

## I N V E S T I G A C I O N E S

# Saberes docentes relativos al trabajo conjunto con madres de familia en Telesecundaria

## *Teaching knowledge related to joint work with mothers of families in Telesecundaria*

Holda María Espino Rosendo\*

**Recibido:** 24 de enero de 2022 **Aceptado:** 3 de marzo de 2022 **Publicado:** 31 de julio de 2022

**To cite this article:** Espino, H. M. (2022). Saberes Docentes relativos al trabajo conjunto con madres de familia en Telesecundaria.

*Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 59-77. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14160>

DOI: <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.14160>

### RESUMEN

El objetivo del artículo es mostrar algunos saberes docentes que se construyen en el trabajo conjunto con madres de familia en telesecundaria durante el inicio profesional. Se asume una concepción teórica de los saberes docentes como el conocimiento que los maestros elaboran y se apropian en el ejercicio de su trabajo y que sustenta su labor cotidiana. Producto de un proceso de apropiación de saberes heterogéneos, colectivos e históricos, los saberes se encuentran implícitos en las prácticas específicas de cada profesor para resolver las exigencias de trabajo en sus condiciones locales. A partir de un estudio de caso cualitativo que sigue principios etnográficos, se analiza una junta de grupo entre un maestro de nuevo ingreso y las madres de sus alumnos. En los resultados hay indicios de saberes docentes relativos a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres derivados del tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en el trabajo del aula. Dichos saberes están integrados a un saber preparar y desarrollar las juntas de grupo. Se concluye que la relación del maestro con las madres de familia es piedra angular de la telesecundaria y ámbito de formación docente.

**Palabras clave:** educación rural; enseñanza secundaria; telesecundaria; saberes docentes; madres de familia

### ABSTRACT

The aim of this qualitative case study is to show the construction of teacher knowledge to partner with mothers as a social process intertwined to that of professional initiation in Telesecundaria, a distance learning modality of secondary education created by the government of Mexico available in rural and low populated areas. Based on ethnographic principles and an individual conceptualization of teacher knowledge, a group meeting between a new teacher and the mothers of their students is analyzed. Teacher knowledge reflects how each teacher

**Agradecimientos:** Muchas gracias a Nieves Blanco y a Lucila Galván por la dirección de la investigación "Saberes docentes en Telesecundaria: Estudio de caso sobre la experiencia de iniciarse como profesor", tesis de la que se deriva este artículo; a Miguel y a Ricardo, siempre dispuestos a conversar y a compartirme su aula; y, a Angélica Agiss, quien se tomó el tiempo para leer el manuscrito del artículo y darme sus puntos de vista.



\*Holda María Espino Rosendo [0000-0001-6641-516X](https://orcid.org/0000-0001-6641-516X)

Estudiante del Programa de Doctorado en Educación y Comunicación Social

Universidad Complutense de Madrid (España)

Docente de la B. Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen"

[holdaespino@yahoo.com.mx](mailto:holdaespino@yahoo.com.mx)

appropriates heterogeneous, collective and historical knowledge to face the particular demands of work in their local conditions. The results highlight teacher knowledge relating: how to manage maternal support to meet the pedagogical needs of adolescents associated with the social context; how to anticipate conflicts with mothers, prior to the treatment of sensitive school content; and how to involve them in academic activities. This knowledge is integrated to know how to prepare and develop group meetings. The teaching reflection inherent in this constructive process shows the presence of mothers in the school and the role they play in the organization of classroom work. The study concluded that the relationship between teachers and mothers is a cornerstone of Telesecundaria and a training need.

**Keywords:** rural education; secondary education; telesecundaria; teachers knowledge; mothers

## 1. INTRODUCCIÓN

En este artículo se aborda la construcción de saberes docentes para relacionarse con madres de familia, en la práctica de profesores de nuevo ingreso a telesecundaria. El tema surgió de una investigación centrada en las experiencias, desafíos y saberes docentes en los primeros años de trabajo en esta modalidad, al reconocer que en los momentos en que los maestros del estudio hacían balances de su labor expresaban su intención de acercarse más a las familias de sus alumnos, la necesidad de recibir su apoyo para el trabajo en el aula y su interés por que los adolescentes obtuvieran de su ambiente familiar, atención, afecto y seguridad. Además, en la información empírica, había evidencias de que la persona con quienes los profesores trataban los asuntos en torno al aula solía ser la madre de los estudiantes, de cuya presencia y participación cotidiana en la telesecundaria también había diversas señales.

La telesecundaria es –junto con la secundaria general, técnica, comunitaria y para trabajadores– una de las cinco modalidades de educación secundaria que existen en México. Desde 1968, año de su creación, atiende a los adolescentes de zonas rurales e indígenas, de entre 12 y 16 años de edad que terminaron su educación primaria, sin que tengan que salir de sus comunidades. En la actualidad, uno de cada cinco adolescentes de secundaria estudia en este tipo de escuela.

En las telesecundarias un solo profesor enseña todas las asignaturas, mientras que en las generales y técnicas hay un maestro especialista para cada una. Oficialmente, la responsabilidad de los docentes que trabajan en ellas consiste en llevar a los alumnos a alcanzar los objetivos del plan de estudios de secundaria –establecido por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para todas las modalidades en el país– a partir de un modelo pedagógico específico para telesecundaria que incluye libros de texto y otros recursos que los profesores deben saber integrar en su enseñanza multiasignatura.

Algunos estudios (Mercado y Espinosa, 2020; Sandoval, 2014) han mostrado que, en la vida escolar cotidiana en secundaria, el vínculo que construyen maestros y familias es importante aun cuando los alumnos no sean tan pequeños como los de preescolar y primaria. Aunque se conoce poco de cómo lo hacen y qué saberes se ponen en juego en ese proceso, hay indicios de que las particularidades de esa relación obedecen, entre otras, a las características de los adolescentes, las modalidades y los contextos sociales de las escuelas.

En su trabajo, Huerta (2009) sostiene que de todas las modalidades de secundaria que existen en México, la telesecundaria es en la que se organizan con más frecuencia actividades para madres y padres como, pláticas o cursos y, donde estos participan de forma más activa. Al parecer, la presencia de un solo maestro que enseña todas las asignaturas posibilita una relación más directa con las familias y mayor colaboración de su parte.

La investigación en telesecundaria es un campo en el que aún hay mucho por conocer sobre sus procesos cotidianos, entre ellos, cómo viven los profesores noveles el encuentro con las familias de sus alumnos en un contexto específico, qué experiencias tienen y qué saberes adquieren al respecto. Sin embargo, en distintos trabajos sobre profesores principiantes o sobre la práctica docente en contextos rurales hay valiosas pistas dispersas.

En México, Carvajal (2013) encontró que, ser jóvenes, con el ímpetu que eso supone, es clave para salir adelante ante las dificultades que impone iniciarse en contextos alejados y de difícil acceso; y, que los maestros que comienzan “aprenden a tejer lazos, a valorar a los niños y a definir conjuntamente formas de relacionarse con ellos y con los padres” (p. 11). No obstante, esta relación puede verse afectada por los cambios de escuela que solicitan para acercarse a poblados más grandes y mejor comunicados, lo cual, coincide con los hallazgos de Ezpeleta y Weiss (2000) respecto a que, a su llegada a las escuelas situadas en contextos sociales y materiales desfavorecidos, los docentes pueden encontrarse con la predisposición de las madres y los padres a desconfiar de que tengan intenciones de permanecer en la comunidad, por el fenómeno del ausentismo y por la rotación de profesores que han vivido en sus comunidades.

Por otra parte, en la investigación de Galván (1998) en escuelas primarias se reconoce que la relación docente con los padres de familia sostiene el trabajo del aula y que, por ese motivo, los maestros que comienzan en el oficio con niños y adolescentes requieren construir saberes para conocerlos, interesarlos e involucrarlos en el trabajo relativo al grupo. No obstante este reconocimiento, los procesos de formación docente los consideran poco o lo hacen de manera fragmentada (Castaño y Fandiño, 2006; Galván, 1998; Mercado y Espinosa, 2020; Montaña, 2018; Rosas, 2003).

Al respecto, un estudio de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria (Espino, 2010) identificó que, cuando los maestros de esta modalidad se inician, enfrentan dificultades para trabajar con las madres y los padres de sus alumnos. Los entrevistados expresaron haber sentido que su formación inicial no los había preparado en este aspecto; dijeron que, si acaso llegaron a tocar el tema en los cursos relativos al desarrollo de los adolescentes, “nunca se les habló de cómo dirigir una junta con ellos ni de cómo involucrarlos en el proceso de aprendizaje de sus hijos” (p. 81).

En un trabajo previo (Espino, Galván y Blanco, 2019), se mostró que vincularse con las familias de los estudiantes, especialmente con las madres, fue una estrategia mediante la cual un docente novel de telesecundaria enfrentó su necesidad de conocer más a sus alumnos en relación con su contexto social y familiar en el medio rural. La información obtenida por esa vía, entre otras, le ayudaba a comprender pedagógicamente a los adolescentes en su singularidad para poder apoyarlos en las dificultades que tenían para trabajar en el aula.

En este artículo se plantea, a partir de la experiencia de otro maestro principiante, cómo se expresaban en su práctica docente algunos saberes para trabajar con las madres de sus alumnos en el

espacio formal de la junta de grupo. En su desarrollo, se describe la conformación de tres saberes docentes relativos a: cómo gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social; cómo anticipar conflictos con las madres derivados del tratamiento de contenidos escolares delicados; y cómo involucrarlas en el trabajo del aula. Dichos saberes están integrados a otros referidos a cómo organizar las juntas de grupo.

## 2. REFERENTES TEÓRICOS

La concepción de los saberes de los maestros en este estudio se corresponde con entender la escuela como una construcción social a partir de las relaciones entre maestros, alumnos y sus familias, donde lo político no está fuera sino al interior, en sus acciones cotidianas y concretas como sujetos particulares, definidos y conocibles por el conjunto de las relaciones sociales que conforman su “pequeño mundo” y que los unen a integraciones de diverso orden<sup>1</sup> (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

En la noción de saberes docentes elaborada por Mercado (2002), los maestros adquieren, se apropian y construyen sus saberes en su práctica de enseñanza con los alumnos –y en las relaciones con sus colegas y las familias de los estudiantes, entre otros– en un momento histórico y en un lugar determinados. Por estar imbricados en el quehacer cotidiano, los saberes casi nunca son evidentes y solo pueden identificarse a través de un trabajo analítico que los revela.

Los saberes se elaboran en la reflexividad que exige la resolución continua de imprevistos en el salón de clases, para lo cual, los profesores echan mano de todos los recursos disponibles en su propio repertorio personal y en el de las prácticas de otros sujetos a los que observan o de los que tienen noticia. Por ello, se trata de conocimientos heterogéneos, colectivos e históricamente construidos pero articulados por el sujeto particular durante la acción (Mercado, 2002).

Desde esta mirada teórica, entiendo que la relación de los profesores principiantes con las madres de familia en telesecundaria responde más a la historia particular de los sujetos concretos y a los procesos sociales históricos de la comunidad donde se encuentran que, “al deber ser” de las normas establecidas en la escuela, aunque éstas existan e influyan en sus acciones (Mercado, 1999).

Otra noción importante en este trabajo es la de saberes experienciales de Tardif (2009), quien los concibe como aquellos saberes prácticos adquiridos y necesarios en el ejercicio de la profesión que no se sistematizan en teorías, sino que se integran a la práctica y permiten orientarla en todas sus dimensiones; entre ellas, la relación con las madres y padres de los alumnos. Los saberes de esta naturaleza se construyen en el marco de una serie de limitaciones y condicionantes ligadas a situaciones escolares concretas que demandan a los maestros desplegar sus habilidades y disposiciones docentes, lo cual, resulta un proceso altamente formativo.

La red de interacciones con otras personas en la que se realiza el trabajo docente exige elaborar saberes experienciales que permiten al maestro comportarse como sujeto en relación con otros y

---

1 El pequeño mundo es el ambiente social inmediato en que las personas se constituyen en sujetos sociales y adquieren sus capacidades, orientaciones y expectativas para moverse en él. Tal noción proviene de la concepción de vida cotidiana de Heller (1977), sobre la cual, está basada la perspectiva de la escuela cotidiana y la construcción de los saberes docentes en esta investigación.

adquirir certezas particulares sobre su práctica y su contexto de trabajo. Por eso son vitales en la etapa inicial, cuando es tan importante adquirir confianza sobre la propia capacidad de enseñar y de alcanzar un buen hacer en la profesión (Tardif, 2009) haciendo más factible con ello la integración.

Las formulaciones teóricas de Galván (1998) sobre el trabajo conjunto de padres de familia y docentes en la escuela primaria fueron fundamentales para reconocer la presencia cotidiana de las madres de los adolescentes en la telesecundaria, así como los procesos sutiles de colaboración con los maestros. También lo fueron para identificar el potencial formativo que tiene esta relación con las madres en la iniciación en la enseñanza y en la construcción de saberes docentes específicos.

En su trabajo, Galván (1998) identificó la existencia de una zona de interés común entre las familias y los docentes –en cuyo centro se encuentran las necesidades pedagógicas de los alumnos–. Además, señaló el relativo poder que tienen unas y otros, el potencial conflicto inherente a su relación y la necesidad de realizar intercambios y de construir acuerdos en las juntas de grupo para sostener el trabajo del aula.

Entiendo la junta de grupo como encuentros organizados, sistemáticos y formales donde maestros, madres y padres se reúnen periódicamente para “poner en común problemas, experiencias y decisiones en el trabajo escolar” (Galván, 1998, p. 67). Aun cuando las juntas mantienen ciertos rasgos generales, cada una es inédita porque expresa una historia singular: las preocupaciones, demandas y expectativas de maestros y familias, siempre ancladas en “las necesidades y vicisitudes diarias del trabajo con el grupo” (Galván, 1998, p. 96). En esta concepción, la entrega de calificaciones no ocupa el lugar central que tradicional y normativamente se le atribuye; sin embargo, mi análisis no ignora que en la cultura escolar de secundaria, calificaciones y disciplina constituyen un eje importante de la relación entre maestros y familia, y que la junta en el aula es la oportunidad para reafirmar su apoyo en ese sentido (Sandoval, 2000).

Otro concepto central del estudio, fue el de responsabilidad pedagógica de van Manen (1998), que se refiere al deber que los maestros experimentan de proveer a sus alumnos de un ambiente en el que se sientan seguros, cuidados y libres de preocupación donde puedan crecer y madurar para hacerse cargo de sí. Dicha responsabilidad por el bienestar de los niños y adolescentes, proviene de la relación *in loco parentis* que tienen con ellos y que los vincula profundamente con sus familias, tanto para apoyarse, como para vigilarse mutuamente en las tareas que el cuidado conlleva.

De acuerdo con van Manen (1998), los maestros tienen la responsabilidad de preparar a sus alumnos para el mundo exterior y también de protegerlos de aquellos riesgos y deficiencias en la esfera íntima de la familia; y ésta, a su vez, posee expectativas hacia la seguridad y afecto que sus hijos necesitan encontrar en la escuela. La responsabilidad pedagógica de los maestros no es una tarea apartada de la enseñanza, sino que está básicamente relacionada con ese proceso y con los contenidos del currículum.

En este tenor, la escuela es un lugar de encuentro entre distintas generaciones, cuyo fin es poder compartir con los más jóvenes distintas miradas del mundo que les permitan estar en él desde la singularidad de cada uno o una, y desde las relaciones que establezcan con los otros (Blanco, 2017). Bajo esta mirada, veo la telesecundaria como un espacio público creador de tiempo libre de las demandas del contexto social y familiar, para que los alumnos puedan acceder al conocimiento como “bien común” al que tienen derecho; un lugar, donde el poder de la cultura

abre para ellos una realidad más ancha gracias a la enseñanza. Para el maestro, es el sitio en el que, como adulto, construye con sus estudiantes una relación de influencia capaz de despertar el deseo sostenido por saber, al mismo tiempo que se compromete a respetar su singularidad y su participación en el grupo (Ibídem).

### 3. PROCEDER METODOLÓGICO

Ya que los saberes docentes escapan frecuentemente a la consciencia discursiva de los maestros por tratarse de un conocimiento poco formalizado e imbricado en su práctica, para poder identificarlos se necesita un trabajo analítico de naturaleza cualitativa que recupere el sentido de sus acciones (Mercado, 2002). Por ello, elegí el estudio de caso para documentar la experiencia de dos profesores noveles durante su iniciación en la enseñanza buscando “el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 2010, p. 11); en mi investigación, una de esas circunstancias era la inserción a la telesecundaria.

De la etnografía educativa retomé una estancia prolongada en el campo de dos cursos escolares (2015-2016 y 2016-2017), en los cuales visité periódicamente a los maestros en sus aulas. Así, pude recoger evidencias empíricas de su práctica cotidiana, reconocer las condiciones locales en que la realizaban y buscar los propósitos a los cuales servían sus acciones, para poder dilucidar su significado (Mercado, 2002). Durante ese tiempo, observé sus clases y demás actividades escolares, entre ellas, sus encuentros con madres y algunos padres; realicé entrevistas formales y otras a modo de conversaciones con los profesores y con algunos de sus colegas, directivos, alumnos y familias, tratando de recuperar toda información posible.

Otro principio de la etnografía fue seguir un proceso analítico que comienza cuando se decide qué datos registrar en el campo, cuáles no y cómo organizarlos. Camino en el cual la persona de quien investiga y sus referentes conceptuales entran en juego, haciéndose necesario explicitarlos y vigilarlos de cerca tratando de transformar desde dónde se mira para buscar entender el punto de vista del otro. En este sentido, parte fundamental del análisis es un trabajo conceptual, mediante el cual, se pone en continua relación dialéctica lo empírico con los referentes teóricos. Yendo por esa vía se elaboran sucesivamente textos de menor a mayor profundidad analítica hasta llegar a una descripción con un nivel más alto de abstracción y coherencia que brinde mayor comprensión de aquello que interesa (Rockwell, 2009).

Miguel y Ricardo<sup>2</sup> son los dos profesores noveles protagonistas del estudio. Ambos cursaron la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria en una escuela Normal pública. Decidí centrar este artículo solo en el caso de Ricardo y en la expresión de saberes docentes en una junta de grupo con madres, por cinco motivos:

- En estos encuentros formales, “los maestros cultivan ciertas habilidades para involucrar a los padres [y madres] en el trabajo relativo al grupo” (Galván, 1998, p. 67).
- La participación de 17 madres de familia en la junta –solo un padre llegó al final, pero solo se acercó al maestro para hablar en privado–.

2 En conformidad con el deseo manifiesto de ambos maestros, sus nombres corresponden a la realidad.

- En el diálogo desarrollado en la reunión, advertí aspectos interesantes para explorar otras intenciones docentes a las que Ricardo no se había referido antes.
- Cuando el profesor habló de la junta, aún antes de llevarla a cabo, identifiqué la importancia que tenía obtener el apoyo materno en la organización del trabajo en Ciencias y, que dicha importancia provenía de la experiencia vivida en el curso anterior.
- El significado que tenía para Ricardo la clase de Ciencias. Al parecer, le daba mayor sentido a su enseñanza con los alumnos de primer grado (los más pequeños), ya que él prefería trabajar con los mayores; dijo encontrar gusto por primero, prácticamente a partir de los temas de esta asignatura.

#### **4. RESULTADOS: LAS JUNTAS CON MADRES DE FAMILIA COMO ÁMBITO DE CONSTRUCCIÓN DE SABERES DOCENTES EN LA INSERCIÓN PROFESIONAL EN TELESECUNDARIA**

En su primer curso escolar Ricardo trabajó en tres escuelas, interactuó con tres colectivos docentes y conoció tres estilos de dirección; cada vez, comenzó una relación con las familias en contextos sociales diversos. A mitad de ese año, llegó a Cosalá; localidad con poco más de 3,000 habitantes. Por este número, podría considerarse urbana; sin embargo, sus condiciones socio-culturales y económicas eran propias de lo rural. En 2015, el 90.4 % de su población se encontraba en situación de pobreza, tenía un alto grado de marginación social y más del 70% se dedicaba a la agricultura, ganadería y avicultura (Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz [CEIEG], 2018). Allí, Ricardo se estabilizó.

La telesecundaria tenía 12 grupos y, además de los adolescentes de Cosalá, asistían a ella jóvenes de otras comunidades pequeñas y retiradas. Los maestros estaban divididos en dos sectores con muy poca relación entre sí. Ricardo trató de interactuar con ambos, aunque su mayor acercamiento fue con los que enseñaban primer grado, donde lo ubicaron a su llegada y permaneció el año siguiente. En mis registros sobre este vínculo hay indicios de que tales profesores ofrecían a Ricardo algunas ideas sobre el trabajo con los alumnos, pero ninguno sobre la relación con las familias.

El encuentro que analizo en este artículo entre Ricardo y las madres en una junta de grupo ocurrió en el mes de marzo del segundo curso escolar de su trabajo como docente. Los 22 alumnos estuvieron presentes, excepto en los momentos que señalaré más adelante. La interpretación se basa en la versión ampliada que elaboré de la junta a partir de: las transcripciones de los audios de este encuentro y de dos entrevistas con el maestro, una previa a la junta y otra posterior; de mis notas de campo tomadas en estos eventos y durante diversas conversaciones con el docente; fotografías; y documentos utilizados en la reunión.

Teniendo en cuenta el contexto sociocultural en que se encontraban los actores de la junta y las condiciones de la telesecundaria, busqué:

- en las acciones de Ricardo y en su discurso, sus motivaciones y reflexiones;
- en la presencia, las palabras, los silencios y los gestos de las madres, sus significados.

#### 4.1. Saber gestionar el apoyo materno para atender las necesidades pedagógicas de los adolescentes, asociadas al contexto social local<sup>3</sup>

Uno de los primeros asuntos que Ricardo trató con las madres fue relativo a la conducta de los adolescentes. Lejos del sentido que suele darse a este tema en secundaria como un asunto de disciplina ligada al logro académico (Martiniello, citado en Huerta, 2009), la motivación de este maestro para agendarlo era la preocupación y responsabilidad que sentía por la integridad física y emocional de sus alumnos. Ricardo expuso tres situaciones; las dos primeras, fueron tratadas con todo el grupo, casi al principio de la junta; la tercera, al final y en privado con las personas involucradas en ella. Las describo en ese orden.

El primer asunto tenía que ver con que los jóvenes jugaban en el receso escolar de una manera que al maestro le parecía violenta: se cargaban mutuamente o se golpeaban con un cinturón. El segundo se refería a que, en palabras de Ricardo, “algunos adolescentes ejercían agresión y violencia moral con determinados compañeros a quienes se agarraban de encargo hasta hacerlos llorar”, por ejemplo, “por hablar chistoso”.

El tercer asunto concernía únicamente a cuatro alumnas: Katya, María, Arely y Mirna quienes habían recolectado fondos para apoyar la candidatura a reina de la primavera de la hija de un maestro, previa autorización del director. Su empresa terminó en desacuerdo a raíz de que las jóvenes decidieron abrir el bote donde habían guardado el dinero para repartírselo, pero Katya se arrepintió; entonces, las cuatro discutieron en el aula, a la vista de todos, hasta que el maestro las detuvo e indagó qué sucedía. La tensión entre ellas había aumentado porque Katya prestó a sus hermanos ocho pesos del monto recaudado y, ahora, tenían un faltante. Al verse expuestas ante el grupo, las jóvenes culparon a Katya de todo; ella trató de defenderse y aclarar las cosas, pero las demás no la dejaron hablar, lo cual la afectó visiblemente.

En el análisis de este primer fragmento donde el maestro abordó las tres situaciones mencionadas surgieron dos preguntas: por qué razón llevar a la junta estos asuntos y qué criterio utilizaba para hablar algunos asuntos en grupo y otros en privado. La búsqueda de respuestas me llevó a comprender que, en los dos primeros casos, el maestro ya había utilizado sin éxito otros recursos, que lo que estaba en juego era muy delicado y que a pesar de que las situaciones no involucraban a todos sus alumnos, él advertía en ellas un fenómeno asociado con la adolescencia que representaba un riesgo latente para la seguridad física y emocional del conjunto, ante lo cual, necesitaba permanecer atento y contar con otro apoyo adulto. En cambio, el tercer asunto necesitaba ser tratado con tacto e intimidad para pedir a las madres de las jóvenes su respaldo en un asunto puntual que no se relacionaba con el resto del grupo.

En otro momento del curso, Ricardo expresó en entrevista su inquietud por la falta de comisiones docentes para vigilar el receso escolar como lo hacían en la telesecundaria donde trabajó antes. En una junta de maestros en Cosalá propuso retomar esa estrategia. El director en funciones dijo que “estaría bien, que lo podrían checar”, pero sus compañeros no aceptaron argumen-

<sup>3</sup> El significado de la simbología que utilizo en lo sucesivo para referir lo dicho por las personas protagonistas de la investigación es: “ ” = registro verbal textual hecho durante una entrevista u observación, o bien, en la transcripción de la grabación; [ ] = registro verbal aproximado, de memoria o inferido, cuando la grabación no era clara; ( ) = interpretaciones sobre tono, actitudes o posibles significados realizadas en el contexto de la entrevista u observación; ... = pausa más prolongada.



tando que “también era su receso, su tiempo de descanso”. En opinión de Ricardo, sus colegas “olvidaban que cuidar a los alumnos en ese lapso formaba parte de sus funciones”.

Esta iniciativa muestra que los recursos que Ricardo integraba a sus saberes docentes —en este caso, para hacer de la escuela un lugar seguro para los alumnos— provenían de las prácticas observadas en diferentes momentos de la trayectoria que siguió en su inserción profesional, que los retomaba en función de sus necesidades de trabajo, siempre que las condiciones materiales locales se lo permitieran (Mercado, 2002). En la telesecundaria de Cosalá, Ricardo tenía la misma necesidad que en la escuela anterior de procurar cuidado al alumnado; sin embargo, las condiciones eran distintas, sus compañeros no estaban dispuestos a colaborar y el director no gestionó que lo hicieran. No obstante, lejos de despreocuparse, el profesor decidió recurrir a las madres de su grupo, desde luego, sin revelar detalles de lo anterior.

Respecto a la segunda situación expuesta en la junta, Ricardo detalló a la observadora qué alumnos eran molestados por sus rasgos personales “al punto de las lágrimas”. Ya había reportado por escrito esta conducta agresiva a las madres y padres de los adolescentes que la presentaban, pero ellos persistían; él se preguntaba qué pasaba y “los estaba monitoreando” porque consideraba que “había una delgada línea entre la adolescencia y conductas severas más violentas”.

En su formación normalista como profesor de telesecundaria, Ricardo estudió cinco cursos relacionados con la adolescencia como una etapa de desarrollo en la vida de los seres humanos. Al parecer, estos conocimientos informaban sus preguntas y reflexiones sobre el comportamiento de sus alumnos; sin embargo, más allá de sus conocimientos teóricos, ante las fuerzas e impulsos que emergían en su grupo, eran su atención y responsabilidad pedagógica (van Manen, 1998) las que lo llevaban a cuidar que los adolescentes no hicieran un uso perjudicial de su fuerza.

En las dos situaciones descritas, vemos que al fracasar en su intento de lograr la colaboración de sus colegas en el cometido de proteger a los adolescentes y al no observar cambios en las agresiones entre algunos alumnos, Ricardo decidió llevar los asuntos a la junta con las madres del grupo como sus principales aliadas en la procuración del bienestar de los alumnos. Esto se advierte en primer lugar en que, antes de explicarles la problemática conductual, dibujó en el pizarrón un triángulo donde representó la relación que tenían alumnos, madres y él como maestro, poniendo a cada uno en un vértice de la figura.

Para conseguir el apoyo materno, Ricardo recordó a las señoras lo dicho por ellas mismas en una entrevista diagnóstica que él hizo al inicio del curso respecto a sus aspiraciones para sus hijos: Todas deseaban que terminaran la secundaria y aproximadamente el 70% que concluyeran la preparatoria e, incluso, la universidad. Finalmente les advirtió: “Si eso quieren, entonces [hay que resolver estas situaciones]”.

Otro recurso, fue hacerles diversas recomendaciones para mejorar la comunicación en casa; para ello, el maestro se apoyó en un material titulado Familias y escuelas que conoció cuando preparó sus exámenes de evaluación docente para el ingreso al servicio profesional<sup>4</sup>. Y es que, “mejorar la comunicación con sus hijos”, dijo Ricardo, “podría ayudar a cambiar sus problemas

<sup>4</sup> En México, en 2015, este proceso implicaba tres evaluaciones: una de selección de aspirantes; otra intermedia, al terminar el primer año de trabajo; y una al concluir el segundo, para definir la permanencia definitiva en la plaza.

de conducta”. Todas las madres escucharon con mucha atención sus recomendaciones, algunas, a sugerencia del profesor, tomaban notas por escrito; inclusive Claudia, una alumna.

Como se verá más adelante, Ricardo insistía recurrentemente en propiciar la comunicación de sus alumnos con sus familias, y las madres lo notaban a través de lo que les contaban sus hijas. Así se ve en lo dicho por una señora al inicio de la junta:

Yo veo a Fani que llega y me comenta: mamá hoy hicimos esto, nos tocó hacer esto, me tocó hacer esto... (imitando el tono de su hija). Usted maestro, los hace participar y eso es lo mejor (tono de énfasis), porque aquí pierden miedo, tienen más comunicación con nosotros y con el maestro, más que nada (tono contundente). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

(Además, este comentario refleja que, más allá de lo académico, las madres valoraban lo que la escuela proporcionaba a sus hijos en el plano personal, como ganar seguridad en sí mismos y disponerlos a una mejor comunicación con la autoridad adulta de sus padres y maestros.

Para abordar el último asunto, Ricardo se aseguró de poder hablar con las madres de Katya, María, Arely y Mirna en privado; esperó que todas las demás se retiraran y pidió al resto de sus alumnos que salieran del aula. El eje de la conversación no fue el dinero, ya que lo preocupante para él no era la acción de las jóvenes de pretender repartirse el monto recolectado, sino la actitud asumida por las compañeras de Katya al intentar culparla de todo. Desde el inicio del curso, Ricardo había detectado en esta joven una gran carencia de autoestima y, al ver lo que estaba pasando, decidió respaldarla y mostrar a sus alumnas la necesidad de aprender a responsabilizarse de sus decisiones. Esto se advierte en lo dicho por el maestro en entrevista:

Aquí la situación [que me interesa tratar es eso de] lavarse las manos. [Si] ya lo hicieron las cuatro, [entonces que] las cuatro asuman su responsabilidad, o sea, ¿cómo que... [ahora solo Katya es culpable]? La hicieron llorar en clase (tono de indignación), Katya no pudo con la presión (tono de empatía). Arely y María no la dejaban hablar... Me sorprendió bastante... (tono de incredulidad). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Al parecer, la intervención docente de Ricardo en este caso nació de la solicitud que van Manen (1998) asocia al tacto pedagógico, es decir, a su disposición para poner atención en la reacción de Katya, reconocer su necesidad de ser protegida, y actuar hacia ella en ese sentido. Estos momentos con los alumnos son fundamentales para formar la responsabilidad pedagógica de un profesor principiante. Al percibir la vulnerabilidad de un niño o joven, y reconocerlo como “una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse” (van Manen, 1998, p. 151), el nuevo maestro puede abrirse a la posibilidad de actuar por el bien de “ese otro” que son sus estudiantes, y allí, surge para él la posibilidad de experimentar la alteridad y su capacidad como docente para relacionarse con el mundo de los más pequeños.

La situación de la que surgió el problema, también era delicada por involucrar manejo de dinero ajeno; al parecer, Ricardo lo sabía y reflexionó sobre cómo plantear el asunto para no dar una idea equivocada que alarmara a las madres. En ese sentido, reflexionó sobre cómo nombrar lo sucedido, sabía que las palabras importan y se tomó un tiempo para buscar la más adecuada. Esto, refiere el tacto que procuraba tener en su trato con las madres; un tacto propio del mundo

adulto, es decir, simétrico, aquél que se espera que sea recíproco y de acuerdo con la naturaleza y las circunstancias de la situación (van Manen, 1998). Ricardo llamó a la situación “hurto colectivo” y, al respecto, explicó:

Busqué en el diccionario, me fui a ver sinónimos de robar porque no lo hicieron realmente. Se me hacía delicado... ¿Cómo decirle a [una mamá], es que su hija robó? Escuchas eso y no te imaginas cinco pesos (tono de exageración). Tampoco le iba a poner “botecito” (tono de ironía) como le estuve llamando con los niños (riendo). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para iniciar, Ricardo preguntó a las señoras si sus hijas las habían enterado de lo ocurrido, escuchó sus comentarios, y les dio su versión diciendo que era “para que todos tuvieran la misma información”. A partir de allí, tuvo un intercambio con las madres que le permitió identificar sus posturas y actuar con cada una según consideró conveniente; cito dos ejemplos:

Ante el reclamo de la mamá de Mirna, a quien no le pareció que su hija participara en la colecta “porque para eso no la mandaba a la escuela”, Ricardo se respaldó en la autorización del director, apuntando después, en entrevista con la observadora, que dicho reclamo le parecía justificado. A las propuestas de la madre de María que se citan a continuación, sencillamente no prestó oídos por considerarlas totalmente inviables:

¿Sabe que debería hacer maestro para que tengan miedo estas niñas y no lo vuelvan a hacer? Déjelas encerradas adentro [del salón].... Es que el regaño no les duele, hay que pegarles para que les duela [inaudible] (tono golpeado). [Aunque digan que se les pega... porque han reportado maltrato, pero] con el regaño no obedecen (tono de molestia). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

A través de estos intercambios y del camino recorrido como grupo (Galván, 1998), Ricardo iba conociendo a las madres de sus alumnos y ellas a él y, en esa medida, formaban expectativas mutuas. Así se identifica, específicamente, en las palabras del maestro:

La mamá de María no es una señora con la que puedas dialogar, ni ver [las cosas] desde otra perspectiva que no sea la suya (tono concluyente); entonces dije, [mis puntos de vista] van más con la mamá de Mirna [o] con la mamá de Arely, una señora muy flexible (tono de reconocimiento). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para finalizar este encuentro, Ricardo pidió a las señoras que firmaran un reporte escrito de lo ocurrido aclarando, a pregunta expresa de la madre de María, que éste se iría al expediente individual de las alumnas y que, en su momento, lo entregaría al maestro del siguiente grado. Todas firmaron sin objeción excepto esta última señora quien lo cuestionó diciendo en tono molesto, “¿Y un reporte nada más por haber hecho eso?”, ante lo cual, Ricardo volvió a guardar silencio, recogió su firma en el documento y lo archivó.

En este episodio pueden apreciarse varias decisiones sustentadas en la reflexión docente, algunas previas a que ocurriera y otras durante su desarrollo: cómo abordar la situación, optando por hacerlo en privado; cómo referirse a lo sucedido, buscando las palabras; y de qué manera resumir los hechos ante la conveniencia de dialogar con las madres a partir de una versión común, pero orientada hacia el fin que él se había propuesto. Ya en el diálogo, según lo juzgaba necesario, el maestro optó por explicar, o bien, por guardar silencio. Finalmente, al pedir a las

señoras su firma en el reporte escrito, dio un estatus de mayor relevancia al comportamiento que deseaba transformar en las alumnas mandando un mensaje claro sobre la importancia que este asunto tenía en su educación y, particularmente, en la protección de quien le parecía vulnerable.

Como puede verse, este caso demandó de Ricardo habilidades docentes más complejas que las que usó al exponer los asuntos anteriores ante todo el grupo. Entró en un diálogo personal con cuatro madres que tenían distintas formas de pensar, de reaccionar y de relacionarse con sus respectivas hijas. Por lo tanto, en la preparación y desarrollo del encuentro el maestro fue elaborando saberes para plantear y manejar este tipo de asuntos.

#### **4.2. Saber anticipar conflictos con las madres por el tratamiento de contenidos escolares delicados en el aula**

En el fragmento de la junta de grupo que abordo a continuación, mostraré indicios de la construcción de un saber docente para prevenir problemas con las madres y conseguir su apoyo en el trabajo escolar alrededor de contenidos que se consideran delicados. Antes de iniciar el cuarto bloque de estudios en Ciencias titulado, *La reproducción y continuidad de la vida: Sexualidad* (SEP, 2007), Ricardo tomó la decisión de comunicar a las familias, en la siguiente reunión, los temas y actividades que había venido preparando. Así lo había hecho el curso anterior, “le había funcionado y consideraba que de esa manera establecía un puente entre el trabajo en el aula y lo que pasaba en casa” mejorando su comunicación con las familias y viceversa. Esta reflexión refiere la concepción de Ricardo acerca de las juntas bimestrales, como un espacio para tomar acuerdos relativos al trabajo del aula, más allá de la entrega de boletas de calificaciones establecida normativamente:

Así se quita esa franja [en las juntas] donde nada más el maestro entrega calificaciones y los papás [y mamás] sólo vienen a firmar. (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Dicha decisión, también apunta a que Ricardo advirtió el potencial conflicto con las madres de los adolescentes si los temas y actividades que había organizado entraban en disputa con las concepciones presentes en el contexto familiar de sus alumnos; en cuyo caso, su palabra como maestro no necesariamente se impondría (Galván, 1998). Por esa razón, estructuró un camino para gestionar y acordar el respaldo materno en el cual advierto, un saber anticipar conflictos ante el tratamiento de contenidos escolares delicados.

Para poder abordar el asunto, Ricardo pidió a los alumnos que salieran del aula, pues necesitaba hablar a solas con sus madres. Comenzó anunciando el título del bloque de estudios y explicando en qué consistían los temas y por qué eran importantes para los adolescentes; puso ejemplos, informó de dónde provenían algunos contenidos que había decidido agregar al programa y sus razones. Un recurso para persuadir fue argumentar que los temas “venían en el libro de texto y en el programa de estudios”; por ejemplo, cuando Ricardo mencionó que estudiarían los métodos anticonceptivos, se acercó a una banca donde había un libro de Ciencias y lo tomó en sus manos mostrándolo a las señoras. Cuando habló del concepto de sexualidad, explicó que éste abarcaba más que la relación sexual y que, “el libro decía que [los seres humanos] vivimos nuestra sexualidad todos los días, desde que nacemos hasta que morimos”. Una vez establecido

el hecho de que los contenidos formaban parte del curriculum oficial, el profesor hizo explícita a las madres su necesidad de que lo respaldaran, diciendo:

Tengo algunas actividades pre-planteadas, se las voy a explicar a grandes rasgos y ustedes me dirán... me darán el visto bueno [para ver] si las podemos hacer o no (tono conciliador). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Al explicar las actividades y los materiales que tenía preparados, Ricardo empleó tres recursos para convencer: mostrar la pertinencia de los materiales elegidos respecto al contexto local, resaltar la correspondencia entre los temas y las necesidades de cuidado de los adolescentes, y recurrir a su experiencia de lo que había funcionado con el grupo que tuvo el curso anterior:

Veremos una serie de cinco capítulos cortitos muy interesantes. Los caminos de la vida situada en un contexto rural, [trata] de una familia en la que van pasando varias cosas; aborda el SIDA, relaciones sexuales, machismo, la influencia de los medios de comunicación y los amigos. El año pasado la utilicé y me sirvió bastante, más que abrirles los ojos, los jóvenes analizaron y se dieron cuenta que pueden vivir cosas así, que sí pasan (tono de énfasis). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Para tranquilizar a las madres sobre la realización de ciertas actividades, Ricardo planteó lo que no haría y explicó la importancia de dichas actividades para que los jóvenes tomaran mejores decisiones en distintos planos de su vida. Esto se pudo apreciar cuando habló de una práctica sobre el uso del condón donde pediría a los alumnos ir a comprarlos a la farmacia y abrirlos después en el aula para ver cómo se utilizaban:

Insisto, en ningún momento voy a decirles háganlo, practíqueno, mastúrbense, no va por ahí, no tengamos esa idea... les tengo que decir de qué se trata esto... [Luego] sus hijos ya se sienten muy maduros [para pensar]: “me voy a casar”. Aquí analizaremos si es así, porque el embarazo solo dura nueve meses, pero ¿qué viene después? Grandes cambios, un gasto. [Para eso] necesitan estabilidad emocional, un trabajo; todo eso tenemos que verlo (tono contundente). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Otro recurso identificado, fue señalar la existencia de nuevos riesgos para los jóvenes y, por lo tanto, la necesidad de agregar temas que no estaban considerados oficialmente, como el cibersexo:

Vinieron los de protección civil a darnos una plática, es algo nuevo la tecnología y tenemos a nuestros hijos que se van al ciber o que en el celular están hablando con... ¿Sabemos realmente con quién están hablando?, ¿quiénes son sus compañeros en internet?, ¿quiénes están ahí?... (tono serio y de incertidumbre). (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Ricardo explicó a las madres que esa información prevenía a los alumnos sobre los engaños y abusos a los que se exponían al usar las redes sociales, que consideraba necesario retomarla en este nuevo curso pues, a pesar de las limitaciones de conexión a internet en el ámbito rural y de que se requiere una edad mayor a la que tienen los alumnos de secundaria para usar Facebook, los adolescentes encontraban maneras de ingresar y “había que enseñarlos a cuidarse”. Después de explicar al grupo de madres todo lo relacionado con los temas y actividades previstas para este bloque de estudios, les preguntó:

¿Dudas hasta aquí?, ¿qué piensan de las estrategias?, ¿las quitamos?, ¿están muy fuertes?, ¿alguna otra actividad que crean necesaria? Ustedes digan.. (Reg. 1 ObjP/MR-E5/1º)

Evidentemente, el propósito de estas preguntas era obtener la aprobación materna, pero también acordar que las familias respaldarían su trabajo desde casa:

¿Por qué hago esto? De qué me sirve hablar con sus hijos de enfermedades de transmisión sexual [por ejemplo], si al llegar a casa ustedes les dicen: “No le hagas caso al maestro, lo que te dijo es mentira, tú solo cree esto...” (imitando el tono materno). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Ricardo abrió la posibilidad de negociar con las madres mostrando apertura para hacer ajustes si se lo proponían; a cambio, les pedía no contradecirlo y, para ello, usó un argumento que se encontraba en la zona de interés común entre ambos (Galván, 1998): el bien de los adolescentes.

Yo no estoy en contra de sus creencias, yo estoy con ustedes, pero no se vale darles a sus hijos dos informaciones. ¿Por qué? al distorsionar las cosas [fomentamos] el morbo, los confundimos. Entonces, lo podemos hablar, llegar a un acuerdo, si consideran que algo no es oportuno lo podemos modificar (tono suave, baja el volumen de su voz). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Tres señoras intervinieron coincidiendo entre sí: “pensaban necesario dar a conocer a sus hijos las cosas porque ahora estaban más despiertos”, “ellos ya sabían” y, por tanto, había que decirles las consecuencias que podían traer [sus actos]”. Una de ellas señaló:

De mi parte está bien que les enseñe... (tono amable). Hay cosas que [usted] ya les ha dicho (tono de aclaración con voz fuerte), luego me dice [mi hija], “el maestro dice esto y esto”, y yo le digo, “¿Ya ves? Mija, es que tú ya quieres ser grande pero todavía no lo eres, te falta todavía” (tono de advertencia) (Algunas madres asientan con la cabeza o esbozan una leve sonrisa en señal de coincidir). (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Este comentario, además de dar anuencia al maestro para realizar su propuesta de trabajo, le confirmó haber hecho bien al buscar establecer acuerdos para la enseñanza porque el apoyo familiar no está dado de antemano. Como se aprecia, en ocasiones, los adolescentes enteraban a sus madres de las orientaciones que su maestro les daba ante sus inquietudes. ¿Qué podría suceder entonces si llegaran a sus oídos los temas y las actividades que estaban por iniciar sin una contextualización previa de parte del profesor?

Las señoras que tomaron la palabra no fueron las únicas en apoyar la propuesta de Ricardo, el resto del grupo consintió tácitamente ya que hay acuerdos implícitos que llegan “como consenso silencioso de los padres [y madres] para dejar hacer a los maestros, hasta cierto punto” (Galván, 1998, p. 101).

Ricardo refirió en entrevista que una de las actividades organizadas en este bloque de Ciencias provenía de lo que había observado cuando asistió a una junta en la escuela secundaria de su hermana. Allí, la profesora explicó una práctica cuyo propósito era enseñar a las alumnas a utilizar correctamente las toallas femeninas porque los baños escolares estaban manchados de sangre con frecuencia. Ricardo retomó la idea suponiendo que en su grupo podían experimentar la misma necesidad y así lo explicó él a las madres. Este ejemplo, evidencia la construcción social de los saberes docentes y su procedencia heterogénea. Ricardo tenía una experiencia personal como hermano de una joven adolescente de la misma edad que sus alumnos. En pocas ocasiones

se refería a ella, pero pude percibir la influencia que su relación con ella tenía en las preocupaciones que surgían en él como profesor. En este caso, su vida personal fue una vía para acceder a la experiencia de otra maestra y obtener recursos en forma de argumentos que le permitieran tomar acuerdos con las madres de los adolescentes en el contexto cultural en que él trabajaba.

#### 4.3. Saber involucrar a las madres en el trabajo del aula

En este último apartado, muestro otra parte de la estrategia de Ricardo para obtener el apoyo de las madres de los adolescentes en el cuarto bloque de Ciencias, donde se identifica la construcción de un saber docente para involucrarlas en el trabajo del aula; este, comienza a materializarse en una actividad concreta, diseñada por el propio maestro, a la que llamó “charla informativa”.

Antes de cerrar este punto de la agenda del día Ricardo solicitó a las señoras asistir, llegado el momento, al cierre del trabajo en Ciencias. Les explicó que sus hijos –organizados en equipos– les compartirían lo aprendido sobre los temas relativos a la sexualidad. Un recurso para involucrarlas fue organizarlas de inmediato, y ofrecer un punto adicional en la calificación individual y por equipo de los alumnos si el compromiso adquirido por ellas para asistir a la actividad se concretaba. Para eso, el profesor proyectó en la pantalla de televisión una tabla con cuatro fechas programadas para la charla informativa; así, las madres podrían visualizarlas, elegir una y observar la manera en que, con base en la decisión de todas, quedarían integrados los adolescentes.

En entrevista, Ricardo expresó que, en esta charla, las madres podrían decir a sus hijos lo que pensaban sobre cualquiera de los temas estudiados, “pero ya habiendo un conocimiento previo de parte de ellos”; esperaba, incluso, que la exposición de los adolescentes proporcionara a sus madres nueva información. Esta actividad complementaba otra realizada en un bloque previo a la que llamó “En casa también aprendo”, donde las señoras asistieron al aula para compartir sus experiencias respecto a un tema de Ciencias o de Geografía: tabaquismo y enfermedades respiratorias, avances en la tecnología o migración. Esa participación también contó para la calificación de los alumnos y fue organizada en la junta bimestral anterior. De acuerdo con Ricardo, con todo esto buscaba “formar vínculos de comunicación entre los padres y sus hijos en la escuela”.

Además de esta intención, en el análisis identifiqué una más: que los progenitores tomaran consciencia de sus posibilidades para participar y apoyar el trabajo escolar de los adolescentes, independientemente del nivel de su propia escolaridad; así se advierte al final del siguiente comentario de Ricardo:

Las mamás dijeron, [por ejemplo], “No, pues cuando yo era pequeña, no había celulares...”, “¡Uy, para transportarnos de un lugar a otro...!” (tono de remembranza). Nos contaron sus vivencias. Esa era la intención... demostrarles que no es pretexto decir, “No sé leer”, “no sé escribir”, como para no hacernos cargo de esa responsabilidad de ayudar a los hijos. (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

Por otra parte, encontré que el maestro observaba reflexivamente a las personas que participaron en la actividad y así logró apreciar sus esfuerzos para prepararse y llevarla a cabo.

Hubo participación de las madres, las primeras llegaron con láminas para exponer, pero les dije que no, que era más una charla. La tía de Martín me dijo, “yo no sé nada de tabaquismo, pero lo investigué”; estuvo leyendo su investigación y al final nos habló, “Yo tuve un familiar que fumaba...” (tono de relato) y ya nos contó su anécdota. (Reg. 1 ObJP/MR-E5/1º)

En este proceso, Ricardo iba reconociendo a las madres como portadoras de conocimientos sociales interesantes para los adolescentes. Así se ve en su relato sobre lo ocurrido cuando una de ellas compartió con el grupo su experiencia de migración a los Estados Unidos. Se refirió a esa clase, como una de las ocasiones en que sus alumnos habían puesto más atención y tuvieron mejores resultados. Dijo que, en esa ocasión, más de la mitad de los adolescentes “hicieron un comentario muy reflexivo, fundamentaron muy bien todas sus opiniones y se mostraron empáticos”. En virtud de esta experiencia, Ricardo, concluyó: “¿De qué me doy cuenta ahí? [del valor de] sus vivencias”.

El descubrimiento del maestro está basado en el interés que despertó en sus alumnos la participación de sus madres, ya que obtener su atención y hacerlos participar en clase constituye uno de los retos permanentes de la enseñanza (Mercado, 2002). Esto coincide con el esfuerzo observado en maestras de nivel preescolar para hacer las clases más interesantes para los alumnos a partir de la participación de sus madres, para lo cual, tomaban en cuenta las sugerencias que estas les hacían en la previsión y organización de las actividades escolares, e integraban algunas de sus opiniones en el trabajo con los niños dentro y fuera del aula (Mercado y Montaña, 2015). En las reflexiones docentes de Ricardo sobre lo ocurrido con la actividad “En casa también aprendo”, encuentro indicios de que en la medida en que sus saberes y experiencias para establecer relaciones con las madres e involucrarlas en el trabajo en el aula mejoraran el quehacer escolar de los alumnos, abriría más sus clases a su participación (Mercado y Montaña, 2015).

Con base en el análisis realizado en este apartado y en el anterior concluyo que, saber involucrar a las madres de los adolescentes en el trabajo de la telesecundaria demanda saberes experienciales relacionados con las edades de los alumnos y con el contexto local; conocimientos sobre el curriculum y las didácticas específicas; así como, habilidades para poder usar recursos y proponer actividades viables de realizar en las condiciones de trabajo de cada escuela.

Otro hallazgo significativo es que al saber anticipar conflictos con las madres de familia e involucrarlas en las actividades del aula, el maestro del estudio transformaba la telesecundaria en tiempo y espacio donde los adolescentes (convertidos en estudiantes) podían relacionarse con los conocimientos (convertidos en contenidos curriculares), desvinculados del uso regular que esos temas tenían en sus contextos socioculturales. En ello, veo materializada la concepción de escuela que Blanco (2017), basada en Philippe Meirieu, propone como espacio público que:

Instituye sus propias reglas... para crear un espacio que “separe” a los estudiantes de sus entornos, que los distancie de sus vínculos familiares y sociales, a fin de que puedan acercarse al mundo más amplio... una operación simbólica necesaria porque, en caso contrario, los niños y jóvenes se convierten en actores (instrumentales) para la renovación que sus familias o que la sociedad ha imaginado. (p. 22)

Los puntos de apoyo para poder hacerlo estaban en el interés evidente de Ricardo por dispensar cuidados a los adolescentes, en su necesidad de establecer una relación pedagógica fructífera con ellos y en su determinación para sortear los retos cotidianos del contexto social en que se encontraban.



## 5. CONCLUSIONES

El encuentro de Ricardo con las madres de su grupo apunta a que los saberes docentes mostrados en el artículo están imbricados a un saber organizar y desarrollar las juntas de grupo en telesecundaria, que necesita ser más explorado. Hasta ahora, puede advertirse que tal saber está basado en: a) el conocimiento que el maestro adquiere sobre cada alumno; b) las ideas que concibe sobre sus necesidades pedagógicas vinculadas a su condición adolescente y al contexto sociocultural donde viven; y c) una propuesta de enseñanza donde se engarzan las necesidades del grupo con el curriculum del grado.

A partir del análisis realizado concluyo que al igual que otros saberes docentes, los que se requieren para trabajar con las madres, solo pueden estudiarse en el contexto local donde se inicia cada profesor. En esa escala se expresa el medio sociocultural; la organización de la telesecundaria; y la historia de cada escuela, grupo y maestro; que, en conjunto, imprimen sus especificidades a los saberes de los docentes en esta modalidad.

La necesidad de Ricardo de lograr acuerdos con las madres no nació de un día para otro, sino de su historia particular con el grupo de alumnos permeada por lo que ocurría en la escuela – como la autorización del director para realizar una colecta en respuesta a la petición personal de un maestro, o la negativa de los colegas para procurar una convivencia adolescente con menos riesgos en el receso–. En su estrategia para conseguir el apoyo materno, además de su propia biografía, se escuchan voces de otros profesores –por ejemplo, de la maestra de su hermana, cuya práctica conocía cuando acudía a las juntas de grupo en calidad de tutor–.

Coincido con Jiménez (citado en Mercado y Espinosa, 2020), cuando sostiene que “en la participación de las madres en la gestión escolar hay una movilización guiada por las inquietudes de vigilar, de estar cerca... un sentido de responsabilidad vinculado con el cuidado de los hijos” (p. 88). En la junta analizada, hay indicios de que el hecho de que Ricardo fuera un joven principiante fue un factor más de vigilancia hacia su trabajo, por lo tanto concluyo también que el interés materno por saber cómo les va a los alumnos con el nuevo profesor es una de las condiciones de inserción a la enseñanza en telesecundaria.

Trabajos previos en educación rural (Carvajal, 2013; Ezpeleta y Weiss, 2000; Moreno, 2010) han advertido las consecuencias que tiene la rotación de profesores, por cambios de escuela, en los estudiantes; y, por tanto, la desconfianza que los pobladores llegan a experimentar hacia aquellos maestros que llegan a laborar a las comunidades. Específicamente en telesecundaria, Moreno (2011) sostiene que “la constante movilidad de la plantilla docente es otro de los puntos negativos [que padres y madres encuentran en el profesorado] porque consideran que afecta el rendimiento escolar de sus hijos” (p. 249). El estudio que presento apunta a que esa movilidad también afecta a los docentes principiantes en su relación con las familias y, a que, estabilizarse en una escuela (como Ricardo en Cosalá) les permite recuperar experiencias, reflexionar y construir saberes para trabajar de manera conjunta con las madres de sus alumnos. Es importante que las políticas de ingreso a la docencia tengan en cuenta ambos aspectos para evitar interrumpir los procesos que se inician una vez que docentes y progenitores comienzan a relacionarse en torno a un grupo de adolescentes.

Finalmente, en los saberes docentes de Ricardo se advierten dos elementos fundamentales, uno general y otro más específico:

- Una idea extendida entre los maestros de educación básica relativa a que el apoyo familiar es indispensable para que los alumnos puedan aprender y transitar conforme a lo esperado por la escuela (Mercado y Espinosa, 2020).
- Una condición particular de la cultura familiar que prevalece en comunidades rurales –como Cosalá– donde son las madres o bien, las tías, hermanas mayores o abuelas, quienes regularmente acuden a las juntas e interactúan con los docentes. Esto, sin negar que, en ciertos casos –como en el del padre que llegó al final de la junta analizada– sean ellos o un abuelo, quienes se acercan a las reuniones.

Basada en ello, concluyo que la relación de los profesores con las madres de los adolescentes es piedra angular en la construcción social de la telesecundaria, uno de los condicionantes más relevantes de la práctica docente y, por lo mismo, dimensión formativa de quienes se inician en esta modalidad y ámbito de construcción de sus saberes docentes.

## REFERENCIAS

- Blanco, N. (2017). El sentido del oficio docente [manuscrito no publicado] Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Málaga.
- Carvajal, A. (18-20 de septiembre de 2013). El trabajo docente en un contexto rural: la relación con la comunidad, los padres y los niños al iniciar la docencia [ponencia]. *XIII Simposio Interamericano de Etnografía y Educación*. Universidad de California.
- Castaño, I., y Fandiño, G. (2006). Haciéndose maestro. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII (46), 111-124. <https://bit.ly/3ImugyK>
- Comité Estatal de Información Estadística y Geográfica del Estado de Veracruz [CEIEG]. (2018). *Cuadernillos Municipales, 2018 Cosalá*.
- Espino, H. (2010). El seguimiento de egresados de la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria para la mejora de la formación inicial [manuscrito no publicado]. B. Escuela Normal Veracruzana.
- Espino, H., Galván, L., y Blanco, N. (2019). Saber conocer a los alumnos en el umbral de la profesión docente en telesecundaria. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (29), 108-130. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2635>
- Ezpeleta, J., y Weiss, E. (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. DIE-CINVESTAV.
- Galván, L. (1998). *El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico*. DIE-CINVESTAV.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Huerta, E. (2009). *La relación escuela-padres en las secundarias mexicanas*. INEE. <https://bit.ly/3AqY7Dd>
- Mercado, R. (1999). *El trabajo docente en el medio rural*. DIE-CINVESTAV.

- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. FCE.
- Mercado, R., y Montaña, L. (2015). Procesos de participación entre profesoras de jardines de niños y madres de familia en actividades de enseñanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), 347-368. <https://bit.ly/3GQVkfU>
- Mercado, R. y Espinosa, E. (2020). *Que ningún alumno se quede. La enseñanza con sentido y equidad*. SM Ediciones-CINVESTAV.
- Montaña, L. (2018). *El trabajo docente en jardines de niños: relaciones de educadoras con madres de familia en la vida escolar. Un estudio etnográfico*. Clave Editorial.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en Secundaria: algunas razones del Fracaso escolar. En *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, (2), 242-255. <https://bit.ly/3GAJ8Z1>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica [ponencia]. *Seminario CLACSO sobre educación*, Universidad Pedagógica Nacional. <https://bit.ly/341oO1O>
- Rosas, L. (2003). *Aprender a ser maestro rural. Un análisis de su formación y de su concepción pedagógica*. CEE-Fundación para la cultura del maestro SNTE.
- Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. UPN-Plaza y Valdés.
- Sandoval, E. (coord.) (2014). *Los primeros años de ejercicio docente en educación básica. Reconstrucción de prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. SEP-SEB Conacyt, Proyecto No. 146031.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2007). *Ciencias I. Énfasis en Biología. Libro para el maestro*.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.