disposición de los procesos que se recrean en cada uno de los salones, sin saber hasta el momento si la biblioteca de aula resulta ser una fuente de apoyo en las sesiones.

Continuando con los recursos didácticos, en la escuela existe abastecimiento de los libros de texto, *Guías de aprendizaje y Conceptos básicos*, de acuerdo con la matrícula escolar. Se han respetado los días hábiles para cada volumen, de manera tal, que para este ciclo escolar, los volúmenes se abarcan casi en su totalidad, situación que no se presentó en el ciclo anterior, ya que el cuarto volumen quedó pendiente. Sin embargo, una realidad que los docentes pueden ocultar dentro de esta modalidad educativa es la omisión de las sesiones televisadas por la que algunos optan por abarcar el mayor tiempo posible en las asignaturas académicas.

Ha habido manifestaciones de alumnos, señalando que algunos docentes se la pasan con dos o tres materias en el día “*no vemos la tele, sólo leemos el libro y lo*

---

<sup>64</sup> Expresiones registradas en el reporte mensual que se hacía a la dirección de la escuela, con copia a la Supervisoría escolar para comprobar la implementación de los “círculos de lectura”, en la que se manifestaban las apreciaciones de los jóvenes, así como los retos didácticos para con dicho proyecto.



*califica, no explica*". Ante ello, poco se ha hecho con la demanda de los estudiantes, cuando próximos a egresar de la institución, reclaman su derecho de ser atendidos y respetados como educandos.

Los libros *Guía de aprendizaje y Conceptos básicos*, fundamentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en los salones de clases; los estudiantes han comprendido la dinámica de trabajo con la sesión televisada para este ciclo escolar. Saben que es necesario tomar el número de la sesión de la clase televisada, buscarla en la guía, seguir la transmisión, y al final de ésta, consultar el libro de *conceptos básicos* y dar respuesta a la guía, con previa intervención del docente para profundizar los temas o esclarecer dudas.

Con respecto a este punto, es importante señalar, para el caso de los profesores, que no existen en la escuela ejemplares de *Guía didáctica*, para ninguno de los grados; tampoco se cuenta con el plan y programa de estudios vigente, y ante lo cual, parece que se ha tomado como un hecho irrelevante, debido a que no se demanda la necesidad de tales materiales con la autoridad educativa correspondiente. Por lo cual, se ha permitido el avance programático de las asignaturas de forma autónoma en cada grupo, sin soportarse los procesos de enseñanza, en colectivos docentes que refuercen la ausencia de dichos materiales, de importancia para los docentes, para ir comprendiendo los enfoques y contenidos del grado que se imparta.

Por su parte, los alumnos se hacen responsables de los ejemplares de *conceptos básicos*, ya que se les dan en calidad de préstamo y durante ese tiempo, tienen que darle buen uso; sin embargo, algunos los rayan, les dibujan los bigotes o cabellos a las ilustraciones, por la razón de encontrarlas más divertidas, ya que éstas son en blanco y negro. Aun así, los libros se encuentran en un estado "regular" para el trabajo de los estudiantes, algunos con secciones pegadas con cinta tape, otros maltratados, rayados, etc.

Complementando los recursos de apoyo, la escuela cuenta con dos videocaseteras, las cuales tienen poco uso en la institución. Han quedado al resguardo de la dirección escolar, y cuando algún docente se encuentra ausente, es razón para emplearla y proyectarles a los estudiantes, películas de la hemeroteca escolar; mas,

ellos negocian la posibilidad, que siempre ganan, de ver películas *de acción, de karate, de banda cholo, de narco*, como expresan ellos, y de acuerdo a su organización, finalizan viendo sus películas en DVD, recurso del cual se ha planeado contar siempre y cuando la escuela logre ser beneficiada en algún programa federal con el cual pueda lograrse un apoyo económico.

El laboratorio escolar, mismo que se encuentra aledaño a la dirección, es un laboratorio múltiple; denominado así, debido a que en su equipamiento se incluyeron los materiales de laboratorio, electricidad, carpintería y mecánica, todos ellos localizados en el mismo espacio, pero que por poco o nulo empleo, los materiales se han ido deteriorando o han quedado incompletos. Y su abandono, ocasiona la formación de nidos de animales roedores que han contribuido a estropear dichos materiales.

Pese al señalamiento anterior, los docentes han actuado de forma poco responsable con respecto al rescate y empleo de los materiales con los que cuenta el laboratorio de la escuela. Al menos, no se han tenido reportes de trabajos realizados durante el ciclo escolar en este espacio, pese a que los contenidos en los diversos grados, “marcan” el conocimiento y trabajo en el laboratorio escolar, y de forma distante a su objetivo, el laboratorio funge como comedor en los minutos de receso, y para ello, se ha apropiado de la mesa y sillas del laboratorio, siendo a la vez, el punto de reunión de las juntas de consejo técnico y el lugar de elaboración de materiales que vayan a emplearse en festivales donde la escuela tenga participación.

Finalmente, de los dos equipos de cómputo, podemos resumir que sólo “apantallan”, el empleo de la tecnología en la escuela. Han quedado en resguardo en un lugar del laboratorio, debido a que su estado es inservible. Actualmente, se ha equipado también a la institución, con dos computadoras más, instaladas, de igual forma, en el laboratorio para el apoyo de la elaboración de documentación de fin de ciclo.

## 2.2.2 SERVICIOS GENERALES

Debido a que la localidad Nuevo Limar no se abastece de agua potable, hasta el ciclo escolar pasado, se había implementado la dinámica, en la asignatura de Educación Tecnológica, del acarreo de agua, la cual consistía en que una vez cada dos semanas, los alumnos salían en la última hora de clase a “acarrear agua”, haciéndolo desde el río, el cual se encuentra a tres cuadras de la escuela.

Cada alumno aportaba cuatro cubetas con agua y las depositaban en la cisterna; mientras tanto, los docentes, resguardados en alguna sombra en la escuela, cuantificaban las cubetas con agua que cada alumno de su grupo trajera para ser depositado en la cisterna.

Fue una dinámica practicada durante varios ciclos escolares, de manera tal que los alumnos ya sabían qué hacer e inclusive ellos preguntaban *¿no vamos acarrear agua?* Dicha práctica cambió cuando el comité de educación de padres de familia de la escuela, realizó una instalación provisional de tubería para el abastecimiento de este líquido, el cual es denominado agua entubada, toda vez que no cumple con las características para ser considerada como potable.

En lo que se refiere al abastecimiento de energía eléctrica, la escuela es beneficiada con este servicio, aunque en ocasiones el voltaje no permite que las sesiones de clase puedan ser apoyadas por el televisor, o sencillamente, deja de haber luz cuando llueve una tarde anterior o por alguna otra circunstancia.

## 2.2.3 LA COMUNIDAD ESCOLAR

La metodología de telesecundaria tiene como principales agentes educativos a los alumnos, docentes, padres de familia y comunidad, no obstante, en las acciones cotidianas de la vida escolar, hemos de participar en gran medida los docentes y alumnos de esta telesecundaria.

## a) LOS DOCENTES

Con anterioridad, se mencionaba que la planta docente se conforma de siete docentes frente a grupo y un director técnico, mismos que en su mayoría son egresados de la Escuela Normal Superior y una de la licenciatura en pedagogía. Por lo tanto, las áreas de formación profesional de los docentes son totalmente distintas, aun siendo egresados de una misma institución. Por consiguiente, las formas de trabajo y aspectos propositivos en beneficio de los procesos que se planean en el ciclo escolar, tienen ciertas variantes. Cabe señalar, que los años de servicio de cada uno de los profesores, oscila entre uno, tres, cinco y 26 años. Cuyo estado civil, también, es variante.

En este punto, creo necesario mencionar, algunos rasgos de la organización que como colectivo docente se emplea en la institución.

Las reuniones de consejo técnico se realizan en la mayoría de los casos, cuando existe información de parte de la supervisoría escolar, o bien, cuando se organiza algún evento sociocultural, que requiere una comisión para cada una de las actividades como el desfile del 20 de Noviembre, 10 de Mayo y clausura. Estas reuniones no se calendarizan, sino que surgen con cierta espontaneidad o emergencia de alguna situación, según lo amerite la información que el director de la escuela vaya a dar. Cuando se presenta el momento de reunirse, es necesario dejar actividad para que los alumnos permanezcan en los salones y por consiguiente se encuentren ocupados ante la ausencia del docente.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, dichas actividades son rebasadas y puede observarse a los estudiantes paseando o jugando por los pasillos, derivado de que las reuniones suelen extenderse.

En estas reuniones, pocas han sido las veces en las que se planteen situaciones de corte didáctico, donde se externen alguna necesidad de fortalecimiento en alguna asignatura, procedimiento o tipo de organización de clase, por consiguiente, sobresalen más las quejas hacia algunos alumnos. Ante esta situación, no se procurado priorizar en cada una de las reuniones o calendarizar reuniones que

permitan el análisis compartido de las experiencias en los procesos de enseñanza, sino que por el contrario, se evidencia a los estudiantes.

La guardia semanal, es una acción que se desarrolla en ausencia del recurso de intendencia; ésta consiste en que de manera rotativa cada uno de los docentes se haga responsable de las llaves de la escuela por una semana, empezando con abrir y cerrar las instalaciones, organizar el homenaje del día lunes con el grupo, emitiendo los toques de entradas y salidas así como llevar a cabo la limpieza de la institución, realizando equipos, con el grupo correspondiente, para barrer la plaza cívica, pasillos, recoger basura, barrer y limpiar el laboratorio y dirección escolar así como lavar los baños. Dichas acciones de limpieza, se realizan dos veces por semana.

Para las actividades académicas y de vinculación de la comunidad no se ha dispuesto la actividad que la metodología señala como la *demostración de lo aprendido*, la cual debe llevarse a cabo en tres momentos diferentes durante el ciclo escolar, momento en el cual se aprovecha para ser un espacio de convivencia y demostración de los aprendizajes de los estudiantes, retomando, principalmente, temáticas y propuestas enfocadas al beneficio de la comunidad inmediata y donde los alumnos dan muestra del dominio o aprendizaje adquirido. En esta actividad además, se permite la convivencia con los padres de familia y comunidad en general. Sin embargo, en la escuela, la *demostración de lo aprendido* toma el sentido común de las actividades y eventos cívicos y culturales que se organizan en coordinación con otras escuelas de la comunidad y de acuerdo a las fechas conmemorativas de carácter nacional.

## b) LOS ALUMNOS

Son los beneficiarios directos de todo tipo de organización al interior de la escuela así como de la práctica docente, sin embargo, pocas veces se parte de tomar en cuenta las necesidades específicas de los alumnos, sea por ejemplo que en el presente ciclo escolar, un grupo en particular estuvo cerca de dos meses sin actividad; sea por falta de recursos, por inasistencias injustificadas, o licencia

médica, sin que para el caso se hayan promovido reuniones de consejo técnico para abordar la situación en razón de corte pedagógico que permitieran a estos alumnos contar con actividades escolares de manera regular así como en orientaciones de tipo administrativo que permitiera una solución inmediata a esta situación. Atendiendo su derecho de recibir educación, algunos alumnos demandaron atención y reposición de sus clases y que en su momento no fueron atendidas. Sin embargo, estas manifestaciones dan por entendido que la organización de la escuela cumple además de dimensiones de corte didáctico las relacionadas a la gestión y la normalidad, y ante lo cual es posible detenerse a la reflexión de las prácticas que acontecen como hegemónicas de la labor docente ante el derecho de los alumnos por recibir una educación que les permita una formación integral.

Los estudiantes que conforman la matrícula escolar son originarios de Nuevo Limar, localidad donde se encuentra la telesecundaria, y de dos comunidades más, Pantienijá y Cruz Palenque, pertenecientes al mismo municipio. Son hablantes de la lengua ch'ol, como lengua materna, y el español como segunda lengua, razón por la cual, algunos de los estudiantes presentan dificultades de expresión y comunicación con el español, presentándose lapsos de silencio y timidez cuando se les pide desarrollar algunas actividades y en las cuales tengan que compartirlas de forma oral.

La mayor parte de los estudiantes viven con sus padres y hermanos, cuyas familias oscilan en un promedio de siete integrantes; los padres están dedicados a las labores del campo y las madres dedicadas a las labores del hogar. Por su parte, los hijos, donde se cuenta a los alumnos de la telesecundaria, contribuyen de la siguiente manera: en días de clase, al salir de la escuela van a cortar leña y posteriormente la trasladan a su casa, también van al campo a limpiar o cortar las siembras, barrer la casa y el patio y hacer la tortilla. En fines de semana, desde temprana hora se trasladan a los terrenos para la limpia, cultivo o cosecha de lo que hayan sembrado. Las mujeres por lo regular se quedan en casa para realizar el aseo, lavar la ropa, hacer tortilla así como ir por la leña.

Algunos alumnos no cuentan la presencia de los padres debido a que éstos se han incorporado a un trabajo fuera de la localidad e inclusive fuera del estado, donde se han empleado en diferentes oficios. Lo anterior se manifiesta en la deserción escolar ya que los alumnos se emplean en periodos vacaciones en los mismo lugares donde se encuentran sus padres pero en ocasiones ya no regresan; otro factor de deserción escolar se presenta por situaciones de embarazo en las alumnas y ante estos escenarios de situaciones reales en los alumnos, la escuela y el colectivo docente no ha centrado su atención en propuestas y ejecución de estrategias de intervención para las problemáticas en mención.

Es importante tener en cuenta la participación de los padres de familia con la institución escolar. Al inicio del ciclo escolar se nombra el comité de educación de padres de familia, mismo que será renovado hasta el siguiente ciclo, por lo tanto, son los responsables de atender algunas de las solicitudes de la escuela y cuando es prioritario se cita a juntas de padres de familia en general para el planteamiento de situaciones que tengan que ver con las necesidades de la escuela y problemas de estudiantes que alteran el orden en la institución. El consenso con los padres de familia se debe a su autorización para realizar actividades relacionadas con alguna modificación, adecuación, reparación de las instalaciones de la escuela. De ser así, los padres de familia emiten su aprobación con un *sí* generalizado o bien levantando su mano para ser cuantificados y avalar con ello el acuerdo tomado.

Los padres de familia se comunican mejor en su lengua ch'ol, en las juntas con ellos el director de la escuela es el encargado de dirigirla, apoyado del presidente del comité de padres; acción en donde primero el director expone los motivos de la reunión, solicitud, etcétera y acto seguido, el presidente del comité de educación vuelve a dirigir el mensaje a los padres pero en su lengua. Es cuando se analizan las propuestas, se vierten opiniones y se toman decisiones; para este momento el presidente del comité se dirige al director quien finalmente realiza la anotación de los acuerdos.

De esta manera, la comunicación y relación con los padres de familia acontece principalmente en estos momentos de reunión general. Para el caso de cada docente, sucede cuando se realizan juntas de padres, pero por grupo, donde

también, se les hace el llamado para informar de la situación académica y de conducta de sus hijos.

### c) PROBLEMÁTICAS

Resulta de interés tomar en cuenta las problemáticas de la escuela durante el presente ciclo escolar, derivada de las acciones que los docentes llevan a cabo no sólo en el aula, sino desde la institución en general.

En lo que respecta a los recursos didácticos, se ha mencionado la carencia de las guías didácticas en la escuela, situación que únicamente permite el cumplimiento de las sesiones de clase, mediadas por la guía de aprendizaje y el concepto básico. Desconociendo los enfoques de las asignaturas desde el plan de estudios así como la metodología definida para este servicio educativo.

Una problemática imperante se relaciona con la basura en la escuela, se fomenta, desde una apreciación particular, desde las acciones del colectivo docente en la dirección y laboratorio escolar, ya que este último sirve como comedor en los recesos de clase quedando las partículas de “chicharrín”, repollo, servilletas que se utilizan en el desayuno, embases de plástico en la mesa de laboratorio, amontonados en los botes de basura, junto a los residuos de alimento, que originan la presencia de hormigas y animales roedores, hasta esperar que los alumnos realicen la limpieza. De igual manera, se ha optado por dejar materiales didácticos amontonados en diversas partes de la dirección y laboratorio.

Por consiguiente, no se ha participado en la mejora de limpieza e imagen de las instalaciones; en consecuencia, los estudiantes tiran papel, bolsas de bolis, chicharrín, palomitas, embases de refresco en el área escolar. Es una constante que ha sido casi incontrolable, ya que el abastecimiento de botes de basura no es suficiente para la escuela y generalmente se emplean en la limpieza de los baños, que también, han sido descuidados por el mal uso que le brindan los alumnos.

Una situación también de consideración en este apartado es el manejo de los tiempos en las diversas actividades dentro de la escuela. Desde el inicio de la semana, con los homenajes; siendo tema de discusión en una reunión de consejo



técnico en donde se acordó que los homenajes iniciarían a las 7:45 horas, condición que no se cumple, iniciando a las 8:10 u 8:15. Otra más relacionado con las juntas de consejo técnico, las cuales se hacen en horas de clase y en tiempos prolongados, sin programación previa; además de los minutos de receso que en ocasiones de 30 minutos pasan a una hora.

## 2.3 LA TELESECUNDARIA Y LA COMUNIDAD

Nuevo Limar es el nombre de la comunidad en donde se ubica la Telesecundaria 318, pertenece al municipio de Tila, Chiapas. Dicha comunidad comprende una población aproximada de 2,600 habitantes, los cuales son hablantes de la lengua ch'ol y el español como segunda lengua.

El acceso a la comunidad se hace por una carretera de terracería de aproximadamente un kilómetro, vía que se encuentra entre la carretera pavimentada que une a las cabeceras municipales de Tila y Salto de Agua, de las cuales, Nuevo Limar está, en tiempo, a una hora y a cuarenta minutos, respectivamente.

Existe en la comunidad una agencia municipal, espacio que es concurrido por las autoridades ejidales principalmente por las tardes; a lado de ésta, se encuentra una pequeña celda, en donde se castiga a aquellos que hayan sido culpados por alguna falta en la localidad, en caso de que el delito cometido incurra en una falta que requiera la intervención de la policía municipal, se hace el llamado correspondiente a la agencia policiaca de Tila, para su traslado. En ese mismo territorio está la casa ejidal, que comúnmente es identificada como “el casino”, porque ahí se organizan juntas con regidores, con los representantes de los programas de desarrollo social y en las reuniones de ejidatarios. Más adelante del “casino” se encuentra la tienda rural comunitaria, cuya atención corre a cargo de un habitante de la localidad quien fue elegido en una reunión ejidal hace tres años y que hasta la fecha ningún habitante ha querido relevarlo.

Sus calles son de terracería, es posible encontrar tiendas de abarrotes que ofrecen productos básicos de alimentación y “golosinas” así como herramientas de trabajo.

La actividad económica se sustenta de la siembra y cosecha de maíz, cacao y café; con variedad en la recolección de frutas y legumbres. A la vez, algunos pobladores se emplean en las ciudades cercanas a la localidad, como son Macuspana, Villahermosa y Ciudad del Carmen.

Los servicios en esta localidad son la energía eléctrica, cuya tarifa suele ser muy baja debido a que es una de las comunidades en resistencia civil; agua entubada, la cual en temporada de lluvias suele escasearse y no es un servicio de beneficio general debido a que en las partes altas de la localidad no se abastece el agua en el día sino hasta la tarde-noche, motivo por el cual muchas personas acuden al río para bañarse, lavar ropa y trastes; aún teniendo agua entubada, de acuerdo a lo que expresan, es para ellos más refrescante ir a nadar al río y hacer más ligero algún oficio; y finalmente el servicio telefónico satelital, servicio que está disponible desde algunas tiendas de abarrotes.

La localidad tiene un servicio médico bajo la unidad médica rural de la SSA, donde acuden muy frecuentemente las beneficiarias del programa federal así como personas que decidan atenderse por algún padecimiento; de igual manera, es posible encontrar en la comunidad a personas dedicadas a la medicina tradicional quienes brindan asistencia medicinal con base en hierbas y ungüentos.

En razón de educación, se ofrecen los servicios educativos de preescolar, con dos escuelas bilingüe y estatal; dos primarias, bilingüe y estatal; la telesecundaria y el telebachillerato. Asimismo, los estudiantes pueden escoger sus preferencias de continuidad educativa debido a que a escasos 10 minutos, en otra localidad, se encuentran la secundaria técnica y el Colegio de Bachilleres, opciones que algunos consideran mejor.

En cuanto a la religión, en esta comunidad existen las siguientes: adventista (con dos templos), presbiteriana (con dos templos), católica y pentecostés (con dos templos).

Con respecto a los programas de desarrollo social, la comunidad es beneficiada por la aportación económica de oportunidades y demás programas enfocados al campo.

Las viviendas en su mayoría son de construcción de concreto, con techo de lámina y piso de cemento. Generalmente existen dos piezas en cada casa, una es para la cocina y otra funciona como sala y recámara.

La escuela telesecundaria contempla por medio de las festividades socioculturales su relación con la comunidad; una acción pendiente en cuanto a relaciones interinstitucionales en promoción de la salud es con la unidad médica de la localidad, donde de acuerdo a lo que también es necesario abordar desde la escuela, puede externarse a la comunidad a través de actividades que procuren la higiene del río, calles, patios, así como la participación ciudadana en el cuidado de recursos naturales y reciclaje, por ejemplo de plástico y papel y que son temáticas transversales en algunas asignaturas.

Establecer una relación y comunicación con los miembros de la comunidad y llevar consigo el sentido de este servicio educativo, implica a la vez relacionarse con los demás docentes de las diferentes escuelas, con padres de familia que invitan a su casa para comer o cenar, sin que medie algún evento sociocultural al respecto, o bien, para obsequiarnos algunas frutas o aperitivos, que en ocasiones hacen llegar a los domicilios. También, con los estudiantes, cuando en los recesos o en clases de educación física, es posible charlar con ellos, participar en sus acciones deportivas, también en encuentros informales por las tardes en la escuela, cuando se asiste a la planeación de alguna actividad, encuentran la posibilidad también de indagar en la vida de los docentes, sus gustos y sus desencantos.

Finalmente, la telesecundaria está inmersa en la comunidad, y sale ante ella, en periodos cíclicos de eventos programados, faltando al ideal metodológico de ser un medio de “*proceso interactivo, formativo, democrático y participativo*”, que lleve a la promoción del desarrollo integral no sólo del estudiante con su comunidad, sino abanderado de acciones antecedidas por su institución formativa.

El contexto descrito, en el cual ocurre la práctica educativa posibilita la operatividad de las perspectivas académica y técnica expuestas en el capítulo anterior. Un régimen metodológico del servicio educativo de telesecundaria que parece un proceso de transmisión de conocimientos que no requiere más estrategia que la de

respetar secuencias lógicas. En este sentido la tarea del profesor refiere a la exposición clara y ordenada de los componentes de los enfoques y propósitos de las asignaturas de su plan de estudios. Si bien en la perspectiva técnica el docente aprende conocimientos y desarrolla competencias y actitudes adecuadas a la intervención práctica; en la telesecundaria, de acuerdo al contexto aquí descrito, ocurre primero el acercamiento a la metodología del modelo educativo para que posteriormente se desarrollen esas competencias que rebasan en un sentido la formación académica de la labor docente e instrumentaliza en sentido de la enseñanza.

Aunado a ello, el contexto particular de la comunidad, los ambientes de aprendizajes, la organización de la escuela y la práctica en la misma, delinea un complejo escenario para la reflexión en la práctica que de acuerdo con Pérez Gómez “los problemas prácticos del aula exigen un tratamiento específico, porque en buena medida son problemas singulares fuertemente condicionados por las características situacionales del contexto”<sup>65</sup> falta únicamente un docente que esté abierto al cuestionamiento individual o colectivo que motive a la búsqueda y análisis de la comprensión y valoración de su práctica para la reconstrucción de la misma y le permita aprender y formarse desde lo que se es, un docente de educación telesecundaria.

---

<sup>65</sup> Pérez Gómez, *op.cit.* p.412

### CAPÍTULO III

## LA PRÁCTICA EDUCATIVA, DIMENSIÓN REFLEXIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA TELESECUNDARIA

### 3.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS PARA LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

La formación docente presentada en los capítulos anteriores se constituye en el marco del presente apartado, en lo que respecta a la reflexión sobre la práctica, aspecto fundamental en la formación docente, desde la perspectiva crítica. El escenario de la acción docente es la reflexión para la formación desde la escuela telesecundaria.

Para ello es posible no solamente unidades que contribuyan al acercamiento de los manifiestos educativos en la escuela, considerando la acción docente, sino a la vez de los medios que permitan la participación plena del docente hacia el descubrimiento de las realidades educativas en las que ocurren las realidades de su ejercicio profesional, tomando en cuenta también el contexto y las dinámicas propias del ámbito escolar.

Referir el papel del docente como investigador de su propia práctica, no es una tarea fácil, cuando en muchas ocasiones ocurren resistencias a las demandas de promover situaciones de enseñanza y aprendizaje que se correspondan con las exigencias de los sujetos, de los contextos y demás aspectos que conforman al docente y su práctica, priorizando inclusive, la acción mediada por la cotidianidad áulica y escolar. Sin embargo, no se pierde de vista la característica del trabajo profesional conferido a los profesores, tal como mencionan Martín y Porlán<sup>66</sup>, con un papel regulador y transformador de toda iniciativa externa; se expresa de esta manera, que los sujetos de enseñanza, participamos en la realización de esquemas de conocimiento profesional y análisis de la actuación en el aula. Por lo tanto, la idea de investigación que permita comprender de forma más significativa la realidad de la práctica en la

---

<sup>66</sup> MARTÍN José, Rafael Porlán. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada. 6ª edición, 1998.

acción misma, se sustenta en la implicación del sujeto en el diseño (planeación), aplicación y evaluación de la intervención.

La participación directa de los docentes para reflexionar sobre nuestro trabajo, parte de reconocer los acontecimientos que se presentan de manera consecuente con la forma y diseño de las intervenciones didácticas; de tal manera que la crítica y el análisis de cada una de ellas permita retomar un sentido al compromiso que convoca esta actividad educativa.

No obstante, es posible encontrar la contraparte a esta postura participativa de la investigación áulica, cuando, de acuerdo al señalamiento de Giroux<sup>67</sup>, la amenaza de los profesores se encuentra en la precisión de una ideología instrumental; percatándose en el “cómo enseñar”, “con qué libros”, “en lugar de aprender a plantear cuestiones acerca de los principios subyacentes a los diferentes métodos pedagógicos, a las técnicas de investigación y a las teorías educativas”<sup>68</sup>.

Las necesidades de cada docente se configuran de diferente forma y desde lo particular; algunos optando por la parte instrumental, otros por el dominio y costumbre de contenidos o fuentes de intervención didáctica, así como quienes están en la búsqueda de respuestas que den cuenta de los estilos de acción y por consiguiente, de las debilidades y fortalezas del trayecto académico.

Hacer posible la participación en el acercamiento hacia nuestras propias prácticas, no sólo propicia la investigación de los docentes, sino que permite “ejercer activamente la responsabilidad de plantear cuestiones serias acerca de lo que *nosotros enseñamos*”<sup>69</sup>. De esta manera, se abre el panorama de lo que se ha denominado *formación desde la práctica docente*, como un proceso permanente de adquisición, estructuración y reestructuración tanto de la estructura cognitiva de los docentes como de la relación transformadora de la realidad, y cuya relevancia podría observarse en intervenciones con base en conciencia y sentido del servicio que se brinda.

---

<sup>67</sup> GIROUX, *op cit*, p.168

<sup>68</sup> *Ibid*, p. 174

<sup>69</sup> *Ibid*, p. 176

Propiciar la práctica reflexiva y un desarrollo profesional permanente, contraponen los roles del sujeto-profesor pasivo, brindando nuevas formas de comprensión y perspectivas de intervención en la enseñanza.

Al respecto, Martín y Porlán<sup>70</sup> presuponen la investigación en el aula, asumiendo que las realidades escolares toman forma a partir de las construcciones y creencias de los docentes; sin embargo, cada una de ellas se manifiesta en las actividades profesionales de la enseñanza. En este caso, es el programa, un intento de representación de la acción para la realidad educativa durante un periodo determinado. Pero las vivencias se presentan en la aplicación de la programación; por ello, es menester optimizar el recurso metodológico del “*diario*”, cuya utilización periódica refleja no sólo lo acontecido, sino el conocimiento de la propia práctica, aportando el punto de vista del autor sobre los momentos más significativos de la dinámica que desarrolle. Por consiguiente, el diario “es una guía para la reflexión sobre la práctica, (instrumento que favorece) la toma de conciencia del profesor sobre su proceso de evolución y sobre sus modelos de referencia...propicia también el desarrollo de los niveles descriptivos, analíticos-explicativos y valorativos del proceso de investigación y reflexión del profesor”<sup>71</sup>

Con base en lo anterior, en este trabajo resulta de gran importancia el diario del profesor, como el principal elemento para la reflexión de la práctica docente en la escuela telesecundaria. El diario del profesor permite la descripción de la dinámica que acontece en el aula, a partir de las planeaciones y acciones particulares recreadas y suscitadas en los momentos de mi intervención docente, sin dejar de señalar, aspectos inmediatos como lo son la dinámica de grupo, en el colectivo docente y de la misma institución escolar.

Es importante señalar que el empleo de esta herramienta de indagación del desarrollo profesional, se impone para el conocimiento de mi acción docente; se emplea por la necesidad de emparentar la congruencia con los modelos y prácticas sustentantes hacia una función de la enseñanza y del aprendizaje formativo en la modalidad educativa de telesecundaria.

---

<sup>70</sup> MARTIN, *op.cit.*p.19

<sup>71</sup> *Ibid* p. 20

### 3.2 ÁMBITOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR

El conocimiento y reflexión de la práctica educativa que se desprende de las intervenciones didácticas, no comprenden únicamente la descripción detallada de los momentos áulicos sino que presta atención a la configuración de contextos y procesos en donde los sujetos se reconstruyen con la transformación de la realidad educativa y adquieren la posibilidad de comprender la complejidad de la misma, aunque para la acción de los docentes, el ámbito natural es el aula. De esta manera:

Entender la intervención pedagógica exige situarse en un modelo en el que el aula se configura como un microsistema definido por unos espacios, una organización social, unas relaciones interactivas, una forma de distribuir el tiempo, un determinado uso de los recursos didácticos, etcétera, donde los procesos educativos se explican como elementos estrechamente integrados en dicho sistema. Así pues, lo que sucede en el aula sólo se puede averiguar en la misma interacción de todos los elementos que intervienen en ella<sup>72</sup>

De acuerdo con Zavala, es indispensable disponer de los elementos que den una referencia ordenada de los aspectos que permiten la reflexión de la acción de la propia práctica educativa; se hace necesario que el marco teórico- conceptual se vincule con la práctica docente y posibilite la fundamentación de la misma, dando pistas acerca de los criterios de análisis y acerca de la selección de las posibles alternativas de cambio”<sup>73</sup>

Dichos referentes de análisis no constituyen la totalidad de las acciones educativas, debido a su complejidad, se tornan diferentes entre unas y otras, pero no es impedimento para considerar algunas unidades, que el autor denomina unidades didácticas, para hacer mención a las secuencias de actividades estructuradas, mismas que se complementan con las dimensiones particulares de cada una. En nuestro caso, he de considerar dos rubros de análisis desprendidos de mi propia

---

<sup>72</sup> ZAVALA Vidiela Antoni, “La práctica educativa. Unidades de análisis” en la Práctica educativa. Cómo enseñar. Grao, Barcelona, 1998, pág. 14

<sup>73</sup> *Ibíd.*, pág. 14



práctica docente: contexto escolar y la experiencia reflexionada como proceso de formación docente.

### 3.3 CONTEXTO ESCOLAR: DINÁMICA INTERGRUPAL

La telesecundaria 318 es una escuela de organización completa, en donde se imparten tres grados de educación secundaria distribuidos en siete grupos, organizados por una dirección técnica. Dicha institución educativa forma parte de la estructura escolar de la comunidad “Nuevo Limar”, la cual tiene 2 mil 600 habitantes, para quienes el ch’ol es lengua materna y el español, su segunda lengua.

Para el abordaje del contexto escolar de la práctica docente, existen muchos rubros que reflejan las características de la misma institución, entre éstos se mencionan los siguientes aspectos: organización escolar, intervención colectiva y delimitación escolar del trabajo docente.

#### 3.3.1 ORGANIZACIÓN ESCOLAR

Con base en acuerdos tomados con anterioridad por los docentes de esta institución, compete a los mismos el cargo de la “guardia”, la cual consiste en responsabilizarse de las llaves de la escuela durante una semana, con la finalidad de abrir el portón de entrada y la puerta de los salones de clase; realizar el homenaje a la bandera el lunes y demás días cívicos conmemorativos; coordinar a los estudiantes para que asean los sanitarios, debido a que la Secretaría de Educación no proporciona los recursos respectivos para estas actividades.

No obstante, ha sido motivo de discusión en algunas de las reuniones de consejo técnico, dado que los horarios acordados para realizar dichas acciones no se cumplen de manera uniforme en cada una de las guardias, lo que llega a provocar comentarios indirectos que generalmente ponen de manifiesto alguna inconformidad, por ejemplo: *es “que cuando tienes la guardia, todo lo mojas y hay cosas que ya se*

*están echando a perder. – Pero ¿cómo limpio?, si todo está sucio. – Diles a tus alumnas que trapeen, así como se hace en otras guardias”<sup>74</sup>.*

Son situaciones que en ocasiones han provocado diferencias entre los docentes, ya que la idea de limpieza de cada uno varía y es por ello que se les orienta a los alumnos, que son los que hacen el aseo, a que limpien o laven algún espacio de la escuela.

*“Entonces profe... (Dirigiéndose al director de la escuela), ¿va haber reunión?, para que les pongamos tarea a los chamacos”<sup>75</sup>.* Lo anterior, es una de las expresiones, también de la organización escolar, ya que cuando, por lo general en el receso de clases, se comenta alguna situación que requiera un análisis colectivo, sin previa calendarización, se realizan las reuniones de consejo técnico en horas de clase y como lo manifiesta el testimonio, es necesario dejarles alguna actividad a los alumnos para que se entretengan en tanto que los docentes nos encontramos en reunión. Situación que a veces es superada, ya que las reuniones suelen prolongarse entre comentarios y charlas que acompañan al punto nodal de la reunión, donde es posible escuchar, como una alternativa para controlar a los alumnos a lo lejos, por ejemplo *- ¡ a ver hijitos, métanse al salón, tienen tarea!, ¿ya la terminaron?, entonces métanse, no los quiero ver afuera<sup>76</sup>.*

La petición que hacemos los docentes a los estudiantes tal vez tenga respuesta; sin embargo, ellos toman estas ocasiones como momentos de esparcimiento de tal manera que su presencia en la escuela se convierte en una situación incómoda para los docente, por el ruido que se escucha y las miradas deseosas de saber qué se acuerda. Esto desde luego, no posibilita la reflexión colectiva y mucho menos el discernimiento ante esta situación, cuando alguno de nosotros llama al orden e

---

<sup>74</sup> En las reuniones de consejo técnico, los docentes manifestamos en ocasiones las inconformidades con respecto a las acciones de los demás. Generalmente se ponen en evidencia los hechos, que de forma indirecta, señalan , como el caso de la guardia semanal, a los sujetos que en ella participaron.

<sup>75</sup> Es una situación que caracteriza a las reuniones de consejo técnico, debido a que no se cuenta con una programación mensual o bimestral de los encuentros docentes para acordar diferentes aspectos de carácter administrativo, escolar y didáctico. Sucede, que de manera informal, las juntas de los docentes se realizan, ya sea en la hora del receso o posterior a éste; de donde por lo general, empleamos dicha expresión para confirmarla.

<sup>76</sup> Suelen generalizarse en los docentes de este plantel, la expresión manifiesta, ya que cuando la reunión toma un largo tiempo, son las exclamaciones para retener a los alumnos, pretendiendo la obediencia de los mismos ante un lapso incuantificable.

intenta que entren al salón, ellos podrían un día respondernos “¿por qué mejor no se apuran en su junta?”

De esta manera, algunos aspectos de la vida escolar “los celebrados y los inadvertidos, resultan familiares a todos nosotros..., parecen merecer más atención de la obtenida hasta la fecha por parte de los interesados en la educación”<sup>77</sup> de la escuela en la que laboramos.

En síntesis, predominan las acciones improvisadas en la vida de la escuela. Dichas acciones, acusan la enajenación de los docentes, además el descuido de los mismos como constructores de la historia académica y sobre todo, del futuro de los estudiantes en un contexto particular. En esencia, no existe en el personal que laboramos en el plantel, responsabilidad por la cultura y la conciencia del tiempo como factor fundamental en la formación humana. La vida inquieta de los estudiantes, puede resultar incómoda para la ocupación simulada de los docentes.

### 3.3.2 INTERVENCIÓN COLECTIVA

La cita anterior, puede trasladarse no sólo al carácter de la organización escolar, sino a las formas de intervención colectiva con respecto a las necesidades de la escuela, en aspectos de la formación académica de los alumnos así como en los procesos que recreamos los docentes en los salones de clase y en la escuela en general.

Se han desatendido situaciones que aquejan a la institución escolar y se dejan pasar propuestas de resolución. Las juntas de los docentes resultaran ser más productivas si en ellas se buscaran soluciones a los problemas fundamentales de la escuela; la insatisfacción se experimenta porque se abordan aspectos tangenciales a la docencia.

Los docentes nos encontramos en la dinámica grupal que consiste en llegar a la escuela casi de manera puntual, aún cuando a los alumnos se les pide estar con mucha más anticipación; irrumpimos los tiempos de acción en pequeñas charlas por las mañanas, evidenciamos las ausencias prolongadas de algunos compañeros, lamentándonos simplemente al ver partir a los muchachos, sancionamos las

---

<sup>77</sup> JACKSON. *op cit*, p. 45

reincidencias del alumnado en la producción de basura, cuando nosotros hemos convertido el laboratorio escolar en nuestro comedor particular y en ocasiones, exigimos exclusividad para su uso y no somos capaces de mantener el espacio limpio, dejando los residuos del repollo, bolsas de chicharrín y palomitas, así como el amontonamiento de los envases de plástico que constatan dicho hecho.

Por ello, ha resultado todo un reto el análisis colectivo de la práctica, no sólo de los momentos áulicos, sino además de los escolares en general.

Con esta aproximación, la consideración de Perrenoud queda suspendida, si tomamos en cuenta la propuesta del entrenamiento para una práctica reflexiva en equipo, sistematizada, que comprenda el análisis colectivo que determine a la vez lo que el mismo autor denomina *transposición didáctica*, en la que “los saberes se transforman no por mala fe o desconocimiento, sino porque es indispensable para transmitirlos y evaluarlos *dividiendo* el trabajo entre los profesores, organizar programas e itinerarios de formación”<sup>78</sup>.

Emplear la transposición didáctica, no es característica del grupo docente de la escuela, muy por el contrario, se generan polémicas cuando se atenta contra las acciones planeadas y se modifica la ruta o intensidad de las mismas, podemos retomar por ejemplo, el avance de la primera fase de la actividad reflexiva, sugerido por Dewey en cuanto a quedarnos en la *sugerencia*, cuando la función siguiente es “actuar”, pero si ésta no persiste, se desvía y adopta la forma de una idea o sugerencia.

Ha sucedido por consiguiente, el proceso y desarrollo de las actividades del ciclo escolar, sin dejar de señalar que han existido momentos en que los padres de familia, bajo comentarios indirectos, señalan las debilidades del trabajo docente en la escuela; aspectos que no se toman serio y los docentes pasan a la memoria histórica de la comunidad como actores de la irresponsabilidad y falta de compromiso. En este sentido, los docentes no somos sujetos de la historia colectiva, muy por el contrario, podemos ser parte de las fuentes del resentimiento comunitario.

---

<sup>78</sup> PERRENOUD, *op cit.* p. 72

### 3.3.3 DELIMITACIÓN ESCOLAR DEL TRABAJO DOCENTE

Con apego a la metodología de la modalidad de telesecundaria, los docentes somos quienes recreamos, como únicos responsables, los procesos de enseñanza y aprendizaje de un grado y grupo escolar.

Por lo tanto, las funciones de nuestra labor docente implican el abordaje de cada una de las asignaturas del plan de estudios, de acuerdo al grado que se imparta, manifestando “un equilibrio entre las tareas profesionales en la aplicación de un conocimiento, el contexto en que se aplican, el compromiso ético de su función social y la estructura de participación social existente en ese momento y en la que se está comprometido”<sup>79</sup>.

No se expresa intención alguna de crear vínculos para conocimiento de las formas, necesidades y éxitos de los procesos que cada uno de nosotros vivencia en la particularidad con sus alumnos y espacio de acción. Pese a la convivencia y caracterización de trabajar en una escuela completa, con los referentes señalados en la intervención colectiva, el trabajo docente en la escuela telesecundaria se individualiza y se internaliza únicamente en cada profesor con su grupo.

No se ha priorizado la necesidad de actuar en colectivo para el análisis y planteamientos de acción que promuevan la interacción entre quienes conformamos el colectivo docente y repercutan en las dinámicas y cotidianidades de nuestras aulas.

De acuerdo a lo planteado, el trabajo docente en la telesecundaria se realiza en la soledad ante un dinamismo colectivizado sujeto a la cotidianidad y operatividad enajenada de circunstancias de su entorno y propia práctica.

---

<sup>79</sup> SEP, Lecturas de apoyo al quehacer docente en Telesecundaria, México, 2002.

### 3.4 LA PRÁCTICA Y ACCIÓN DIDÁCTICA, COMO UNIDAD DE ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE

La labor del profesorado en la escuela telesecundaria implica actividades además de la docencia, entre éstas se mencionan: la función administrativa, al inicio y cierre del ciclo escolar y en el periodo bimestral en donde se concentran y entregan calificaciones; la tarea de preservar la limpieza y orden en la institución conforme a las comisiones de guardias, así como de responsabilizarse en las cuestiones culturales, en las cuales se promueve y motiva la participación del alumnado en festivales comunitarios; comprende no sólo el cumplimiento de la actividad, sino de todo lo que éstas conllevan.

Ciertamente, no es una realidad desconocida o extraña en comparación con muchas de las modalidades de la educación básica. En la telesecundaria, a los docentes se nos asignan determinadas características apegadas a la metodología del servicio; aún cuando nuestras formaciones iniciales no han contribuido del todo a la comprensión de dicha modalidad.

Muchas de las herramientas, por ejemplo, de aporte pedagógico, didáctico, administrativo, artístico y deportivo, se han ido construyendo en nuestro paso por una o varias escuelas, y a la vez, se realiza el conocimiento de contextos, culturas y tradiciones diferentes. No obstante, se presenta como una acción solitaria el descubrimiento en las experiencias laborales, no sólo el camino y medio para llegar a la comunidad y la aventura inherente a dicho proceso, sino además, la contrastación de sujetos y contextos tal vez idealizados y por los que se habrá de rendir cuenta en una supervisión escolar que solicita productos sin dar instrucciones.

Ser docente en telesecundaria significa quizá para algunos, una tarea complicada y compleja dentro de la cual es prioritaria no sólo la comprensión metodológica, sino también la vinculación del significado de nuestras acciones con el logro de los propósitos educativos.

Ante la multiplicidad de aspectos que pueden ser tratados como una aproximación a la situación, a partir de la experiencia en telesecundaria, es oportuno tener en

consideración algunas dimensiones emanadas de la propia práctica como docente de esta modalidad educativa.

Desde luego, el aspecto más complicado es la dificultad de conceptualizar, interiorizar y aplicar distintas didácticas que demandan las diversas asignaturas del plan de estudios.

### 3.4.1 LA INTERVENCIÓN Y ACCIÓN DIDÁCTICA EN EL MODELO DE TELESECUNDARIA

La asignación de grupos a los profesores puede seguir distintas estrategias, en esta ocasión fue rotativa, en razón de que el ciclo pasado atendí un tercer grado y esta vez me responsabilicé de un primero. Particularmente considero que los contenidos de este grado son más fáciles de trabajar, los alumnos, por consiguiente, comienzan a familiarizarse con el entorno escolar y didáctico y se encuentran con mayor disposición a cooperar con la labor docente.

El análisis desde la práctica docente, a partir de su planeación y acción, evoca primero la apertura al autocuestionamiento en cuanto a la participación con la institución escolar y con el colectivo docente, además el desarrollo de cada uno de los procesos anteriores con base en la metodología educativa cuyo objetivo es el alcance de los propósitos de la educación básica.

En este apartado se expresa el análisis de la práctica docente, fundamentalmente personal, para registrar los acontecimientos en relación con la misma, por lo que fue necesario el empleo del diario del profesor como un recurso para la investigación y análisis de las manifestaciones de las formas de enseñanza y aspectos que se contemplan en las acciones educativas.

La tarea de análisis mencionado, me llevó a realizar la planeación de la práctica docente, aspecto que antes eludía, debido a que prefería acatar las sugerencias contenidas en las *guías de aprendizaje* que proporciona la modalidad de telesecundaria. De esta manera, me he dado cuenta de la importancia y trascendencia que posee el hecho de que los docentes participemos en la planeación de nuestra práctica; sobre todo porque ayuda a tomar conciencia de las

contingencias de la realidad educativa donde se realiza y desde luego, las rupturas que sufre la misma planeación ante las dinámicas escolares y grupales como las anteriormente expuestas.

La práctica docente, de acuerdo a la reflexión de la experiencia docente, es un proceso en donde la planeación se ajusta y modifica constantemente para que responda a las circunstancias de los estudiantes.

En este andar, he constatado que si se obedece “al pie de la letra” la planeación (a partir de actividades por desarrollar en la sesión de 50 minutos), se mutila la capacidad creadora del docente, se instrumentaliza y finalmente, termina apartado del mismo proceso de planeación, quedando fuera de su conciencia.

La planeación didáctica, ciertamente no pertenecía a la dimensión consciente de mis prácticas; era más cómodo organizar en tiempos las estrategias didácticas sugeridas; a pesar de mi formación, licenciatura en pedagogía, no me había cuestionado seriamente sobre dicho proceso de planeación, que vertebra todo proceso educativo intencionado.

Por otra parte, debido a la complejidad del análisis y las condiciones para el estudio, fue necesario seleccionar algunos momentos de mi práctica docente; en este sentido, el ejercicio es solamente un acercamiento a la misma práctica, por lo tanto, el análisis se enfoca a la asignatura de español.

La asignatura de español presenta una carga de cinco horas a la semana, dentro de las cuales se desarrollan actividades apoyadas en los materiales impresos y electrónicos. El propósito de la misma consiste en “lograr que los alumnos se expresen de forma oral y escrita con claridad y precisión en contextos y situaciones diversas”<sup>80</sup>, de acuerdo a la organización de la modalidad, le corresponde la segunda hora. Dando comienzo, en el primer grado a las 8:50 horas.

La planeación de actividades no sólo incluyó adecuación y organización en español, sino en el resto de las asignaturas, fortaleciendo tanto la comprensión de contenidos, por su carácter sintético, como la precisión de mis intervenciones sin prescindir del todo de los *conceptos básicos*. Fueron importantes también las estrategias y

---

<sup>80</sup> Plan y programa de estudio 1993. Educación básica, Secundaria. SEP, México, 1993, p. 19



actividades en cada sesión, señalando así, la forma de trabajo en cada una de mis intervenciones.

Pese a la planeación de actividades me fue casi imposible alcanzar los propósitos y contenidos las sesiones televisadas relacionadas con el español, muchas de las razones fueron porque matemáticas, que es la asignatura de la primera hora, ocupa mayor tiempo que el programado, sobre todo en los últimos momentos donde se practica la resolución de ejercicios con base en el algoritmo proyectado. Estos suelen ser los espacios en donde los alumnos realizan con detenimiento sus actividades, aun cuando de manera verbal los llamo a que concluyan su trabajo. Sucede que a pesar de encontrarnos ya ocupados en la asignatura de español, me solicitan apoyo para las matemáticas.

Por otra parte, los lunes de cada semana la ceremonia de homenaje a la bandera, retrasa la programación de las asignaturas durante 15 a 20 minutos; este aspecto afecta el tiempo de la asignatura de español. Para este caso, no se ha respetado un acuerdo tomado en reunión del consejo técnico que consiste en que toda la comunidad educativa estaría en el plantel, 15 minutos antes de las 8:00 a.m.

No obstante, el homenaje muestra la situación del trabajo colectivo en la escuela, tal vez, como ha sido manifiesto en algunos momentos, no se agota toda la vida en esos 15 minutos; pero es necesario vincular el discurso con la práctica, cuando a los estudiantes se les exige puntualidad y disciplina, los profesores no vivimos dichos valores. Lo anterior queda a la “medida de la valoración implícita que otorga la escuela a las diversas actividades”<sup>81</sup>, situación que marca desde un principio la limitante de un trabajo compartido en el cuerpo docente.

En clase, la planeación de actividades fue un elemento primordial en cada una de las sesiones; la consideración de las estrategias me llevó a la recreación en la fase *preactiva* de las respuestas de los estudiantes con las actividades sugeridas. Se procuró prescindir, en la mayor parte de las intervenciones, del libro de *conceptos básicos*, suscitando en un primer momento, mi intervención directa y dirigida a los alumnos, consideración apegada a la enseñanza como transmisión, en donde se

---

<sup>81</sup> ROCKWELL Elsie, coordinadora. LA ESCUELA COTIDIANA. FCE, México, 4ª. Reimpresión, 2001, p. 22

hace uso de los materiales básicos del aula como son el gis, el marcador y el pizarrón; de esta forma, varias sesiones señalé: *“Con base en las preguntas que yo iba formulando...hice la anotación en el pizarrón: las fuentes de información...dibujé un recuadro en el pizarrón...y apunté en el pizarrón y dije: éste es el título...”*<sup>82</sup>

No obstante, omitía en clase el *concepto básico*, pero a la vez, me convertía en uno de ellos; las estrategias giraron en torno a la participación y protagonismo de los estudiantes; aunque lo anterior fue de alguna manera por la dirección que daba a la clase.

*“Al terminar esta parte, les pedí que pasaran el cuadro sinóptico que estaba en el pizarrón...hice un breve repaso acerca de lo que se había manejado la semana pasada”*<sup>83</sup>

A pesar de que los estudiantes no están acostumbrados al trabajo en equipo y a la interpretación de las temáticas, procuré su interés en actividades que no dependieran de títulos, sino que conforme al avance programático, ellos fueran interactuando con el mismo. Por ejemplo:

*(Organizados en equipos, se les reparte pliegos de periódico) –vamos a recortar las figuras que les gusten y lo van a pegar en la cartulina, cada integrante busca una ilustración, unos se dirigen a mi para pedirme tijeras, otros preguntan cuál recortar...ya que tienen su trabajo, solicito que me digan cómo y qué son las imágenes que escogieron, así como el mensaje que transmiten...y de forma discontinua por equipos van contestando...terminando, les señalé la actividad en la guía de aprendizaje que contestarían”*<sup>84</sup>.

La manifestación de los hechos en unas cuantas líneas llevan como trasfondo la limitante temporal de la asignatura. No cumplirla implicaría la omisión de los contenidos de la misma, lo que sucede principalmente cuando se cuenta con la transmisión de televisión, en donde no existe la oportunidad de retrasar las sesiones. El desarrollo de las actividades, aún cuando la planeación puede considerar los tiempos marcados, depende en repetidas ocasiones del ritmo de trabajo de los estudiantes, quienes acostumbran priorizar las charlas y los juegos, dejando las actividades académicas en segundo término. Aunado al factor tiempo, no podemos

---

<sup>82</sup> Diario de la profesora, cuyo registro contempla los meses diciembre 2005 a abril 2006.

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> *Ibid.*

dejar sesiones de aprendizaje pendientes, conforme a la sucesión de la *guía de aprendizaje*, debido a que de los materiales impresos los alumnos adquieren cierta aprehensión. Por ello, no se desprende el estilo de que en cada intervención se señale, al inicio, el número de la sesión y que por consiguiente se emplee la guía para sus actividades, debido a que ellos corresponden el uso de dicho material con el avance programático por día. En caso de no hacer uso de los materiales, ellos han manifestado a los padres de familia, “*la maestra no me deja tarea*...”- *es que lo veo que no hace su tarea en su libro*”<sup>85</sup>, de esta forma, se refleja una condición cultural de los estudiantes que se concretiza en la dependencia de la *Guía* para realizar y demostrar en casa el trabajo diario en la escuela y con su profesor.

Esta situación puede explicar las prácticas sustentadas en la sesión de televisión, lectura de concepto, respuestas a las interrogantes de la *guía*, y sucesivamente con las demás sesiones”.

Surge así la posibilidad de optar por actitudes y *habitus* emanados de la propia práctica, en la que es necesario reconocer los espacios de incertidumbre de la docencia, en la medida también de que los docentes estemos dispuestos a cuestionar nuestras acciones didácticas.

### 3.4.2 ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LA CLASE

El trabajo con adolescentes implica no sólo el conocimiento de su etapa psico-biológica sino además, de las situaciones sociales y de género que tiene la comunidad a la que ellos pertenecen.

La organización social de la clase refiere la estructura y la dinámica grupal en la que los estudiantes conviven, trabajan y se relacionan. En el caso del primer grado de telesecundaria la edad promedio es de 13 años y manifiestan con cierta reserva, inquietudes por conocer no sólo cuestiones sexuales, sino también sociales, como pandillerismo, adicciones, descripciones de ciudades y lugares que los docentes conocemos, la vida personal, entre otras.

---

<sup>85</sup> Testimonio de padres de familia, al finalizar la junta con padres de familia del grupo que atiendo, después de haber informado, quiénes son los alumnos que no realizan sus tareas.

Pese a las reservas de muchos de los estudiantes para expresarse abiertamente en el idioma español, las actividades que se planean en cada una de las asignaturas se llevan a cabo bajo distintas formas de trabajo.

De manera opcional, los estudiantes eligieron sus lugares en el salón de clases desde el inicio del ciclo escolar, proceso que mostró la separación de mujeres y hombres, aunque dicha actitud fue interrumpida por alumnos quienes optaron por ubicarse en el área de las mujeres<sup>86</sup>.

Varias fueron las ocasiones, en diferentes asignaturas, en las que traté de relacionarlos mediante trabajo en equipos, más no resultó favorable, ya que en las actividades extraescolares algunos no llegaban o sencillamente no proponían algún acuerdo. Es por ello que se optó, en consenso con ellos, por la elección libre de los equipos de trabajo.

En la asignatura de español se han presentado algunos referentes de las formas de relación que existen entre los estudiantes, por ejemplo cuando he solicitado la participación de alguna mujer, generalmente emiten un tono de voz bajo, a lo que los hombres reaccionan con *“profa, aquí no se escucha...no comió frijol...regáñala”*<sup>87</sup>; ante este hecho sólo me he limitado a pedirles que alcen un poco más la voz, ya que algunos no las escuchamos. Me involucro en la petición de ellos, con la idea de que las niñas se animen a elevar el volumen de la voz y poco a poco logren el dominio del idioma español y pronuncien con la fonética adecuada cada una de las palabras de este idioma.

Han ocurrido momentos en que los alumnos mantienen pláticas serias en el salón de clases, identificando que se trata de alguna situación particular y de cuidado, toda vez que los demás permanecen callados y atentos, sin embargo, mi limitación por no entender la lengua ch’ol me lleva a suponer que se trata de una discusión, motivo por el cual me he acercado a los implicados y solicito atiendan la actividad requerida y a los demás alumnos los invito de igual manera, a atender sus actividades.

---

<sup>86</sup> Esta separación demuestra la actitud de los alumnos por conservar la cultura de género en las comunidades, dejando el acercamiento, de los hombres con las mujeres, sólo para molestarlas y solicitarles prestado algún material didáctico. Para el caso de los estudiantes que decidieron estar cerca de las filas de las mujeres, presentan la característica de ser menos inquietos y más respetuosos con ellas.

<sup>87</sup> *Ibíd*, diario de la profesora.

En otro momento, resulta curioso que en una sola plática se involucren hasta siete alumnos, entre hombres y mujeres, hablando desde sus lugares y en la que todos los demás escuchan y por sus expresiones puedo imaginarme el tipo de asunto que tratan, aunque no he dejado de imaginarme por un momento que puedan estar hablando de mí, pero, ¿cómo saberlo en ese instante?, a pesar de que pida a algún alumno que traduzca pocas son las veces que lo hace.

En este caso, se experimenta el poder de la palabra y desde luego de las personas que la usan. De manera tal que un grupo de estudiantes pueden hacer sentir al docente como un extranjero y ajeno a su propia vida comunitaria. En ocasiones, he tratado de calmar mi angustia por desconocer las dimensiones de los mensajes en ch'ol, opacando la intercomunicación entre ellos, con un ¡ssh!, que pone en alerta a los que hablan para dejar de hacerlo. En caso de que la respuesta sea positiva, calmo mi sentir de ignorancia en dichos códigos de lenguaje.

En el abordaje de diversas actividades que se plantean para la asignatura, pocas han sido las veces en las que han participado en equipo, ya que una de las limitantes se debe a que aprovechan para platicar y hasta cierto punto relajarse; por ello, y por la facilidad de las actividades, aunque en la guía se empleen equipos o binas, dejo a criterio su organización, y es cuando ellos deciden trabajar solos o en equipos. Por eso, en el diario de campo se registran las actividades que los estudiantes efectúan de manera individual; se procura en este proceso formular cuestionamientos al azar, en donde se permite la participación grupal:

*Proseguí con ¿hay subtemas? – sí! Y localizaron dos, y ya dentro de la llave los coloqué, ahora, ¿qué dice cada subtema?- y comenzaron a leer lo que estaba en el texto y dije, -bien, bien, ¿ahora podrán ustedes ponerlo?- síiii, contestaron algunos, y acto seguido fue lo que realizaron<sup>88</sup>*

La atención en la formulación de las estructuras y las dinámicas de relación de la clase, es una cuestión que no ha sido priorizada dentro de la planeación didáctica para cada una de las sesiones, ya que se persigue el abordaje y conclusión de los temas con estrategias que, si bien marcan los propósitos de las actividades para los estudiantes, en repetidas ocasiones los relega de los valores de su cultura y la dinámica comunitaria, aspectos que son indispensables para el proceso didáctico,

---

<sup>88</sup> *Ibíd*

sobre todo el dominio del ch'ol que todavía los identifica como comunidad cultural, lo cual posibilitaría un contacto profundo con la cosmovisión maya y de manera específica con los valores culturales.

“Significa con ello, que la vida del aula no sólo involucra intervención didáctica y solución de actividades, sino a la vez, se interpreta como una red de vida de intercambio, creación y transformación de significados”<sup>89</sup> .

### 3.4.3 REFLEXIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE, EL CAMINO RECORRIDO EN LA TELESECUNDARIA

La incursión a la docencia en la modalidad de telesecundaria no se sustenta en una formación académica exclusiva para este servicio educativo. Sin embargo, la propia telesecundaria presenta una serie de retos que incluyen tanto al personal docente como a todos los recursos empleados para su funcionamiento.

La apreciación de las primeras experiencias, dejan ver que pasan dos o tres ciclos escolares en la modalidad y el funcionamiento de la misma se repite; el trabajo del aula también, así como la dinámica grupal de una escuela.

La función de la enseñanza recrea una multitud de ambientes, motivaciones y argumentos que permiten ofrecer un panorama diverso a los estudiantes que desean recibir en el aula los elementos intelectuales teóricos y metodológicos para cambiar la vida personal y comunitaria.

Reprender a los estudiantes por su falta de compromiso con las tareas y actividades escolares, resta valores numéricos a su calificación, argumentan que no les gusta la escuela y mucho menos el estudio, es una actitud fácil de adoptar; el problema está en llegar a la profundidad de estos hechos y no es pertinente tampoco quedarse con las justificaciones que presentan los estudiantes:

*ayudar en la casa... la limpieza... lavar “ropas”... ir al río por agua... barer... traer leña..., a traer maíz en la milpa... tortea..., hacer la comida... ir al milpa... aser la tarea...<sup>90</sup>.*

---

<sup>89</sup> GIMENO Sacristán, *op cit*, p.99

Lo anterior se hace evidente con la siguiente cita:

*... al comienzo solicité las fichas de trabajo que habían quedado de actividad a entregar el día de hoy, pero me voy encontrando con la sorpresa de que muchos de ellos no la llevaron, y otros las hicieron pero en sus libretas, a lo que comenté de que ya se iba haciendo costumbre de que no hicieran sus tareas o de que si las hicieran, no siguieran las indicaciones<sup>91</sup>.*

Existen muchos problemas socieducativos que merecen atención especial, al menos en la organización social de los alumnos, si se desea lograr un proceso de educación integral de los mismos, para el caso de la educación básica, sobre todo tratándose de la educación secundaria con la cual culmina este nivel educativo. Sin ir más allá del planteamiento metodológico de la modalidad, que unifica el aprendizaje y desarrollo comunitario, mediante la integración de los procesos que acompañaron su formación.

*“Ir a chamber”<sup>92</sup>*, es lo que dicen los hombres cuando se les interroga por qué no cumplieron con su tarea. Situación que otorga elementos de análisis circunstanciales de los momentos que se crean dentro del salón de clases. No obstante, la posible manifestación de que sus necesidades giran en otros sentidos y las actividades escolares no son sus expectativas, por eso sus momentos en la escuela son:

*contento... aburrido... dolor de cabeza... se quieren ir a su casa  
... bien cuando entiende la tarea... después de hacer la tarea bien  
porque juegan...<sup>93</sup>.*

El encuentro contrastante de las expresiones de los estudiantes, así como de las acciones que tienen lugar dentro de la propia práctica educativa, son indicadores de que a pesar de algunas de las adecuaciones y modificaciones de la acción docente, con respecto a la intervención didáctica, que por lo general es instrumentalista; resulta pertinente que los docentes implementemos estrategias didácticas que den un nuevo sentido a la vida de la escuela y de la comunidad indígena.

---

<sup>90</sup> Expresión de estudiantes, ante la interrogante ¿qué actividades realizas cuando llegar a tu casa?, en la clase de formación cívica y ética.

<sup>91</sup> Diario de la profesora, *op cit*

<sup>92</sup> *Ibíd.*

<sup>93</sup> Respuesta a la pregunta ¿cómo son tus momentos en la escuela? en la asignatura de Formación cívica y ética.

La actitud de los docentes supone establecer un nivel de crítica sobre la práctica y los conocimientos contenidos en los programas de la telesecundaria y las *guías didácticas*, además es necesario aplicar los conocimientos para transformar el ser docente y desde luego, la práctica.

Las experiencias, en un corto tiempo de tres ciclos escolares en la escuela telesecundaria, no generalizan las apreciaciones de todo el personal docente del nivel; sin embargo, puede significar la valoración de algunos, que resistentes al proceso rutinario de una práctica docente sometida a los cuatro volúmenes de cada grado, continua en la recreación de procesos que permitan el conocimiento de telesecundaria y sus momentos de acción en grupos y contextos diversos.



## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE LA FORMACION DOCENTE

El planteamiento de la formación docente a partir de la práctica educativa involucra la participación del docente, desde la perspectiva de la acción reflexionada y analizada, que parte de los planteamientos de Pérez Gómez, de donde se aproxima al entendimiento de la formación de los profesionales de la enseñanza desde el aspecto inicial o académico, de donde se delimitan las acciones que se corresponden con la actividad didáctica en las cotidianidades de los salones de clase.

El replanteamiento de la formación docente, no emite el desconocimiento de la formación profesional; sencillamente es un elemento fundamental para comprender los procesos inciertos de las realidades educativas, que evocan la fractura de la racionalidad de la creencia manifiesta en Carr.

De acuerdo con el autor, no significa la ruptura de la teoría con la cuestión práctica; probablemente hemos cobijado nuestras esperanzas en que la formación inicial puede proporcionarnos las alternativas de solución; sin embargo resulta , que nuestras situaciones de acción se encuentran previstas de teorías implícitas dejadas a la propia interpretación.

Ciertamente, en la práctica docente se presentan una serie de aspectos de corte pedagógico, social, cultural, psicológico, etc., que suceden en el momento de la acción. Permitir la omisión de dichas realidades, puede llevarnos a la enajenación de la forma de vida de los docentes.

El llamado a la participación en la propia práctica, sitúa a muchos en la reserva de poder ser protagonistas de la innovación de su ejercicio docente. Cuestionar y analizar la propia práctica no ha sido una tarea sencilla, sino que involucra en un primer momento el reconocimiento de que en nuestras realidades cotidianas durante la clase se presentan aspectos que pueden manifestar incompetencia, decepción, indiferencia, entre otras, con los procesos.

El empleo del diario de campo constituye una de las herramientas fundamentales en la lectura de las estructuras que se presentan a partir de nuestras intervenciones didácticas. Ciertamente es también que los docentes no somos los principales

protagonistas de los procesos educativos dentro de las aulas, pero ello no nos limita a la participación activa en el descubrimiento de lo que acontece en el interior de cada una de ellas.

El empleo de dimensiones de análisis de la práctica docente pudo concretar las experiencias devenidas de la acción. En ellas pueden encontrarse las dinámicas intergrupales en la comunidad escolar, así como las situaciones de importancia en la propia práctica, validando que pese a la planeación de actividades que procuren el desarrollo propicio en cada una de las sesiones, las variantes temporales, del trabajo individual de los estudiantes, así como las situaciones de emisión de juicios, sitúa a los docentes en circunstancias que pueden limitar la iniciativa de ser investigadores sobre su propia práctica.

El registro de la propia práctica, crea a la vez, un escenario interminable de problemáticas de la docencia, la atención a cada uno de ello no se supera con la solicitud de cursos que instrumentalizan los procesos educativos. La revisión profunda de la práctica educativa, como rubro de acción de los supuestos de la docencia, demuestran las debilidades de una práctica al margen de la metodología de una modalidad educativa.

Ser parte de la telesecundaria, no manifiesta, como puede suponerse, la plenitud de laborar en uno de los niveles en educación básica mejor pagados en la entidad; muy por el contrario, representa un reto personal en la medida de no contar con una formación académica para dicha modalidad.

Las prácticas docentes y sus actividades educativas en la escuela telesecundaria comienzan por la asimilación y conocimiento de los recursos empleados en el desarrollo de las sesiones de clase, así como las formas de acción limitadas por un tiempo establecido en donde tienen que conjugarse aspectos de identidad personal, actitud, trabajo didáctico, contextos, sujetos con criterios y formas de vida propias, entre otras.

Simular el desarrollo adecuado de la metodología de la telesecundaria es la realidad de muchos planteles educativos; manifestar las problemáticas y la enajenación del colectivo docente hacia las mismas, atribuye la carencia en el sentido de la lógica de acción educativa y comunitaria como pilares de la modalidad.

La *posibilidad*, enunciada por Giroux, hacia el encuentro de sujetos, llamados por el mismo como *intelectuales transformativos*, necesita de educadores que se encuentren en la dinámica de reflexionar las experiencias de la propia práctica. Motivando la autonomía, que como en el caso de la telesecundaria, se encuentra limitada por el estilo de presentación y desarrollo de los contenidos que en ella se manejan.

Reflexionar la propia práctica es, de acuerdo a la experiencia sobre mi propia práctica, reconocerse no solamente con la incertidumbre y complejidad de un sistema educativo y un servicio de educación secundaria cuyas particularidades configuran la acción docente, sino además evocar la apertura a la participación propia hacia el cuestionamiento, análisis y crítica de la propia práctica, donde acontece un recorrido de lo que se es como docente en el aula, con los compañeros, con los padres de familia, en la organización escolar y las responsabilidades con la educación básica. Es este encuentro reflexivo y su constante práctica, lo que permite la formación en la acción del docente.

Con fundamento en la perspectiva práctica, la formación docente a partir de la práctica educativa acontece de un proceso de reflexión en la acción, el cual, de acuerdo con Pérez Gómez “es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras”<sup>94</sup>. Por esta misma razón:

“en la reflexión sobre la acción, el práctico, liberado de las constricciones, demandas y urgencias de la propia situación práctica, puede aplicar de forma reposada y sistemática sus instrumentos conceptuales y sus estrategias de búsqueda y análisis a la comprensión y valoración de la reconstrucción de su práctica”<sup>95</sup>

Por consiguiente, la reflexión de la práctica docente resulta un componente esencial del proceso de aprendizaje permanente que constituye, como previamente se ha mencionado, a la formación profesional, a la formación docente.

---

<sup>94</sup> Pérez Gómez, *op.cit.*p.419

<sup>95</sup> *Ibid*, p.419

Si bien la formación académica y técnica instrumentan la formación docente, es la práctica la que dispone la significación del quehacer docente. La reflexión de la práctica, de acuerdo a la experiencia que aquí se comparte, sugiere además la conformación del *habitus*, que evoca la apertura a la participación del cuestionamiento de la propia práctica bajo una constante que permita de manera racional y sistemática el alcance de sentido y conciencia de la práctica docente; rompiendo la cotidianidad que marca el trayecto del profesorado en los escenarios de intervención.

De manera particular, la reflexión sobre mi propia práctica permite no sólo apreciar la situación de mi acción docente desde el salón de clase y entorno escolar, sino que ha hecho posible transitar a situaciones que permitan una mejor organización en la escuela. Si bien, el seguimiento ha sido sobre mi práctica, he considerado de forma paulatina situar momentos de reflexión sobre la operatividad que como colectivo docente tenemos en la escuela. Muy poco ha sido el recurso de la reflexión en el consejo técnico, sin embargo propicia el intercambio con los compañeros. El estudio y reflexión de mi práctica, tal como acontece con los docentes en telesecundaria, ha sido una acción en solitario, que no obstante los elementos constitutivos de mi reflexión derivan de mi colectivo docente y con éste sistematizaré el fortalecimiento de mi formación.

A Partir del ciclo escolar 2006-2007, la Reforma de Educación Secundaria, permite la participación directa de los docentes en los procesos capacitación y actualización. Lo anterior, debido al replanteamiento del enfoque de los contenidos, así como de los recursos didácticos, mismos que motivan, de acuerdo con la Secretaría de Educación, a la transformación de los profesores desde su práctica, ¿cómo será esto posible?

## BIBLIOGRAFÍA

ABRAHAM Nazif, Mirtha L. Cómo pensar la relación con el conocimiento y sus implicaciones en la formación docente. UPN, México, 1994.

ARAUJO Morales Leticia. *Problemas del maestro novato* en Los problemas del maestro novato, Educación 2001, revista de educación moderna para una sociedad democrática. Núm. 124, septiembre 2005.

ARREDONDO Martiniano, Angel Díaz Barriga (comp.) Formación pedagógica de profesores universitarios. Teorías y experiencias en México. CESU,UNAM. México, 1989.

CARR, Wilfred. Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid, España: Morata, 1999.

CORDERO Arroyo Graciela. Aspectos a considerar para poner en práctica una propuesta de investigación-acción en el aula.  
<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/cordero.html>

COMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. VIII, núm. 17. Enero- abril 2003.

CRUZ Pineda Ofelia Piedad. La formación docente, una mirada genealógica del concepto. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa,COMIE

DE LANDSHEERE Gilbert. La investigación educativa en el mundo. FCE, México, 3ª reimpresión, 2003

DEWEY John. Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo. Paidós, España, 1993.

ESTEVE Zaragoza, José M. El malestar docente. España. Paidós, 1994

FERRY, Gilles. *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 1997.

GIMENO Sacristán, José, Ángel I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid, España: Morata, 1995.

GIROUX, Henry A. Los profesores como intelectuales. España: Paidós, 1990.

GÓMEZ Torres, Julio César. *Formación continua de los profesores, clave de la calidad educativa* en Educación 2001, revista de educación moderna para una sociedad democrática. Nueva actualización docente. Núm.135, agosto 2006.

GOULDNER, Alvin J.. La dialéctica de la ideología y la tecnología, Madrid, Alianza, 1978, en Henry A. Giroux, Los profesores como intelectuales. España: Paidós, 1990.

JACKSON Ph. W. La vida en las aulas. Madrid, España: Morata, 2001.

INEE. Las telesecundarias mexicanas

[http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/FEP-INEE\\_Las%20telesecundarias%20mexicanas.pdf](http://multimedia.ilce.edu.mx/inee/pdf/FEP-INEE_Las%20telesecundarias%20mexicanas.pdf)

MARTIN José, Rafael Porlán. El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Díada editora, 6ª edición, 1998.

MATUS López Juliana, 2001; La televisión educativa en Chiapas, un proyecto para rescatar, en Revista Latina de Comunicación Social, número 38, de febrero de 2001, La Laguna (Tenerife), <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2001/latina38feb/130matus.htm>

MERCADO Cruz Eduardo. Ser maestro: prácticas- procesos y rituales en la escuela normal. VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE

MESSINA, Gabriela. La formación de los educadores de las personas jóvenes y adultas: el camino de la reflexión desde la práctica. Michoacán, México. CREFAL, 2002. Consultado en <http://atzimba.crefal.ed.mx/bibdigital/acervo/catedral/catedral.htm>

MORA Oropeza, María Elena, et al, *La práctica y las acciones educativas, objeto construido y sus referentes conceptuales nacionales e internacionales* en Acciones, actores y prácticas educativas. Juan Manuel Piña (coord.) La investigación educativa en México 1992-2002. COMIE, México, 2003, Vol. 2

PERRENOUD Philippe. Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Grao, España. 1ª edición, 2004.

PERRENOUD Philippe. La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), 2001, XIV, Nº 3, pp. 503-523. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2001/2001\\_36.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html)

QUIROZ Estrada Rafael. *Telesecundaria, los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico.* en Educación 2001, revista mexicana de educación “El debate sobre la reforma de Secundaria”, núm. 111. Agosto 2004

ROCKWELL Elsie, coordinadora. La escuela cotidiana. FCE, México, 4ª. Reimpresión, 2001

RUEDA Beltrán Mario, Frida Díaz Barriga Arceo (compiladores). Evaluación de la docencia, Perspectivas actuales .Paidós, México, 2002.

SAINT-ONGE Michael. *La competencia de los profesores en Yo explico, pero ellos... ¿aprenden?* F.C./Mensajero SEP, México, 2001

SANTOS del Real Annett. *Reflexiones sobre la telesecundaria*, en Educación 2001, revista mexicana de educación “El debate sobre la reforma de Secundaria”, núm. 111. Agosto 2004

SCHEIN, E. *Professional education*. Nueva Cork, McGraw- Hill, citado en Pérez Gómez Ángel I., José Gimeno Sacristán *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata, 1995.

SCHÖN, Donald A. *La formación de profesionales reflexivos, Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós, 1992.

SEP, Telesecundaria. *Asignaturas académicas, Guía didáctica*, México, 6ª reimpresión, 2000. 1er grado.

Situación actual de la telesecundaria mexicana.

<http://basica.sep.gob.mx/seb/telesecundaria/Introduccion.pdf>

<http://basica.sep.gob.mx/seb/telesecundaria/conclusiones.pdf>

SEP. *Lecturas de apoyo al quehacer docente en Telesecundaria*. Educación telesecundaria. México, 2002.

SEP. *PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO 1993*. Educación básica Secundaria. México, 1993.

SEP-SEByN. Dirección General de Materiales y métodos educativos. *Situación actual de la telesecundaria mexicana*. en Educación 2001, revista mexicana de educación “El debate sobre la reforma de Secundaria”, núm. 111. Agosto 2004



YURÉN Camarena, María Teresa. *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. Barcelona, Paídos, 2000, p. 30.

ZAVALA Vidiela Antoni. *La práctica educativa. Unidades de análisis en La práctica educativa. Cómo enseñar*. Grao pedagógica, Barcelona, 1998.