



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

“Las trayectorias profesionales de los docentes de la telesecundaria de San Luis Potosí: un estudio de caso”

Tesis que para obtener el grado de
Doctora en Educación
Presenta

MA. GUADALUPE VILLASEÑOR MERCADO

DRA. DALIA RUIZ ÁVILA

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN GENERAL..... | 7 |
| CAPÍTULO I..... | 25 |
| LA CARACTERIZACIÓN HISTÓRICO SOCIAL DE LA TELESECUNDARIA EN SAN LUIS POTOSÍ DESDE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES..... | 25 |
| Introducción..... | 25 |
| 1.1 El contexto de la investigación..... | 26 |
| 1.1.1 La escuela de “La loma”..... | 26 |
| 1.1.2 La escuela de “El arroyo”..... | 30 |
| 1.2 El Origen: La educación a distancia en la creación de la telesecundaria..... | 33 |
| 1.3 La propuesta nacional para la atención a los alumnos de secundaria en las zonas rurales..... | 40 |
| 1.4 La organización de las clases..... | 46 |
| 1.5 El modelo pedagógico y el diseño de los materiales..... | 47 |
| 1.6 Cómo surge la telesecundaria en San Luis Potosí..... | 53 |
| 1.7 La formación y profesionalización de los docentes..... | 55 |
| 1.8 La estructura de Telesecundaria en el estado..... | 60 |
| 1.9 Configuración contemporánea del sistema de telesecundarias local..... | 63 |
| Conclusiones del capítulo..... | 70 |
| CAPÍTULO II..... | 72 |
| LA LÍNEA DEL TIEMPO: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA TELESECUNDARIA..... | 72 |
| Introducción..... | 72 |
| 2.1 Las Trayectorias profesionales..... | 72 |
| 2.3 El método biográfico narrativo..... | 77 |
| 2.4 La línea del tiempo como organizador gráfico..... | 78 |
| 2.5 La línea del tiempo como herramienta metodológica..... | 80 |
| 2.6 La representación de las trayectorias profesionales en las líneas del tiempo..... | 85 |
| 2.6.1 Líneas de escala lineal..... | 86 |
| 2.6.2 Líneas de escala lineal ascendente..... | 126 |
| 2.6.3 Línea mixta..... | 136 |

| | |
|--|-----|
| 2.6.4 Línea de árbol en la red..... | 139 |
| 2.6.5 Línea de eventos en cadena. | 142 |
| 2.6.6 Línea mixta de escala lineal con eventos en cadena..... | 145 |
| Conclusiones del capítulo. | 151 |
| CAPÍTULO III | 153 |
| LOS PUNTOS DE IDENTIFICACIÓN EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA TELESECUNDARIA: LOS HALLAZGOS. | 153 |
| Introducción..... | 153 |
| 3.1 La participación de la familia en la construcción de la trayectoria profesional: primer punto de referencia para la aproximación a la telesecundaria. | 154 |
| 3.1.1 El deseo de mis padres era que saliera adelante. “No tenía otra opción”. | 158 |
| 3.1.2 El deseo de mis padres estaba puesto en ser alguien. “Era hombre”. | 163 |
| 3.1.3 El deseo de mis padres ser parte de la gran familia, el magisterio. “Desde niña yo era la maestra” | 170 |
| 3.1.4 El deseo de mis padres salir de la pobreza y la ignorancia. “seguir el ejemplo de los que ya eran maestros”. | 173 |
| 3.2. Lo urbano-rural: espacio de distinción en las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria. | 175 |
| 3.3 El clientelismo de los docentes desde las trayectorias profesionales: vía regia para pertenecer a la telesecundaria. | 189 |
| 3.3.1 El clientelismo del SNTE, primera condición para pertenecer a la institución. | 194 |
| 3.3.2 La participación político-partidista como condición para mantener el empleo. | 199 |
| 3.3.3 La fusión SEP-SNTE: la ambivalencia de la visión oficial o sindical. | 205 |
| Conclusiones del capítulo. | 207 |
| Conclusiones Generales..... | 209 |
| Bibliografía..... | 218 |

*A quienes AMO
Manuel, Axel y Citlali
que han tenido la
paciencia en mis
ausencias.*

y

*A mis ancestros
que no lograron
concluir sus
anhelos.*

Agradecimientos.

A la Dra. Dalia Ruiz Ávila, mi tutora de la Universidad Pedagógica Nacional por su calidad humana, su orientación precisa, su rigurosa exigencia en el desarrollo de mi investigación, por su acompañamiento respetuoso.

A la Dra. Rocío Amador Bautista y Dra. Annette Santos del Real por su disposición, paciencia y profesionalismo en la orientación puntual durante el proceso de elaboración de mi tesis.

A mis maestros quienes me brindaron valiosas enseñanzas, especialmente a: Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavares, Dr. Eduardo Remedi Allione, Dra. Rosa María Torres Hernández, Dr. José Luis Molina Hernández, Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce, Dra. Beatriz Ramírez Grajeda, Dr. Roberto González Villarreal, quienes con sus seminarios fortalecieron mi cultura académica y un reconocimiento singular para la Dra. Oresta López Pérez por su generosidad y apoyo solidario desde el COLSAN siempre.

A mis lectores de tesis quienes con sus observaciones me ayudaron a afinar el informe final que hoy presento. Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavares, Dra. Guadalupe Teresinha Bertussi Vachi, Dr. Arturo Ballesteros Leiner y Dr. Juan Mario Ramos Morales.

A los maestros y maestras de las telesecundarias participantes en esta investigación porque tuvieron la confianza de compartir sus trayectorias profesionales donde se entrecruzan sus historias personal y profesional.

A mis compañeros y compañeras del doctorado por los momentos de interlocución y crecimiento compartidos. Mi cariño y reconocimiento para mis amigas Chayito y Jessy.

A mis amigas y amigos de la vida, “Las chinas”, “Las damas de la mesa redonda”, Metstonatok y “Collaboratio”, quienes me brindaron su fuerza y compañía para llegar a la meta. Al equipo PNIEB por su lealtad y colaboración incondicional.

A la Universidad de Nuevo México, quien me acogió durante la estancia académica y me permitió descubrir líneas de mi formación profesional no exploradas. Especialmente a la Dra. Rebecca Blum, a la Dra. Leila Flores-Dueñas y al Dr. Anselmo Torres.

Mi especial reconocimiento a la institución que me formó, la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco y Unidad 241 por todo su apoyo y enseñanzas.

A las autoridades de la SEGE y de la Sección 26 por la beca otorgada para el desarrollo de mi formación.

El mayor agradecimiento es para mis queridos padres por darme la vida, por hacerme una mujer incansable, inquieta y tenaz y para mi familia de origen y extensa por su presencia de siempre y todos los momentos inolvidables.

INTRODUCCIÓN GENERAL.

En México, la educación telesecundaria no ha gozado de la preferencia de los investigadores, es un campo que ha sido poco explorado. Toda investigación tiene un origen y, en este caso, mi interés por estudiar las trayectorias de los docentes de la telesecundaria surgió a partir de lo que observé en algunas de las comunidades donde trabajé como profesora. También, en lo que con frecuencia escuché acerca del desempeño de los profesores y de los resultados que obtenían los alumnos que asistían a estas escuelas. Mi inclinación fue mayor a partir de la publicación de una de las evaluaciones donde se exhibieron los puntajes del nivel de secundarias y los más bajos correspondieron a la telesecundaria.

En diciembre de 2004 se publicaron los resultados del examen que aplicó PISA¹ a 41 países, en esta ocasión, la evaluación fue en el área de las matemáticas. Este informe exhibió los conocimientos que los alumnos de la secundaria tienen y de manera general son bajos en México,² “En forma consistente, los puntajes promedio alcanzados por jóvenes mexicanos de 15 años de edad evaluados por PISA (2003) situaron a México detrás del conjunto de países de la OCDE, y delante sólo de Túnez e Indonesia en todas las escalas así como de Brasil en matemáticas, ciencias y solución de problemas, pero no en lectura” (Vidal y Díaz, 2004, p.10).

La evaluación pone énfasis en los alumnos de la telesecundaria, porque son los que más bajos puntajes obtuvieron. “Los resultados de los alumnos de telesecundarias se sitúan muy por debajo de todas las otras modalidades y de cualquiera de los otros países participantes de acuerdo a los exámenes aplicados por PISA en el año 2003” (Vidal y Díaz, 2004, p. 15).

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes -Programme for International Student Assessment-, (PISA) es un esfuerzo de colaboración internacional de los países de la OCDE para monitorear regularmente los resultados de los sistemas educativos, en términos del aprendizaje de los alumnos.

² La secundaria se inserta en la Educación Básica y funciona en tres modalidades: Generales (regulares y para trabajadores); Técnicas (agropecuarias ETAS e industriales ETIS) y telesecundarias.

Los puntajes obtenidos por los alumnos de la telesecundaria comparadas con las otras modalidades eran más bajas y en ese momento, comencé a pensar, ¿Por qué los alumnos de la telesecundaria obtienen tan bajos resultados? ¿Qué relación tienen estos resultados con las trayectorias de los profesores? ¿Cuáles son sus trayectorias?

Estas evaluaciones acerca del éxito o fracaso de los alumnos no eran simples explicaciones que quedaran en un documento y que pudieran llegar a ser olvidadas, dejaban ver los aprendizajes adquiridos hasta ese momento por los alumnos, pero también el desempeño de los profesores. Al respecto afirma que:

[...] del docente depende el aprovechamiento óptimo de recursos y materiales informativos, la selección adecuada de estrategias didácticas, la creación de un ambiente estimulante para los estudiantes y el seguimiento de éste a lo largo de los cursos (Caudillo, 2011, p.50).

Este autor otorga una amplia responsabilidad a los docentes, motivo por el cual es necesario indagar desde el punto de vista de estos resultados de los alumnos de la telesecundaria comparados con las otras modalidades de la educación secundaria. Como señalan:

[...] en concordancia con las evaluaciones nacionales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en el examen PISA, los resultados de los alumnos de telesecundaria son inferiores a los de estudiantes de otras modalidades educativas, e incluso inferiores a la media de países como Túnez, Indonesia y Brasil o de entidades federativas como Oaxaca (Vidal y Díaz, 2004, p.32).

Artículos como éste dejan ver aspectos de carácter estructural que históricamente han atravesado las prácticas educativas construidas. Por ejemplo: en las secundarias técnicas y generales se tiene un director, un subdirector, un prefecto, un maestro para cada materia, un jefe de enseñanza, apoyos administrativos y de mantenimiento. En cambio la telesecundaria funciona con un director comisionado³, un maestro para cada grado que tiene que enseñar todas las

³ En San Luis Potosí las escuelas telesecundarias funcionan con directores comisionados, son escasos los directores que cuentan con una clave para esta función.

materias y pueden encontrarse escuelas que cuenten con una persona de mantenimiento.

Las telesecundarias en San Luis Potosí generalmente están en comunidades aisladas que carecen de transporte, servicios, fuentes de empleo, etc. En términos comparativos está claro que los recursos materiales varían tanto en las escuelas como en las regiones, incluso en las zonas más cercanas a la capital del estado.

Con la Reforma Educativa⁴ de 1993 se intentó mejorar las condiciones de la telesecundaria, pero en realidad no se lograron cambiar sustancialmente los resultados en los alumnos. El estudio de (Santos y Carvajal, 2001) acerca de la telesecundaria se concentra en cómo incluir a quiénes previamente han sido marginados y excluidos. La búsqueda de mecanismos de inclusión es necesaria en un sistema que ha expulsado categóricamente a personas del sistema educativo porque la clasificación y división no ocurre en un campo de juego igualitario.

En el estado de San Luis Potosí, las escuelas de organización completa, bidocentes o unitarias ubicadas en la zona rural o urbana, contienen distinciones y divisiones sociales cualitativamente diferentes a lo que en términos administrativos se plantea.

La participación del docente es un elemento central en estas instituciones educativas porque éste con su formación, capacitación, desarrollo profesional, condiciones de trabajo y organización de su práctica lleva al avance o al retroceso a sus alumnos como señalan:

[...] quizás el elemento más débil del sistema de la telesecundaria ha sido, hoy por hoy, el profesor. ¿Cuál es la parte más aburrida de la clase?, le preguntaron al salir a una joven alumna en una telesecundaria. -la parte del profesor- respondió, seguida a coro por sus compañeros (Torres y Tenti, 2000, p. 84).

4 S.E.P. (2010). La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos. DGME. México.

El informe mundial de la Educación para Todos (EPT)⁵ se plantea seis objetivos de la educación⁶ y enfatiza la importancia que tiene el desempeño del docente en la calidad de la educación. En los cuatro países con mejores resultados se tiene en alta estima a la profesión docente y se le presta apoyo invirtiendo en su formación. Se señala además a este profesional como un elemento clave del proceso educativo porque, “tal y como se ha reiterado precedentemente, los docentes ejercen la influencia más determinante en el aprendizaje” (UNESCO, 2005, p. 21).

Mi interés en el tema se acentuó porque a pesar de los bajos puntajes de la evaluación, la telesecundaria ha venido a resolver problemas de política educativa en algunos países de Latinoamérica⁷, y aunque los resultados de un país a otro varían al atender a los adolescentes del medio rural, en México esta institución lleva más de cuatro décadas. Como afirman,

[...] resulta paradójico la pobreza de datos de la investigación educativa sobre un modelo que ha ido alcanzando gran reconocimiento al punto de presentarse como un programa pionero y ejemplar que muestra la posibilidad de llevar la educación secundaria a las zonas rurales apoyándose en la moderna tecnología (Torres y Tenti, 2000, p. 224).

Esta lectura del funcionamiento de este sistema educativo a la entidad propició un acercamiento que se centró en los docentes de la telesecundaria y en sus trayectorias profesionales.

⁵ El informe de la EPT en el mundo es una obra de referencia que se publica todos los años y que contribuye a informar, influir y mantener un compromiso genuino con la Educación para Todos.

⁶ **a)** Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos. **b)** Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen. **c)** Velar por que las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos se satisfagan mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa. **d)** Aumentar de aquí al año 2015 el número de adultos alfabetizados en un 50%, en particular tratándose de mujeres, y facilitar a todos los adultos un acceso equitativo a la educación básica y la educación permanente. **e)** Suprimir las disparidades entre los géneros en la enseñanza primaria y secundaria de aquí al año 2005 y lograr antes del año 2015 la igualdad entre los géneros en relación con la educación, en particular garantizando a las jóvenes un acceso pleno y equitativo a una educación básica de buena calidad, así como un buen rendimiento. **f)** Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas.

⁷ Consúltese el panorama histórico internacional.

El objeto de investigación.

En esta indagatoria, las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria constituyen el concepto de estudio. Este concepto se refiere al recorrido de los docentes en los distintos espacios formativos en los cuales incursionaron para alcanzar su profesión, es resultado de la combinación de elementos micro y macrosociales que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral; de los cuales se hace referencia en el despliegue de este trabajo: antecedentes familiares, relaciones personales, género, momento social del egreso, primer empleo y condiciones de trabajo.

Los estudios de trayectorias ofrecen una alternativa metodológica que permite analizar la articulación entre la formación profesional y los recorridos laborales, así como profundizar en los aspectos que determinan la adscripción de los sujetos a distintos trayectos. Esta investigación se realiza desde la metodología cualitativa, y se toma el enfoque de la biografía narrativa. Se tienen como base datos teóricos y empíricos producto de la indagación en fuentes bibliográficas y del análisis de datos extraídos de las Trayectorias Profesionales de los docentes.

Se tomó la línea del tiempo⁸ como herramienta metodológica de acercamiento al objeto. “En el ámbito académico, tradicionalmente las líneas del tiempo se usan para ubicar históricamente los acontecimientos más relevantes en la evolución de los pueblos” (Prats, 2003 p.18). En este estudio permiten representar la ruta que siguieron los docentes en la construcción de sus trayectorias profesionales en una institución educativa.

⁸ Una búsqueda bibliográfica reporta que la categoría línea del tiempo no se ha utilizado para la recuperación de las trayectorias profesionales.

Problema de investigación.

El abordaje de la investigación derivó del planteamiento del problema: ¿Cómo configuran sus trayectorias profesionales los docentes de las escuelas de “La loma” y “El arroyo” de San Luis Potosí, y cuáles significados convergieron para que decidieran ser docentes y pertenecer al subsistema educativo de telesecundaria?

Desde el inicio de la investigación surgieron diversas interrogantes que despertaron el interés por indagar las trayectorias profesionales de los profesores. Algunas de estas las menciono en el párrafo siguiente:

Preguntas rectoras.

Las preguntas que se desprenden del problema de investigación en relación con el subsistema de la telesecundaria son: ¿Cómo configuran sus trayectorias profesionales los docentes de las escuelas La loma y El arroyo de San Luis Potosí? ¿Cuáles son los acontecimientos de las trayectorias profesionales de los docentes que ayudan a entender el origen de esta institución en el estado? ¿Cuáles significados confluyen en las trayectorias profesionales de los sujetos que decidieron ser docentes e ingresar a este espacio educativo?

Propósitos.

Esta investigación tiene ejes de interés que orientan al objeto de estudio.

General.

Este consiste en:

Reconocer la configuración de las trayectorias profesionales de los docentes de las telesecundarias “La loma” y “El arroyo” con la finalidad de detectar los

significados que convergieron en la decisión de ser docentes e incorporarse al subsistema de telesecundaria.

En congruencia con el propósito general las líneas específicas de esta investigación son:

- Recuperar la configuración de las trayectorias profesionales de los docentes de las telesecundarias de La loma y El arroyo.
- Rescatar en las trayectorias profesionales de los docentes los principales acontecimientos que dieron origen al surgimiento del subsistema de telesecundarias en el estado de San Luis Potosí.
- Mostrar la relación de los significados que confluyen en las trayectorias profesionales que incidieron en la incorporación de los sujetos en el campo de la docencia y de esta institución.

Presupuestos.

En esta investigación se fundamentan a partir de una cita de Ramos en la que retoma a Weiss (1983,1979,1977), quien afirma que los presupuestos son: “una forma de emprender la investigación en el campo de las disciplinas sociales y humanas. Son anticipaciones de sentido ante la empresa de análisis, condición que permitiría la interpretación del material recabado. Los presupuestos me permitirán contar historias, las personales e institucionales, historias que develan a los sujetos, sus significados” (Weiss, 1983, 1979,1977, citado en Ramos, 2010, p. 33).

En esta perspectiva se considera que:

- En la construcción de las trayectorias profesionales de los docentes de la telesecundaria media su historia personal, sus significados, creencias, expectativas, circunstancias, deseos y los contextos transitados.
- Desde el ámbito de la propia trayectoria que cada sujeto construye, se orienta la acción que se objetiva en la elección de la profesión y en la institución a donde se adscribe.

Espacio y sujetos de la investigación.

Las dos escuelas participantes en este estudio de caso se denominan: la de “La loma” la de “El arroyo”, la primera se ubica en la zona urbana y la segunda en la zona rural del estado de San Luis Potosí.

La decisión de seleccionar estos espacios educativos para la investigación se centra en mi interés de estudiar las trayectorias profesionales de los docentes que trabajan en escuelas que reúnen las siguientes características:

- 1.- Contexto⁹: urbano
rural
- 2.- De organización completa.
- 3.- Fundadas en 1981.
- 4.- Reconocimiento por su eficiencia terminal.
- 5.- Adscripción de docentes fundadores de la institución en la entidad.

En este estudio a los sujetos se les ubica en dos grupos. Al primero se le denomina “A” está integrado por los seis docentes que trabajan en la escuela de “El arroyo”; el segundo es el “B”, se conforma por los doce profesores de “La

⁹ Entorno sociocultural.

loma”. En total son dieciocho participantes con las características que se presentan en el cuadro siguiente:

| I.1 Características de los participantes. | | | | |
|---|---------------|--------------------|---------------------------|----------------------|
| No. | CLAVES | NIVEL DE FORMACIÓN | ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO | NIVEL SOCIOECONÓMICO |
| 1 | MB-HM-M-L-21 | Licenciatura | 21 años | Medio bajo |
| 2 | CR-HM-M-L-23 | Licenciatura | 23 años | Bajo |
| 3 | RR-JC-H-L-23 | Licenciatura | 23 años | Bajo |
| 4 | RS-HM-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 5 | EL-JC-M-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 6 | CC-JC-M-L-24 | Licenciatura | 24 años | Bajo |
| 7 | CR-JC-M-L-24 | Licenciatura | 24 años | Medio Bajo |
| 8 | JP-JC-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 9 | RH-JC-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 10 | SV-JC-M-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 11 | YL-HM-M-L-25 | Licenciatura | 25 años | Medio bajo |
| 12 | JP-HM-H-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 13 | MT-HM-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 14 | JB-JC-H-M-25 | Maestría | 25 años | Medio bajo |
| 15 | SA-JC-H-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 16 | DM-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 17 | ELL-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 18 | SQ-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |

Fuente: Entrevistas, 2010.

Obsérvese que de los dieciocho, 7 son hombres y 11 mujeres; que 6 tienen estudios de licenciatura, de éstos 5 son mujeres y 1 hombre; de los doce de maestría, 5 son hombres y 7 mujeres; pertenecen a un nivel socioeconómicamente bajo¹⁰ 8 mujeres y 7 hombres y 2 mujeres y 1 hombre al medio bajo¹¹; 8 son fundadores de la telesecundaria en la entidad de éstos, 5 son

¹⁰ Los niveles socioeconómicos se obtienen a través de la regla Amai 10X6 y toman como referencia diez indicadores, siguen una clasificación de seis niveles que son representados por las letras (A/B, C+, C, D+,D, E), el nivel bajo (D) se caracteriza por tener paredes y algunos servicios.

¹¹ El nivel socioeconómico representa la capacidad para acceder a un conjunto de bienes y estilos de vida. El nivel medio bajo (D+) se caracteriza por tener paredes, algunos servicios y condiciones básicas de salud.

mujeres y 3 son hombres; de los de más de veinte años de antigüedad en la institución, 6 son mujeres y 4 hombres.

En relación con el grupo “A” obsérvese el siguiente cuadro, de los seis docentes pertenecientes al medio rural dos provienen de un nivel socioeconómico medio bajo y cuatro del nivel bajo. En este grupo tres sujetos son fundadores, tres han cursado estudios de maestría, dos han ocupado el cargo de director y tres tienen el grado de licenciatura.

| I.2 GRUPO: A “El arroyo” | | | | |
|--------------------------|--------------|--------------------|---------------------------|----------------------|
| No. | CLAVES | NIVEL DE FORMACIÓN | ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO | NIVEL SOCIOECONÓMICO |
| 1 | MB-HM-M-L-21 | Licenciatura | 21 años | Medio bajo |
| 2 | CR-HM-M-L-23 | Licenciatura | 23 años | Bajo |
| 3 | RS-HM-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 4 | YL-HM-M-L-25 | Licenciatura | 25 años | Medio bajo |
| 5 | JP-HM-H-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 6 | MT-HM-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |

Fuente: Entrevistas, 2010.

Nótese que de los seis, 2 son hombres y 4 mujeres; que 3 tienen estudios de licenciatura y son mujeres; de los 3 de maestría, 2 son hombres y 1 mujer; pertenecen al nivel bajo 2 mujeres y dos hombres y al medio bajo 2 mujeres; 3 son fundadores de la telesecundaria en la entidad de éstos, 2 son mujeres y 1 es hombre; de los de más de veinte años de antigüedad en la institución, 2 son mujeres y 1 es hombre.

De las características del grupo “B” que se presentan en el siguiente cuadro dos docentes provienen de un nivel socioeconómico medio bajo y diez del nivel bajo. En este grupo cinco sujetos son fundadores, tres han cursado la licenciatura, nueve han cursado estudios de maestría y dos han ocupado el cargo de director.

| I.3 GRUPO: B "La loma" | | | | |
|------------------------|---------------|--------------------|---------------------------|----------------------|
| No. | CLAVES | NIVEL DE FORMACIÓN | ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO | NIVEL SOCIOECONÓMICO |
| 1 | RR-JC-H-L-23 | Licenciatura | 23 años | Bajo |
| 2 | EL-JC-M-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 3 | CC-JC-M-L-24 | Licenciatura | 24 años | Bajo |
| 4 | CR-JC-M-L-24 | Licenciatura | 24 años | Medio Bajo |
| 5 | JP-JC-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 6 | RH-JC-H-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 7 | SV-JC-M-M-24 | Maestría | 24 años | Bajo |
| 8 | JB-JC-H-M-25 | Maestría | 25 años | Medio bajo |
| 9 | SA-JC-H-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 10 | DM-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 11 | ELL-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |
| 12 | SQ-JC-M-M-25 | Maestría | 25 años | Bajo |

Fuente: Entrevistas, 2010.

Como se puede observar, de los doce profesores de esta escuela del contexto urbano 5 son hombres y 7 mujeres; que 3 tienen estudios de licenciatura 1 es hombre y 2 mujeres; de los 9 de maestría, 4 son hombres y 5 mujeres; 6 mujeres y 4 hombres pertenecen a un nivel bajo y 1 mujer y 1 hombre al medio bajo; 5 son fundadores de la telesecundaria en la entidad de éstos, 3 son mujeres y 2 hombres; de los de más de veinte años de antigüedad en la institución, 4 son mujeres y 3 hombres.

En síntesis, en los dos grupos predominan las mujeres. En A, los hombres presentan el nivel de escolaridad más alto, en B, son más mujeres las que tienen el grado de maestría y en ambos grupos predomina el nivel bajo.

El acercamiento al objeto.

Para esta investigación se utiliza el enfoque biográfico narrativo como un proceso comunicativo por medio del cual la investigadora extrae la información de un interlocutor que se halla contenida en la biografía de éste. "La biografía no sólo

abarca los acontecimientos factuales vividos por el individuo, sino también el conjunto de imágenes y representaciones asociadas a estos acontecimientos vividos por el entrevistado” (Rodríguez, Gil y García, 1996, p.614).

La narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico para analizar aspectos esenciales del desarrollo de la sociedad o de la trayectoria profesional de una persona y marca sus personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social.

La vida al ser interpretada como un relato sirve de base para comprender la acción y el conocimiento humano. (Ricoeur, 1996, p. 42), señala que: “interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo y a los otros”. Mientras McEwan identifica a la narrativa como: “la forma propia para caracterizar las acciones humanas” (McEwan et al., 1998, p.8).

Para Bolívar, “la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad” (Bolívar, 2001, p. 54).

Bruner señala que, “la narrativa no es sólo una metodología sino una forma de construir realidad, apropiarse de ella y de sus significados particulares y colectivos, es otra forma de conocimiento igualmente legítima. La reconstrucción biográfica es un juego de intersubjetividades que emerge esencialmente de la persona y de su testimonio, ya sea oral u escrito” (Bruner, 2004, p. 82).

Una vez que se definió la orientación teórico metodológica, se hizo la negociación con los sujetos para iniciar las entrevistas y recuperar,

1. Las representaciones gráficas de sus trayectorias profesionales.
2. Las narraciones de su vida como docentes de la telesecundaria.

Los discursos narrativos de los dos grupos se obtuvieron en sus respectivas escuelas, en algunos casos en la sala de maestros y en otros en los salones de clase.

Se procedió a las entrevistas durante las jornadas de trabajo porque los profesores manifestaron que por cuestiones de tiempo, distancia y de sus actividades personales no podían aceptar participar en esta indagatoria en otro horario.

En primer instancia¹² las trayectorias profesionales de los docentes de las telesecundarias fueron plasmadas gráficamente de manera personal, es decir, como cada uno concebía la idea de su desarrollo como docente.

La entrevista se inició con la pregunta rectora: ¿Cómo fue la trayectoria profesional que usted siguió para pertenecer a la telesecundaria? El propósito de ésta fue motivar la evocación, el recuerdo de los sujetos y hacer que vertieran todos los datos que dieran cuenta de cómo se fue construyendo la trayectoria profesional para llegar a la telesecundaria¹³.

Durante las entrevistas no se usó una guía de preguntas, la investigadora participó de manera limitada, intervino para aclarar dudas, verificar datos y ampliar información cuando fue necesario.

[...] la entrevista, ayuda a obtener el "material empírico". La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador al comienzo de ésta solamente hace una pregunta inicial que motiva al informante a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal (Appel, 2005, p. 9).

¹² Para este ejercicio se les proporcionó una hoja de papel y marcadores, mientras la investigadora tomaba video con su cámara.

¹³ La idea de utilizar la videograbadora para hacer las entrevistas fue por cuestiones técnicas meramente. Para el análisis, las imágenes no se tomaron en cuenta, solamente los discursos orales de los entrevistados.

Una vez que cada profesor terminó de dibujar su línea del tiempo se procedió a la entrevista, es decir, a recuperar el relato de su vida profesional. Posteriormente, el docente a partir de la pregunta rectora comenzó su narración adjudicándole a las líneas que había trazado datos significativos como: fechas, acontecimientos, nombres de personas, de lugares, de objetos y de las escuelas establecidas en su gráfico; de esta forma cada uno construyó su historia, su trayectoria profesional.

[...] lo oral se convierte así en escrito, contraparaadoja que sirve precisamente, para que fluya lo oral. Pero que presenta inmediatamente no sólo problemas metodológicos de transcripción, sino también de cambio de tipos lógicos de comunicación (Joutard, 1986, p. 331).

La narración oral -de cada sujeto- fue transcrita textualmente en un formato diseñado exprofeso. Para reconocer cada narración con su correspondiente transcripción se le adjudicó la fecha de realización de la entrevista y una clave construida para identificar a cada uno de los entrevistados.

| |
|---|
| I.4 El formato de las transcripciones. |
| (YL-HM-M-L-25). / 24 de agosto de 2010. |
| Fuimos a vender boletos para la rifa de autos a la feria Nacional Potosina, estoy hablando de julio-agosto y después nos enlistaron para mandarnos con el profesor Ávila que estaba entonces para darnos una plaza. |

Fuente: elaboración propia, 2010.

En el campo de la investigación, los individuos tienen derecho a mantener sus asuntos en la esfera de lo privado. De acuerdo con Bulmer (2002), asegurar la confidencialidad significa que lo que se ha compartido no será repetido o cuando menos no sin permiso. Para el contexto de una investigación social, la absoluta confidencialidad no tiene sentido. Los investigadores tienen la obligación de informar sus hallazgos. “Lo que sí pueden hacer es no divulgar información que permita identificar a los participantes y tratar de proteger su identidad a través de distintos procesos para anonimizarlos” (Wiles, et al., 2006, p.2).

Para Ruiz (2003), es importante proteger la identidad de los sujetos de la investigación, por esta razón se utilizan claves para identificar la información de las trayectorias de cada uno de los profesores entrevistados. La clave para cada participante se construyó con la letra inicial del nombre y del primer apellido, las primeras letras del nombre de la escuela, el sexo, la letra inicial del nivel académico y los años de servicio como en el ejemplo:

| I.5 Las claves de los docentes. | | | | |
|---------------------------------|---------------|----------|-----------------|---------------------------|
| NOMBRE | ESCUELA | SEXO | GRADO ACADÉMICO | ANTIGÜEDAD EN EL SERVICIO |
| Rosa Ramírez | Benito Juárez | Femenino | Maestría | 25 años |
| RR | BJ | F | M | 25 |
| RR-BJ-F-M-25 | | | | |

Después de la transcripción de las entrevistas, se inició el análisis de los datos para identificar los eventos recurrentes y confirmar la selección de las categorías. Para diferenciar la información obtenida en cada entrevista se usaron diversos formatos con columnas en las que se vaciaron los textos que se remarcaron con diferentes colores para poder clasificarlos.

| I.6 La selección de las categorías. | | |
|-------------------------------------|--|--|
| SUJETOS | EVENTOS RECURRENTES | NOTAS/CATEGORÍA |
| MC-H-M-M-L-23 | Mi mamá que se entera de la telesecundaria y me dijo vamos con mi amigo López él puede ayudarte para que te den una plaza. | ¿Era el deseo de la profesora trabajar en la telesecundaria? Influencia familiar. |
| MT-HM-M-M-25 | Mi mamá siempre tuvo la ilusión de tener una maestra en la familia. Yo no sabía qué quería estudiar, un tío me inscribió a la normal y cuando salí un amigo de él me ayudó a conseguir la plaza. | ¿Sabría la profesora qué era la normal? Influencia familiar. |

Fuente: elaboración propia, 2010.

Investigaciones previas.

La revisión bibliográfica fue uno de los ejes que orientó este trabajo. Algunas investigaciones anteriores que se han centrado en el análisis de la telesecundaria fueron el referente para definir el objeto de investigación y para articular teórica y metodológicamente este trabajo.

El estudio que efectuó la Universidad de Stanford, California en 1972. La investigación sobre *Evolución del Sistema Nacional de Telesecundaria* de (Encinas, 1982), otro es el del Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación (GEFE,1983), el estudio sobre *La programación televisiva de la telesecundaria y las guías de estudio* de (Molina,1983), *La evaluación del aprovechamiento escolar en la telesecundaria* que realizó (Weitzner, 1983), el de (Montoya y Rebeil,1983), *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la Telesecundaria*. Otras investigaciones son el de (Moura, Wolff y García, 1999), el de (Morales, 2000), el estudio realizado por (Perraton y Creed, 2000), el de (Torres y Tenti, 2000), los trabajos de (Santos y Carvajal, 2001), el de (Santos, 2001) y (Carvajal, 2003), el de (Durán, 2001), el de (Quiroz, 2003) y el de (Vidal, 2004). Algunos más recientes como el de (Porras, 2009), *Integración de las TIC's al currículum de telesecundaria* y el de (Reyes, 2011), *Experiencias escolares: Telesecundaria y ruralidad*, entre otros.

Con base en lo expuesto anteriormente y, para cumplir con el propósito de este estudio, la información se ha organizado en los apartados siguientes:

Al inicio el lector encontrará un índice que muestra un panorama global de todo lo que contiene esta tesis donde podrá ubicar página por página los temas y subtemas nombrados, contiene una introducción general que señala cómo surgió el interés por el objeto de estudio y el planteamiento del problema, el propósito de la investigación, las preguntas que guiaron el proceso y los supuestos de los cuales se partió. Más adelante, están los capítulos contruidos con los datos

teóricos y empíricos del tema y cierra con las conclusiones generales y la bibliografía.

A continuación se expone cómo están organizados los capítulos de esta tesis.

En el capítulo uno, se presenta la información del contexto donde se realizó la investigación. Se exponen datos históricos como antecedentes que ayudan a caracterizar la telesecundaria. Más adelante, aparecen algunos apartados que dan cuenta de cómo son las clases, la propuesta metodológica y la profesionalización de los profesores. Finalmente, se incluye un apartado que recupera datos cuantitativos y cualitativos de cómo está estructurada la telesecundaria en San Luis Potosí y la configuración de cómo se encuentra actualmente. Todo esto desde las narrativas de los profesores y de fuentes documentales, se cierra con las conclusiones.

En el capítulo dos, se aborda la información teórico-metodológica de las trayectorias profesionales y del enfoque biográfico narrativo. También se exponen los modelos de líneas del tiempo que cada docente construyó previo a la recuperación de la información mediante las entrevistas. Se narra el proceso que se siguió para obtener los datos de las dieciocho trayectorias profesionales que aparecen en este mismo apartado y la información de cada trayectoria revisada, sistematizada y organizada de acuerdo a la representación gráfica que cada profesor siguió en la exposición de su narrativa. Se cierra con las conclusiones.

El capítulo tres, se construyó con los datos que fueron emergiendo una vez que se hizo la transcripción de las trayectorias profesionales y se revisó, organizó, sistematizó, analizó y se interpretaron los datos de toda la información recuperada a través de las entrevistas y el trabajo de campo en las dos escuelas. El cuerpo de este capítulo lo constituyen tres apartados que agrupan la información analizada. El primero se refiere a la participación de la familia en la construcción de la trayectoria profesional: primer punto de referencia para la aproximación a la

telesecundaria. El segundo a lo urbano-rural: espacio de distinción en las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria y el tercero a el clientelismo de los docentes desde las trayectorias profesionales: vía regia para pertenecer a la telesecundaria. Se cierra con las conclusiones.

Para clausurar, se presentan las conclusiones generales de la investigación, se incluyen las preguntas rectoras, los presupuestos y los hallazgos que fueron dando respuesta a las interrogantes para cumplir con el propósito del trabajo. Se destacan los aspectos encontrados en las trayectorias profesionales de los docentes. Se mencionan las temáticas que quedan pendientes de indagar, las perspectivas de la investigación y las recomendaciones. Al final se agrega la bibliografía que sustenta este estudio.

CAPÍTULO I.

Puesto que somos tiempo, no *hemos sido* ni *seremos*.

Puesto que somos espacio, nuestro no-ser significa no estar *aquí*. Cuando no estemos, no estaremos aquí, sino *allí*: en el aire, en el viento, en el fuego, en el hades, en el cielo, en el infierno o en la nada.

Pero incluso la nada es espacio, de la misma manera que “nunca” es tiempo. (Heller, 1984: 13)

LA CARACTERIZACIÓN HISTÓRICO SOCIAL DE LA TELESECUNDARIA EN SAN LUIS POTOSÍ DESDE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES.

Introducción.

En este capítulo la interrogante que se despeja es: ¿Cuáles son los acontecimientos de las trayectorias profesionales de los docentes que ayudan a entender el origen de esta institución en el estado? En aras de obtener una explicación a este cuestionamiento se definen las características de esta modalidad educativa a partir de la revisión de las investigaciones de: (Noguez, 1983), (GEFE,1983), (López, 1996), (Moura et al., 1999), (Torres y Tenti, 2000), (Perraton y Creed, 2000), (Morales, 2000), (Santos y Carvajal, 2001), (Durán, 2001), (Quiroz, 2003), (Carvajal, 2003), (Vidal 2004), entre otros. De esta búsqueda, de los resultados obtenidos en entrevistas a personas de la comunidad, a exalumnos, a profesores fundadores y del análisis de documentos oficiales y de la información obtenida en las narrativas de las trayectorias profesionales de los docentes de la telesecundaria es que se fue tejiendo lo que se aquí se presenta.

Para esta investigación, se eligieron dos telesecundarias con el propósito de indagar acerca de las trayectorias de los profesores inscritos en éstas, para iniciar el proceso de reconstrucción histórico-social de cómo surgió y cómo es que se

fue conformando la telesecundaria en San Luis Potosí desde las narrativas de los participantes.

La decisión de seleccionar dos escuelas para la investigación tiene que ver con los criterios que ya se mencionaron en la introducción y que se tomaron en cuenta para el desarrollo de este trabajo. El primer criterio, se refiere al contexto (rural y urbano); el segundo, al tipo de organización (completa); el tercero, a la antigüedad en el servicio (fundadores y con más de veinte años de servicio); el cuarto a (escuelas fundadas desde 1981 y con reconocimiento por su eficiencia terminal).

El interés por conocer cómo se crea la telesecundaria desde el contexto nacional, será el referente para indagar y comprender cómo este nivel llegó a constituirse en el estado de San Luis Potosí a partir del estudio de las trayectorias de los profesores que trabajan en las escuelas telesecundarias de “La loma” y “El arroyo”.

1.1 El contexto de la investigación.

1.1.1 La escuela de “La loma”.

La escuela Telesecundaria de “La loma” se funda el 5 de septiembre de 1994 por iniciativa de la profesora (DM-JC-M-M-25) y el profesor (SA-JC-H-M-25).

“Ella me hizo la invitación para que hagamos un estudio de factibilidad y fundar una escuela telesecundaria, hacemos la consulta ahí en las colonias circunvecinas de la colonia El pedregal y se funda la Telesecundaria de “La loma”. Al inicio, invito a todos los compañeros de mi zona y la de ella, porque estábamos en zonas diferentes, yo estaba en la zona 26 y ella en la 72 y ningún maestro se interesó por este proyecto. Estaba yo casi por salir de vacaciones para Estados Unidos y me habló para hacerme la invitación y sin pensarlo mucho le dije que sí, que el proyecto me parecía bueno” (SA-JC-H-M-25).

La inquietud de la maestra (DM-JC-M-M-25) estuvo fundada en la distancia que tenía que recorrer para llegar a la escuela rural donde trabajaba y, en la problemática existente en la colonia El pedregal.

“Yo me daba cuenta que en ese lugar había muchos jóvenes en la calle y al indagar descubrí que muchos alumnos desertaban de la escuela por problemas económicos o no continuaban sus estudios porque no tenían para pagar el camión que los transportara a la escuela más cercana. El trabajo lo iniciamos tocando puerta por puerta, hubo comentarios muy fuertes que me hicieron llorar. Por ejemplo; en una ocasión que hacía visitas domiciliarias buscando alumnos para fundar la escuela escuché que una señora le decía a otra: Esta mujer la he visto en varias casas tocando. ¿Es que no tiene trabajo en su casa?” (DM-JC-M-M-25).

Cuando la profesora (DM-JC-M-M-25) hizo el estudio de factibilidad, los resultados mostraron que había alumnos de recursos económicos bajos que no estaban estudiando porque la escuela más cercana estaba a dos kilómetros de esa colonia y muchos jóvenes se quedaban sin ir a la escuela.

“Mi iniciativa de fundar la telesecundaria despertó muchos comentarios, cuando en una reunión les platicué acerca del proyecto de fundación de la telesecundaria me dijeron que estaba loca, que eso no iba a funcionar. Sin embargo, hice caso omiso de esos comentarios y continuamos, hoy muchos de mis compañeros que se burlaron o no creyeron en que se fundaría la escuela trabajan en este plantel educativo” (DM-JC-M-M-25).

Después del estudio de factibilidad la profesora (DM-JC-M-M-25) fue ver al delegado para darle a conocer la propuesta.

“El delegado aceptó la idea, nos felicitó y dijo que continuáramos con el proyecto. La escuela se abrió con 35 alumnos, casi todos pertenecientes a pandillas o bandas. Nos prestaron una bodega y comenzamos con los tres grados, en primero había 5 alumnos, en segundo 17 y en tercero 13” (DM-JC-M—M-25).

“Cuando iniciamos el maestro (SA-JC-H-M-25) tenía que salir a gestionar el terreno o las cosas materiales que poco a poco se fueron adquiriendo, yo me quedaba con los tres grupos, no era un trabajo fácil pues carecíamos casi de todo” (DM-JC-M-M-25).

“El trabajo se hacía en las mañanas y en las tardes, era un trabajo incansable, salíamos a buscar recursos y bancas que sobraran en las escuelas de amigos o conocidos. Y así trabajamos en mesabancos reparados, pizarrones regalados” (DM-JC-M-M-25).

En 1995 el Licenciado Fernando Silva Nieto, gobernador del estado autorizó la construcción de una Escuela Secundaria Técnica en la misma colonia. Esto trajo graves problemas porque no podían estar dos escuelas en el mismo sitio. Los coordinadores de ambos grupos, el de la telesecundaria y el de Secundarias Técnicas organizaron un plebiscito para que la población decidiera qué escuela debía quedarse. Después de este ejercicio donde participó la población se decidió que la telesecundaria debía ser trasladada a otro sitio.

Después de fuertes tensiones y negociaciones con las autoridades, la Secretaría de Gobernación (SEGOB) propuso que se construyera la Telesecundaria de “La loma”, en la colonia El palmar. Allí había un terreno disponible y era una colonia urbano marginal de reciente creación con posibilidades de crecimiento.

“Llegamos aquí a una casa cercana a Jassos Reyes, estábamos muy incómodos, platicamos con los padres de familia y nos dijeron, a donde se vayan, los alumnos se van con ustedes. Yo era la encargada de traerme a los alumnos desde sus casas hasta el nuevo espacio que nos servía de escuela, era una casa muy incómoda pero así trabajamos” (DM-JC-M-M-25).

En la nueva escuela se incorporaron tres maestros y se continuó la gestión para conseguir el terreno. La exigencia fue que los grupos debían tener quince alumnos pero la realidad es que algunos grupos tenían siete u ocho solamente. Al autorizar la donación del terreno se construyó rápidamente el primer módulo.

“Se contrató transporte los primeros tres años para que los alumnos fueran llevados a la escuela desde sus hogares, éste se sostenía con una pequeña cooperación de los padres de familia porque éstos se vinieron a seguirnos, no quisieron quedarse en la secundaria técnica” (SA-JC-H-M-25).

El trabajo en la nueva escuela lo iniciaron los profesores (DM-JC-M-M-25), (SA-JC-H-M-25) y (CR-JC-M-L-24). Al siguiente año invitaron al profesor (JB-JC-H-M-25) pero él no aceptó y vino a trabajar a la escuela la profesora (ELL-JC-M-M-25) que en ese momento se encontraba en la comunidad de Jassos. Volvieron a invitar al profesor (JB-JC-H-M-25) y en esta ocasión se sumó al resto de los compañeros, para entonces ya se habían concluido dos módulos y estaba terminándose el tercero. Sin embargo, la proporción del espacio era insuficiente para construir otro módulo y como había un terreno que colindaba con la escuela se hizo la gestión y al siguiente año se anexó.

“Así poco a poco fueron llegando los compañeros y de los tres que iniciamos ahora somos doce” (SA-JC-H-M-25).

En la actualidad, la telesecundaria de “La loma” está ubicada en la calle azucenas No. 130 de la colonia El palmar, se encuentra en una zona urbana de San Luis Potosí. A ésta se puede acceder a través de camión urbano o automóvil particular aproximadamente en veinte minutos desde el centro de la ciudad. El edificio escolar abarca una manzana de la colonia, la rodea una amplia barda de color café y melón con una reja de acceso que siempre se mantiene cerrada por razones de seguridad.

Se entra por un corredor que conduce hacia la dirección. La dirección la conforman dos pequeños cubos, en el primero se encuentra la secretaria del director y el Apoyo Técnico Pedagógico que se encarga de tener los materiales fotocopiados y listos para todos los maestros. Allí está el libro donde firman la asistencia, la máquina de escribir, una computadora, un librero, dos escritorios y

una fotocopiadora. Al fondo está otro cubo con un escritorio, librero, el nicho de la bandera y una serie de materiales distribuidos en un mueble y en algunas cajas. El edificio escolar tiene dos áreas, en la primera y junto a la dirección están los baños, el laboratorio, la sala de cómputo, seis aulas, una cancha deportiva sin techar y la cooperativa escolar. Al fondo y rodeando una cancha techada están tres aulas más. En la actualidad la escuela cuenta con un director, doce maestros y tres apoyos. Se atiende a una población de 400 alumnos distribuidos en los tres grados.

1.1.2 La escuela de “El arroyo”.

La comunidad rural del Jaral está ubicada en el poniente de la ciudad de San Luis Potosí, muy cercana a la zona industrial. A ella se accede a través de transporte público o en auto particular y se tienen que recorrer aproximadamente 50 minutos desde el centro de la ciudad. Esta comunidad está conformada por dos polos, uno de ejidatarios y otro que maneja la pequeña propiedad. Entre los habitantes existe una fuerte rivalidad y esto tiene que ver con el origen. Jaral fue una Hacienda próspera que daba empleo a muchos de los pobladores del lugar, con el paso del tiempo los pobladores se comenzaron a organizar para pedir al patrón un espacio de tierra donde sembrar de manera independiente. Esto ocasionó conflictos entre los pobladores pues algunos consideraban injusto pedir al patrón donde sembrar mientras que otros pensaban que era un derecho. Finalmente, la hacienda fue expropiada por los trabajadores y un grupo de pobladores formaron un pequeño ejido pero el resto exigió su pequeña propiedad.

En el año de 1989, los pobladores de El jaral que viven en la zona de la pequeña propiedad se organizaron para solicitar una escuela secundaria pues sus hijos tenían que ir hasta la delegación más cercana que está a veinticinco minutos de El jaral. Los padres de familia entregaron un oficio al juez de la comunidad y él hizo la gestión. El fundador de la escuela fue el maestro Mario López, quien solicitó un espacio para trabajar con los niños, al principio daba clases en una casa prestada,

ya después; fueron construyendo el propio edificio y la fueron equipando con el apoyo de los pobladores.

En el año de 1998 se vivieron momentos de gran tensión en la escuela de “La loma” por la desunión y la falta de coordinación de los maestros. Ésta estaba dividida en dos grupos, los que seguían las indicaciones de la encargada y los que estaban en contra. Aunque en ese tiempo solamente eran seis profesores el ambiente era difícil, se hacían dos honores a la bandera, había dos cooperativas, no había armonía, esta situación fue la que obligó a la Secretaría a hacer una investigación que derivó en el despido de todo el personal que más tarde fue reubicado y la escuela se cubrió con personal nuevo.

En 1993 llegó el maestro (RH-HM-H-M-24), quien sin tener la antigüedad en el plantel por acuerdo del supervisor y la delegada sindical en ese tiempo, le dieron a él la dirección de la escuela y hubo protestas porque se consideró que él no merecía el puesto. Sin embargo, la parte oficial y sindical decidieron sostener al maestro y, se nombró como nuevo director, pero al poco tiempo el maestro comenzó a tener problemas de salud ocasionados por la resistencia del personal que lo obligó a reorientar su decisión. Una mañana hizo una reunión y dijo que dejaría la dirección por las situaciones que se estaban generando en la escuela. Se habló de la falta de autoridad, de la falta del trabajo en equipo, de la escasez de concordia. Como se estaba desvirtuando el servicio educativo debido a las relaciones de los maestros él había decidido renunciar. Enseguida comunicó su decisión al supervisor y se nombró al maestro (JP-HM-H-M-25) quien es actualmente el responsable de la escuela.

La escuela de “El arroyo” está ubicada en un terreno muy amplio casi entrando a la comunidad de El jaral, tiene seis aulas, una dirección, una biblioteca y una sala de cómputo. La atienden seis profesores y no hay un director técnico pero los maestros han nombrado a uno de sus compañeros como responsable de la

dirección y ellos se han distribuido los alumnos. Actualmente se atiende a 240 alumnos y está en expansión debido al prestigio del trabajo de los maestros.

En la actualidad los problemas de los habitantes han tenido consecuencias pues tanto ejidatarios como pequeños propietarios constantemente están en pugna por una u otra razón. Esto se refleja también en la vida escolar ya que, estas pugnas se hacen presentes entre los alumnos en la escuela telesecundaria quienes frecuentemente participan en riñas pues aunque ambos grupos (ejidatarios y pequeños propietarios) viven en la misma población no se identifican como miembros de la misma comunidad.

La significación del contexto tiene que tomar en cuenta el saber histórico y la memoria colectiva de los sujetos interactuantes. Profundizar en ello, brinda la oportunidad de abrir perspectivas para la comprensión de su origen, la explicación de su presente y la intervención del futuro (Pereyra, 1984).

El impacto de la historia se ubica en el plano discursivo, en él los actores interactuantes acorde con el lugar social que poseen, producen, circulan y reproducen en la práctica discursos que dan cuenta del entorno social, cultural, político, lingüístico, cognitivo y estético entre otros. “La actuación de los agentes está decidida, entre otras cosas, por su visión del pasado de la comunidad a la que pertenecen y de la humanidad en su conjunto”¹⁴ (Pereyra, 1984 p. 22).

Toda situación social es resultado de un proceso, ningún conocimiento de tal situación puede producirse al margen del estudio de sus fases de formación: “El conocimiento de las circunstancias a partir de las cuales se gesta una coyuntura histórica es indispensable para captar las peculiaridades de ésta”(Pereyra, 1984, p. 19). El caso de la telesecundaria como parte del movimiento de la sociedad,

¹⁴ Según la escuela, el enfoque y los autores se seleccionan diferentes vocablos para referirse a un mismo referente al que se le confieren características particulares en el que subyace una concepción. Por ejemplo: sujeto, agente, actores, personas, individuos.

constituye una realidad que se puede caracterizar como parte de un proceso y sistema. Si bien para todo fenómeno social el conocimiento de sus orígenes es imprescindible para el análisis y un componente irrenunciable de la explicación, éste no se agota: “Saber cómo algo llegó a ser lo que es no supone todavía reunir los elementos suficientes para explicar su organización actual” (Pereyra, 1984, p. 21).

El conocimiento del pasado es un factor activo del movimiento de la sociedad, es lo que se ventila en las luchas políticas e ideológicas, una zona violentamente disputada. “El pasado, el conocimiento histórico pueden funcionar al servicio del conservadurismo social o al servicio de las luchas populares. La historia penetra en la lucha de clases; jamás es neutral, jamás permanece al margen de la contienda” (Chesneaux, 1977 citado en Pereyra, 1984, p. 22).

De acuerdo con (Renan, 1882 citado en Bloch, 2000, p. 33) “En todas las cosas humanas los orígenes merecen ser estudiados antes que nada” Esta, entre otras razones, son las que nos llevan a volver la mirada al origen de la telesecundaria que, de acuerdo con Bloch, “En el vocabulario corriente los orígenes son un comienzo que explica” (Bloch, 2000, p. 34).

1.2 El Origen: La educación a distancia en la creación de la telesecundaria.

Al principio era el principio.¹⁵

“Al principio nacemos en el seno de un clan, de una tribu. Aunque no hay institución social que no cambie, las alteraciones pueden producirse de un modo lento e insignificante, resultando así imperceptibles. Las normas y las reglas de la coexistencia social son constantes y repetitivas, y no solo para el período de vida de una persona determinada, sino también para todas las generaciones que puedan entrar en “contacto” entre ellas” (Bloch, 2000, p. 14).

¹⁵ La frase “al principio era...” no significa que ya no hay, ni que ya no pueda haber, sino sencillamente que al principio era así”.

La revisión documental y las narrativas de los profesores señalan que hubo otros estados que antecedieron a San Luis Potosí en el uso de la educación a distancia mediante la creación de la telesecundaria. Aunque cada estado fue construyendo su propia estrategia de expansión, existen similitudes y diferencias en el servicio que ofrecen a lo largo del país.

La aplicación de la comunicación vía satélite en proyectos educativos no es un fenómeno reciente. A comienzos de los años 60 los expertos de la UNESCO iniciaron el debate en torno a la comunicación espacial y los medios de comunicación masiva. Hacia mediados de los 70, proyectos experimentales de educación vía satélite eran una realidad en los Estados Unidos, Canadá y la India (Bustamante, 1990).

Entre las distintas aplicaciones de los satélites se encuentra el de la educación a distancia. Este término describe todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el que el alumno y el profesor están, en general, separados geográficamente y se centra en la naturaleza especial del diseño del curso, el aprendizaje y la instrucción bajo estas circunstancias. En la educación a distancia los cursos son diseñados para ser distribuidos a mayores audiencias y en áreas geográficas más amplias que la educación convencional.

La educación a distancia presenta dos características. En la primera, la comunicación entre profesores y alumnos se realiza a través de medios impresos y escritos o por medios electrónicos, ya sea televisión, grabaciones, cable, satélite, fibra, telecomunicaciones interactivas por ordenador, audio y vídeo conferencias o a través de la combinación de estos medios. La segunda característica se desprende de la primera y consiste en un nuevo enfoque, en el que el proceso de enseñanza es descompuesto en sus partes constituyentes. Algunas de ellas, o todas, son preparadas lejos del estudiante, más tarde éstas son compartidas mediante las tecnologías de la comunicación generando procesos de interacción entre el estudiante y el profesor (Moore y Thompson, 1990).

En México la telesecundaria fue puesta en marcha por la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), este programa desde su inicio cubrió una parte del currículo en la escuela secundaria. Las primeras transmisiones empezaron en septiembre de 1966 en circuito cerrado asociado a tres clases. Continuaron en enero de 1968 a través de la estación comercial del canal 5 para la ciudad de México y canal 6 para el resto del país. Para transmitir los programas, se tuvo que solicitar un permiso especial al gobierno de seis horas de tiempo comercial al día en forma gratuita.

Después de la etapa de experimentación, la Educación telesecundaria en México inició de manera formal sus actividades en enero de 1968, siendo presidente de la República Mexicana el Lic. Gustavo Díaz Ordaz y Director de Educación Audiovisual el Lic. Álvaro Gálvez y Fuentes, de quien dependía la Unidad de telesecundaria. En México, la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), bajo la perspectiva del Licenciado Álvaro Gálvez y Fuentes y del entonces Secretario de la Secretaría de Educación Pública (SEP), Licenciado Agustín Yáñez.

Inició en el Distrito Federal, posteriormente; el proyecto se extendió hacia el estado de México, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Hidalgo, Veracruz y Distrito Federal y en éstos funcionó de 1968 a 1978. El número de alumnos inscritos era de 6 569 que fueron atendidos en las 304 aulas que ya funcionaban para entonces.

En el caso de la telesecundaria tuvieron que participar numerosos especialistas, tanto en el diseño de los cursos como en el apoyo a los estudiantes siguiendo principios de diseño de sistemas para integrar el trabajo. Los cursos fueron elaborados de acuerdo con los planes y programas para asegurar que la instrucción llegara igual para una población amplia y diversa. Al emplearse medios tecnológicos, especialistas, y un tiempo considerable para la producción

con costos mucho más elevados que en la enseñanza convencional, se tenía que asegurar que la instrucción fuera aprovechada por una gran cantidad de personas.

“Los cursos a distancia son bastante buenos. Yo tenía una resistencia muy grande para el Inglés, de plano no le entendía pero nos poníamos a ver los programas junto con mis alumnos. Al principio no me entraba, pero con los cursos televisados fui aprendiendo y hoy no digo que sé mucho; pero me defiendo con mis alumnos” (SA-JC-H-M-25).

En relación a la efectividad de la educación a distancia, se pueden resaltar dos elementos, uno que tiene que ver con el contenido educativo y materiales que son transmitidos al alumno y otro, que se relaciona con la comunicación alumno-tutor ya sea de forma escrita, teléfono, conexión por ordenador u otros medios (Charter, 1990).

Otro aspecto relacionado con la educación a distancia y que conviene tener en consideración, es la nueva forma de concebir la educación a distancia. “Ya no podemos entenderla como aquella que está dirigida a adultos de forma individual que estudian en su tiempo libre y cuyo modelo representa en esencia una forma de distribución que quiere ser un sustituto de la educación cara a cara” (Salinas y Sureda, 1992, p. 21).

La nueva forma de concebir la educación a distancia, viene representada por el aprendizaje abierto, que independientemente de la distancia o de si la enseñanza es presencial, ofrece al estudiante la posibilidad de tomar decisiones. Éstas afectan a todos los aspectos del aprendizaje si se realizara o no; qué aprendizajes seleccionar, qué método seguir, en qué lugar aprender, cuándo aprender y a qué ritmo, a quién recurrir para solicitar orientación, cómo hacer la valoración del aprendizaje, la naturaleza del feed-back que se requiere y los aprendizajes esperados (Salinas y Sureda, 1992).

Los avances en el desarrollo de la Televisión educativa en el mundo y la ampliación del sistema satelital fortalecieron la educación a distancia y dieron

origen a la creación de la telesecundaria en México, servicio educativo que se fue expandiendo a lo largo de otros países y más tarde a México como se muestra en la tabla siguiente:

| 1.1 Las primeras experiencias del uso de la televisión educativa en América Latina. | |
|---|------|
| PAÍS | AÑO |
| Venezuela | 1952 |
| Puerto Rico | 1957 |
| Chile | 1959 |
| Cuba | 1959 |
| Colombia | 1960 |
| Brasil | 1960 |
| Guatemala | 1961 |
| Filipinas | 1961 |
| Uruguay | 1964 |
| El Salvador | 1966 |
| México | 1966 |
| Argentina | 1967 |
| Perú | 1968 |
| Bolivia | 1969 |

Fuente: Rebolgar, 2007.

Nótese que el uso de la televisión con fines educativos se da entre los años cincuenta y sesenta y fue iniciada por aquellos países que contaban con mayores recursos económicos en el ámbito latinoamericano; esta forma de enseñanza inicialmente coadyuvó a subsanar las limitaciones de recursos humanos y de infraestructura en el medio rural; de ahí que, enfrentara problemas relacionados con la desconfianza de quienes veían en ella una oportunidad mermada en cuanto a sus alcances, ¿Cómo era posible que un solo profesor pudiera cubrir las actividades de cuatro o cinco colegas? ¿Qué preparación tenía que poseer quien guiara a los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje de todas las asignaturas?

Interrogantes de esta naturaleza interfirieron para la constitución de los grupos de estudiantes, los padres de familia que contaban con recursos para mandar a sus hijos a una escuela diferente no lo dudaban pues temían el desarrollo de un sistema en extremo flexible, menos dinámico y por supuesto, menos atractivo. No obstante, y pese a todas las dificultades la telesecundaria se ha mantenido por más de cuarenta años, lapso en el cual ha logrado fortalecerse en aspectos como: cobertura, incremento de matrícula y condiciones de infraestructura (Sinclair, 1999, p.77).

En México los avances en el campo de las telecomunicaciones y el crecimiento constante de la demanda de formación en todos los niveles, ha propiciado numerosos programas y proyectos de educación a distancia basados en los satélites, como el caso de la telesecundaria donde jugaron un papel muy importante los satélites Morelos y Solidaridad. Los avances tecnológicos experimentados en el campo de éstos han propiciado que desde las primeras experiencias de este tipo de comunicación: (Telstar, Syncom, Intelsat, Anik, Cs, Comstar)¹⁶ ayudaron a que el panorama se fuera transformado.

“Cuando supimos que se lanzaría un nuevo satélite pensamos que la señal funcionaría diferente, el problema no era del satélite era de los equipos y las antenas que no funcionaban en las escuelas” (YL-HM-M-L-25).

Las investigaciones hechas hasta ahora muestran que las transmisiones televisadas por satélite son técnicamente posibles y económicamente ventajosas porque, éstos permiten una cobertura total de las zonas interesadas, independientemente de las características geofísicas de los países que participan.

“Las aulas... las teleaulas debían de estar con el televisor encendido, para que ahí acudiera la comunidad a ver algún programa, Pero que acudiera la gente. Siempre

¹⁶ Estos satélites, entre otros, hicieron revolucionar el campo de las comunicaciones a nivel mundial y, favorecieron la expansión de la educación a distancia.

con la presencia de los maestros. Pero, ¿Cuál era el problema? que con los ventarrones se movía la antena y ya no agarraba la señal” (YL-HM-M-L-25).

El uso de sistemas de comunicación vía satélite en el proyecto de la telesecundaria no ha remplazado completamente los sistemas tradicionales de aprendizaje, aunque ha contribuido a; incrementar las oportunidades de acceso a la educación posibilitando cursar la secundaria a más estudiantes (Stahmer, 1987, p. 118).

También ha ayudado mejorar los déficits profesionales en determinadas áreas científicas y geográficas de los diferentes estados y países ayudando a contrarrestar la carencia de profesores en muchas regiones del país.

“Cuando me dijeron que tenía que enseñar todas las asignaturas me preocupé. Yo no sabía nada de Inglés y batallaba con la física y la química. Me propuse ver los programas educativos que se televisaban junto con mis alumnos y esto me ayudó. Hoy aunque no hablo muy bien el Inglés entiendo muchas cosas de este idioma y ya me siento más segura en las otras materias” (EL-JC-M-M-24).

De la misma forma la educación a distancia vía satélite ha sustituido parcialmente el envío de estudiantes al extranjero, lo cual resulta extremadamente costoso para los gobiernos y presupuestos de los países menos desarrollados. Hoy mediante ésta se puede actualizar y promocionar a profesores y profesionales residentes en zonas geográficamente aisladas (Haughey y Murphy, 1980).

El desarrollo de la telesecundaria representa en buena medida el programa de educación a distancia en México. Uno de los resultados más claros sobre este punto, es la propuesta del Programa de Cooperación en Educación a Distancia con los Estados Unidos de América.

1.3 La propuesta nacional para la atención a los alumnos de secundaria en las zonas rurales.

En 1965 fue realizada una investigación de la educación en México. Los resultados de ésta revelaron las principales carencias que el campo educativo contenía por esos años. El estudio mostró entre otros hallazgos, el enorme rezago en la alfabetización, pero sobre todo, en el sistema de secundarias en zonas rurales (Loyo, 1985, p. 24).

Estos resultados obligaron a poner la mirada en las secundarias y se iniciaron algunos proyectos que resolvieran si no del todo, aunque fuera en parte, este problema que estaba latente a todo lo largo y ancho del país. La idea era aprovechar las ventajas de comunicación que ofrecían los medios electrónicos, específicamente la televisión para llevar la educación secundaria a todos los lugares de la República Mexicana que carecían de este servicio; en especial a las áreas rurales, donde el número de población demandante no justificaba el servicio de secundarias técnicas o generales que ya existían en ese tiempo.

Desde su creación, la telesecundaria se concibió como un servicio dirigido preferentemente a jóvenes que vivían en comunidades alejadas de las zonas urbanas.

“La condición para tener una plaza de telesecundaria era que teníamos que ir a las comunidades más alejadas y que tuvieran menos de 2500 habitantes” (CR-JC-M-L-24).

En el discurso oficial se asentaba como requisito que esa comunidad contara con señal de televisión.

“Al principio dijeron que nos mandarían a comunidades donde hubiera señal de televisión. La realidad fue bien diferente pues no teníamos ni energía eléctrica y teníamos que usar una pila para conectar la televisión” (CR-JC-M-L-24).

Establecer secundarias Técnicas o Generales como las que ya se encontraban funcionando resultaba complicado, dado que, la Secretaría de Educación Pública tenía que proveer de un edificio, laboratorios, talleres, espacios deportivos, personal directivo, administrativo y docentes especializados por asignatura. Cumplir con estos requerimientos era prácticamente incosteable en zonas rurales que anualmente podían recibir de treinta a cuarenta alumnos de diferentes comunidades que egresaban de la primaria.

Sin embargo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) no podía desatender la atención a estos alumnos porque de hacer caso omiso, tarde que temprano vendrían las consecuencias. Por aquella época ya funcionaba la radio primaria en México, así que, la SEP le encargó a la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) el proyecto de telesecundaria. Entre las primeras acciones de la Secretaría de Educación Pública fue enviar al extranjero a diversos representantes de la (DGEA), con el propósito de analizar los proyectos educativos que ya operaban en aquellos países.

Algunos países entre ellos Italia, Francia, Inglaterra, Alemania, Japón y Estados Unidos, ya tenían un gran camino recorrido en el desarrollo de la educación a distancia.

El conocimiento de estas experiencias impulsó el diseño de una modalidad educativa parecida, pero con características propias tratando de que ésta respondiera mejor a las exigencias de la realidad del territorio mexicano. Fue así como se empezó a usar la televisión en el campo educativo, con un sistema de recepción controlada, mediante un profesor coordinador dentro del aula como responsable de guiar el aprendizaje, aprovechar las lecciones televisadas, los materiales impresos, y de continuar con su formación profesional y la atención personal de los educandos.

Las primeras teleaulas comenzaron a funcionar en Donceles 100, allí en ese lugar se realizó la experimentación y evaluación del trabajo, se inició en circuito cerrado el 5 de septiembre de 1966. Hubo 341 aspirantes para el primer curso, de los cuales se aceptaron 90 que fueron distribuidos en cuatro grupos; a tres de éstos les fue asignado un coordinador. El grupo restante trabajó únicamente siguiendo las indicaciones y sugerencias de los telemaestros. Estas lecciones fueron grabadas en video-cinta y transmitidas desde la (DGEA).

Cuando los servicios de telesecundaria fueron ofrecidos al público por primera vez 650 comunidades pequeñas solicitaron la apertura de teleaulas. Sin embargo, el escaso presupuesto disponible, las fallas en la recepción de la señal comprobadas mediante la verificación realizada en octubre de 1967 y las necesidades de organización y control; obligaron a abrir únicamente 304 teleaulas. Se planteó también que el número de estudiantes por grupo no debía ser mayor de 30 ni menor de 15.

“Nos dijeron que el número de alumnos en los grupos debía ser cuando menos de 15 pero los grupos con los que iniciamos tenían solamente 7 u 8” (DM-JC-M-M-25).

El proyecto inicial de telesecundaria estuvo supervisado cuidadosamente por el Consejo Técnico Consultivo de este subsistema y por un grupo de especialistas en currículum, psicopedagogía y metodología de la didáctica, propuestos por la Dirección General de Segunda Enseñanza (DGSE) el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), la Dirección General de Educación Física (DGEF) y el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE).

En los documentos oficiales se reconocen como propósitos que la telesecundaria perseguía en su fase experimental eran:

- “Complementar el Servicio Educativo de Educación Media ofrecido por la Secretaría de Educación Pública.
- Poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la escuela secundaria.

- Abrir nuevas perspectivas de trabajo a los maestros mexicanos¹⁷
- Llevar a los hogares conocimientos útiles, dosificados y sistematizados pedagógicamente.
- Hacer llegar los beneficios del servicio a todos aquellos mexicanos que por diversas causas no recibieron más que la educación primaria.
- Proporcionar sugerencias didácticas a los profesores de las escuelas secundarias que estimaran conveniente utilizar las emisiones de la telesecundaria como auxiliares de la enseñanza.
- Brindar la oportunidad a los trabajadores y amas de casa para que desde sus hogares como alumnos libres sigan los cursos y tengan derecho a solicitar exámenes a título de suficiencia al Departamento Técnico de Segunda Enseñanza de la Secretaría de Educación Pública y puedan así obtener las boletas y certificados respectivos.
- Otorgar los créditos correspondientes a la Educación Secundaria debidamente legalizada por el departamento respectivo” (López, 1996, p. 15).

La apertura de esta novedosa modalidad educativa exigió la formación de diversos especialistas: guionistas, docentes, productores y técnicos en diferentes campos entre otros. En la mayoría de los casos los productores y técnicos que participaron al inicio en el diseño y producción de los programas televisados procedían del ámbito de la televisión comercial. Por esta razón, sus conocimientos didácticos para la elaboración de las lecciones televisadas eran incipientes; Por otro lado, los profesores que participaban de esta experiencia tampoco conocían los nuevos lenguajes, recursos, elaboración de guiones, manejo de los tiempos, es decir, los alcances y limitaciones del mensaje televisivo.

¹⁷ Para el año de 1980 en San Luis Potosí, había una sobredemanda de empleo en el campo de la educación. Las diferentes escuelas normales que existían en el estado habían estado formando maestros que al terminar la carrera no habían podido ser contratados en alguna institución educativa. La telesecundaria entonces, abrió nuevas perspectivas en el ámbito laboral para los docentes.

Éstas, entre otras razones, hicieron que la Dirección General de Segunda Enseñanza, (DGSE) la Dirección de Educación Física, (DEF) la Dirección General de Enseñanza Tecnológica (DGET) y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA) propusieran a cinco maestros de cada una de las asignaturas del primer grado para que participaran en un concurso de selección convocado por la (DGEA).

En noviembre de 1965 arrancó un programa de Formación de telemaestros que se impartió en los turnos matutino y vespertino con el cual se pretendía formar a los docentes para que aprendieran a:

- Adaptar los programas de aprendizaje a las exigencias de la televisión educativa.
- Distribuir pedagógicamente los contenidos programáticos en lecciones de 20 minutos.
- Investigar lo necesario para el desarrollo de los temas.
- Elaborar la guía de estudio para los estudiantes que serviría como complemento de las lecciones televisadas.
- Elaborar los guiones de contenido de su asignatura.
- Escribir los guiones técnicos.
- Seleccionar los recursos audiovisuales: películas, diapositivas, modelos tridimensionales, música, utilería.
- Participar en las transmisiones en vivo y grabar las lecciones que se presentarían por televisión.

Como se puede apreciar, el programa resultaba atractivo pero también ambicioso, pues pretender abarcar todos estos aspectos que se señalan no era tarea nada fácil. Para dar cumplimiento a esta compleja labor, se iniciaron los cursos con la participación de expertos mexicanos y extranjeros que capacitaron a los telemaestros en el manejo de los códigos verboicónicos, las interacciones y el uso de los códigos sonoros en la producción de mensajes educativos.

Los especialistas que participaron en la primera etapa de la formación de telemaestros fueron: Bernardo Queenan de la BBC de Londres, pedagogo, productor de televisión educativa y especialista en la formación de presentadores de programas; Héctor Cervera gerente de producción del canal 5 de T.V., experto en educación audiovisual; Armando Cuspinera del IPN, especialista en producción de programas televisivos de apoyo a la educación y; José Luis Ibáñez prestigiado director de arte dramático. Además, en la enseñanza de elaboración de libretos también colaboraron el poeta Ricardo López Méndez y Jesús Elizarraráz.

Después de los cursos se inició la selección de los maestros mediante un concurso de oposición; éstos tenían que demostrar capacidad para enseñar por televisión y tener disposición para trabajar en equipo. Una vez seleccionados, deberían continuar recibiendo las asesorías para escribir los guiones de las lecciones que serían transmitidas por televisión a los alumnos.

Con el objeto de facilitar el trabajo de los telemaestros se formaron también productores de televisión educativa quienes se encargaban de asesorar a los telemaestros en la forma cómo debían presentar los contenidos de las lecciones, revisar el montaje de las clases, dirigir las cámaras durante la emisión y auxiliar en la evaluación de la calidad televisiva de los materiales.

Esta etapa experimental le permitió a la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), identificar la necesidad de colocar en cada teleaula a un profesor que orientara el aprendizaje, organizara las actividades escolares y sirviera de enlace con los telemaestros. Se pensó en el profesor de primaria que había trabajado en los grados de quinto y sexto como un sujeto que podía reunir los conocimientos y habilidades requeridos. Además, su permanencia de tiempo completo durante la jornada de trabajo le permitiría conocer, atender las necesidades individuales y brindar una mejor atención a sus alumnos.

El primer grupo de coordinadores se integró con 304 profesores que fueron capacitados en la ciudad de México en Donceles 100, en la capacitación participaron especialistas en educación audiovisual, psicólogos educativos y telemaestros de las asignaturas correspondientes a la educación secundaria. Los docentes-coordinadores, además de las actividades académicas, debían también cumplir con tareas administrativas y de vinculación con la comunidad. Estas actividades se señalan a continuación: Coordinar las actividades de aprendizaje antes, durante y después de las emisiones por televisión; realizar las evaluaciones de los alumnos; contribuir a la formación de hábitos de puntualidad, solidaridad y limpieza; fomentar la educación cívica; elaborar la documentación solicitada por control escolar; informar a la Dirección de telesecundaria acerca del funcionamiento escolar; propiciar la participación de los padres de familia y orientar las acciones de los patronatos.

1.4 La organización de las clases.

Las clases de telesecundaria en su etapa experimental fueron estructuradas de la siguiente manera:

1. *Etapa de preparación:* en ésta el maestro de grupo organizaba los materiales que habría de utilizar y realizaba las actividades de enlace con la clase anterior. Para esto se contaba con 10 minutos.
2. *Emisión por televisión:* esta etapa correspondía al telemaestro, en ella se hacía la presentación del programa, se desarrollaba la lección y se daban indicaciones de las actividades complementarias y de afirmación desde donde se transmitían los programas. El tiempo destinado a esta actividad era de 20 minutos.
3. *Etapa de actividades:* En ésta después de la emisión de la lección se trabajaba con la guía de estudio y se realizaban los ejercicios indicados

4. por el telemaestro y orientados por el coordinador dentro del grupo. El tiempo para esta actividad era de 20 minutos.

En la etapa de experimentación los expertos pudieron darse cuenta que la transmisión de las lecciones por televisión se hacía de manera rápida para aprovechar los tiempos que habían sido asignados para tal fin; estas lecciones no eran suficientes para lograr los fines educativos que se habían propuesto.

1.5 El modelo pedagógico y el diseño de los materiales.

Para atender a los alumnos de la telesecundaria en los salones de clases, se diseñó una Guía que permitía a éstos seguir la secuencia de las lecciones. Se elaboraron cuatro volúmenes que podían usarse como: manual de consulta, cuaderno de trabajo y guía de actividades. Las guías fueron editadas en sus inicios por Editorial Porrúa, éstas tenían un costo de veinticuatro pesos y cada estudiante requería cuatro guías durante el año escolar. El acuerdo con fecha 2 de enero de 1968 dictado por el Lic. Agustín Yañez quien en ese tiempo fungía como titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP) incluyó a la telesecundaria dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), lo cual otorgó validez oficial a los estudios cursados a través de esta modalidad.

Más tarde, el acuerdo once mil firmado por el Ing. Víctor Bravo Ahuja establecía que: “la telesecundaria deberá sujetarse a las normas académicas que previamente autorice el Consejo Nacional Técnico de la Educación y deberá coordinarse con la Dirección General de Planeación Educativa quien habrá de realizar estudios permanentes para lograr que se establezcan criterios objetivos de evaluación educativa. Los estudios de Educación Secundaria por Televisión tendrán plena validez en toda la República y, los certificados que acrediten dichos estudios serán expedidos por la Dirección General de Educación Audiovisual” (SEP, 1973).

En el año de 1974 hubo una Reforma educativa¹⁸ y se modificaron el plan de estudios y los programas correspondientes a los diferentes grados, de esta acción se derivó la sustitución de las guías con libros de texto para esta modalidad educativa. Sin embargo, como el costo de los libros de texto era elevado no volvieron a producirse los libros y se retomó la antigua producción de las guías de estudio.

En junio de 1977 la Universidad de las Américas¹⁹ impartió un taller de micro enseñanza donde participaron los telemaestros de todas las asignaturas, éstos eran los encargados de desarrollar los temas por televisión de acuerdo con el programa. Su participación les permitió adquirir conocimientos acerca del empleo de recursos audiovisuales y el manejo de estrategias de aprendizaje utilizadas en las lecciones por televisión.

Durante el sexenio de Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988), se lanzaron al espacio los satélites “Morelos I” y “Morelos II”, con lo que nuestro país se ponía a la vanguardia de la tecnología educativa, con esta acción se logró la cobertura nacional, hecho que tuvo enorme importancia en el ámbito de las comunicaciones públicas y privadas de radio y televisión.

En el periodo de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) los satélites “Morelos”, cumplieron su ciclo de servicio y fueron sustituidos por los satélites Solidaridad I y II”, modernizándose la telesecundaria con el empleo de los últimos avances tecnológicos y lo más sofisticado en telecomunicaciones a nivel mundial. Se dotó a los once mil planteles escolares existentes en el país de antenas parabólicas con modernos aparatos receptores de la señal codificada, digitalizada y comprimida a través de la Red EDUSAT²⁰.

¹⁸ Este acuerdo fue general que de forma natural afectó al sistema de telesecundaria.

¹⁹ UDLA-Puebla.

²⁰ EDUSAT es una red nacional que cuenta con siete canales que transmite programas educativos y culturales.

En el mismo sexenio se inició el Programa para la Modernización Educativa, por el cual se reformaron una vez más los planes y programas de estudio de educación básica. La telesecundaria aportó datos estadísticos derivados de su experiencia acumulada en 25 años de existencia, ingreso-egreso, eficiencia terminal, deserción, reprobación, etc.

A partir de la llamada Modernización Educativa, en el ciclo escolar 1992-1993, se reestructuraron los requisitos del servicio, el plan de estudios, los programas y los contenidos de las asignaturas antes trabajadas por áreas para toda la educación secundaria.

La capacitación de los coordinadores y los maestros requirió de la elaboración de una guía para la planeación y el desarrollo de los cursos de actualización principalmente en la asignatura de español²¹. El uso de la tecnología permitió que se pusiera en práctica la modalidad de taller a través de la Red EDUSAT. Para su despliegue se integró el uso de computadoras y se aumentó el número de videocaseteras en las escuelas con el propósito de lograr mejores resultados.

En 2007, Microsoft a través de la iniciativa “Alianza por la Educación”, diseñó un programa con la finalidad de que los docentes y los estudiantes explotaran las tecnologías de información para mejorar y enriquecer el proceso de aprendizaje y lograr mejores aprendizajes. Esta empresa puso en marcha el programa “Educando Contigo”, para tratar de fortalecer las habilidades tecnológicas a través de la modalidad de autoaprendizaje. Se incluyeron tres módulos de 40 horas cada uno, mediante los cuales se intentaba desarrollar los conocimientos en informática, realizar aplicaciones de escritorio y construir proyectos de aprendizaje.

²¹ La asignatura de Español estaba considerada como una de las más relevantes, situación que se reflejaba por el número de horas fijadas en el plan de estudios y los programas.

El módulo proyectos de aprendizaje fue al que más atención se le dio porque ayudaba a introducir de forma eficaz al docente en el uso de la tecnología para el despliegue de la educación a distancia al fomentar habilidades de información y comunicación, además, de coadyuvar a la búsqueda de nuevas vías en las que la tecnología podía ser un soporte para dinamizar la labor educativa.

De la última Reforma llamada Modelo Renovado, se desprende una nueva orientación en la dimensión *teórico* metodológica y se redefinen los elementos del proceso de enseñanza, aprendizaje, la función del maestro, la participación del estudiante y también de la comunidad. Se editan nuevos materiales y apoyos didácticos para la telesecundaria, programas de televisión y materiales impresos como: el libro de Conceptos Básicos, Guías de Aprendizaje para el alumno y Guías Didácticas para el maestro (SEP, 2006).

Los materiales de apoyo de la telesecundaria son distribuidos a todos los planteles escolares por la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. (CONALITEG). Los textos sobre Conceptos básicos se otorgan en calidad de préstamo a los alumnos y las Guías de trabajo se distribuyen en forma gratuita, las lecciones son grabadas y transmitidas por la Unidad de Tecnología Educativa (UTE), órgano descentralizado de la SEP, que fue creado en 1965 y que cuenta con un acervo de más de 30 mil títulos. Participan en su producción; docentes, técnicos y actores de reconocido prestigio. Los horarios de transmisión son matutino y vespertino.²² Las lecciones tienen una duración promedio de catorce minutos y se presentan de manera alternada para los tres grados en espacios de una hora.

²² El turno matutino inicia su transmisión de las 8:00 a las 14:00 Hrs. y en el turno vespertino se retransmiten los programas desde septiembre de 1994, de las 14:00 a las 19:00 Hrs.

Los materiales didácticos que acompañan al Modelo Renovado son: libro para el alumno por asignatura: texto articulador de múltiples recursos audiovisuales e informáticos, que integra en dos volúmenes la información y las actividades de aprendizaje de manera clara y precisa.

Libro para el maestro por asignatura: contiene la presentación general del curso y sus propósitos, la descripción general de cada secuencia de aprendizaje, criterios para el uso de materiales impresos y multimedia propuestos, sugerencias de evaluación y recomendaciones adicionales. Videos y programas de Televisión: programas con corta duración para uso concreto y diverso, transmitido a través de la Red Edusat (programas integradores) en horarios que permiten el uso flexible para apoyar los contenidos revisados durante una semana; programas de extensión académica (películas y documentales); y videos integrados a los recursos informáticos a través de Enciclomedia.

Material informático: a través del equipamiento de una computadora personal, un proyector, un pizarrón interactivo y una impresora (Enciclomedia), con el objetivo de promover la interacción en el aula a través del trabajo colaborativo.

A continuación se muestra una tabla con los modelos que se han seguido en el nivel de la telesecundaria.

1.2 Los modelos pedagógicos de la telesecundaria.

| Modelo Pedagógico | Año | Características | Papel del Docente | Recursos |
|--|------|--|-------------------|---|
| Modelo Experimental | 1967 | Circuito cerrado teleaulas Clases en vivo Informativo | Monitor | Televisor |
| Primer modelo | 1968 | Lección Televisada (Telemaestros) Guía impresa (manual de consulta, cuaderno de trabajo y guía de actividades) informativo | Coordinador | Televisor |
| Reformulación al primer modelo | 1974 | Programa de TV. (con actores) Sustitución de la guía por Libros de texto informativo | Coordinador | Televisor |
| Antecedente del modelo propuesto en la Reforma | 1982 | Programa de TV. (conductores) Retorno a la Guía de trabajo Informativo-Formativo Vinculación con la comunidad | Coordinador | Televisor |
| Modelo propuesto con la Reforma ANMEB | 1993 | Programa de TV. (conductores) Conceptos Básicos (Libro de contenidos programáticos) Guía de Aprendizaje (actividades y ejercicios) Guía didáctica para el profesor Interactivo-participativo Vinculación con la comunidad | Promotor | Televisor Videocasetera Enciclomedia |
| Modelo renovado | 2006 | Programa de TV. (conductores infantiles) Cápsulas informativas Transmisiones con horarios flexibles Libro del Maestro Libro del alumno Interactivo-Constructivo | Facilitador | Televisor Pizarrón electrónico DVD Mediateca Video- proyector Computadora personal |

Fuente: Entrevistas y fuentes documentales, 2013.

Desde que surgió la telesecundaria se formó un equipo de evaluación con la finalidad de llevar el seguimiento del modelo pedagógico y del funcionamiento de ésta. Al principio la evaluación fue muy rigurosa, se utilizaron el circuito cerrado, cámaras de observación y entrevistas a los estudiantes entre otros procedimientos. Posteriormente, se usaron formatos expresamente elaborados que se remitían a la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA) con copia a los telemaestros. Más tarde, se siguió realizando la evaluación a través de visitas de supervisión a las teleaulas seleccionadas en forma aleatoria.

El propósito de la evaluación en ese momento era proporcionar retroalimentación a los telemaestros para mejorar sus lecciones y a los maestros coordinadores para mejorar la conducción del aprendizaje. La evaluación orientada hacia el contenido y desarrollo de las clases televisadas, abarcaba la calidad de la imagen y el sonido. También estaba dirigida al trabajo del coordinador y la participación de los estudiantes, al cumplimiento de las actividades, la realización de ejercicios posteriores a la teleclase, al empleo de material didáctico en el aula y al logro de los objetivos.

Desde el surgimiento de la telesecundaria en México, se transmiten los contenidos programáticos a través de la televisión, prioritariamente; en las zonas rurales porque el interés de un gran número de las delegaciones de educación²³ de la República Mexicana, se ha centrado en llevar este servicio a las comunidades pequeñas, alejadas y de difícil acceso. Por las condiciones que presenta San Luis Potosí ha sido uno de los estados que ha impulsado la creación de estas escuelas como se muestra enseguida.

1.6 Cómo surge la telesecundaria en San Luis Potosí.

El crecimiento de los núcleos de población rural en San Luis Potosí durante las décadas 60 y 70 hizo que la demanda del servicio de secundaria en el estado aumentara, por lo que se hizo necesaria la apertura de centros educativos para atender principalmente, a los jóvenes campesinos de zonas marginadas quienes, se limitaban escasamente a cursar la primaria debido a que si las expectativas iban más allá; tendrían que trasladarse a la zona urbana más cercana a su comunidad para cursar la secundaria.

²³ Las delegaciones de educación en México se crean en 1978 mediante el acuerdo No. 4 de fecha 20 de marzo de 1978, surgen con el propósito de nombrar un delegado general en cada Entidad para que se encargara de coordinar todos los servicios educativos. Éstas dejaron de funcionar como tales el 8 de agosto de 1982 con la creación de la Coordinación General para la Descentralización Educativa.

Durante el periodo de gobierno del licenciado Carlos Jonguitud Barrios (1979-1985) habían egresado una cantidad considerable de profesores de las escuelas normales que se encontraban sin empleo. Como para entonces en el país ya estaban funcionando en algunos estados las escuelas telesecundarias, se pensó que al implementarse esta modalidad en el estado, se podría solucionar la atención de los jóvenes en las comunidades rurales y al mismo tiempo se podría dar empleo a los profesores que habían egresado de las normales oficiales y particulares.

El licenciado Carlos Jonguitud Barrios y el licenciado José Luis Cervantes González quienes fungían el primero como Gobernador y el segundo como Titular de la Dirección de Servicios Coordinados de Educación Pública en el estado, hicieron las gestiones necesarias para que la Secretaría de Educación Pública autorizara la apertura de escuelas telesecundarias y en abril de 1981 comenzaron a funcionar las primeras telesecundarias en esta entidad.

Las telesecundarias en todo el país, desde sus inicios surgieron en zonas rurales, en lugares que por su ubicación geográfica se encuentran alejados de los núcleos urbanos, situación que las ubica dentro del rango de marginación²⁴. Hacer llegar este servicio educativo a las comunidades más alejadas del estado ha sido parte de la misión desde que se fundaron. Con el crecimiento de las ciudades algunas ahora se encuentran en la periferia y otras han sido adoptadas por instituciones como: la penitenciaría del estado, reformatorios o casas de beneficencia.

En septiembre del mismo año 500 comunidades rurales iniciaron con el servicio de telesecundaria de manera que, para noviembre de 1981 existían 712 escuelas establecidas en las diferentes regiones del estado que atendían a 11 726 alumnos. Al principio, la telesecundaria fue duramente criticada, pero el entusiasmo de los profesores y la relación con los habitantes de las comunidades fue consolidando

²⁴ La marginación se expresa, por un lado, en la dificultad para propagar el progreso técnico en el conjunto de la estructura productiva y en las regiones del país, y por otro, en la exclusión de grupos sociales del proceso de desarrollo y del disfrute de sus beneficios.

poco a poco el servicio a través de la atención a los alumnos en cada una de las localidades (ILCE, 1996).

La misión de los maestros de telesecundaria en cada una de las comunidades consistía en establecer contacto con los padres de familia e iniciar el trabajo escolar, algunos daban las clases bajo un árbol, otros en casas abandonadas o prestadas, en edificios de las escuelas primarias del lugar o en los salones ejidales.

1.7 La formación y profesionalización de los docentes.

En el estado de San Luis Potosí los profesores de la telesecundaria debían tener cuando menos título de Normal Básica. Una vez que eran contratados e iban a iniciar su servicio en la telesecundaria, recibían un curso de preparación con la finalidad de conocer la estructura del subsistema. Con éste, se pretendía que el docente conociera las características de esta modalidad, la metodología y, el uso de los materiales y apoyos didácticos.

Durante el ejercicio de la profesión, los maestros iban fortaleciendo su formación participando en los cursos de actualización ofertados por el Departamento de Actualización y los organizados en los diferentes centros escolares del estado basados en las necesidades específicas de la región.

Los primeros docentes vivieron momentos de tensión muy fuertes.

“Desde el principio vivimos situaciones difíciles pues siempre fuimos cuestionados porque a los ojos de los demás era imposible que un solo docente dominara todas las asignaturas y muchos de los fundadores de la telesecundaria solamente habíamos cursado la Normal Básica otros ni siquiera eso” (JB-JC-H-M-25).

Cuando los primeros profesores se incorporaron a desempeñar funciones docentes en éste nivel, no contaban con un perfil profesional para atender la telesecundaria, algunos solamente tenían un título de profesores de educación

primaria y si los programas de televisión y los materiales impresos representaban un apoyo, no era suficiente porque no resultaba fácil dominar los contenidos de todas las materias que debían enseñar a los alumnos. Los profesores fundadores de la telesecundaria vivieron momentos de tensión muy fuerte, pues se cuestionaba su bajo su perfil académico.

La formación de los docentes ha sido un aspecto cuestionado desde que inició la telesecundaria, la desconfianza que ha ocasionado este servicio educativo en profesionales, especialistas y en la sociedad, radica en la formación profesional del docente porque tiene que transmitir a los alumnos conocimientos de matemáticas, español, inglés, biología, historia, física, química y educación cívica entre otras.

En San Luis Potosí, un solo maestro imparte todas las asignaturas en un grado cuando la escuela está en la zona urbana. En cambio, si está en la zona rural un solo profesor tiene que atender varios grados y todas las asignaturas. Además de la enseñanza a los alumnos tiene que cumplir con otras actividades en las escuelas.

“Todavía me acuerdo cuando nos decían que telesecundaria no iba a durar pues no era posible que con tantas carencias y un profesor para todas las materias, pudieran salir alumnos bien preparados. Hoy me siento orgulloso pues veo que muchos alumnos han llegado lejos” (SA-JC-H-M-25).

Los primeros profesores de la telesecundaria en el estado fueron contratados únicamente por un ciclo escolar. Para 1989, a 8 años de distancia, ya ascendían a 2113 profesores de los cuales 1509 ya contaban con estudios de Normal Superior concluida, el resto, seguía estudiando ya que era un requisito indispensable para quien tuviera el deseo de seguir trabajando en el nivel contar al menos con estudios de Licenciatura.

El estado de San Luis Potosí tradicionalmente ha atendido las reformas dictadas a través de las políticas educativas en el país: el Programa para la Modernización Educativa²⁵, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica²⁶, la expedición de la Ley General de Educación, Art., 20²⁷ la reforma al Artículo 3º Constitucional²⁸, y acciones derivadas de éstos.

En el nivel de telesecundaria, los docentes son considerados elementos centrales en la formación de los estudiantes. Las responsabilidades que tienen que cumplir y que con el tiempo se han ido acrecentando exigen una formación amplia que incluye los ámbitos académico y de gestión entre otro.

El objetivo original del proyecto de telesecundaria que se mantiene hasta la fecha es abatir el rezago educativo de la educación secundaria en comunidades rurales con menos de 2 500 habitantes donde las condiciones geográficas y económicas no justifican el establecimiento de secundarias generales o técnicas para atender a los alumnos egresados de la primaria.

“La realidad no ha sido así, ya que si bien es cierto que el proyecto estaba para abatir el rezago educativo en las comunidades más alejadas no se ha logrado. También lo es, que en el momento del diseño del modelo, no se tomaron en cuenta las condiciones reales en las que viven las zonas rurales y marginadas; se abrieron telesecundarias aun teniendo el antecedente de que en algunas comunidades se carecía de energía eléctrica o señal televisiva” (CR-JC-M-L-24)

El empleo de la televisión educativa en la creación de la telesecundaria ha sido fundamental porque a través de ésta se cumple con el precepto de: “brindar las condiciones para que todas las personas en México puedan ejercer su derecho a

²⁵ Expuesto el 9 de octubre de 1989.

²⁶ Firmado el 18 de mayo de 1992.

²⁷ Promulgada el 9 de julio de 1993.

²⁸ Publicado el 5 de marzo de 1993.

la educación y su labor es difundir el conocimiento a través de los medios electrónicos hacia aquellas regiones con mayor rezago educativo” (SEP, 2004, p. 14)

Si se trataba de llevar educación hacia aquellas regiones con mayor rezago usando la televisión educativa como un medio para conseguirlo, consecuentemente; la educación telesecundaria requería profesores con el perfil mínimo siguiente: “Tener estudios de posgrado en alguna especialidad afín al plan de estudios correspondiente. En casos excepcionales, tener al menos estudios de Licenciatura. Poseer experiencia profesional y académica en el campo de su especialidad. Contar con teorías y técnicas pedagógicas y de comunicación. Ser proclives al uso de materiales y nuevas tecnologías educativas. Estimular la autoestima, creatividad, valores, liderazgo y una actitud emprendedora en los alumnos. Fomentar la investigación en su campo de especialidad y la superación académica personal” (ANUIES, 1997, p.14).

“Condiciones que los profesores de San Luis Potosí no cubrían hasta ese momento, fue debido a la posición de las autoridades educativas estatales de que serían mantenidos en el nivel solamente aquellos profesores que hubieran concluido o estuvieran cursando la licenciatura no importaba cuál ni en qué institución estuvieran inscritos esa era la exigencia” (JP-JC-H-M-24).

Derivado de la preocupación de actualizar a los profesores, la SEP en acuerdo con el SNTE²⁹, fijaron criterios para la creación del Programa Nacional de Actualización Permanente (ProNAP)³⁰ el 15 de mayo de 1994. En enero de 1995 se firmó el acuerdo para su ejecución, estableciendo que las entidades federativas asumirían el compromiso de poner en práctica la misión del ProNAP a través de los Centros de Maestros y algunos mecanismos de evaluación (exámenes estatales y nacionales).

²⁹ Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación.

³⁰ Programa Nacional de Actualización de los Profesores.

Las modalidades de formación que integró el ProNAP a nivel nacional y estatal fueron modalidades encaminadas a mejorar progresivamente las competencias didácticas de todos los profesores y profesoras de Educación Básica mediante los Cursos Nacionales de Actualización (CNA), Cursos Estatales de Actualización (CEA), Talleres Generales de Actualización (TGA), Talleres Breves de Actualización (TBA) y Talleres de ProNAP en Línea (TL).

Estas modalidades tenían como propósito apoyar a los maestros, directivos y personal de apoyo técnico-pedagógico de educación básica en servicio, en la construcción de un punto de partida común, desde el cual se pudieran desplegar el estudio, la reflexión, la renovación permanente y el mejoramiento de las formas de enseñanza, orientadas a consolidar en los profesores y profesoras un alto nivel de especialización en la enseñanza de las asignaturas grados y niveles de Educación Básica, en este caso de los profesores de la telesecundaria.

En el Tercer Congreso Nacional de Educación,³¹ se planteó la necesidad de prestar atención especial a la formación permanente de los maestros en ejercicio que en ese momento estaban atendiendo la educación básica. Esto obligó a poner la mirada en las escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes.

La creciente aceptación y participación de la escuela telesecundaria en las diferentes comunidades del estado de San Luis Potosí, contribuyó a la creación de la Licenciatura con especialidad en telesecundaria en la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino (ENESMAPO), con el propósito de formar a profesores de nuevo ingreso o en servicio, en el desarrollo y dominio de los propósitos y enfoques de las asignaturas de esta modalidad educativa.

Como el profesor de telesecundaria no es un especialista en todas las materias, se insiste que, a través de la formación y los procesos de profesionalización, al menos, domine la información básica sobre cada una de éstas y, sobre todo,

³¹ Realizado en el mes de marzo del año 2000 en el estado de San Luis Potosí, S.L.P.

tenga el conocimiento y la comprensión de los enfoques y propósitos del Plan de Estudios de Secundaria para que pueda realizar las adecuaciones pertinentes.

1.8 La estructura de Telesecundaria en el estado.

El nivel de telesecundaria en San Luis Potosí es coordinado por el Jefe del departamento, quien es apoyado por un asistente personal, una secretaria y un responsable de informática.

El departamento de telesecundaria entre sus propósitos debe administrar los recursos humanos y materiales del subsistema, apoyado en el manual de organización³². Con el propósito de optimizar los elementos técnico-pedagógicos y materiales que beneficien a los alumnos y profesores del nivel.

Al Jefe de telesecundaria le apoyan dos subjefes: el de administración y el técnico-pedagógico. Las funciones de la sub Jefatura de Administración son: supervisar la recepción de documentos relacionados con los movimientos de personal, vigilar la aplicación de las normas legales y administrativas vigentes en materia de personal, organizar dirigir y controlar el desempeño de las funciones correspondientes al área, supervisar la actualización de la plantilla de personal por centro de trabajo, mantener actualizados los archivos y registros del personal. Registrar y vigilar que se cumplan las leyes, reglamentos, decretos, acuerdos, y resoluciones en materia de administración educativa. Recibir, analizar, remitir y establecer prioridades de apertura de nuevos centros educativos y revisar y analizar la aplicación y modificación del presupuesto en forma conjunta con el departamento de programación y presupuesto de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE, 2012).

³² El manual de organización es el documento que contiene los lineamientos a los cuales se deben sujetar los diferentes niveles de Educación Básica para su buen funcionamiento.

El subjefe de administración además, establece relación con los responsables de Control escolar, Estadística, Finanzas y Red Edusat. Se encarga de los asuntos laborales, elaboración y revisión de kardex, revisión de plantillas, control de incapacidades, recursos humanos y archivo, estadística, programas compensatorios, distribución de libros y bibliotecas y mantenimiento de aparatos electrónicos. El número de personas que integran actualmente el departamento de telesecundarias son: treinta profesores, ocho secretarías, un técnico en informática y un abogado.

La subjefatura técnico-pedagógica por su parte, programa las acciones de capacitación y actualización para docentes y directivos del estado, basada en el Programa Anual de la Dirección de Materiales y Métodos Educativos. Además, se encarga de diseñar y desarrollar programas de estudio y contenidos locales, métodos educativos, auxiliares didácticos y sistemas de evaluación que complementen de alguna manera la formación de los alumnos de las telesecundarias en el estado.

El subjefe técnico pedagógico es el enlace entre el Jefe del departamento y los supervisores. Coordina y supervisa los programas y Consejos que se llevan en las escuelas telesecundarias. Algunos de éstos son: programa de Escuelas de Calidad, Cursos de Actualización, Gestión Educativa de Calidad, Rincones de Lectura, Programas de Extensión Educativa, Consejo Técnico Pedagógico, Carrera Magisterial y Administrativa y Apoyo de revisión de Planes y Programas.

Este subjefe también tiene que planear y programar de manera conjunta con los jefes de sector, supervisores y equipos docentes; los programas, proyectos, propuestas y acciones encaminadas a vigilar que se cumplan los contenidos del Plan y Programas de Estudio del modelo pedagógico y propiciar que los programas, proyectos, acciones y propuestas contribuyan al logro de los propósitos educativos.

Por último, esta sub Jefatura debe dar seguimiento a los programas, proyectos, acciones y propuestas que se integran durante las reuniones técnico pedagógicas y dar informes o reportes académicos relativos a los programas, proyectos y acciones estatales que, con apego a los contenidos del plan y programas de estudio, al modelo educativo, a las condiciones y alternativas locales, contribuyan al logro de los propósitos educativos del nivel.

Entre las funciones de los jefes de sector se pueden describir las siguientes: informar al jefe de departamento sobre las necesidades de consolidación, ampliación y sustitución de escuelas telesecundarias. Analizar las solicitudes de creación de escuelas que presenten los supervisores y hacerlas llegar al departamento con sus respectivas observaciones, integrar los informes sobre la demanda educativa del servicio de Telesecundaria y proporcionarlo al jefe de departamento.

El supervisor de la telesecundaria es la persona que vigila la aplicación de la normatividad vigente y las disposiciones que le sean comunicadas, le corresponde elaborar un informe de los asuntos más relevantes que se presentan en los planteles escolares a su cargo, donde deberá incluir sugerencias y recomendaciones con la intención de mejorar el desempeño en los mismos.

Además verifica que se cumpla el plan y los programas educativos conforme a las normas establecidas y la aplicación de la metodología de telesecundaria. Él es quien organiza, asesora y preside el Consejo Técnico Consultivo de su zona escolar, planea reuniones con los directores, organiza cursos de actualización y capacitación para todo el personal de la zona escolar, verifica el cumplimiento de las tareas docentes y administrativas de las escuelas.

El Asesor Técnico Pedagógico³³ deberá generar condiciones para el intercambio pedagógico en las escuelas de las zonas escolares. Además le corresponde

³³ La figura de asesor pedagógico se creó en el año 2002.

incentivar a los docentes para que mejoren su formación y actualización con la finalidad de que estos conocimientos puedan aplicarlos a la propia práctica docente. Estas tareas deberá desarrollarlas en los planteles que correspondan a su zona escolar. A él le toca la tarea de asesorar a directivos y docentes en el desarrollo de actividades técnico pedagógicas.

Sus funciones dependen de la subjefatura técnico–pedagógica del departamento, quien le proporcionará la asesoría, conducción y capacitación para que pueda ejercer su tarea. Está a las órdenes del supervisor de la zona, del jefe de sector o del departamento, pero sobre todo, de los directivos y los maestros que son quienes finalmente avalan el desempeño de sus funciones.

El director de la telesecundaria es el responsable del plantel educativo que le ha sido designado para promover actividades que permitan proyectar la acción educativa de la escuela hacia la comunidad, ser el enlace inmediato entre el personal de la escuela y el supervisor de la zona, informar a los profesores de las disposiciones técnico-pedagógicas y administrativas que se promueven desde el departamento del nivel.

También administra los recursos humanos, materiales y financieros de su escuela. Diagnostica e informa de las necesidades de capacitación, actualización o desarrollo de los maestros, promueve medidas para mejorar el servicio, evalúa y establece los criterios y procedimientos para la realización de las actividades técnico pedagógicas del plantel bajo su responsabilidad.

1.9 Configuración contemporánea del sistema de telesecundarias local.

En la actualidad, una cantidad considerable de telesecundarias en el estado de San Luis Potosí se encuentran ubicada en las zonas rurales, distribuidas en los cincuenta y ocho municipios del estado. Para una mejor administración, estos municipios están divididos en ocho sectores que son dirigidos por un jefe de sector, a su vez, cada sector tiene asignadas nueve zonas escolares y cada zona

escolar es responsable de atender de 14 a 16 escuelas en promedio (SEGE, 2012).

De acuerdo con los datos proporcionados por el Departamento de telesecundarias, existen en todo el estado 1155 escuelas y son atendidas por 3520 docentes, de los cuales 1807 son hombres y 1713 son mujeres. Del total de estos profesores se encuentran comisionados 126 maestros y 69 maestras. Se suman además 120 que son interinos y 37 que por el momento gozan de licencia sin goce de sueldo (SEGE, 2012).

Los docentes de telesecundaria también participan en el Programa de Carrera Magisterial³⁴ desde 1992. El proceso de inscripción que se realiza cada año señala que los profesores tratan de cubrir los requisitos. Sin embargo, los resultados muestran que solamente un 44.8% de los docentes en el estado han logrado incorporarse y los que ya están participando no han logrado promoverse de nivel (SEGE, 2012).

| 1.3 Distribución de los sectores educativos en los municipios. | | | | | | | | | | | |
|--|-----------------|----------|------------|----------|------|-----------------------|----|--------------------|----|--|----|
| Sector | Zonas escolares | Escuelas | Municipios | Docentes | | Docentes comisionados | | Docentes interinos | | Docentes con licencia sin goce de sueldo | |
| | | | | H | M | H | M | H | M | H | M |
| I | 9 | 102 | 6 | 120 | 86 | 13 | 6 | 5 | 11 | 2 | 1 |
| II | 10 | 150 | 7 | 194 | 155 | 24 | 9 | 25 | 8 | 3 | 3 |
| III | 8 | 104 | 6 | 118 | 91 | 14 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| IV | 11 | 191 | 8 | 283 | 328 | 24 | 16 | 2 | 7 | 3 | 0 |
| V | 7 | 109 | 5 | 147 | 139 | 20 | 7 | 3 | 6 | 0 | 2 |
| VI | 9 | 140 | 8 | 158 | 158 | 10 | 8 | 4 | 11 | 0 | 3 |
| VII | 9 | 178 | 10 | 275 | 273 | 5 | 11 | 2 | 4 | 3 | 0 |
| VIII | 9 | 181 | 8 | 330 | 300 | 16 | 10 | 16 | 10 | 7 | 4 |
| REGISTRO TOTAL | | | | | | | | | | | |
| 8 | 72 | 1155 | 58 | 1625 | 1530 | 126 | 69 | 60 | 60 | 21 | 16 |

Fuente: Información proporcionada por el Departamento de telesecundarias de la SEGE en el año 2014.

³⁴ El Programa de Carrera Magisterial creado en 1992, es un mecanismo de promoción horizontal para los docentes de Educación Básica. Su función permite que los maestros puedan acceder a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, asistencia a cursos de actualización, desempeño profesional y antigüedad en el servicio.

1.4 Municipios por sector.

| | |
|------|---|
| I | Real de Catorce, Vanegas, Cedral, Matehuala, Villa de la Paz y Villa de Guadalupe. |
| II | Santo Domingo, Villa de Ramos, Aqualulco, Moctezuma, Venado, Charcas y Salinas de Hidalgo. |
| III | Guadalcazar, Villa de Arista, Villa Hidalgo, Armadillo de los Infante, Cerro de San Pedro y San Nicolás Tolentino. |
| IV | San Luis Potosí, Soledad, Mexquitic, Villa de Arriaga, Villa de Reyes, Villa de Zaragoza, Santa María y Tierra Nueva. |
| V | Cerritos, Villa Juárez, Ciudad Fernández, Río Verde y San Ciro de Acosta. |
| VI | Alaquines, Cárdenas, Cd. del Maiz, El Naranjo, Lagunillas, Rayón, Tamasopo y Santa Catarina. |
| VII | Valles, Aquismón, Tanlaías, San Vicente, Tanquián, Tampamolón, Tancanhuitz, San Antonio, Tamuín y Ébano. |
| VIII | Tamazunchale, Tampacán, San Martín, Huehuetlán, Coxcatlán, Axtla de Terrazas, Xilitla. |

Fuente: Información proporcionada por el Departamento de telesecundarias de la SEGE en el año 2014.

La tabla muestra que en San Luis Potosí hay ocho sectores de telesecundaria que atienden un promedio de 6 a 10 municipios en el estado. Del número total de profesores se encuentran 195 comisionados, 126 son hombres y 69 son mujeres. Existen además profesores y profesoras cubriendo interinatos y otros con licencia sin goce de sueldo en el nivel.

1.5 Distribución de funciones de los profesores de la telesecundaria.

| PERSONAL | HOMBRES | MUJERES | TOTAL |
|---------------------------------|---------|---------|-------|
| JEFES DE DEPARTAMENTO | 1 | 0 | 1 |
| JEFES DE SECTOR | 8 | 0 | 8 |
| SUPERVISORES | 66 | 6 | 72 |
| ASESORES TÉCNICO PEDAGÓGICOS | 72 | 34 | 106 |
| DIRECTORES TÉCNICOS | 10 | 1 | 11 |
| PROFESORES | 1623 | 1503 | 3126 |
| PERSONAL ADMINISTRATIVO | 0 | 91 | 91 |
| TOTAL | 1780 | 1635 | 3415 |

Fuente: información proporcionada por el Departamento de telesecundaria de la SEGE en el año 2014.

El cuadro muestra al personal que brinda sus servicios a este subsistema educativo. Del total solamente el 91.56% de los profesores atiende a los alumnos en las escuelas; y el 8.44% realiza otro tipo de funciones en áreas administrativas, de supervisión, de dirección y técnico-pedagógicas como se muestra en la tabla.

| 1.6 Registro actual de profesores en las diferentes modalidades de la secundaria. | | | |
|---|------------|------------|-------|
| MODALIDAD | PROFESORES | PROFESORAS | TOTAL |
| SECUNDARIAS GENERALES | 1 834 | 1 946 | 3 780 |
| SECUNDARIAS TÉCNICAS | 2 109 | 1 867 | 3 976 |
| TELESECUNDARIAS | 1 807 | 1 713 | 3 520 |

Fuente: Información proporcionada por el Departamento de cada modalidad en la SEGE en el año 2014.

El servicio de educación secundaria en el estado de San Luis Potosí, establece tres modalidades: secundarias generales, secundarias técnicas y telesecundarias, como se muestra en la tabla, en los diferentes niveles de secundaria el porcentaje más alto lo ocupan los profesores, con excepción de secundarias generales donde se eleva el número de profesoras. Sin embargo, no se observa una diferencia significativa en la cantidad de profesores que atienden cada modalidad.

| 1.7 Población atendida en las diferentes modalidades de secundaria. | | | | |
|---|--------------|---------------|--------------|------------------|
| MODALIDAD | PRIMER GRADO | SEGUNDO GRADO | TERCER GRADO | TOTAL DE ALUMNOS |
| SECUNDARIAS GENERALES | 14 599 | 13 849 | 12 160 | 40 608 |
| SECUNDARIAS TÉCNICAS | 13 719 | 12 702 | 11 260 | 37 681 |
| TELESECUNDARIAS | 14 769 | 13 248 | 12 066 | 40 083 |
| TOTAL DE ALUMNOS | 43 087 | 39 799 | 35 486 | 118 372 |

Fuente: Información proporcionada por el Departamento de cada modalidad en la SEGE en el año 2014.

El porcentaje de los alumnos atendidos por cada modalidad del nivel de secundarias también muestra muy pequeñas variaciones. Secundarias generales atiende el 34.30%, secundarias técnicas atiende el 31.83% y telesecundarias atiende el 33.86% por lo tanto, el nivel de telesecundarias atiende un porcentaje mayor que secundarias técnicas y menor que secundarias generales.

1.8 Rango de edad de los profesores de la telesecundaria en el estado.

| RANGO DE EDAD | NÚMERO DE PROFESORES |
|--------------------|----------------------|
| Entre 20 y 30 años | 377 |
| Entre 30 y 40 años | 1153 |
| Entre 40 y 50 años | 1712 |
| Más de 50 años | 107 |

Fuente: Información proporcionada por el Departamento de telesecundarias de la SEGE en el año 2014.

Del total de la población de telesecundaria el 11.25% tienen entre 20 y 30 años de edad, el 34.42% tienen entre 30 y 40 años, el 51.11 % se encuentran en el rango de entre 40 y 50 años de edad y el 3.1% tiene más de 50 años. (SEGE, 2012)

1.9 Salarios y niveles de los profesores de la telesecundaria.

| NIVELES | NÚMERO DE MAESTROS | PERCEPCIÓN MENSUAL DE UN PROFESOR CON 30 HORAS | PERCEPCIÓN MENSUAL DE UN PROFESOR CON 36 HORAS |
|---------|--------------------|--|--|
| O 7 | 1 801 | 6 031.50 | 7 237.80 |
| 7 A | 1 085 | 8 199.00 | 9 838.80 |
| 7 B | 315 | 10 396.80 | 10 989.00 |
| 7C | 142 | 11 100.00 | 14 505.00 |
| 7 D | 6 | 18565.50 | 22278.60 |

Fuente: información proporcionada por el Departamento de remuneraciones de la SEGE en el año 2014.

Los salarios de los profesores de telesecundaria en el estado han ido variando con el paso de los años. Quienes participan en Carrera Magisterial tienen la posibilidad de percibir salarios más elevados dependiendo en el nivel en que se encuentran ubicados. El 53.77% se encuentra en el nivel inicial, el 32.39% en el nivel 7A, el 9.40% en el 7B, el 4.24% en el 7C y el 0.17% en el 7D. De lo cual se puede deducir que el 86.16% se encuentra apenas en los niveles iniciales (SEGE, 2012).

1.10 Formación profesional de los docentes de la telesecundaria.

| | | |
|--------------|---------------|------|
| Maestría | Titulado | 56 |
| | No titulado | 91 |
| | En proceso | 15 |
| Licenciatura | Titulado | 2613 |
| | No titulado | 176 |
| | No completada | 40 |

Fuente: información proporcionada por el Departamento de telesecundaria de la SEGE en el año 2014.

La formación profesional del docente de telesecundaria está centrada en la Licenciatura ya que un 84.44% ha cursado alguna de ellas pero un 18.36% aun no logra titularse. Solamente un 4.8% ha cursado una maestría pero el 1.3% no tiene el grado.

1.11 Especialidades cursadas por los profesores de la telesecundaria.

| NO. | ESPECIALIDADES CURSADAS POR LOS PROFESORES DE LA TELESECUNDARIA | NÚMERO DE PROFESORES |
|-----|---|----------------------|
| 1. | ESPAÑOL | 595 |
| 2. | MATEMÁTICAS | 712 |
| 3. | CIENCIAS NATURALES | 585 |
| 4. | CIENCIAS SOCIALES | 961 |
| 5. | INGLÉS | 58 |
| 6. | EDUCACIÓN FÍSICA | 14 |
| 7. | BIOLOGÍA | 13 |
| 8. | FÍSICA | 1 |
| 9. | QUÍMICA | 1 |
| 10. | HISTORIA | 2 |
| 11. | EDUCACIÓN ARTÍSTICA | 1 |
| 12. | EDUCACIÓN CÍVICA | 0 |
| 13. | PSICOPEDAGOGÍA | 2 |
| 14. | PSICOLOGÍA | 2 |
| 15. | OTRAS | 0 |

Fuente: información proporcionada por el Departamento de telesecundaria en el año 2014.

La elección de las Licenciaturas cursadas por los profesores de la telesecundaria está distribuida de la manera siguiente: Ciencias Sociales 28.69%, matemáticas 21.26%, Español 17.76%, Ciencias Naturales 17.46%, Inglés 1.7%, Psicología 1.01%, Educación Física 0.41%, Biología, 0.3%, Historia 0.05%, Psicopedagogía 0.05% y Educación Artística 0.02%. De todas las Licenciaturas cursadas el

porcentaje más alto corresponde a las Ciencias Sociales mientras que el más bajo es el de Educación Artística.

Como se puede observar a través de la información y los datos que se muestran a lo largo de este capítulo, la telesecundaria en San Luis Potosí se ha constituido con el paso del tiempo en un subsistema de enseñanza que se ha mantenido por más de tres décadas. Si bien, la telesecundaria nació para un contexto específico como es la zona rural, en el presente se vislumbra la expansión en razón de: por un lado la migración de la población a las ciudades y por otro porque el costo de atención a los alumnos a través de esta modalidad es más bajo.

Conclusiones del capítulo.

En este capítulo se puede concluir que, fueron los avances en el campo de las telecomunicaciones, el lanzamiento de los satélites y el uso de la televisión con propósitos educativos los que favorecieron el desarrollo de proyectos mediante la educación a distancia. Uno de los proyectos fue la creación de la telesecundaria que en pocos años se expandió por muchos lugares de Latinoamérica, entre ellos México y más tarde en San Luis Potosí.

-Es importante mencionar que la creación de la telesecundaria en el país surgió debido a que había una gran demanda de atención de los jóvenes en las zonas rurales que deseaban cursar la secundaria, derivado de la expansión que se había hecho en las escuelas primarias. Pero en el caso específico del estado de San Luis Potosí, las condiciones que favorecieron la apertura de ésta se centran principalmente, en el ámbito político pues quien gobernaba para ese tiempo era un maestro y la mirada estaba puesta en la colocación de los profesores que habían egresado para ese tiempo y se encontraban sin empleo.

-La apertura de la telesecundaria favoreció el clientelismo en el estado, pues fueron estos profesores los que apoyaban los actos políticos y sociales del gobierno de ese tiempo, también los que pasaron a engrosar las filas sindicales para apoyar al grupo interno del SNTE llamado Vanguardia Revolucionaria del Magisterio que había sido fundado por el líder vitalicio Carlos Jonguitud Barrios.

-En el caso de San Luis Potosí, por las características geográficas y demográficas de ese tiempo, no resultaba costeable abrir secundarias generales o técnicas así que, la apertura de las telesecundarias vino a resolver un problema de política educativa que se ha mantenido por más de veinticinco años en el estado.

-La telesecundaria se ha consolidado como una de las más eficaces en la ampliación de la cobertura en el estado pues como se puede observar en la tabla

seis el rango de atención con relación a las secundarias técnicas y generales es muy bajo.

-La telesecundaria contribuye en gran medida a atenuar la cobertura que existe en este nivel, sin embargo, los resultados que se han obtenido hasta ahora siguen siendo bajos, lo cual lo muestra como un servicio sí presente, pero cuestionado en brindar un servicio eficiente.

CAPÍTULO II

“Entre narradores y escuchadores la relación es directa, imprevisible, problemática. Es, en otras palabras, una relación verdaderamente humana, es decir, dramática, sin resultados asegurados. No hablan sólo las palabras, sino los gestos, las expresiones del rostro, los movimientos de las manos, la luz de los ojos. Relación directa, por tanto, feed-back inmediato, reacciones personales; el diálogo como momento polifónico en el cual ninguno de los presentes está excluido. Quien conserva el silencio entra dentro de la economía general del discurso colectivo: es un silencio que hace posible la palabra de los otros. Éste es el don de la oralidad- la presencia, el sudor, los rostros, el timbre de las voces, el significado -el sonido- del silencio”.

Ferrarotti (1991: 19-20)

LA LÍNEA DEL TIEMPO: REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA TELESECUNDARIA.

Introducción.

En este capítulo se pretende responder al siguiente cuestionamiento: ¿Cómo configuran sus trayectorias profesionales los docentes de las escuelas La loma y El arroyo de San Luis Potosí? Para dar respuesta a esta pregunta se partió de la revisión de las investigaciones previas acerca de este tema, esto ayudó a orientar la ruta teórico-metodológica de acercamiento al objeto de estudio.

2.1 Las Trayectorias profesionales.

Los estudios acerca de las trayectorias profesionales se orientan en distintas perspectivas y enfoques interdisciplinarios es decir, psicológica, sociológica, económica, educativa con interpretaciones diversas de las situaciones que viven los sujetos en el mercado de trabajo por ejemplo: la inserción laboral (Valle y Barrón, 2001; Pérez Islas y Arteaga, 2001; Buontempo, 2000), las opiniones y perspectivas de los sujetos (Magendzo y González, 1998), el periodo de egreso

(Mayroffer, et al., 2001), la formación profesional y el ejercicio laboral (Ruiz, 2000), la formación continua (CINTERFOR-OIT, 2001), la movilidad ocupacional (Boado, 1996; Pacheco y Parker, 2001; Jiménez, 2005), el género (Hualde, 2001) o la etapa de desarrollo profesional (Vargas, 2000) entre otros.

En éstos la movilidad que experimentan los individuos en los aspectos social, económico y laboral se considera como un punto de coincidencia los trabajos realizados por (Vargas, 2000; García, 2002; Galaz, 2003 y Padilla, 2007).

En las trayectorias profesionales estudiadas se analiza el desarrollo de la carrera profesional relacionado con la formación recibida en las instituciones por un grupo de profesionistas que desempeñan actividades afines; el contexto de análisis: institucional o empresarial del mercado de trabajo. En el caso de la institución o empresa (Vargas, 2000), analiza las trayectorias profesionales de los ingenieros de una compañía de aparatos electrónicos de la ciudad de Tijuana, Baja California. Considera la movilidad interna y externa de los sujetos a partir de aspectos como el área de desarrollo de la carrera y la jerarquía de puestos y restricciones de orden familiar e individual (Ruiz, 2000), realiza un análisis similar con ingenieros del ramo manufacturero procedentes de diversas instituciones que laboran en distintas empresas; examina, además de las trayectorias, las opiniones de los sujetos respecto a su desarrollo profesional.

En particular, las trayectorias profesionales permiten conocer a través de los sujetos, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la ubicación física de la ocupación, el papel de las instituciones, las redes institucionales, los tipos de empleo y, la forma en que los sujetos se apoyan en el capital social y cultural, y en las instituciones que les proporcionan soporte en su proceso de ingreso al mercado de trabajo.

La caracterización de las trayectorias profesionales requiere que los sujetos estudiados tengan un periodo de permanencia en el campo de trabajo que permita

reconstruir las rutas o caminos que conforman su desarrollo y actividad profesional, así como analizar los aspectos profesionales, sociales y académicos que han favorecido y dificultado los recorridos.

La trayectoria de acuerdo con Light (1990), se concibe como, una serie de etapas sucesivas de puestos de trabajo o actividades laborales que se suceden, idealmente, en forma ascendente y jerárquica y que viven las personas a lo largo de su historia laboral. En muchos casos las trayectorias profesionales implican la formación especializada en un área del conocimiento que le facilita a la persona escalar a un puesto o actividad de mayor jerarquía. Incluyen aspectos de tiempo y desarrollo.

El tiempo se refiere a la sucesión de acontecimientos -ingreso a la carrera, incorporación al trabajo- que determinan periodos más o menos identificables. El desarrollo, por otro lado, se refiere a cambios progresivos y puede ser lineal o no, y pasa por etapas (Vargas, 2000; García, 2001; Galaz, 2003 y Padilla, 2007).

La trayectoria se refiere a las distintas etapas que vive el individuo después de finalizar su formación en una determinada profesión o al insertarse en una actividad laboral u oficio, en cuanto a lo profesional, laboral, económico y social. Buontempo (2000) señala que, la vida de los individuos transcurre en el tiempo histórico y en el espacio, como un trayecto con una sucesión de posiciones sociales que implican cierta reconversión reproducción de su capital patrimonial.

Vargas describe la trayectoria como: “la sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía” (Vargas, 2000 p. 3).

En las distintas denominaciones de los trabajos de investigación orientados a este objeto de estudio, intervienen factores que se interrelacionan principalmente con

las etapas educativas y profesionales, por lo que es común encontrar trayectorias educativas, educativo laborales, laborales, ocupacionales, profesionales y académicas, entre otras.

Las trayectorias que siguen los sujetos se ven influenciadas de manera determinante por distintos momentos a los que Boado (1996), denomina transiciones. Este autor señala que para analizar los efectos de exclusión o permeabilidad de la estructura socio ocupacional, es necesario construir las trayectorias de los egresados que define como el recorrido que realizaron éstos, de acuerdo con tres transiciones: el acceso al primer empleo estable, a los diez años y el actual. Valle y Barrón (2001) consideran además otro aspecto que corresponde a una etapa anterior a los señalados por Boado, la elección de la carrera.

Desde la perspectiva microsocial, las trayectorias de los sujetos pueden ser explicadas a partir de elecciones y desplazamientos –continuidades y discontinuidades- analizados en contextos o unidades de pequeña magnitud como la familia y las amistades. En el enfoque macrosocial, se considera que la estructura determina o condiciona a los individuos y orienta su comportamiento social, económico y laboral. Así, en la trayectoria profesional de los sujetos, se correlaciona una serie de factores que condicionan e influyen en los distintos trayectos, por ejemplo la formación académica y continua, el género, el periodo de egreso, capital cultural, capital relacional y origen socio familiar entre otros.

Una vez que se ha realizado la revisión de las distintas investigaciones acerca de las trayectorias profesionales, el concepto de trayectoria profesional que guía este estudio se refiere al recorrido de los sujetos en los distintos espacios formativos para alcanzar la profesión, resultado de la combinación de elementos micro y macrosociales, como: los antecedentes familiares, las relaciones personales, el

género, el momento social del egreso, el primer empleo, las condiciones de trabajo que permiten explicar su movilidad social, económica y laboral.

Los estudios de trayectorias ofrecen una alternativa metodológica que permite analizar la articulación entre la formación profesional y los recorridos laborales, así como profundizar en los aspectos que determinan la adscripción de los sujetos a distintos trayectos, como se muestra enseguida:

| 2.1 Investigaciones sobre las trayectorias en México. | | | | | |
|---|----------------------------|----------------------------------|-------------------------|---------------------|---------------|
| AUTOR | CATEGORIAS | | | | |
| Galaz Fontes, Vilorio Hernández, Gil Antón | Trayectoria académica | Participación | Toma de decisiones | | |
| Gil Antón, Landsman | Trayectoria académica | Actividades laborales | | | |
| Buontempo | Trayectoria | Espacio social | Posiciones sociales | Tiempo histórico | Primer empleo |
| Vargas | Trayectoria académica | Educación formal, informal | Experiencia laboral | Historia laboral | Movilidad |
| Boado | Trayectoria académica | género | | | |
| Magendo y González | Trayectoria | Periodo de egreso | Profesión | Recorrido académico | |
| Mayrother | Trayectoria | Formación profesional | Ejercicio laboral | | |
| Ruiz | Trayectoria profesional | Formación continua | Experiencia profesional | | |
| CINTERFORT-OIT | Trayectoria | Movilidad ocupacional | | | |
| Hualde | Trayectoria académica | Etapas de desarrollo profesional | | | |
| Valenti | Trayectorias laborales | Periodo de egreso | Estabilidad | | |
| González y Zurita | Trayectorias académicas | Profesionistas | | | |
| Sanz y Aja | Trayectorias profesionales | Obreros de empresa | | | |
| Pérez islas y Arteaga | Trayectorias profesionales | Mujeres | | | |

Fuente: elaboración a partir de la revisión de los estudios sobre las trayectorias, 2013.

La revisión de estas investigaciones ayudó a articular elementos a partir de los cuales se comenzó a delinear la estrategia teórico-metodológica para la recuperación de los datos de las trayectorias de los profesores de la telesecundaria en San Luis Potosí a través de la narración biográfica.

2.3 El método biográfico narrativo.

Aunque el método biográfico ha sido utilizado en varios campos, las líneas de investigación biográfica más relevantes en educación que interesan para este estudio se remiten a los siguientes autores (Smith, 1994; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), porque se centran en el desarrollo profesional y formación continua del profesorado, y en menor medida también se incluye el desarrollo institucional de los centros educativos.

El enfoque biográfico narrativo es una modalidad de investigación que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, personas anónimas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública.

El método biográfico se utiliza para describir tanto la narrativa vital de una persona recogida por un investigador, como la versión final elaborada a partir de ésta, más el conjunto de registros documentales y entrevistas a personas del entorno social del sujeto biografiado, que permiten completar y validar el texto biográfico inicial (Pujadas, 1992).

El método biográfico puede utilizar tres tipos de narrativas diferentes: Los relatos de vida, biografías tal y como son contadas por los narradores. Las historias de vida, reconstrucciones biográficas a través de relatos y otras fuentes complementarias y; los biogramas, registros biográficos de un amplio número de biografías personales (Pujadas, 1992).

(Bolívar, Domingo y Fernández ,2001), utilizan el término “investigación biográfico-narrativa” como una categoría amplia que incluye un extenso conjunto de modos de obtener y analizar relatos que se refieren de acuerdo con Gusdord (1990), al territorio de las escrituras del yo: historias de vida, historia oral, escritos y narraciones autobiográficas, entrevistas narrativas o dialógicas, documentos personales o de vida, relatos biográficos, testimonios; es decir, cualquier forma de reflexión oral o escrita que utiliza la experiencia personal en su dimensión temporal.

Se entiende que la narrativa es tanto el fenómeno que se investiga como el método de la investigación. Es tanto una estructura como método para recapitular vivencias y, aunque guardan relación, una cosa es el fenómeno que se investiga – objeto- y otra el método -investigación narrativa-.

Una vez que se decidió utilizar el método biográfico se optó por seguir el planteamiento de la entrevista autobiográfica narrativa usando como herramienta la línea del tiempo.

En esta investigación se utiliza la entrevista como un proceso comunicativo por el cual la investigadora extrae una información de un interlocutor que se halla contenida en la biografía de éste. Entendiendo biografía no sólo como los acontecimientos factuales vividos por el individuo sino también el conjunto de imágenes y representaciones asociadas a estos acontecimientos vividos por el entrevistado (Rodríguez, Gil y García, 1996, p. 614).

2.4 La línea del tiempo como organizador gráfico.

Las líneas del tiempo se requieren para el aprendizaje del tiempo histórico por lo que son consideradas la técnica más habitual para este fin, se les considera “representaciones gráficas que nos permiten, de un vistazo, localizar cronológicamente los diferentes aspectos históricos analizados, y además relacionarlos entre ellos” (Dürsteler, 2006, p.18).

Existen diversos modelos de líneas de tiempo para que las personas se ubiquen como actores de su historia; para que relacionen y comparen hechos de la historia regional, nacional y mundial; caractericen procesos históricos en función de períodos, etapas o aspectos.

Para elaborar cualquier tipo de línea de tiempo se requieren los siguientes elementos: la dirección, porque permite comprender que hay acontecimientos anteriores y posteriores en lo que se estudia y, las escalas o medidas que indican los intervalos que existen en determinado período.

Desde la visión de Stanley: “la línea del tiempo, es un gráfico unidimensional en el que el devenir temporal se representa mediante una línea generalmente recta en la cual se señalan los sucesos a través de marcadores cuya posición sobre la línea es proporcional al tiempo transcurrido desde una referencia” (Stanley, 2002 p. 24).

La primera línea de tiempo de que se tiene conocimiento se debe al trabajo de Joseph Priestley³⁵ quien en 1765, para mostrar el lapso de las vidas de los habitantes más distinguidos, utilizó barras que representaban el tiempo sobre una línea.

Los seres humanos codifican su experiencia sobre el tiempo a través de procesos espaciales. El concepto de línea del tiempo desde la visión de Dürsteler (2006), hace énfasis en esta idea lineal. Está claro que cada uno tiene un sentido diferente de éste, mide el tiempo desde la percepción que tiene y se sitúa respecto a los acontecimientos que marcan la vida a lo largo del tiempo de una manera propia.

³⁵ Fue un destacado científico y teólogo británico del siglo XVIII, clérigo disidente, filósofo, educador y teórico político que publicó más de 150 obras, hizo importantes contribuciones a la pedagogía, incluyendo la publicación de la obra fundacional de la gramática inglesa y la invención de la historiografía de la ciencia moderna. En 1765 utilizó la innovadora técnica de colocar los datos en una línea del tiempo, técnica que le serviría para asociar eventos en forma cronológica.

En la concepción del tiempo también existen diferencias culturales y éstas son las que podremos ver en estos registros de los docentes de la telesecundaria. Esta herramienta teórica metodológica permitió ordenar la secuencia de eventos sobre las trayectorias de los docentes de tal forma que sea factible visualizar con claridad la relación temporal entre cada evento.

Para elaborar una Línea de Tiempo sobre un tema particular, primeramente, se identifican los acontecimientos y las fechas -iniciales y finales- en que éstos ocurrieron; se ubican los eventos en orden cronológico; se selecciona lo más relevante del tema estudiado para poder establecer los intervalos más significativos; se agrupan los eventos similares; se determina la escala de visualización que se va a usar y por último, se organizan los datos de acuerdo al modelo gráfico que se decida.

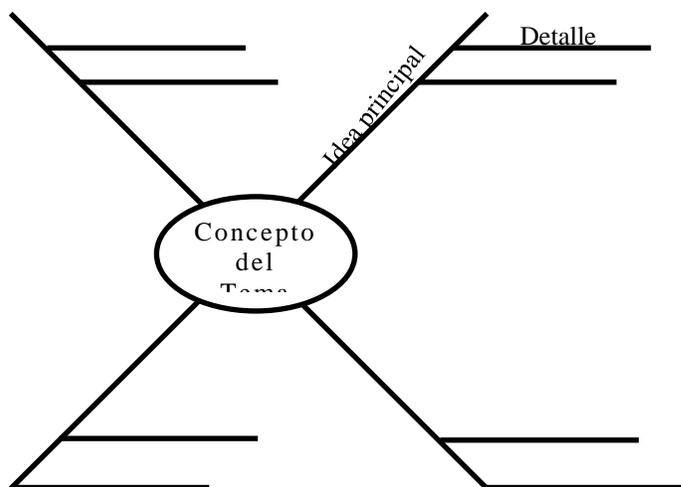
2.5 La línea del tiempo como herramienta metodológica.

El uso de líneas de tiempo como herramienta metodológica demanda de los usuarios: identificar unidades de medida del tiempo -siglo, década, año, mes; definir cómo se establecen las divisiones de éste -eras, periodos, épocas; utilizar marcadores temporales -ayer, hoy, mañana, antiguo, moderno, nuevo; recurrir a la sucesión como categoría temporal que permite ubicar acontecimientos en el orden cronológico en que se sucedieron -organizar y ordenar sucesos en el tiempo- y entender cómo las líneas de tiempo ayudan a visualizar con facilidad la duración y la cantidad de acontecimientos.

Las líneas del tiempo son representaciones gráficas, son ilustraciones visuales de las declaraciones verbales. A continuación se muestran nueve formas gráficas que representan modelos de líneas del tiempo con sus correspondientes ejemplos. Finalmente, el propósito de usar la línea del tiempo es recuperar las trayectorias

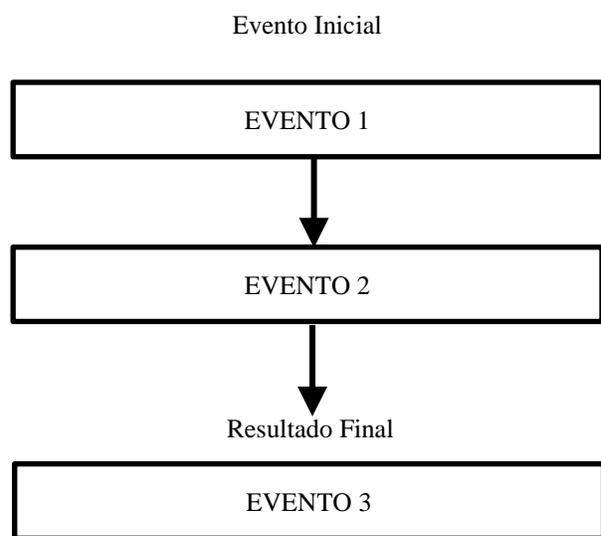
profesionales de los docentes de la telesecundaria desde un organizador gráfico y mostrar su contenido y cómo ese contenido está estructurado u organizado³⁶.

Este organizador gráfico denominado mapa araña se utiliza para describir una idea central, -una cosa, una región geográfica, un proceso, un concepto, o una propuesta.



a) El mapa araña

Los eventos en cadena se utilizan para describir las etapas de algo -el ciclo de vida, los pasos en un proceso lineal, una secuencia de eventos, las metas, acciones y los resultados de un personaje histórico.



b) Eventos en cadena

³⁶ La traducción de los gráficos es de la investigadora.

La escala lineal se utiliza para las líneas de tiempo. Éstas pueden mostrar los acontecimientos históricos, el sexo, grados en la escuela, el peso, los matices de significado, o escalas de calificación.



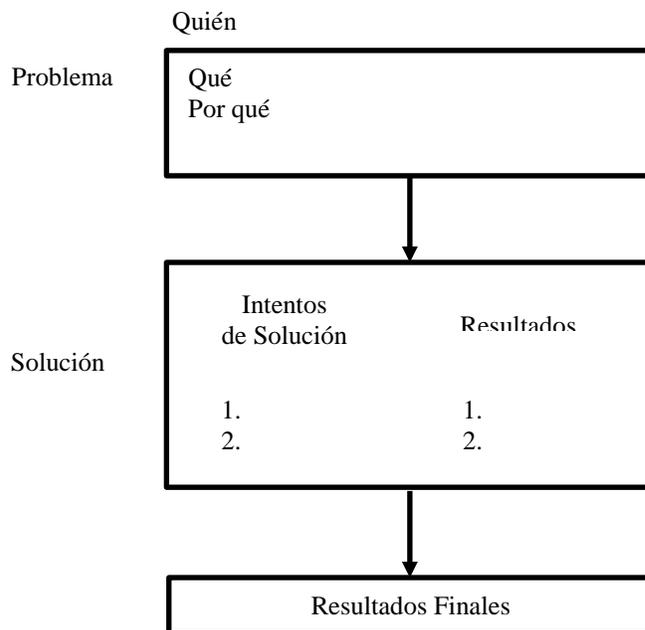
c) Escala lineal

La matriz de contraste se utiliza para mostrar las semejanzas y diferencias entre dos cosas -personas, lugares, eventos, ideas, etc.

| | Nombre 1 | Nombre 2 |
|------------|-----------------|-----------------|
| Atributo 1 | | |
| Atributo 2 | | |
| Atributo 3 | | |

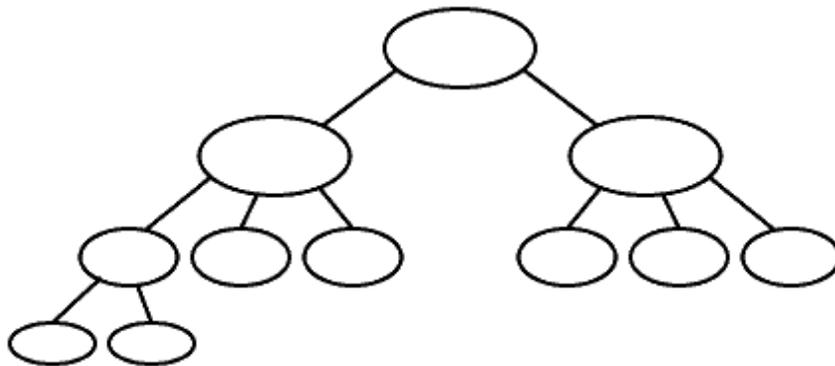
d) Matriz de contraste

Los esquemas de solución se utilizan para representar un problema, soluciones intentadas y los resultados. Por ejemplo: la deuda nacional.



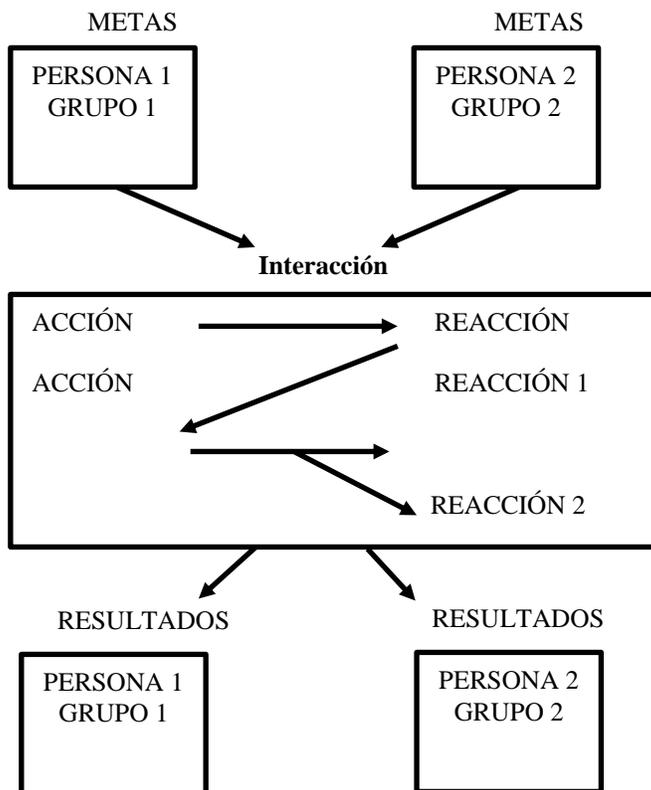
e) Esquemas de solución

Este organizador se llama árbol de la red y se utiliza para mostrar información de causalidad -causas de la pobreza, jerarquías, clasificaciones, sistemas, etc.



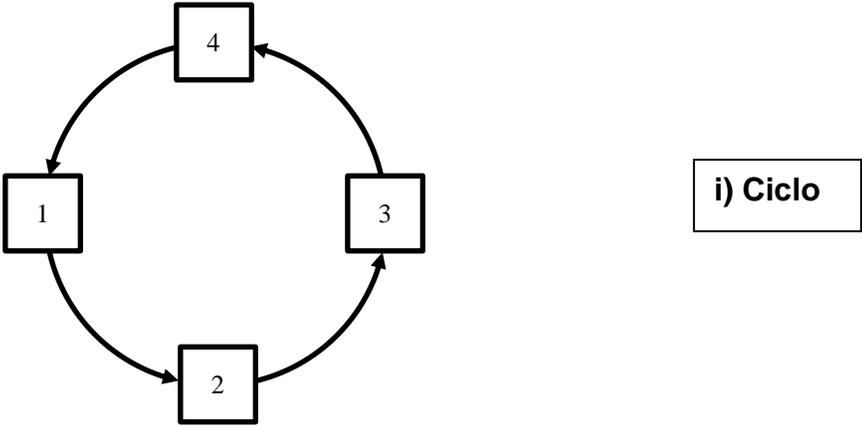
f) Árbol de la red

El esquema de interacción humana se utiliza para mostrar la naturaleza de la interacción entre personas o grupos -colonos europeos y los indios americanos.

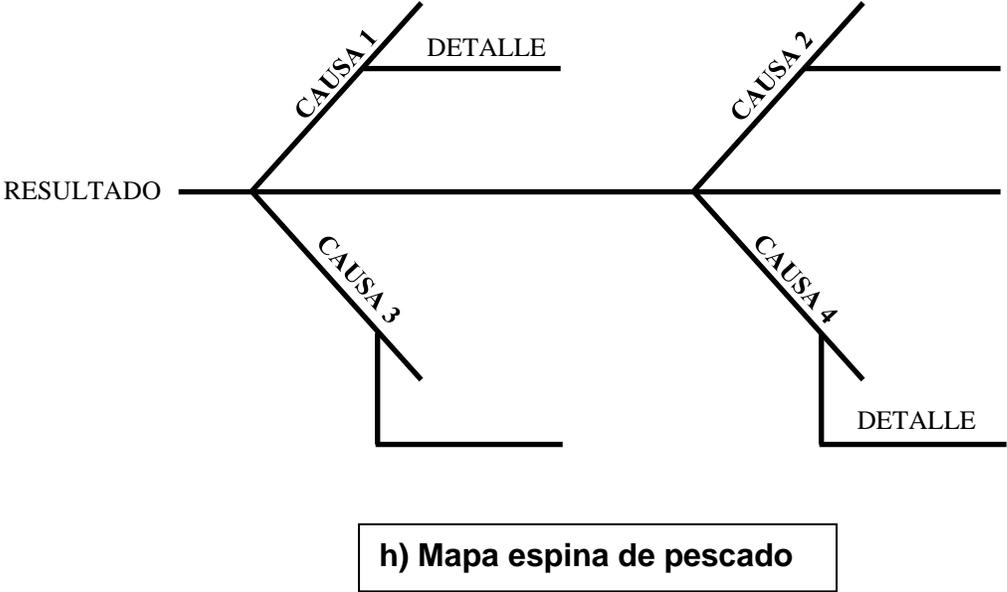


g) Esquema de interacción humana

El gráfico llamado ciclo se utiliza para mostrar cómo una serie de acontecimientos interactúan para producir una serie de resultados una y otra vez -los fenómenos meteorológicos, los ciclos de progreso y el fracaso, el ciclo de vida.



El mapa de espina de pescado se utiliza para mostrar la interacción causal de un acontecimiento complejo -una elección, una explosión nuclear o fenómeno social.



Las líneas del tiempo se consideran metáforas visuales que representan a éste y proporcionan un marco de referencia para mostrar los sucesos ligados a un cierto momento. De una forma u otra el tiempo está asociado habitualmente a una metáfora lineal que puede ser representada en forma de recta o de curva.

2.6 La representación de las trayectorias profesionales en las líneas del tiempo.

Teniendo como referencia los modelos de las líneas del tiempo que se han presentado, se hizo el trabajo de recuperación de la información de las trayectorias profesionales de los profesores mediante la entrevista biográfica narrativa siguiendo la línea del tiempo que cada sujeto fue trazando.

La información que contienen las líneas del tiempo es producto de la entrevista narrativa autobiográfica que se realizó a cada uno de los sujetos participantes durante la investigación, los datos empíricos y los referentes teóricos revisados previamente ayudaron a construir los modelos para su agrupación.

Las líneas del tiempo elaboradas por los docentes de la telesecundaria constituyen dieciocho gráficos que presentan diferencias, pero también puntos de convergencia desde donde se pueden leer aspectos que permiten entender bajo qué condiciones surgió la telesecundaria y cómo cada uno de los profesores logró su incorporación a ésta.

Se presentan seis modelos de organizadores gráficos que agrupan las líneas del tiempo de los profesores entrevistados. “Desde la perspectiva gráfica es posible hacer un acercamiento visual de la metáfora. Visualizar las líneas del tiempo constituye ya una metáfora que permite hacer un análisis interpretativo del sujeto que la produjo” (Santibañez, 2009, p. 7).

Los modelos se nombran de la manera siguiente: líneas de escala lineal, líneas de escala lineal ascendente, líneas de escala lineal descendente, líneas árbol de la red, líneas de eventos en cadena y líneas mixtas de escala lineal con eventos en cadena.

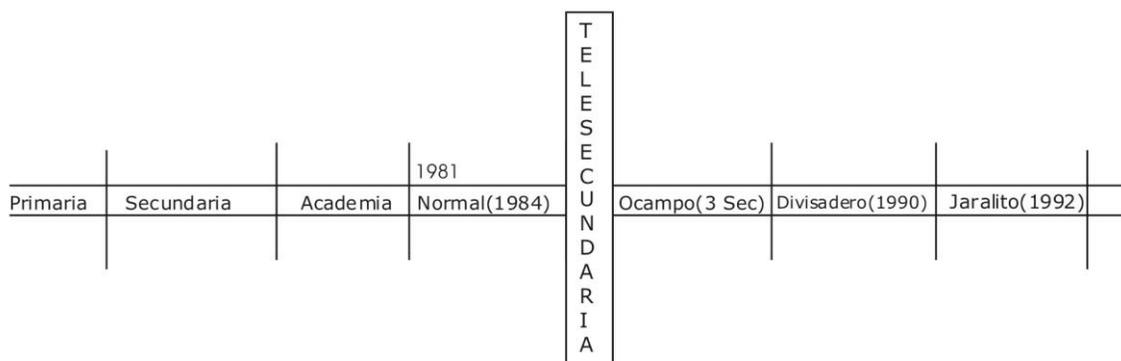
Cada modelo contiene la información revisada, organizada y sistematizada de las trayectorias profesionales, recuperada a través de las entrevistas a los profesores de las escuelas de “El arroyo” y “La loma”.

2.6.1 Líneas de escala lineal.

En primer lugar, se presenta el modelo de las líneas de escala lineal. Aquí están colocadas las líneas trazadas de izquierda a derecha que conectan puntos de datos que pertenecen a una misma persona. Aparecen diversas formas de marcadores, estilos de línea, marcas de graduación, etiquetas, líneas formando cuadrículas, títulos, datos y fechas. Aquí, han sido colocados los gráficos de once profesores junto con las narrativas que se generaron mediante las entrevistas.

Línea del tiempo No.1

CR-HM-M-L-23
18/SEP/2006



“El subsistema se ha hecho a ciegas, uno tiene que buscar. Tuvo que irse haciendo poco a poco” (CR-HM-M-L-23).

Como se puede observar la maestra (CR-HM-M-L-23), presenta su trayectoria profesional usando un modelo gráfico lineal donde se marca como origen el ingreso a la primaria, continúa con la secundaria, la academia donde cursó estudios de contabilidad y su formación como maestra de 1981 a 1984 en la Normal Patria. En 1984 la profesora (CR-HM-M-L-23) ingresó al subsistema de telesecundaria. Enseguida narra cómo llegó:

“Mi mamá que se entera que se iba a abrir la telesecundaria y me dijo, vamos a ver a Lerdo él es amigo de tu hermano y puede ayudarte. Con suerte y hasta te de una plaza” (CR-HM-M-L-23).

“Para conseguir una plaza me iba al departamento de telesecundarias que estaba en Eje Vial, porque el profesor López, que era supervisor y amigo de mi hermano, me abrió un espacio en el Departamento para ayudarlo a hacer las órdenes de las plazas. Nos daba la media noche trabajando. Lerdo era táctico, me apoyó para conseguir la plaza” (CR-HM-M-L-23).

“Definitivamente, soy consciente de la preocupación de mi madre para que yo tuviera una carrera, ella fue la que me impulsó siempre. Después, fue ella quien me consiguió el trabajo” (CR-HM-M-L-23).

(CR-HM-M-L-23) inició su trabajo como docente de telesecundaria en una comunidad llamada Ocampo, donde no había transporte para llegar al lugar, ni escuela para atender a los alumnos.

“Fue el primer reto, comenzamos con un baile porque no había escuela y la queríamos construir. Para poder hacer obras en nuestra escuela hasta vendíamos cerveza, coronábamos la reina. Entonces estábamos muy mal pagados, no había transporte, nos salíamos en los camiones de la Coca” (CR-HM-M-L-23).

Cuando (CR-HM-M-L-23) fue a trabajar a Ocampo se encontró con una dificultad porque tenía que atender alumnos que eran mayores que ella, eso la obligó a buscar estrategias para hacer frente a esta situación.

“Trabajé con alumnos de veintiocho años y me decían la maestrilla. Señores de bigote, barbados, me saludaban con sus manos llenas de callos, ásperas. Lo primero a que me enfrenté: ¿Qué voy a hacer con estos hombres? Pensé que el respeto y la exigencia podían ayudarme. Entonces me gané la fama de corajuda y exigente; pero de maestrilla no me bajaban” (CR-HM-M-L-23).

(CR-HM-M-L-23) trabajó tres años en Ocampo con el propósito de construir la escuela. Daba clases a los alumnos, se ponía a organizar a las personas de la comunidad hasta que el profesor López volvió a llamarle para que se presentara en su oficina para apoyarlo con el trabajo administrativo. Después de un tiempo en esta oficina, con la intervención de él, fue ubicada para trabajar en Divisadero.

“Me puse a trabajar dos meses en la supervisión y un día me dijo el maestro: ¿Te quieres ir a Pozo del Carmen? Yo escuchaba que estaba lejos. No todos tuvieron

la fortuna como la mía, muchos batallaron; sin luz, sin agua, se sentía feo. Entonces el profesor me dijo: espérate y seguí ayudándole en la oficina. Yo no fallaba en ese tiempo, había muchas inauguraciones y lo tenía que acompañar. Me empecé a desesperar y le pedí que me ubicara en algún lugar. El profesor López me dijo: “Te vas con mi esposa” -la esposa estaba en un buen lugar y yo no creía que me mandarían allí, para entonces yo tenía 21 años. Así llegué a Divisadero. Empezamos a hacer labor, jaripeos, bailes, no recibimos apoyo de ninguna dependencia. Fue labor de padres y nuestra. Hicimos tres aulas, pileta, cancha” (CR-HM-M-L-23).

La profesora (CR-HM-M-L-23) tuvo una participación activa y de mucha aceptación con los alumnos y la comunidad de Divisadero. Todo iba bien, ella era la directora y organizaba la vida escolar en espera de que se desocupara un lugar más cercano para cambiarse. De pronto, surgió una oportunidad para irse de ese lugar y aprovechó para cambiarse a la telesecundaria de Jaralito.

“En la comunidad de Divisadero un hombre rico me empezó a hostigar. Él se proponía como presidente escolar para estar cerca de la directora, que era yo; cualquier cosa el señor nos esperaba en el camino, se metía en el salón. Como me hostigaba pensé en salirme de trabajar, pero una de mis compañeras me dijo que una maestra quería cambiarse, estaba en Jaralito. De un día para otro hicimos el cambio y así llegué a Jaralito” (CR-HM-M-L-23).

Después de Ocampo y Divisadero, (CR-HM-M-L-23) llegó a Jaralito que se localiza más cerca de la capital del estado. Allí los alumnos no iban a clases porque ayudan a los padres de familia a vender en la ciudad la leche y la cosecha que recogen.

“Cuando llegué a Jaralito por la carretera a México, mi sorpresa fue que la gente estaba pobre, muy pobre, llegué en tiempos de frío y los niños estaban en los charcos desnudos, las casas eran de lámina, la gente estaba pobrecita. A los niños no los dejaban ir a estudiar, íbamos casa por casa a hacer labor, haga de cuenta que estábamos en una comunidad muy alejada. La gente estaba atrasada en todos los aspectos. Había familias de diez personas en un sólo cuarto, no había camas” (CR-HM-M-L-23).

“Tuve que ir casa por casa para ver por qué no los mandaban a la escuela. Me di cuenta que los alumnos no iban porque se dedicaban a la crianza de animales y ellos tenían que cuidarlos. La telesecundaria funcionaba en el edificio de la primaria, pero ya había un terreno y un cuartito en construcción. Poco a poco fuimos construyendo más salones. Con el tiempo fue incrementándose el número de alumnos” (CR-HM-M-L-23).

Los profesores, para poder tener una plaza de base de telesecundaria, debían tener el título de alguna licenciatura o maestría.

“En 1985 entro a la Normal Superior, en ese tiempo no sabía ni a dónde ni cómo estudiar y para matemáticas siempre tuve problemas; e hice la Licenciatura en matemáticas porque cuando algo se me dificulta es lo que estudio. Estudié en Ciudad Madero, pero me llevaba a mi hijo y un día se cayó y se le infectó la herida, me regresé a San Luis Potosí y dejé todo inconcluso” (CR-HM-M-L-23).

En 1992, hubo una nivelación salarial con la creación de la Carrera Magisterial, (CM) con ésta, la situación económica de los docentes de telesecundaria mejoró y los beneficiados fueron los que presentaron la documentación oficial que demostraba que habían cursado alguna licenciatura. Esta situación obligó a muchos maestros a retomar los estudios que habían dejado sin terminar, como ocurrió en el caso de la profesora (CR-HM-M-L-23).

“Para entonces hubo una nivelación y económicamente mejoró el subsistema, me desesperaba porque no tenía la Normal terminada y decía: ¿Por qué si trabajo más, no me pagan igual que a mis compañeros, nomás por el papel” (CR-HM-M-L-23).

“En el ciclo escolar 1997-1998 regresé a la Normal Superior y cuando tuve mi título documenté todo y metí un oficio, en 1999 entré a carrera magisterial, pero me ayudó el antecedente de que no entré en 1992. Mi carrera ha sido de suerte, el Ingeniero Reyes me ayudó. Cambió nuestra suerte con carrera magisterial” (CR-HM-M-L-23).

(CR-HM-M-L-23) resume en esta frase la concepción que tiene acerca del surgimiento de la telesecundaria:

“El subsistema se ha hecho a ciegas, uno tiene que buscar, tuvo que irse haciendo poco a poco” (CR-HM-M-L-23).

(CR-HM-M-L-23), narra el trato que recibieron cuando apenas iniciaba el subsistema. Además de cumplir con una serie de actividades de manera obligatoria, teníamos que ir a las presidencias municipales a pedir ayuda para la escuela.

“Al principio fue difícil, no teníamos nada seguro, bueno ni el trabajo. Nos pasaban lista si asistíamos al partido, si vendíamos boletos para las rifas de los carros, si

íbamos a los eventos que organizaban para Jonguitud, todo con tal de que nos renovaran el contrato” (CR-HM-M-L-23).

“El presidente municipal de Cerro de San Pedro nos decía limosneros. En muchos casos nos hicieron mucho menos” (CR-HM-M-L-23).

Línea del tiempo No.2

YL-HM-M-L-25
4 /OCT/2006

| | | | | | | |
|---------------------|--------------------|--------------------|---|-----------|-----------|-----------|
| 1974-1977 | 1977-1981 ¿QUÉ? | 1981 ¿? ¿DONDE? | Temor Ilusión ¿? 1981-1986 Ganas Animos (1982- 1988) | 1986-1987 | 1987-1997 | 1994... ? |
| C O M P R O M I S O | | | | | | |

“Si estamos en el mismo barco, hay que remarle del mismo lado para salir bien” (YL-HM-M-L-25).

La profesora (YL-HM-M-L-25) presenta una línea del tiempo de escala continua para señalar, a través de fechas enmarcadas en segmentos, los eventos más relevantes de su trayectoria profesional. Inicia con el relato de su estancia en la escuela primaria, donde tuvo una profesora que influyó en la decisión de ser maestra.

“De 1971 a 1977, realicé lo que fue mi escuela primaria en la escuela oficial Revolución Mexicana, que está ubicada en Damián Carmona en el Barrio de Santiago; yo vivía ahí cerca de esta escuela. El recorrido a esa escuela fue grato, recuerdos que tengo yo en la escuela y que probablemente marcaron en mí ciertas situaciones. Cuando digo ciertas situaciones es para referirme a la influencia que ejercieron mi maestra de primer año, Georgina, mi maestra de sexto año, Sofía para que yo decidiera ser maestra” (YL-HM-M-L-25).

Después de la primaria había que continuar. En esta etapa aparece, en la línea del tiempo, la pregunta: ¿Qué? Esta interrogante significa para (YL-HM-M-L-25) la incertidumbre de qué estudiar. Situación que fue resuelta a través de la participación de la maestra y su hermana quien la inscribió en la secundaria.

“Después de la primaria ingresé a la escuela secundaria Ingeniero Camilo Arriaga, ahí en la colonia San Luis, de 1977 a 1981; en este periodo yo ingresé a la secundaria. Bueno, a uno lo llevan, no preguntan, a mí me inscribió mi hermana, mi maestra también y me llevó a esa escuela a presentar examen, pasamos y todo” (YL-HM-M-L-25).

“En ese lapso, pues uno se hace las interrogantes de qué va a hacer después de que termine la secundaria, para mí no había muchas opciones ya en la Secundaria ya en tercer año, comienza uno que, ¿Qué quieres estudiar? que esto, que lo otro” (YL-HM-M-L-25).

“Casi desde pequeña, mi madre quería que yo fuera maestra, decía que los maestros ganan bien, la gente los aprecia y tienen un trabajo seguro” (YL-HM-M-L-25).

Al cursar la secundaria, surgen en (YL-HM-M-L-25) nuevamente una serie de preguntas que hacían referencia a la carrera que habría de estudiar. Para entonces tenía en mente ser abogada. Sin embargo, el ejemplo de su hermana mayor, que ya en ese tiempo era maestra, hizo que los padres la inscribieran en la normal.

“Yo vengo de una familia de escasos recursos, mi hermana ya maestra y siempre, pues, están los hermanos mayores como ejemplo; -pues mira a tu hermana-. Mi hermana ya era maestra y yo creo que por eso me inscribieron cuando terminé la secundaria en la Normal. Yo antes cuando estaba en secundaria pensaba -yo quiero ser abogada-, bueno... se deja uno llevar en esa edad y me inscribieron mis papás, ellos me llevaron a inscribir, me inscribieron en la Normal Patria” (YL-HM-M-L-25).

En la Normal Básica a (YL-HM-M-L-25) la asaltaba la duda y constantemente se cuestionaba acerca de su situación como estudiante, de su capacidad para enseñar, de su incorporación al campo laboral, del lugar a donde tendría que ir a trabajar, etc.

“Uno está estudiando para atender a niños de primaria, algo que me llamaba mucho la atención y a la vez me asaltaba de dudas. ¿Podré en realidad hacer yo algo que el niño lea, que el niño aprenda? Y estuvimos practicando en varias ocasiones y, pues bueno, nos gustó, ya ahí se nos despertó el gusto por el magisterio. En 1981, que terminé la Normal, pues ahora ¿Dónde voy a trabajar?, ¿Qué voy a hacer? ¿A dónde voy a ir?, etc” (YL-HM-M-L-25).

Cuando (YL-HM-M-L-25) concluyó sus estudios en la Normal estaba llena de temores, pero tenía la ilusión de tener un empleo. Casi estaba segura que iría a Guanajuato donde trabajaba la hermana que ya era maestra, porque, tenía la opción de ayudarle a entrar al magisterio. Sin embargo, ella tenía miedo de quedarse por allá y no regresar a su casa a donde estaba muy apegada. Su arribo a la Telesecundaria lo describe de la siguiente manera:

“Yo fui a las oficinas del PRI donde estaba entonces como Secretario General el Licenciado Elton, y nos invitaron a vender boletaje, boletos para rifas en la FENAPO. Entonces fuimos, porque fuimos varios y sí, en efecto, se trataba de que uno vendiera boletos en el centro, y anduviera vendiendo boletos a la gente, convenciéndola, esto con la ilusión de que lo iban a proponer a uno para ayudarlo, para ceder alguna plaza de maestro. Entonces fuimos a vender boletos, para la rifa de autos en la FENAPO, estoy hablando de julio-agosto, y después nos enlistan para mandarnos con el profesor Ávila, que estaba entonces...con él para acceder a una plaza” (YL-HM-M-L-25).

Para ingresar a la telesecundaria (YL-HM-M-L-25) tuvo que tomar un curso breve de iniciación, en el cual le dieron a conocer cómo era la enseñanza por televisión, cómo usar las guías que iban a manejar con los alumnos y cómo trabajar con adolescentes.

“Nos dieron un curso cuando nos aceptaron, nos dieron un curso que estuvimos recibiendo en el mes de agosto, pero pues era un curso rápido, uno no conocía nada. De haber estudiado para trabajar con niños, de repente se enfrentaba uno a lo que era trabajar con adolescentes y trabajar con desconocimiento de materiales y todo eso. No sabía pues ¿Con qué voy a trabajar?, ¿Qué voy a decir?” (YL-HM-M-L-25).

Después de ese curso, la profesora fue contratada y la mandaron a una comunidad para fundar la telesecundaria. A (YL-HM-M-L-25) le tocó ir a Granjenal a donde llegó emocionada pero con muchas dudas y temores porque el grupo era numeroso y los alumnos ya eran muy grandes de edad. Allí estuvo de 1981 a 1986.

“Me tocó el municipio de Villa Juárez en una comunidad llamada Granjenal, les causaba mucha impresión, porque me veían muy joven, yo tenía dieciocho años, me veían muy joven y ¿qué? ¿Si yo era la maestra? Pues sí. Y ¿Qué voy a hacer?, pues en el momento yo sentía ¿Cómo va a ser esto? Bueno, pues de una

u otra forma tiene que salir. Empecé a trabajar con sesenta alumnos en un salón más pequeño que éste. Completamente hacinados, luego, luego me hicieron llegar un televisor. Venía en una caja grande. La deshicimos, esa caja fue mi primer pizarrón ahí yo escribía con todos mis alumnos amontonados” (YL-HM-M-L-25).

“Nos reuníamos en las tardes, lo que le llamábamos antes teleauditorios, y era que la gente acudiera a la escuela a ver la televisión, a ver el noticiero, etc. Se le llamaba teleauditorio, y nosotros como nos quedábamos ahí, pues empezamos a dar clases también en la tarde, había quien en la mañana, y otros en la tarde, y nos fuimos haciendo poco a poco” (YL-HM-M-L-25)

Cuando (YL-HM-M-L-25) trabajaba en Granjenal, se da una oportunidad para cambiarse a La mantequilla, se cambia y permanece un año allí, posteriormente, vuelve a presentarse otra oportunidad y se va a la telesecundaria de Panalillo que está muy cerca de la capital y habla del desencanto y la desilusión que le produjo cambiarse de la zona rural.

“Llego acá, a la zona semiurbana y es diferente en el sentido de que los muchachos son más despiertos, a veces uno en la comunidad está batallando para que cuestionaran, para que preguntaran, y acá no. En este lado preguntan ¿Y por qué esto? Entran en debate, discusión y análisis, son más reflexivos los muchachos. Cuando yo llego aquí a Panalillo, yo me siento muy desilusionada y desencantada de cómo yo veía que se trabajaba, porque uno allá en las comunidades tenía más tiempo, no me sentía presionada. Y luego el tiempo le da a uno la razón de todo lo que puede uno hacer porque como ahí se queda, hay arraigo, uno da todas sus energías y capacidades para la escuela. Y aquí no, como ya hay para ir y venir, pues lo que es el horario de la escuela y se acabó, no te puedo dar más en la tarde porque, pues ya no. Entonces a mí eso como que me desencantó, me desilusionó” (YL-HM-M-L-25).

En 1994 (YL-HM-M-L-25) decide cambiarse para estar con su pareja en la misma escuela. La telesecundaria está cerca de la ciudad. Habla de su compromiso con el trabajo y de las resistencias para integrarse y hacer mejor las cosas.

“Siempre he estado comprometida con mi trabajo, siempre me ha gustado hacer un poquito más de lo que puedo, y poner todo de mi parte para que salgan bien las cosas, trato de hacer lo más mejor que pueda las cosas, y apegarme a lo que es. Sobre todo cuando estaba en las escuelas de la comunidad, daba más mi tiempo, siempre decía: con tal de que haya un poco de mejoría” (YL-HM-M-L-25).

La escuela donde (YL-HM-M-L-25) se desempeña actualmente, fue transformándose por el trabajo colaborativo que se ha desarrollado con los alumnos y los padres de

familia. Para ella fue complicado, pero ahora se siente muy satisfecha con su trabajo porque ha cumplido con su compromiso.

“Yo cuando llego a esta escuela, pues, también había mucho desorden en el sentido de que no se cumplía con el horario. No se trabajaba como se debía- No esto, no lo otro, y cuando uno trae una dinámica de trabajo y llega a donde hay caos pues como que no, y cuando uno trata de hacerlo, como que ya no les parece querer cambiar las cosas. Poco a poco nos fuimos integrando con el mismo espíritu de hacer las cosas lo mejor posible, por y para los muchachitos y, pues, hasta ahorita aquí estamos” (YL-HM-M-L-25).

Línea del tiempo No.3

MB-HM-M-L-21
21/SEP/2006



“Batallé mucho; era mejor haber aventado el morral y vámonos para la casa” (MB-HM-M-L-21).

La línea del tiempo que aquí se muestra pertenece a (MB-HM-M-L-21) y también sigue un modelo de escala continua. Inicia la narración de su trayectoria con el ingreso a la primaria en el año de 1970. Como se observa, la primaria la cursó en nueve años debido a que los profesores en la comunidad donde vivía casi no se presentaban a trabajar. En 1979 sus papás la trajeron a la capital para que estudiara. (MB-HM-M-L-21) no tenía definido que quería. Su hermana entró a la Normal y ella decidió estudiar allí.

“En el 79, llegamos aquí a la ciudad de San Luis Potosí, para entrar a la Normal Básica. De hecho no era lo que yo traía bien definido a donde voy a estudiar. Sí, venía de una comunidad rural, un poco alejada de la ciudad, entonces veníamos un poco desubicadas, porque veníamos mi hermana y yo. No sabíamos en sí, bueno ella sí traía definido “yo quiero ser maestra”. Yo la verdad no traía bien definido. Al llegar aquí, pues como ella entra a la Normal, al final yo también me decidí a entrar a la Normal” (MB-HM-M-L-21).

“Del 79 al 83 estudiamos la Normal sin ningún problema académico, porque económicos sí, veníamos de una familia numerosa y sí teníamos muchos problemas económicos; pero las ganas de salir adelante fueron las que nos ayudaron, mis papás hicieron el sacrificio de enviarnos a la ciudad porque su

anhelo era que teníamos que estudiar para poder “ser alguien” en el 83 terminé mi Normal Básica” (MB-HM-M-L-21).

(MB-HM-M-L-21) cuenta cómo llegó a la telesecundaria:

“En sí, sin saber exactamente cómo, hacia dónde íbamos, ya teníamos la telesecundaria porque era lo más nuevo que había iniciado, entonces nuestra meta era telesecundaria. Pero igual, nada más en lo que nos apoyábamos era en nuestro esfuerzo, la perseverancia, porque no había alguien en este caso particular que me apoyara, que me dijera yo te voy a ayudar a entrar a telesecundaria, poco a poco nos dimos cuenta que teníamos que buscar a alguien que nos recomendara” (MB-HM-M-L-21).

“Como no teníamos una palanca, como se dice, pues ahí estábamos, nos decían, -vengan todos los días- y, no hay nada, no hay nada. Iban compañeros nada más un día, dos días, y como tenían sus recomendaciones pues rápido salían” (MB-HM-M-L-21).

(MB-HM-M-L-21) inició en 1984 porque después de peregrinar le dieron un interinato en Matehuala de marzo a junio. En ese tiempo se casa y se embaraza, más tarde tiene que tomar un receso por el nacimiento de su hijo. En 1985, se incorpora nuevamente como apoyo administrativo en una zona escolar recomendada por su esposo que ya trabajaba en telesecundaria.

“Ya mi esposo trabajaba, y él ya conociendo gente aquí, gente allá, pues ya empezó él a recomendarme por ahí. Fue hasta el abril del 85, cuando yo ya pude iniciar, se dividieron zonas escolares en dos, entonces hubo un gran incremento de supervisores. Los supervisores necesitaban auxiliar administrativo, y yo entro como auxiliar administrativo” (MB-HM-M-L-21).

“...algo bonito, porque me tocó en el mero municipio, no tuve que batallar en ese tiempo de irme a comunidades más rurales” (MB-HM-M-L-21).

Sin embargo, (MB-HM-M-L-21) quería ser maestra y en ese mismo año deja el puesto de auxiliar administrativo y se va a una comunidad a trabajar.

“Como en Noviembre de ese mismo año del 85 fue cuando hubo la oportunidad de cambio; me dijeron: ¿Quiere cambiarse maestra? Más que nada mi esposo él ha estado aquí, y yo estaba allá, entonces él tenía la oportunidad de estar al pendiente de mi cambio. En el 86 era el cambio, pero hasta el municipio de Rayón, allá llegué por primera vez como maestra de grupo, allá sí me mandaron a una comunidad muy lejos, rural completamente” (MB-HM-M-L-21).

La profesora (MB-HM-M-L-21) tuvo que cubrir el requisito de cursar la Normal Superior, tenía la idea de estudiar Español pero al llegar a la Normal ya no había cupo, de manera que, tuvo que cambiar de decisión y se inscribió en Ciencias Sociales lo importante era estudiar.

“Eso lo hice todo en los veranos del 86 al 91, 92, sólo veranos. Es algo bonito. En el 86, teníamos que estudiar la Normal Superior. En el 85 que entré como auxiliar administrativo no se me obligaba, pero al entrar como maestra de grupo teníamos que estudiar, era algo obligatorio que teníamos que ir a la Normal Superior. Yo estudié en la ciudad de Monterrey la especialidad en Ciencias Sociales, que en sí no era la que yo llevaba en mí, no era mi fuerte, yo iba para Español, pero al llegar ya no hubo cupo, que no sé y ya no había, entonces me inscribí a las Ciencias Sociales” (MB-HM-M-L-21).

(MB-HM-M-L-21) solamente duró un año en Rayón y por la intervención del esposo vuelve a cambiarse a Moctezuma, donde estuvo tres años. Después de esos tres años, (MB-HM-M-L-21) decide pedir su cambio para San Luis Potosí

“En 1987 me cambié al municipio de Moctezuma; me cambió mi esposo porque mi esposo fue el que siempre anduvo ahí, aquí y allá. En ese lugar ya fue algo bien ligero para mí porque mis suegros son de allá, mi esposo es de Moctezuma, y entonces ahí duré como tres años, en el municipio de Moctezuma. Después se dio el cambio a San Luis Potosí. Y de ahí para acá, ya todo más fácil. La comunidad donde me mandaron estaba cerca, no tan cerquita, pero ya se me facilitaba” (MB-HM-M-L-21).

Línea del tiempo No.4

JP-HM-H-M-25
4/OCT/2006



“No es el paraíso ni la gloria eterna, la escuela tiene sus momentos de discusión” (JP-HM-H-M-25)

Esta línea del tiempo que pertenece a (JP-HM-H-M-25) muestra un estilo de secuencia lineal. Para él la preparación se origina con el nacimiento y concluye con la muerte. Cuenta cómo vivió su niñez en su tierra natal.

“Marco desde 1960 un suceso que es mi nacimiento, considero que a partir de ahí comienza uno a prepararse para la vida, principalmente; entonces, ya desde el nacimiento, inicia una etapa de preparación que concluirá hasta que fallezca” (JP-HM-H-M-25).

“De 1960 a 1966 mi niñez es como la de todos los niños, es una niñez feliz, de una familia humilde. Mi padre un obrero, mi mamá una ama de casa de una familia humilde, proletaria, de las colonias del Monterrey. Y, bueno, también ubiquemos que la carrera de maestro, pues, normalmente, los hijos de empresarios no la estudian, ni tampoco los hijos de presidentes, ni los hijos de embajadores” (JP-HM-H-M-25).

Habla de la concepción que tiene respecto de la profesión docente, ubicándola entre las clases medias o bajas de la sociedad.

“La carrera de maestro docente se ubica principalmente en las clases medias o bajas de nuestra sociedad, inclusive, en las comunidades rurales quien tiene los recursos y la inteligencia, estudia para maestro, en mi familia había muchas carencias pero siempre con la idea de que alguno de nosotros fuera maestro” (JP-HM-H-M-25).

“En esta etapa de 1960-1966, yo vivo una etapa feliz con las carencias de una familia humilde, pero en ese momento, uno no toma conciencia, uno vive su niñez completamente feliz” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) tiene presente el contexto donde cursó la primaria en Monterrey.

“En 1966, a los 6 años de edad, ingreso a la primaria Alfonso Reyes en la colonia Buenos Aires, en Monterrey Nuevo León; una primaria que, aunque estaba dentro de la zona urbana, era como si fuera una zona rural, porque estaba en las orillas de la ciudad. Paso mis 6 años en la escuela primaria muy a gusto, muy tranquilo. Afortunadamente no repetí ningún año, no reprobé ningún año. En 1972 obtengo mi certificado de primaria” (JP-HM-H-M-25).

El profesor al concluir la primaria pasó a cursar la secundaria pero se mudó a otra localidad. Allí tenía casa nueva, humilde, pero propia.

“Ese mismo año inicio mi educación secundaria; este momento marca una transición, del lugar de donde vivíamos nos cambiamos a otro lugar donde ya mi

papá había comprado un terreno y había comprado otra casa; de rentar nos fuimos a vivir a una casa propia. Igual, humilde, pero ya propia; nos cambiamos de Monterrey a Guadalupe, Nuevo León, y yo entro a la secundaria” (JP-HM-H-M-25).

“En 1975 obtengo mi certificado de secundaria. Tuvimos que emigrar, nos vinimos mi madre y yo a San Luis Potosí y nos reunimos aquí con mi papá, que en ese tiempo se había venido a trabajar acá” (JP-HM-H-M-25).

Para cursar la preparatoria (JP-HM-H-M-25) tuvo que regresar a Monterrey a vivir con una tía. Empezó a darse cuenta que el ambiente era diferente, eso no era lo que él quería y abandonó la preparatoria.

“Me regreso a Monterrey en 1976 y me inscribo en la preparatoria No. 8 de la Universidad Autónoma de Nuevo León. El nivel de vida de esa preparatoria era muy diferente y yo no me compenetraba completamente con el medio de la preparatoria, muchos muchachos de ahí después se iban a estudiar al Tecnológico de Monterrey en sus carros del año, de lujo, y no era mi espacio al que yo estaba acostumbrado, no tuve la capacidad, pues, para superar esos retos” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) abandonó la preparatoria y se regresó a San Luis Potosí. Cuando llegó tuvo que entrar a estudiar a la Normal Patria porque uno de sus hermanos ya lo había inscrito.

“Antes del 76 regreso a San Luis y regreso porque mi hermano me dijo: ya te inscribí en una Normal. Yo entro a la Normal sin tener idea de lo que era la Normal, sin tener conciencia de que iba a ser maestro, de que iba a ser profesor; fue de esa manera en que yo inicio mi carrera de profesor, yo ingreso en 1977 a la escuela Normal Patria, aquí en San Luis Potosí, y concluyo en 1981” (JP-HM-H-M-25).

El profesor narra cómo y en qué momento se despertó la conciencia en él acerca del trabajo que tenía que hacer como maestro.

“De 1977 a 1981, de igual manera, concluimos nuestros estudios satisfactoriamente. Cuando llegó la etapa de las prácticas que es cuando ya se tiene que ir uno al grupo a ver las escuelas, a conocer los niños, es donde empiezo yo a tomar conciencia de cuál iba a ser mi papel como profesor. En ese momento me doy cuenta que me estaba preparando para atender niños de primaria” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) recuerda cómo llegó a la telesecundaria:

“Un maestro que estaba encargado de cuestiones partidistas del PRI nos invitó a mí y a un grupo de compañeros para que le ayudáramos a vender boletos de una rifa que iba a hacer el PRI para la construcción de su edificio. Dijo: ayúdenme ahora que son las vacaciones, viene la feria y, cuando termine, nosotros nos comprometemos a conseguirles su plaza” (JP-HM-H-M-25).

“La tentación era mucha, tener la seguridad que en septiembre íbamos a tener nuestra plaza, que no íbamos a sufrir lo que muchos compañeros nos platicaban de irse al Distrito Federal, al estado de México, a Chiapas, a Oaxaca, a donde era más necesaria la presencia de maestros. Nos dedicamos a vender boletos y al terminar nos dieron una tarjetita para que nos presentáramos con los encargados y nos hicieran efectiva la promesa de nuestra plaza base, nos preguntaron qué queríamos; escogimos telesecundaria” (JP-HM-H-M-25).

En 1981 (JP-HM-H-M-25) ingresa al subsistema de telesecundaria y lo mandan a trabajar a Llano de los Saldaña, en Armadillo de los Infante, S.L.P.

“Inicié mi servicio en 1981, en la comunidad el Llano de los Saldaña, en Armadillo de los Infante; en esa comunidad estuve muy poco tiempo porque casi a los dos meses, me fui al Granjeral del municipio de Villa Juárez. Ya había otra maestra trabajando ahí, pero se necesitaba otro maestro por el número de alumnos. Allí estuve hasta 1986” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) tuvo que aprender al mismo tiempo que el subsistema crecía, como señala, se había formado para trabajar con alumnos de primaria no con adolescentes.

“En Telesecundaria aprendimos a realizar nuestro trabajo a la par que se desarrolló el servicio educativo, las limitantes que enfrentamos eran muchas porque no había absolutamente nada y nuestra experiencia era nula, las prácticas docentes habían sido con niños de primaria y aquí se atendía a jóvenes adolescentes en unas condiciones en las que aún no había absolutamente nada” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) narra cómo algunas telesecundarias después de que ya habían sido fundadas fueron convertidas en secundarias técnicas. No se tomó en cuenta todo el trabajo y el esfuerzo que los maestros ya habían realizado para fundar la telesecundaria.

“Cuando la mancha urbana se fue extendiendo, las escuelas que habían iniciado como telesecundarias en comunidades rurales fueron incrementando su población y se convirtieron en secundarias técnicas. Los profesores nuevos llegaron, se instalaron y, hasta la fecha siguen funcionando esas telesecundarias ahora ya

como técnicas. Hubo compañeros que se quedaron allí, otros pidieron su cambio a otra escuela porque consideraban una injusticia haber fundado la telesecundaria y ya organizada desaparecerla, también decidieron cambiarse para continuar en la Telesecundaria” (JP-HM-H-M-25).

“Con la finalidad de fortalecer el servicio educativo de secundarias técnicas, empiezan a cerrar algunas telesecundarias o las convierten de telesecundarias a secundarias técnicas, con la oferta de que los maestros podían seguir laborando allí. Con los argumentos que el servicio educativo presentaba una mayor planta docente, mayor infraestructura y sobre todo una mayor acreditación en la sociedad. Aunque yo pienso que el servicio educativo que prestan las diversas modalidades, pues es en razón del compromiso de los que la conforman, no en razón de las decisiones políticas. Tan valioso es el servicio educativo de secundarias generales, como de técnicas o telesecundarias” (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) logró el cambio de adscripción y así es como comenzó a acercarse a la capital.

“En 1986 solicité un cambio de adscripción, llegué aquí, al municipio de San Luis Potosí, primero a Congregación Terrero, pero casi inmediatamente después a la Mantequilla. Ahí en la Mantequilla asumo la dirección de la escuela, un tanto porque yo la solicité; había compañeras que tenían más antigüedad, pero como que no quisieron o no pelearon para asumir el compromiso y ser ellas las encargadas de la escuela. A mí sí me interesó desde un principio” (JP-HM-H-M-25).

Cuando (JP-HM-H-M-25) llegó El jaral narra las condiciones en las que encontró la escuela.

“Estoy aquí en El jaral desde septiembre de 1990, llegué como maestro de grupo, la escuela en ese momento vivía una situación triste, la planta de maestros estaba dividida en dos: los que seguían las indicaciones de la escuela y los que estaban en contra de las indicaciones de la dirección de la escuela; aunque éramos una escuela, parecían dos; se hacían dos honores a la bandera, dos cooperativas, no había armonía en el trabajo” (JP-HM-H-M-25).

“Los conflictos que se tenían en la escuela obligaron a una compañera maestra a pedir su cambio, salió de El jaral y fue el momento que yo aproveché para venirme a esta localidad, como yo no tenía nada que ver en el origen de los problemas, llegué y asumí lo que tenía que asumir, se vino una investigación oficial y sindical y los compañeros que no cumplían las indicaciones los reubicaron en otras escuelas” (JP-HM-H-M-25).

Después que se reubicó al personal fue impuesto un nuevo director que no tenía derecho para ocupar el puesto. Los problemas entre el personal seguían y fueron minando la salud del maestro hasta que se vio precisado a solicitar licencia para

separarse del cargo, condición que aprovechó (JP-HM-H-M-25) para obtener la dirección de la escuela.

“La directora que estaba en ese tiempo la quitaron y ubicaron a otro compañero que, sin tener la antigüedad aquí en el plantel, por acuerdo del supervisor y la delegada sindical en ese entonces, le dan a él la Dirección de la escuela; yo y otro compañero reclamamos, pero las partes oficial y sindical, mantuvieron al compañero y el maestro comenzó a tener un desgaste evidente que lo obligó a renunciar y es cuando yo tomo la Dirección del plantel” (JP-HM-H-M-25).

Al inicio los profesores de la telesecundaria tenían solamente estudios de Normal Básica. En 1981 se instituyó como un requisito cursar la licenciatura para poder obtener un contrato, como en el estado de San Luis Potosí no había Normal Superior, (JP-HM-H-M-25) se fue a estudiar a Tampico, Tamaulipas.

“En 1982 yo decidí estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales, siempre me ha gustado ese aspecto, lo social, más que lo físico o matemático. Me inscribí en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas; después me arrepentí porque gastaba uno mucho dinero y teniendo yo la oportunidad de irme a Monterrey a la Universidad Superior de Monterrey; ahí, con familiares, me hubiera ahorrado mucho dinero, pero en esa época lo que importaba era la aventura y conocer muchos lugares, por eso nos fuimos allá a Tampico” (JP-HM-H-M-25).

Después de cumplir con el propósito de culminar los estudios de la licenciatura, (JP-HM-H-M-25) decide cursar una maestría con la seguridad que esto le ayudaría a tener un puntaje alto para promoverse en Carrera Magisterial (CM) y mejorar su condición laboral y salarial.

“Se abre un nuevo centro de estudios en el estado avalado por el Sindicato y la SEGE, en el cual ofrecían estudios de maestría, a mí me llamaba la atención estudiar, pero no en una escuela particular y estar pagando la mensualidad. Mi motivación para estudiar la maestría, es que gracias a esos estudios acreditándolos, iba a obtener puntaje para carrera magisterial, ese fue el motivo, no me he titulado, nada más terminé mis cuatro semestres, pero tuve esa facilidad de terminar los estudios de maestría. De 1981 al 2006 nos han dado capacitaciones a través de los Talleres Generales de Actualización (TGA) de la SEP” (JP-HM-H-M-25).

El profesor, finalmente, habla de la concepción que tiene acerca de la figura de director y de lo que piensa que debería de hacerse en el subsistema para dar oportunidad al resto de sus compañeros.

“Para mí, es más cómodo decir encargado de la escuela, me identifico más, porque la palabra director entraña un mando, una autoridad que yo no quiero hacer sentir a mis compañeros, porque algunos compañeros se vuelven tiranos o autoritarios completamente. Ellos tienen la satisfacción de sentirse directores, pero no tienen el respaldo con su planta de docentes. La Dirección deberíamos rotarla entre los maestros del subsistema de telesecundaria, porque no tenemos mucha facilidad de publicitarnos, duramos mucho en nuestros centros de trabajo, no es fácil la movilización” (JP-HM-H-M-25).

MT-HM-M-M-25
05/OCT/2006

Línea del tiempo No.5

| 1981 | 1982 | 1983-1985 | 1985-1996 | 1996-2002 | 2000-2003 | 2003-2006 |
|---|---|---|---|--|--|--|
| <p>Recibí mis órdenes de servicio. Inicié mis labores docentes en una comunidad: Las Tablas, perteneciente a Ciudad del Maíz. Me presenté a la Presidencia Municipal para que me ubicaran y de ahí me trasladaron en una camioneta a 40 Km. de distancia, llegué a la Comunidad un domingo por la noche. Me presenté a las autoridades del lugar y no había un lugar determinados para la escuela Telesecundaria. Empecé a trabajar con 18 alumnos en unas bodegas en malas condiciones se adaptaron poco a poco y los alumnos no tenían mesabanco, se pidió a la Esc. Prim: prestó el Director estaban muy deterioradas, pero los alumnos se sentían contentos de asistir a la Escuela Telesecundaria, eran responsables y en Mayo participaban muy entusiasmados a un Festival de Primavera Potosina “En la Cabecera Municipal”. Para mi fue muy Difícil poder adaptarme a estar lejos de mi familia, me hospedé en la casa del Juez Auxiliar tuve problemas y me cambié con otra señora de la comunidad. Era muy difícil trasladarme hacia la Capital, yo solo podía llegar en tren. Me iba los domingos. Regresaba los viernes y a veces pasaba muy tarde y ahí me quedaba hasta la próxima semana, si es que pasaba a tiempo.</p> | <p>Me dio mucho gusto en este año en vacaciones de verano metí solicitud de cambio y no esperaba que fuera a proceđer, logré mi cambio a una comunidad “Milpillas” perteneciente a San Luis Potosí. Ahí laboré 2 años. También estuvimos trabajando una compañera y yo en un Salón Ejidal, nada mas tenía las paredes en malas condiciones, no tenía techo, puertas y ventanas. Al final de ese mismo año se logró ponerle techo de lámina, etc. Me quedaba ahí en la comunidad porque aunque estuviera cerca de la Cabecera Municipal tenía que quedarme a hacer actividades por la tarde.</p> | <p>En este periodo laboré en la Col. San Fco. perteneciente a Soledad de Graciano Sánchez en una casa que prestó una señora. Ahí laboramos dos maestras. Aunque se encontraba casi en la Zona Urbana si había aproximadamente 25 alumnos. Tiempo después se cerró la escuela. Durante ese tiempo por las malas condiciones del lugar y problemas que surgieron. Los alumnos se ubicaron en escuelas Secundarias Federales y Técnicas.</p> | <p>Por conflictos surgidos en la zona anterior. Me ubicaron en una comunidad de Matehuala, recibí mis órdenes, me presenté, no laboré, me presenté a la Coordinación de Telesecundarias. Me ubicaron en el municipio de Ahualulco una comunidad: La Tinaja. Eran dos maestras en total. Trabajamos en un cuarto que nos prestaron, estaba ubicado arriba de un arroyo y cuando llovía llegaban los alumnos tarde porque era difícil poder pasar el arroyo. El lugar donde laboraba estaba en malas condiciones. Por las tardes metían las gallinas y al día siguiente era muy difícil laborar, estábamos dos maestros en un solo cuarto, no podíamos trabajar porque había muchos grupos y no soportábamos estar trabajando. Durante ese año se empezó a construir dos salones en el terreno asignado para la escuela Telesecundaria, y nos cambiamos aunque no hubiera techo solo se cubría con una lona, Era difícil trabajar por lo fuerte del sol y a veces la lluvia, pero era mejor que el lugar anterior. Para llegar a ese lugar caminaba 4 ½ Km. aprox. 9 Km. de distancia. No había otra forma de trasladarse, en tiempo de lluvia era difícil, tenía que cruzar un arroyo.</p> | <p>Durante este periodo logré mi cambio a una comunidad del mismo Municipio “La Yerbabuena. Me dio mucha alegría haber obtenido mi cambio, solo caminaba 1 Km. para llegar a la escuela. Era una escuela pequeña con 3 maestros, trabajé muy bien en esa comunidad. Los grupos eran pequeños, cada quien laboraba en un salón, no eran muy aptos, eran pequeños pero no tenían mucha iluminación, el terreno designado para la Escuela era muy pequeño. Trabajé con entusiasmo con mis compañeros.</p> | <p>Obtuve mi cambio a la Zona San Luis en la comunidad del Terreno Norte, empecé a laborar en Feb-Octubre. Me sentí muy agradable en ese lugar, la gente es muy noble y muy participativa. El espacio de la escuela es grande y hay 3 salones. Asisten pocos alumnos de 3 ó 4 comunidades: La Loma, Manguitas, Rancho Arriba y Terreno Norte.</p> | <p>En octubre logré mi cambio a la comunidad de Arroyos, laboré con un grupo de Primer grado tuve a los mismos alumnos durante 2 años 8 meses. Actualmente empecé con 1º año. Me siento contenta de estar en esta escuela porque cuenta con los servicios necesarios. Es una escuela de organización completa y espacios para poder trabajar adecuadamente. Mis compañeros son solidarios y mi grupo son niños de aprox. 12 años de edad y son muy responsables en tareas escolares.</p> |

“Trabajábamos en un cuartito; como todo inicio, partimos de la nada” (MT-HM-M-M-25).

Esta trayectoria sigue un modelo de escala lineal. (MT-HM-M-M-25) describe de manera general cada uno de los momentos. y ubica su trayectoria a partir de que ingresó al subsistema de telesecundaria.

“En mi familia no había maestros pero mi mamá siempre tuvo la ilusión de tener una maestra en la familia. Yo no sabía que quería estudiar, de lo que estaba segura es que tenía que tener una carrera, la que fuera” (MT-HM-M-M-25).

“Una de las vecinas tenía hijos maestros. No vivían mal y yo pienso que de allí le vino la idea a mi mamá de que yo fuera maestra. No fue fácil para mi entrar a la Normal. Hice examen en la Benemérita pero no me aceptaron por eso tuve que meterme a la Belisario. Allí estudié un año pero la verdad los maestros no eran muy buenos, le dije a un tío y un amigo de él me consiguió una beca en la Pedro Vallejo, me cambié y allí terminé mis estudios” (MT-HM-M-M-25).

La profesora estudió el primer año en la Normal Belisario Domínguez, después se cambió a la Normal Pedro Vallejo, donde terminó su Normal Básica.

“Al salir de la Normal Básica mis compañeros me dijeron: Fíjate que en el sindicato dieron información sobre un nuevo sistema y van a dar plazas. Asistí a donde eran antiguamente las instalaciones del sindicato, nos reunieron, nos hablaron que si estábamos dispuestos a poder prestar los servicios. Con el entusiasmo que uno sale de la Normal, aceptamos y nos dieron las órdenes” (MT-HM-M-M-25).

“En 1981 yo recibí mis órdenes de servicio, me sentía con gran entusiasmo de poder lograr lo que yo estudié, no fue muy difícil tener mi plaza” (MT-HM-M-M-25).

Después de recibir sus órdenes la profesora (MT-HM-M-M-25) fue enviada a la localidad de Las Tablas, municipio de Ciudad del Maíz. Relata cómo llegó y dónde inició su trabajo:

“Me tocó trabajar en Las tablas, una comunidad de Ciudad del Maíz. El gran entusiasmo que sentí, pues me trasladé a ese lugar con otras compañeras; nos presentamos a la Presidencia Municipal. Ahí llegamos un domingo por la tarde, eran aproximadamente las tres de la tarde, no había quien me trasladara y se fue haciendo tarde; me llevó el Presidente Municipal. Yo tenía miedo porque ya era en la noche; llegamos a ese lugar ya oscuro, como a las ocho de la noche; el presidente me presentó con las autoridades, les pidió que me dieran un lugar y me quedé toda la semana” (MT-HM-M-M-25).

“El siguiente día fue un lunes, me trasladaron a unas bodegas del ferrocarril que estaban muy abandonadas y ahí estuve trabajando. El primer día se corrió la voz y asistieron los chicos de más de quince años, porque habían de otros años

anteriores ya rezagados, asistieron a la escuela alrededor de dieciocho muchachos. Con ellos iniciamos” (MT-HM-M-M-25).

Muy pronto (MT-HM-M-M-25) fue cambiada a Milpillas, cerca de la ciudad de San Luis Potosí donde, a pesar de estar cerca, tenía que permanecer en la comunidad, esa era la condición, pues muchas actividades se realizaban por la tarde.

“En 1982 mi sorpresa fue muy agradable, porque en vacaciones de verano me cambié a San Luis Potosí, a la comunidad de Milpillas, también el lugar que estaba asignado para la telesecundaria era pésimo, era un salón muy grande, abandonado, era de adobe, no tenía techo, no tenía puertas, ni ventanas, pero ahí empezamos a laborar” (MT-HM-M-M-25).

“No podíamos regresar a nuestras casas, porque teníamos que hacer algunas actividades por la tarde” (MT-HM-M-M-25).

Debido a un problema que se originó con una compañera en Milpillas, donde trabajaba, (MT-HM-M-M-25) fue removida de su centro de trabajo después de la negociación con las autoridades.

“En el 83, aproximadamente, me cambiaron a la colonia San Francisco, de aquí de la capital potosina, porque tuve problemas con una compañera, y ahí estuve aproximadamente dos años. Como era una comunidad urbana, teníamos pocos alumnos, surgieron algunos problemas y la escuela fue cerrada” (MT-HM-M-M-25).

Como (MT-HM-M-M-25) había sido cambiada de la escuela por un problema con una compañera, al cerrar la telesecundaria había que colocarla en otra. Después de una nueva negociación con las autoridades, logró que no la enviaran “tan lejos” de San Luis Potosí.

“De castigo me mandaron a Matehuala, me inconformé y me presenté a la Coordinación y logré que me ubicaran en Ahualulco. En 1985 llegué a La Tinaja, perteneciente a Ahualulco. Estaba aproximadamente a cuatro kilómetros de distancia, caminábamos diariamente; era pesado para mí, durante ocho años, trasladarme a pie porque no había otro medio” (MT-HM-M-M-25).

(MT-HM-M-M-25) habla de las carencias e incomodidades para realizar su trabajo y del tiempo que le dedicó a esa escuela.

“Trabajamos en un cuarto, no había mobiliario, no había pizarrón, no había nada para poder trabajar. Empezaron a construir dos saloncitos muy pequeños y

levantaron las bardas. Era incómodo porque el sol durante el día nos daba muy fuerte, se sentía el bochorno; en tiempo de lluvia ahí estábamos, no trabajábamos muy a gusto, pero ya era un lugar asignado para la escuela, duré aproximadamente once años” (MT-HM-M-M-25).

Al obtener su cambio, la profesora llegó a trabajar en una comunidad cercana a la capital, eso le permitía viajar todos los días desde la ciudad.

“Después me ubicaron en la Hierbabuena, que estaba muy cerca. La Hierbabuena estaba a un kilómetro de distancia de la carretera y ahí era una escuela con unos alumnos muy pequeños, éramos tres maestros, pero trabajé muy a gusto en esa comunidad, diario viajaba a acá a la ciudad” (MT-HM-M-M-25).

Después se presentó otra oportunidad de cambio para (MT-HM-M-M-25) y fue a trabajar a Terrero, donde se desempeñó como directora de la escuela. Sin embargo, ella tenía el deseo de estar más cerca de la ciudad.

“En la comunidad de Terrero la gente coopera bastante, es muy activa en todas sus actividades que planean para la escuela. Llegué como directora, nadie quiso la Dirección y a mí me la designó el supervisor” (MT-HM-M-M-25).

“Aquí la gente es muy noble, los chamaquitos muy cumplidos, es una comunidad muy pequeña, a la escuela asisten alumnos de cuatro comunidades: La Roma, Rancho Arriba, Banquitas y Terrero” (MT-HM-M-M-25).

La profesora se enteró que iban a retirar al personal de la escuela de El arroyo como consecuencia de los resultados de una investigación, aprovechó la oportunidad y logró que la cambiaran. Actualmente está trabajando en esa telesecundaria”.

“Actualmente estoy laborando en El jaral, me siento muy contenta de estar en esta escuela porque con los compañeros nos llevamos bien. No he tenido ningún problema, son solidarios y los chamaquitos son responsables, las señoras tienen mucho interés en que asistan a esta escuela” (MT-HM-M-M-25).

Para conservar el contrato en telesecundaria, (MT-HM-M-M-25) tuvo que estudiar - como muchos de sus compañeros- la Normal Superior. Como no había muchos lugares para cursarla se fue a Tamaulipas, era el lugar más cercano a San Luis Potosí.

“Estudí la Normal Superior en Ciudad Madero. Año con año nos checaban que trajéramos el comprobante de estudios, y si no lo traíamos ya no nos daban el

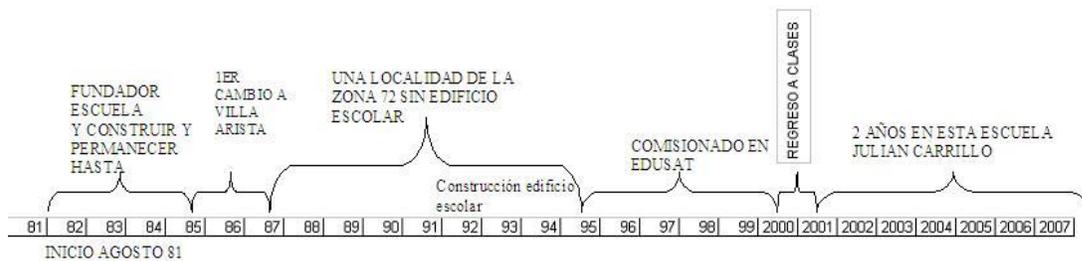
contrato, porque antes estábamos por contrato, si dejábamos de ir en vacaciones de verano a la Normal Superior, no se nos contrataba; estudié Literatura, tengo mi título, pero ya no seguí la maestría” (MT-HM-M-M-25).

Finalmente, (MT-HM-M-M-25) habla de las dificultades que tuvo que pasar para ser maestra y cómo, con el apoyo familiar, logró tener una profesión.

“Fue difícil para mí ser maestra, porque soy la única de mi familia que logré estudiar. Teníamos bajos recursos, soy de una familia muy numerosa y mi mamá no tenía las posibilidades, porque yo soy la más chica de mis hermanos. Ella quedó viuda y fue muy difícil para ella poder darme el estudio” (MT-HM-M-M-25).

Línea del tiempo No.6

RS-HM-H-M-24
11/SEP/2006



“No contábamos con nada. Hubo de todo, lluvia, lodo, accidentes” (RS-HM-H-M-24).

(RS-HM-H-M-24) traza una línea del tiempo de escala lineal para caracterizar su trayectoria profesional. Comienza con el año en que se incorporó a la telesecundaria.

(RS-HM-H-M-24) cuenta cómo llegó a la telesecundaria:

“Quería ser ingeniero. En ese tiempo mi familia tenía muy pocos recursos pero mis papás eran de la idea que para tener una mejor situación teníamos que estudiar, así que no me preguntaron ellos me metieron a la escuela” (RS-HM-H-M-24).

“No teníamos mucho dinero así que para lo que alcanzaba era para la carrera de maestro. Mi mamá se anduvo informando en varias escuelas. Cuando se llegó la fecha de inscripciones me llevó a sacar la ficha, hice mi examen y comencé mi carrera de profesor normalista. Al principio no me gustaba mucho pero como había muchas actividades deportivas y culturales por la tarde me fui convenciendo de que no tenía otra opción y logré terminar mi carrera” (RS-HM-H-M-24).

“En el 81 hubo una invitación para los egresados de las Normales que tuvieran interés en ingresar a trabajar a la telesecundaria. Yo me esperé hasta al último día de cerrarse las solicitudes, la metí hasta en la noche. En aquel tiempo hasta nos preguntaron a dónde nos queríamos ir. Yo como era de por aquí del centro de San

Luis, dije: mándenme a Río Verde para conocer por allá, yo mismo escogí la localidad” (RS-HM-H-M-24).

“Yo soy de los fundadores del sistema de telesecundarias, a nivel más extenso porque existía antes, pero se formó en forma masiva en el año de 1981, a mí me tocó iniciar en Río Verde, en una comunidad que se llama San Bartolo, ahí era una estación de ferrocarril, y pues ahí llegamos el 30 de Agosto de 1981. Nos presentamos con las autoridades y pues ellos buscaron un local donde empezar a hacer nuestras labores” (RS-HM-H-M-24).

“No había escuela tuvimos que adecuarnos, no teníamos nada, ni un gis, no teníamos lo que ahora tenemos. En aquellos años fue un poco emocionante, fue un reto el iniciar este sistema de telesecundarias, pero es un sistema que nos ha dado muchas satisfacciones a lo largo de todos estos años” (RS-HM-H-M-24).

(RS-HM-H-M-24) se refiere al primer año de trabajo, y cuando dice: “no hicimos nada” significa que, durante ese año, dedicaron más su tiempo a resolver la parte de la infraestructura que a la atención de la enseñanza con los alumnos.

“El primer año pues no hicimos nada y en el siguiente año, en el 82, en lapso de receso de 81 a 82 construí nuestra primer aula y ahí llegó otro maestro en 1982 y estuvimos los dos maestros, ahí nos partimos el salón en la mitad. En el ciclo escolar 1982 – 1983, construimos otra aula y ya teníamos para los dos, pero nos llegó otro maestro, y en el 1983-1984, construimos una tercera aula, fueron aulas prefabricadas, eran aulas de madera allá para la zona media” (RS-HM-H-M-24).

Por solicitud, (RS-HM-H-M-24) logró su cambio, la intención era acercarse poco a poco a la ciudad de San Luis Potosí. En Villa de Arista ya estaba construida la escuela.

“En 1984, luego... luego en los primeros días del año, tuve mi primer cambio. Me vine del municipio de Río Verde a Villa de Arista, duré parte del ciclo 84-85 en Salitrillos, Villa de Arista y pues ahí gracias a Dios ya había escuela, ya había aulas, me tocó en la más chiquita, pero ya había aulas” (RS-HM-H-M-24).

Casi enseguida, el profesor (RS-HM-H-M-24) es cambiado a una zona escolar que ya estaba cerca de la ciudad. Como el número de maestros cada día se incrementaba, había escuelas como ésta donde los maestros atendían a muy poca población escolar.

“Inmediatamente, al año y medio, salí de Villa de Arista y ya llegué aquí a la zona setenta y dos, en diciembre de 1986. Y, a partir de ahí, me he venido desarrollando en diferentes ámbitos, llegué como docente ahí a la escuela, comisionado. No teníamos aulas, no teníamos nada, trabajábamos en casas, en construcciones prestadas, en casas abandonadas, caminábamos e íbamos,

dábamos clases, porque nos mandaron a varios maestros de telesecundarias, teníamos treinta alumnos y éramos seis o siete maestros” (RS-HM-H-M-24).

“Llegué aquí y empecé a venirme a San Luis, porque antes permanecía totalmente en la comunidad, llegaba a San Luis como a las cinco de la tarde, y se me hacía raro que anduviera yo un día entre semana como a las cinco o seis de la tarde. Madrugaba eso sí, a las cinco nos íbamos para allá” (RS-HM-H-M-24).

Al inaugurarse el programa EDUSAT, (RS-HM-H-M-24) fue invitado a trabajar en el proyecto. Así es como viajó por todo el estado.

“En 1994 las Telesecundarias iniciaron a trabajar vía satélite a través de un programa que se llama EDUSAT, este programa nos decía que todas las escuelas Telesecundarias tenían que contar con equipo satelital, su receptor, sus televisores, empecé a trabajar en ese proyecto, aprendimos a orientar antenas parabólicas, a instalarlas, a cablear, etc., por andar en este proyecto, conocí en todo el estado unas 1100-1123 escuelas, porque anduvimos instalando a través de Telecom” (RS-HM-H-M-24).

“Comencé a instalar EDUSAT, primero a la Coordinación de telesecundarias, después nos fuimos a La campana de Mexquitic, y después yo me fui con una brigada a instalar a mi escuela, y así empecé a recorrer todo el estado” (RS-HM-H-M-24).

“Le seguimos allá por Charcas, Venado, instalando antenas parabólicas, y ya nos fuimos a diferentes municipios, duramos como dos años instalando, y ya después dábamos mantenimiento, anduvimos recorriendo todo el estado, visitándolas, llegamos a ir a Vanegas, a Real de Catorce” (RS-HM-H-M-24).

El trabajo en EDUSAT a (RS-HM-H-M-24) le proporcionó grandes conocimientos y aunque esta experiencia le resultaba emocionante, no perdía de vista estar en una escuela cerca de su casa, por eso, cuando se presentó la oportunidad regresó a los salones de clase.

“Quería cambiarme de localidad, llegar aquí a San Luis, y yo sabía que iba a haber oportunidad, metí mi solicitud pero la condición era volver a los salones de clase, me regresé y lo que me valió es que me contaron todos los años de antigüedad para ganarles a los compañeros y llegar aquí en el 2000” (RS-HM-H-M-24).

“Ahí estuve hasta el 99, como yo quería un cambio, quería llegar a una escuela cerca de mi casa, me regresé a mi localidad unos cuantos meses, desde el 99, como en octubre regresé y me vine inmediatamente a esta escuela. Entonces en el periodo 99-2000 llegué aquí a la escuela, y aquí tengo desde esos años, desde el 2000 hasta el 2007, más o menos 7 años” (RS-HM-H-M-24).

(RS-HM-H-M-24) tenía que quedarse en la comunidad y por las tardes realizaba actividades deportivas con los alumnos y con los padres de familia. La convivencia con los habitantes del lugar despertó el celo profesional de los docentes de la primaria.

“Hubo roces con los maestros de primaria porque yo les decía a los papás: pues vamos a limpiar, vamos a hacer esto, y me apoyaron bastante. Fue muy bonito ganarme a la gente. En esa comunidad, les enseñé a jugar básquetbol, teníamos actividades por las tardes, sacaba la televisión y la gente iba a verla. Para sacar fondos y tener algo las mamás me decían: Maestro, vamos a vender unas enchiladitas, o algo para ver si la gente va, saque la tele afuera del salón, primero saqué una tele, después dos y veíamos programas con los habitantes de la comunidad” (RS-HM-H-M-24).

Del trabajo en telesecundaria (RS-HM-H-M-24) tiene grandes satisfacciones, entre otras, las que le brinda el trabajo y la relación con sus alumnos.

“Me gusta hacer lo que tengo que hacer, cumplir con lo que es mi horario, lo que me piden, y de ahí en adelante, pues no me mezclo mucho con los compañeros, si en algo les puedo apoyar o servir pues les apoyo, pero hasta ahí” (RS-HM-H-M-24).

“Estos 25 años, han sido maravillosos, los alumnos le dan a uno satisfacciones que usted no espera. O sea, usted viene y está con ellos, pero ellos tienen detalles, que uno dice: vale la pena lo que uno hace. Los detalles son de muchas maneras, no siempre un presente o regalos, hay muchas maneras en las cuales ellos nos muestran su agradecimiento” (RS-HM-H-M-24).

Línea del tiempo No.7

JB-JC-H-M-25
19/SEP/2006

| | | | | | | | | |
|-------------|--------|------|------|------|--------|------|------|---------------------|
| Cd. Obregón | K | | | | | | | |
| Cd. Madero | P 1967 | | | | | | | |
| | | 1969 | | | | | | |
| | | | S | | | | | |
| | | | S.P. | 1972 | | | | |
| | | | | | P | | | |
| | | | | | S.L.P. | 1973 | | |
| | | | | | | | 1977 | N |
| | | | | | | | | 1981 |
| | | | | | | | | N.S. |
| | | | | | | | | 1986 |
| | | | | | | | | Chilpancingo, Gro1. |

“Traía ese gusano de querer ser maestro” (JB-JC-H-M-25).

El maestro (JB-JC-H-M-25) sigue una línea del tiempo de escala lineal que inicia con el ingreso al kinder en su pueblo natal. Estudió sus primeros años en ciudad Obregón Sonora, “por azares del destino”. Al concluir el preescolar, por razones de trabajo el padre de (JB-JC-H-M-25) tiene que viajar de un lado para otro y de escuela en escuela por fin logró terminar la primaria.

“Mi papá fue a parar a ese lugar y ahí hicimos el primer año de primaria, también el segundo; el tercer año lo empecé en California y luego vine a terminar a Tampico, Tamaulipas. Mi papá trabajaba para el gobierno, entonces él se movía seguido. Pude terminar en Tampico el cuarto, quinto, sexto año; en el 67 ahí en Ciudad Madero, Tamaulipas, terminé el sexto de primaria” (JB-JC-H-M-25).

El tío de (JB-JC-H-M-25) lo llevó a California y tuvo que abandonar la secundaria antes de concluir. Después de varios años pudo terminarla en una escuela de adultos.

“Empecé el primer año de secundaria, pero como nos trasladamos a San Luis Potosí, tuve que perder un año de estudiar. En 1969 iniciamos la secundaria y se le ocurrió a un tío mío pasar por aquí, iba a California, me invitó y me fui con él entonces dejé la secundaria sin terminar. Estuve dos años y me regreso a San Luis, terminé la secundaria, pero tuve que ir a la de adultos, fui aquí al Instituto Independencia, creo ya no existe, ahí terminé la secundaria” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), narra la influencia de su profesor de historia en la secundaria para descubrir su vocación por la docencia.

“Cuando estábamos en la secundaria mi maestro de historia me invitó a dar una clase, a él le gustaba mucho invitar a jóvenes, yo creo que para desarrollarles esa actividad, y él me llevó a una secundaria donde trabajaba. Me dijo: ¿Cómo ves si das esta clase? Yo de momento dije, pues sí, y me puse a estudiarla. Fue en una secundaria para trabajadores, en la noche, ahí di esa clase de historia; me hicieron preguntas. Desde ahí me nació el gusanito de estudiar para maestro” (JB-JC-H-M-25).

Para cursar la Normal Básica, (JB-JC-H-M-25) atraviesa por una serie de circunstancias que le obligan a emigrar, a trabajar, pero siempre sin perder de vista que tenía que superarse, tener una profesión.

“Entré a la preparatoria y, otra vez, me dio la loquera, y dejé la preparatoria, y me fui para el otro lado. Estuve allá dos años; después me regreso, en el 75, a San Luis y me voy a Tampico a trabajar; pero uno siempre con el deseo de superarme, de estudiar; me regreso aquí a San Luis, al Instituto Justo Sierra, para estudiar la Normal Básica” (JB-JC-H-M-25).

“Entré a la Normal porque tuve que casarme y mi mamá me dijo: ¿Qué vas a hacer si no estudias? ¿Cómo vas a mantener a tu familia? No tenía opción, era lo que mejor se me acomodaba para cumplir con todo lo que tenía que hacer en la semana. Fue muy complicado el tiempo que estuve en la Normal, tenía que estudiar, trabajar y atender a la familia” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), ya casado, ingresó a la Normal, tenía que cumplir con las exigencias de sus estudios, el trabajo y su vida familiar. Relata que varias veces estuvo a punto de abandonar la escuela, pero el deseo de tener una profesión y el apoyo de su pareja fueron fundamentales para llegar a la meta.

“Me casé en el mes de abril y en septiembre entré a la Normal, entonces sí tuve una buena batalla, estudiar y trabajar. Entraba a la escuela a las siete de la mañana y salía a la una y media, a la fábrica entraba a las dos y media y salía a las diez de la noche, así me la pasé, llegaba en la noche a hacer tareas, trabajos; y, gracias a Dios, terminamos la Normal en 1981” (JB-JC-H-M-25).

Al egresar de la Normal un amigo le platicó a (JB-JC-H-M-25) de la telesecundaria, él quería trabajar en la primaria pero no había plazas, fue al sindicato, hizo solicitud, participó en un concurso en octubre y le dieron una plaza.

“Metí solicitud para maestro de primaria, no quería en telesecundaria, yo mismo me decía: quién sabe que será eso. En la Secretaría de Educación dijeron: No, no hay plazas, hay en telesecundaria. Y yo no quería. Se llegó septiembre y no consigo nada, después voy al sindicato y en octubre me entero de que va a haber tres plazas de telesecundaria. Fui a hacer la solicitud y un concurso para maestros en el mes de octubre. Empecé el primero de noviembre, en esa fecha inicia la telesecundaria, el primero de noviembre del 81” (JB-JC-H-M-25).

El profesor, inició en El Llano de Jesús María, perteneciente a Villa de Guadalupe sin alumnos y tuvo que vencer las resistencias de los padres de familia, quienes desconocían totalmente lo que era la telesecundaria.

“Me mandaron a Villa de Guadalupe a un lugar que se llama El Llano de Jesús María, ahí fue una odisea porque era el primer año y fuimos a fundar las telesecundarias. Llegar a lugares donde la escuela no era conocida, por consiguiente no era muy aceptada, la gente no creía en la telesecundaria” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), tuvo que hacer labor de convencimiento con los padres de familia para que aceptaran la telesecundaria y accedieran enviar a sus hijos.

“Era noviembre y los niños ya estaban yendo a la Cabecera Municipal a estudiar la secundaria, tuve que hacer una reunión y explicarles cómo funcionábamos, cómo trabajábamos, para que sacaran a sus chiquillos de la otra escuela y vinieran a esta; que en realidad la escuela era yo y un cuarto que me iban a prestar para empezar” (JB-JC-H-M-25).

Para poder trabajar en otra escuela (JB-JC-H-M-25) tuvo que solicitar su cambio y llegar a fundar un nuevo centro escolar.

“Estuve trabajando dos años en el Llano, al tercero, pedí mi cambio y logré que me lo dieran al municipio de Soledad a un lugar que se llama Los Gómez, me tocó la suerte de fundar, porque ya habían intentado fundar la escuela ahí pero no había funcionado. Entonces ahí fundé la escuela y duré dos años” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25) tuvo que cambiarse nuevamente de centro de trabajo debido a los desencuentros con una compañera.

“En la escuela había una persona con la que no pude congeniar, y yo preferí no tener problemas con ella y permutar, permuté a Jaralito, del municipio de San Luis, ahí trabajé un año, y de ahí me fui a San Nicolás de Jassos también del municipio de San Luis, ahí fue donde duré más tiempo, duré 12 años trabajando en San Nicolás de Jassos” (JB-JC-H-M-25).

La participación de las autoridades educativas fue decisiva para que (JB-JC-H-M-25) llegara a la escuela donde trabaja actualmente.

“Fue el supervisor, fue el delegado sindical que quería que me viniera a apoyar acá, que cambiara de escuela, entonces le dije que no, vendría nomás como apoyo, yo estaba muy a gusto allá, pero bueno total que acepté y me quedé aquí trabajando hasta la fecha, ya voy para 9 años, aquí en este lugar” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), decidió estudiar en una Normal “que no fuera de paga”, así que tuvo que hacer el sacrificio de ir a un lugar más lejano para poder tener una formación como él la había imaginado.

“Fui sin solicitud a la escuela Normal Superior de Tampico, Tamaulipas y también hice solicitud en la Universidad Autónoma de Chilpancingo, Guerrero. Yo dije, a ver en cuál me aceptan. Y comienza el problema, porque una era de paga, pero resulta que en Chilpancingo sí fui aceptado y como era Universidad, decidí mejor irme a Chilpancingo. Estaba muy lejos, pero como era escuela de la Universidad, creo que era mejor que la particular. Entonces yo del 81 al 86 estuve yendo todos los veranos a la Normal Superior de Chilpancingo, Guerrero, con la especialidad de Matemáticas” (JB-JC-H-M-25).

Para (JB-JC-H-M-25) adentrarse en teorías nuevas para él, como la marxista, constituyó un aliciente y una motivación para seguir asistiendo a sus clases en la Universidad Autónoma de Guerrero.

“La Universidad Autónoma de Guerrero a mí me gustaba mucho, porque era una escuela que en ese tiempo -no sé ahorita- que llevaba mucho la Filosofía Marxista, entonces las clases enlazaban la Filosofía Marxista con lo que estudiábamos, sobre todo con las discusiones que se daban muy acaloradas, porque unos defendían una posición, otros otra” (JB-JC-H-M-25).

El profesor vivió en su persona el trato injusto de las autoridades. Los obligaban a cumplir con requerimientos a veces imposibles en su rol de empleados-estudiantes como aparece en el siguiente relato.

“Estuvimos en Chilpancingo, vinieron las elecciones presidenciales, no me acuerdo muy bien pero en 1982 nos pidieron que fuéramos a votar, y yo no voy a votar; y cuando regreso a San Luis, me encuentro con la novedad de que ya no tenía trabajo porque en esa época trabajábamos por contrato, trabajamos 3 años: 81, 82 y 83, por contratos. Entonces, como yo no había ido a votar, me dicen, pues tú ya no pudiste trabajar. Yo... me dio mucho coraje, porque yo me preparaba, pero no había el medio económico para viajar desde Chilpancingo a San Luis Potosí para mí era prácticamente imposible venir a votar y regresarme a Chilpancingo, estaba en medio del curso. Fue una actitud que me pareció muy injusta de las autoridades” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), refiere el desprecio que vivió con los compañeros de los otros niveles por la imagen que se había venido construyendo de los maestros de telesecundaria. Nos llamaban telerines. Además del trato injusto de las autoridades tenía que sortear los comentarios de los otros colegas de la comunidad con quienes tenían que encontrarse diariamente.

“Durante mucho tiempo fuimos despreciados por los maestros de las otras modalidades y, sobre todo de las primarias, tenían recelo de nosotros. Nos comenzaron a llamar “telerines” y eso a mí me daba mucho coraje porque me sentía desvalorado, fue hasta que comenzamos a mejorar nuestra situación laboral que comenzaron a tenernos respeto” (JB-JC-H-M-25).

Dentro de las adversidades que tuvieron que sortear los docentes de telesecundaria están los accidentes que ocurrieron al inicio donde, inclusive, perdieron la vida algunos compañeros. No había ninguna garantía o apoyo para la familia que quedaba al desamparo, se carecía de un programa de asistencia social

que los respaldara. (JB-JC-H-M-25) tuvo un accidente y estuvo a punto de perder el contrato pero su carácter y resistencia lograron que se mantuviera.

“En enero del 82, viajando yo de aquí a Matehuala, tuve un accidente, se volteó el autobús en el que yo viajaba, y me incapacitaron como tres meses. Entonces hubo que hacer presión para que me pudieran pagar el sueldo por estar incapacitado, y como siempre ha habido ese tipo de cosas en telesecundaria” (JB-JC-H-M-25).

(JB-JC-H-M-25), ha seguido una trayectoria de formación profesional que abarca desde la filosofía marxista pasando por la teología latinoamericana hasta llegar al arte a través de la pintura. Elementos que están presentes en el salón donde imparte sus clases y en algunos otros espacios de la escuela donde trabaja.

“En 1986 yo terminé con la Normal Superior y del 86 al 88 me puse a estudiar Teología y gracias a Dios en la Universidad de Teología Latinoamericana terminé mi estudio teológico y me dieron mi reconocimiento, mi certificado. Y a partir de ahí, pues hemos hecho muchos talleres, muchos trabajos juveniles, trabajos de actualización” (JB-JC-H-M-25).

“En 2003 ingreso al Instituto de Bellas Artes de aquí de San Luis, para aprender a pintar, según yo me quería perfeccionar en la pintura, porque según yo ya sabía pintar, y cuando llego ahí, me doy cuenta que no es cierto; ni sabía pintar, ni sabía dibujar, y en vez de pintura me mandan a dibujo. Entré primero a dibujar y luego ya a pintura, estuve tres años ahí en la escuela tratando de superar este gusano que traía yo desde siempre, de querer hacer pintura, de querer hacer dibujo, y gracias a Dios que terminé” (JB-JC-H-M-25).

Línea del tiempo No.8

CC-JC-M-L-24
25/SEP/2006



“En el área urbano-marginal los alumnos están más despiertos” (CC-JC-M-L-24).

La maestra (CC-JC-M-L-24) dibujó su trayectoria siguiendo una línea de escala continua que comienza con el ingreso a la primaria, en ese tiempo vivía en Río Verde y es en ese lugar donde realizó sus estudios de primaria, secundaria y Normal.

“Yo inicio la escuela primaria en Río Verde, San Luis Potosí, en la escuela Juan (sic) Antonio de los Santos, la secundaria en la Lic. Benito Juárez y la Normal básica en la Normal Patria, particular. Me titulé en 1982” (CC-JC-M-L-24).

“Siempre me gustó la escuela pero no sabía que carrera escoger, mi mamá me decía que podía ser enfermera porque tenía una tía que trabajaba en el Seguro Social. En ese tiempo no había muchas escuelas, pensé en irme a San Luis pero mi familia no tenía dinero para pagar mi asistencia. En Río Verde se abrió una Normal particular y mi mamá pensó que era una buena opción para que yo estudiara. Fueron tiempos difíciles pero logré terminar. 1982” (CC-JC-M-L-24).

(CC-JC-M-L-24) cuenta cómo llegó a la telesecundaria:

“No recuerdo cómo es que me enteré, creo que una amiga de mi mamá le dijo que estaban repartiendo plazas. Fui a la oficina que me dijeron y me dieron un contrato. Al principio fue complicado porque dábamos clases como Dios nos dio a entender. Tenía alumnos bien grandes y francamente les tenía miedo. Poco a poco fui agarrando seguridad para dar las clases. Ahora es más fácil.” (CC-JC-M-L-24).

“En 1982 llego a la telesecundaria, aquí en la zona centro, San Luis Potosí. Me inicio en Estación Ventura y con el compromiso de llevar a cabo la Normal Superior, estudiar. Al inicio el trabajo era por contrato, en ese contrato uno se comprometía a realizar estudios de Normal Superior. En ese tiempo uno tenía que trabajar turno matutino y vespertino” (CC-JC-M-L-24).

De Estación Ventura siguieron otras comunidades más. De su paso por éstas, (CC-JC-M-L-24) hace un recuento breve de su paso por las comunidades hasta llegar a la escuela donde actualmente labora.

“En Estación Ventura duré muy poquito, aproximadamente unos dos meses y llegué a la colonia San Francisco, ahí trabajé unos tres años, me cambié a Cerrito de Pozos, también San Luis Potosí, ahí duré cerca de siete años; en Terreno Sur otros siete años; de Terreno Sur me cambio aquí, a la colonia El Palmar. Aquí en El palmar tengo cinco años, aquí es otro tipo de ambiente, la escuela es grande, tenemos todos los materiales, las instalaciones son más cómodas y los alumnos son respetuosos” (CC-JC-M-L-24).

Las telesecundarias se fundaron en las zonas rurales, con el crecimiento de las ciudades lo que se consideraba como rural fue tipificándose como urbano-marginal. En el caso de (CC-JC-M-L-24), el medio rural, como ella lo nombra, le ayudó a definir la telesecundaria donde inició a trabajar.

“Como telesecundaria era destinado al medio rural, pues yo dije sí me voy a ir a Río Verde estoy en el medio rural, si me quedo en San Luis, en el medio rural, pues

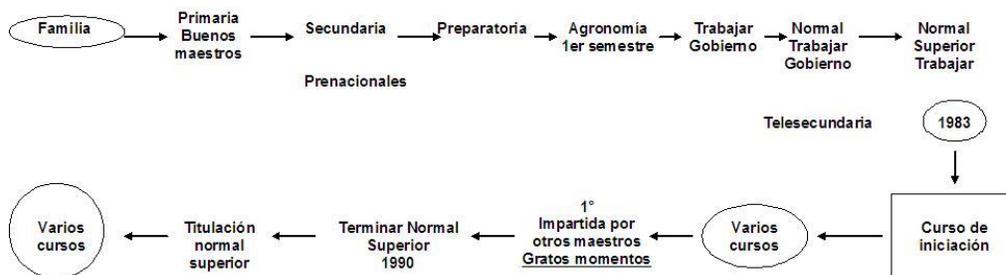
elegí San Luis Potosí porque es la capital del estado y aquí me quedé. Me inicié aquí en la colonia San Francisco prácticamente, porque Estación Ventura es una comunidad, pero duré muy poco tiempo, dos meses, digamos. En el área urbana hay mucha diferencia, porque las personas requieren de un servicio más, más propio, o sea, cómo le diré, exigen más preparación porque los alumnos están un poco más despiertos, están en contacto con, pues con la tecnología, y es un poco difícil aquí en la zona urbana” (CC-JC-M-L-24).

Como se puede observar, (CC-JC-M-L-24) habla del camino recorrido durante el tiempo de servicio que lleva en telesecundaria y cómo las necesidades de la práctica le han llevado a elegir los cursos para actualizarse y poder atender su trabajo.

“El total del ciclo recorrido son veinticuatro años de servicio en diferentes escuelas del estado de San Luis Potosí. Todos esos veinticuatro años se han llevado a cabo cursos de actualización, siempre han sido permanentes, vemos diferentes temas a todos los que se convoca asisto; y, pues, tomo cursos de acuerdo a las necesidades; por ejemplo: ahorita que tengo el taller de cómputo, pues tomo cursos de computación y acabo de terminar un curso de danza y otro de elaboración de material didáctico” (CC-JC-M-L-24).

Línea del tiempo No.9

RR-JC-H-L-23
27/OCT/2006



“Entré por palanca y ahora sí a rascarse con sus propias uñas” (RR-JC-H-L-23).

Esta línea, tiene una secuencia de escala lineal también. (RR-JC-H-L-23) considera que la trayectoria profesional se construye desde el seno de la familia.

“Bueno, pues mi formación empieza en él, ahora sí que, en el seno de la familia. Vengo de una familia numerosa, fuimos catorce hermanos y, de los cuales pues nada más vivimos doce. Le digo, en la familia pues sí se nos dio formación a todos bien, se nos dio formación a todos por parte de mis papás. Se nos dio también buena educación, ahora sí que el que quiso estudiar, estudió; el que no quiso estudiar, no

estudió. La familia, pues siempre fue una familia así, y también católica; sí se nos inculcaron buenos valores” (RR-JC-H-L-23).

“Todos mis hermanos estudiaron el bachillerato, mi papá quería que entrara a la Universidad y sí entré a la Facultad de Agronomía pero me ofrecieron un puesto en Gobierno y me salí, me gustaba ganar dinero. Mi papá no estaba conforme de que trabajara sin tener más estudios. Me dijo: entra a la Normal, entré a la Belisario pero me costaba trabajo cumplir con el trabajo y las tareas, muchas veces pensé en no regresar pero por fin logré terminar” (RR-JC-H-L-23).

(RR-JC-H-L-23) cuenta de su paso por la primaria y de los recuerdos que guarda, entre ellos se refiere a sus buenos maestros.

“La primaria, pues también tengo gratos recuerdos. Yo cursé en la David G. Berlanga, que está en Nicolás Zapata, esquina con Tomasa Estévez. Bueno, pasé por otra primaria antes, ¿verdad?; pero ya cuando nos establecimos por ahí cerquita, por el barrio de Tequis, pasé a esa escuela y también tengo gratos recuerdos porque también tuve buenos maestros” (RR-JC-H-L-23).

Para (RR-JC-H-L-23) la participación en los juegos prenacionales es uno de los mejores recuerdos de su paso por la secundaria, donde volvió a encontrarse con buenos maestros.

“Al pasar a la secundaria, yo estuve en la Jaime Torres Bodet, esto fue para 1971 al 74; y uno de mis recuerdos, que son muy gratos, fue que yo fui a unos prenacionales a Tepic, Nayarit, a jugar fútbol; fue luego, luego, entrando a la escuela, en primer año, claro, ya para en el mes de mayo, más o menos, por allá. Y aparte, pues también la escuela se caracterizaba porque era una de las mejores de aquí de San Luis, de las escuelas secundarias, y tenía muy buenos maestros” (RR-JC-H-L-23).

(RR-JC-H-L-23) dice que siempre le gustó la docencia pero que todos en su casa después de terminar la secundaria, cursaban el bachillerato, por lo que tuvo que seguir los mismos pasos de sus hermanos; algunos de ellos son profesionistas. Inició una carrera universitaria, la de Agronomía y, sólo permaneció un semestre porque la abandonó para ponerse a trabajar. Por esos años su papá trabajaba para el gobierno del estado y no tuvo dificultad para colocarlo en el departamento de catastro; sin embargo, tampoco le veía futuro al igual que a la carrera de agronomía. Como en la familia siempre fue una prioridad estudiar, le dieron la oportunidad de trabajar por las mañanas y estudiar por la tarde.

“Por azares del destino, yo estaba trabajando en gobierno y se dio la oportunidad de que me metiera a estudiar por la tarde la Normal básica. Yo cursé la Normal Belisario

Domínguez. Ahí estuve, ahí terminé, terminé mi Normal básica y seguía trabajando en gobierno del estado” (RR-JC-H-L-23).

Las buenas relaciones que estableció (RR-JC-H-L-23) dentro de su trabajo, le permitieron asegurar un espacio dentro del subsistema de telesecundarias pues conocía prácticamente, a toda la estructura directiva.

“Antes de terminar, pues como había buena relación con algunos jefes, pues ya tenía un lugar yo apartado en telesecundaria, para alguna parte en específico. En aquél entonces estaba el profesor Arteaga, como mero mero, ¿verdad?, y estaba la maestra Villa también. Entonces prácticamente yo era recomendado, y ya ve, ya tenía un lugar con los supervisores, porque los supervisores también hacían los acomodos” (RR-JC-H-L-23).

Para (RR-JC-H-L-23) sus “buenas” relaciones no le posibilitaron posicionarse fácilmente en el empleo, tuvo algunas dificultades derivadas de su acercamiento con los responsables del programa. Finalmente, después de algunas peripecias, logró iniciar su trabajo docente en la comunidad de Jassos.

“Ahora sí que prácticamente ya estaba acomodado, mi lugar ya estaba aquí en Escalerillas, para no irme tan lejos, pero el profesor Arteaga se dio cuenta y echó abajo todo eso; y ya, en la famosa repartición, ya no quedé en ningún lugar, ¿sí? Ya vine quedando fuera y así me la pasé como semana y media, más o menos... En aquél entonces yo hablé con el licenciado que era de servicios administrativos, y él otra vez me volvió a recomendar con Villa. Llevo un oficio ahí con ella, me recibe ella y me dice “te voy a mandar a la huasteca, nada más me das tu palabra de que te vas quince días y yo te doy mi palabra de que a los quince días te regreso” (RR-JC-H-L-23).

“Voy con mis órdenes para presentarme con el supervisor de la huasteca, y me dice “aquí ya están agotadas todas las plazas, ya no hay”. Entonces llego yo, así que de puritita casualidad, y me manda a trabajar aquí a Jassos, a un ladito de Santa Rita, y por el lado también de Pozos. Ahí llego, ahora sí que de pura chiripa. Ahí empecé a trabajar en el 83, en septiembre del 83 comencé a trabajar ahí, en San Nicolás de Jassos” (RR-JC-H-L-23).

Al incorporarse al subsistema, (RR-JC-H-L-23) corre la misma suerte que el resto de sus compañeros, es decir, tener que cursar una licenciatura en alguna Normal Superior, decide hacerlo dentro de la especialidad de Matemáticas en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas, en la ciudad y puerto de Tampico.

“Al término del primer ciclo escolar me voy a la normal superior allá a Tampico, al sur de Tamaulipas, ahí cursé la licenciatura en matemáticas. Estuve durante, ¿qué

serán? Seis, siete años seguidos, seis de los cursos, así, de verano, y uno más de titulación. Fueron siete años” (RR-JC-H-L-23).

(RR-JC-H-L-23) concluyó sus estudios de Normal Superior en 1990, no ha dejado de asistir a todos los cursos de actualización a los que se les ha convocado hasta la fecha; sin embargo, no ha quedado del todo satisfecho con la organización de éstos.

“Hubo un curso que sí me impactó porque fue dado por otros maestros ya con más experiencia, y pues hubo, le digo, el curso estuvo muy bueno porque habíamos maestros de todos los niveles: de secundarias generales, secundarias técnicas, de telesecundaria; y le digo, ese curso estuvo muy bueno, fue de, ahora sí, de los cursos más agradables que yo he asistido y aparte pues he aprendido, ¿sí?; porque fueron experiencias de otros niveles” (RR-JC-H-L-23).

“No he dejado de asistir a los cursos, nada más que a mí aquí los cursos sinceramente no me gustan porque se imparten por los mismos compañeros maestros. A mí ya también me tocó esa experiencia de impartir alguna vez el curso, y como que, como que se pierde el interés por parte de los compañeros maestros” (RR-JC-H-L-23).

Línea del tiempo No.10

EL-JC-M-M-24
23/OCT/2006

| | | | | |
|--------|----------|------------|--------|----------------|
| Kinder | Primaria | Secundaria | Normal | Telesecundaria |
|--------|----------|------------|--------|----------------|

“Fue por un accidente que estoy aquí, tenía necesidad” (EL-JC-M-M-24).

La línea del tiempo de (EL-JC-M-M-24) es continua lineal, narra su paso por las instituciones educativas en las que se formó. Relata que, al llegar al estado de San Luis Potosí a la edad de tres años, estuvo en una guardería y que su vida escolar la cursó principalmente en escuelas particulares. La Normal Superior la hizo en escuela pública debido a que en Gómez Palacio, Durango era la única institución que había.

“Bueno yo empiezo con la guardería, porque tuve guardería. Llego del estado de Durango a la edad de tres años, inicio la guardería en el Instituto América que es un internado, el preescolar en el Niño del Obrero (sic) que es un colegio particular que está aquí por el (mercado) Tangamanga. La primaria también la hice en el colegio Montessori, la secundaria en el colegio México, la Normal básica en el Patria, también particular, y de ahí la Normal Superior en Gómez Palacio, Durango” (EL-JC-M-M-24).

“Siempre estudié en colegios y la opción era el Colegio Patria. Mi papá que era profesor me llevó y me inscribió. Desde el principio me gustó porque tuve muy buenos maestros. Cuando practicamos me gustó mucho dar clases en la primaria y siempre dije que allí trabajaría, pero me casé y allí comenzaron mis complicaciones porque me embaracé y no pude ir a trabajar, mi esposo me cubrió y cuando estuve lista para trabajar lo único que había eran lugares en telesecundaria” (EL-JC-M-M-24).

(EL-JC-M-M-24) se declara maestra de telesecundaria “por casualidad”, señala que la plaza que le correspondía, la cedió a su esposo y ella quería ser maestra de primaria, para irse y estar junto con él en el albergue que dirigía. Para el tiempo en que se incorpora al servicio recién se había casado y acababa de tener un hijo por lo que al no haber otra opción se ve obligada a aceptar la plaza de telesecundaria.

“No, mi esposo estaba en el albergue... Ah, porque la plaza la... me la consiguió mi papá a mí, pero entonces como yo tenía al niño recién chiquito... la plaza del albergue... Sí, entonces se la dejo a mi esposo porque éramos familia nada más le dije pues tú trabaja y yo no. Entonces cuando yo siento la necesidad de trabajar, mi esposo me consigue a mí la plaza de telesecundaria con la maestra Aidé. No recuerdo, pero era... era subcoordinadora cuando estaba en aquél entonces la maestra Martínez y el profesor Almazán; y así yo entro a telesecundaria” (EL-JC-M-M-24).

“Yo quería ser maestra de primaria e irme con mi esposo, estar con él allá en el albergue, o sea, trabajar juntos, pero pues uno también entendía que si se iba lejos ya no podía regresar pronto y así yo inicio telesecundaria, por accidente o por la plaza que era de mi esposo, o sea, la intercambiamos, intercambiamos las plazas, él se queda con primaria y yo me quedo con telesecundaria” (EL-JC-M-M-24).

(EL-JC-M-M-24) ha sido una de las maestras del subsistema que se puede considerar afortunada, no tuvo necesidad de salir al medio rural, la mayor parte de su vida como docente se ha desempeñado en instituciones ubicadas en la periferia de la capital del estado de San Luis Potosí.

“Inicio en telesecundaria en un centro urbano que está en la colonia W, ahí por el Tecnológico Regional. En el 82 ahí inicio, el 16 de junio del 82, inicio ahí.

Trabajábamos dos turnos, en la mañana y en la tarde, era de ocho a dos y de seis a nueve, así trabajábamos en casas prestadas o en casas adaptadas para que estudiaran ahí los alumnos” (EL-JC-M-M-24).

“Después de ahí, de Juan Sarabia -porque así se llamaba la W- yo estuve en “La pila” donde trabajé del mismo 82, trabajé hasta... que será, 87, del 82 al 87, porque se vuelve a cerrar la escuela por dualidad de servicios” (EL-JC-M-M-24).

“Entonces, este... de ahí me voy a la telesecundaria de El Jaral, entro en el 87, en diciembre del 87 entro a la escuela de El jaral. En jaral tengo una permanencia de 1987 hasta 1991, hasta 1991, y salgo a la comunidad de Terrero Sur. Ahí en Terreno Sur trabajo como maestra frente a grupo tres años y en 1994 me dan la comisión de Dirección, una comisión de Dirección por parte de la supervisión. Ahí estoy trabajando en la Dirección por... desde el 94 hasta el 2003 que es cuando llego aquí a El palmar” (EL-JC-M-M-24).

(EL-JC-M-M-24) narra su estancia en la escuela telesecundaria de Terrero Sur, dice que durante su gestión se construyeron tres aulas, canchas y sanitarios. Al cambiarse llega a otra escuela mejor ubicada pero para apoyar los servicios que se requieran, tiene que asumir diferentes roles unas veces como profesora “adjunta” o de “apoyo”, ya sea de sus compañeros o del director, otras en la cooperativa escolar o en la administración, y así hasta que logró que le asignaran su grupo.

“Posteriormente, que llego aquí a El palmar en el 2003. Mi trabajo es apoyar a los maestros en... en... porque no había, en aquel entonces algo para mí, entonces yo tenía que adaptarme al trabajo de los compañeros, por ejemplo: trabajé con la maestra Emilia en primer grado dando asignaturas. Yo era la que daba la asignatura de... con ella, de Historia, Biología e Inglés; y con el maestro Mares Díaz, también en segundo grado, daba Historia Universal, Español y Formación Cívica y Ética. Ahí estuve trabajando todo el ciclo escolar ese y el ciclo escolar que siguió también seguí apoyando este.... las actividades del director; por ejemplo: la cooperativa, apoyando la cooperativa, apoyando en la administración un poco para las inscripciones y... y ya ahorita que me dan el grupo en este ciclo escolar, el grupo de tercer año” (EL-JC-M-M-24).

Línea del tiempo No.11

CR-JC-M-L-24
11/SEP/2006

| PREPARACIÓN | INICIO | PARA COMENZAR | EL RETO | LA SEGURIDAD | LA SATISFACCIÓN | MI ILUSIÓN | MI FELICIDAD |
|--|---|---|--|--|--|---|---|
| -Durante 4 años, asistí primero a la Normal "Belisario Domínguez". Posteriormente a la Normal "Pedro Vallejo". -Cabe aclarar que me gradué en Profra en Educación Primaria. | -Al no haber plazas para trabajar en Primaria, un profesor conocido por mi familia, le aconsejó a mi mamá que comenzara a trabajar en T.V., que pronto me cambiaría a Primaria. | -Al no estar preparados muchos profesores para trabajar en T.V., a varios compañeros de generación, nos dieron un curso de capacitación y pues yo lo recibí y de esa manera comencé mi labor. | -Fue difícil enfrentar el reto de trabajar con jóvenes, pero lo enfrenté con mucho ánimo de superarlo. | -Al no sentirme capaz de rendir lo mejor posible en mi labor, el nuevo reto fue seguir preparándome, y me fui a la Normal Superior a Victoria. Tmps e hice la Especialidad de Español. | -Al sentirme mas segura con mi profesión y al darme cuenta de lo logros obtenidos, 10 años después logré hacer otra especialidad "Matemáticas" con lo que me sentí mas satisfecha. | -No me conformé con lo que hasta ese momento tenía, ahora mi ilusión fue realizar una maestría para obtener los instrumentos que aplicar a mi docencia y sobre todo aplicarlos a los jóvenes, y ver reflejados en ellos mis éxitos. | MI FELICIDAD -Habeme mantenido en el sistema de T.V. hasta ahora por 23 años -Haber logrado transformar muchas mentes de jóvenes. -Haber logrado la confianza el respeto y la admiración de Padres y Alumnos. -Seguir aportando lo mejor de mí. |

"Cuando vi que mi ilusión se había hecho realidad ya no era un sueño era una realidad" (CR-JC-M-L-24).

La línea del tiempo de (CR-JC-M-L-24) es la última de la categoría de escala lineal, estudió la Normal en dos escuelas de la capital potosina. Relata que la razón por la que ingresó a la telesecundaria fue que no había plazas en las primarias regulares para trabajar.

"Mi mamá nos decía siempre, Si quieren salir de la ignorancia y de la pobreza tienen que ponerse a estudiar. Por eso cuando salí de la secundaria me llevó a la Normal, sacamos la ficha, hice mi examen y al siguiente mes ya estaba tomando mis clases para prepararme como maestra. Mi paso por la normal fue muy bueno porque aproveché todo lo que me enseñaban en la escuela. Había muchas actividades por la mañana y por la tarde a veces teníamos que ir hasta los sábados" (CR-JC-M-L-24).

"Quiero mencionar que mi preparación fue de profesora en educación primaria, por esa razón cuando yo inicio presento un problema, más bien este problema se presenta a nivel general aquí en San Luis Potosí, debido a que en ese año no había plazas de primaria, entonces muchos maestros no podíamos ser ubicados en una primaria, entonces surge la situación de que se empiezan a crear precisamente en el año de 1983, se empiezan a crear muchas plazas de telesecundaria. Entonces lógico que pues yo personalmente no estaba en condiciones se puede decir preparada para trabajar en un nivel diferente al que yo había estudiado" (CR-JC-M-L-24).

Su madre fue quien le consiguió el trabajo en la telesecundaria, y aunque ninguna de las dos estaba plenamente convencida, (CR-JC-M-L-24) tomó la oportunidad por recomendación de un maestro y porque consideró que sería una etapa transitoria en la que adquiriría sus primeras experiencias de trabajo.

Como muchos de los maestros entrevistados (CR-JC-M-L-24) recibió una capacitación básica a través de un curso corto sobre las telesecundarias. Sin embargo, sus principales retos laborales vinieron al momento de estar en el aula, con el manejo de jóvenes adolescentes y no de niños, como ella estaba acostumbrada en sus prácticas de la Normal. Fue en la práctica de su profesión que adquirió las habilidades para trabajar en este nivel.

“Mi reto ora sí que fue enfrentarme a jóvenes ya que yo no estaba acostumbrada a trabajar con jóvenes estaba acostumbrada a trabajar con niños entonces allí fue mi mayor reto porque no sabía cómo enfrentar esta situación pero a base de mucho ánimo y perseverancia tuve que enfrentarlo y superarlo... ya me di realmente cuenta como tenía que enfrentar a los jóvenes como tenía que trabajar ya con los contenidos y todo y pues ya fue la manera en que yo adquirí seguridad ya en mi trabajo y yo ya con la pues yo siempre he dicho que tengo vocación para ello porque pues nunca dude en estudiar para ser maestra siempre fue una ilusión para mí estar frente a un grupo” (CR-JC-M-L-24).

(CR-JC-M-L-24) estudió la Normal superior en Cd. Victoria Tamaulipas con una especialidad en español y diez años después cursó la especialidad en matemáticas en la ENESMAPO de San Luis Potosí. Sin embargo su idea de seguir preparándose continuó hasta cursar la maestría, convencida de que tenía que capacitarse debido a la fuerte competencia laboral y a que sus alumnos cada vez se lo exigían más.

“Yo tengo que buscar otras formas de todos esos niños aprendan, comprendan, le echen ganas, se interesen, entonces yo tengo que implementar ya muchas estrategias de prácticas académicas y todo eso. Por ejemplo, mi especialidad en matemáticas yo por eso la hago. Porque yo llego a un medio diferente en donde el mismo alumno me está exigiendo ya no se quiere quedar con muchas dudas... cuando llego acá a la zona semiurbana acá es otro tipo de muchachos, de dudas, las preguntas “oiga maestra”, y de repente “a caray” yo tengo que prepararme porque estos niños además de que me están bloqueando con preguntas y con dudas pues van a seguir adelante” (CR-JC-M-L-24).

La profesora (CR-JC-M-L-24) ha tenido experiencia laboral tanto en el área rural como urbana. Inició en una comunidad de Venado, después se cambió rumbo a Escalerillas dentro del municipio de San Luis y finalmente ingresó a Cerrito de Pozos, cerca de la zona industrial. Once años después de trabajar en comunidades, solicitó su cambio a la ciudad, así fue como llegó a la recién fundada telesecundaria de “La loma”, en donde tuvieron dificultades para echar a andar el proyecto.

“La manera en que estábamos trabajando allí sobre todo las condiciones no eran muy buenas porque en una sola área trabajábamos hasta tres maestros... era como una casa comunitaria ...había muchas deserciones, no había donde hicieran deporte los muchachos, no teníamos un espacio para ellos para decir que aquí era el recreo, a veces tenían que salir al recreo a la calle” (CR-JC-M-L-24).

Además de las dificultades ya señaladas, los tres maestros fundadores de la telesecundaria, entre ellos (CR-JC-M-L-24), tuvieron que realizar muchas gestiones dentro de la Secretaría de Educación ya que una escuela técnica estaba disputando los recursos y el espacio de la telesecundaria. Afortunadamente, la telesecundaria no cerró y fueron reubicados en la colonia El palmar. La maestra recuerda toda la labor de difusión que llevaron a cabo para captar alumnos

“En ese entonces empezamos a formar grupos entonces eran pequeños eran de quince o veinte alumnos. Ya durante el ciclo escolar 1986-1987 comenzaron la construcción de la escuela y se terminó la primer etapa se puede decir en ese ciclo escolar entonces ya para el siguiente ciclo escolar nosotros ya comenzamos a trabajar en las aulas que ya nos habían asignado a nosotros en un principio nada más fue lo que era la dirección, el salón de usos múltiples y dos aulas, fue con lo que iniciamos al principio y pues ya año con año ya nos dimos a la tarea de organizarnos, de promover la escuela, de ir a las escuelas primarias, de llegar y pegar cartulinas en donde se invitaba a los jóvenes a entrar a la escuela... incluso, comenzamos a dar exposiciones de todo lo que se iba a trabajar y todo lo que se iba a comenzar a implantar allí en la escuela como eran talleres, como eran actividades de recreación, de deportes y entonces fue así como logramos que la comunidad escolar aumentara cada vez más ya comenzamos a formar grupos de 30 o 40 alumnos por cada grado y así cada vez más” (CR-JC-M-L-24).

Su experiencia tanto en escuelas rurales como urbanas permite a la profesora (CR-JC-M-L-24) establecer las diferencias que tienen las telesecundarias con respecto a las secundarias técnicas y generales. Señala que las telesecundarias suelen ocupar los últimos lugares en las evaluaciones porque trabajan con población

marginada, es por eso que no toda la responsabilidad de la enseñanza es del docente porque el medio social y económico influye sobre los resultados educativos. Aspectos como la mala alimentación, la falta de interés de los alumnos, la posición de los padres frente a la educación son señalados por esta profesora como algunas de las dificultades a las que se enfrentan las telesecundarias.

“Las telesecundarias no han logrado estar arriba en cuestión de números y allí influyen muchos factores como el que la mayor parte de las telesecundarias están en el medio rural y a veces si aquí en la periferia hay jóvenes que se detienen porque no tienen los elementos económicos o morales para seguir adelante pues a lo mejor en las comunidades rurales los hay menos ... para ellos ya terminar la secundaria es lo más que pueden llegar o se casan, o se van de mojados, o tienen otras ideas, pero el de prepararse o seguir adelante casi no, casi muchos niños desertan” (CR-JC-M-L-24).

“Muchas veces no es el maestro el que no está preparado para hacer que el niño sobresalga sino allí son los factores por ejemplo la mala alimentación, realmente van muy mal alimentados, la falta de interés, la mentalidad que tienen los padres de familia, muy así de limitarlos, eso yo pienso que ha impedido mucho que estén en un lugar porque las condiciones en que ellos se desarrollan podría decir que son más precarias” (CR-JC-M-L-24).

La mayor satisfacción laboral de (CR-JC-M-L-24) ha sido que la gran mayoría de sus alumnos de la telesecundaria ingresan al nivel medio superior y algunos han continuado hasta llegar a tener una profesión.

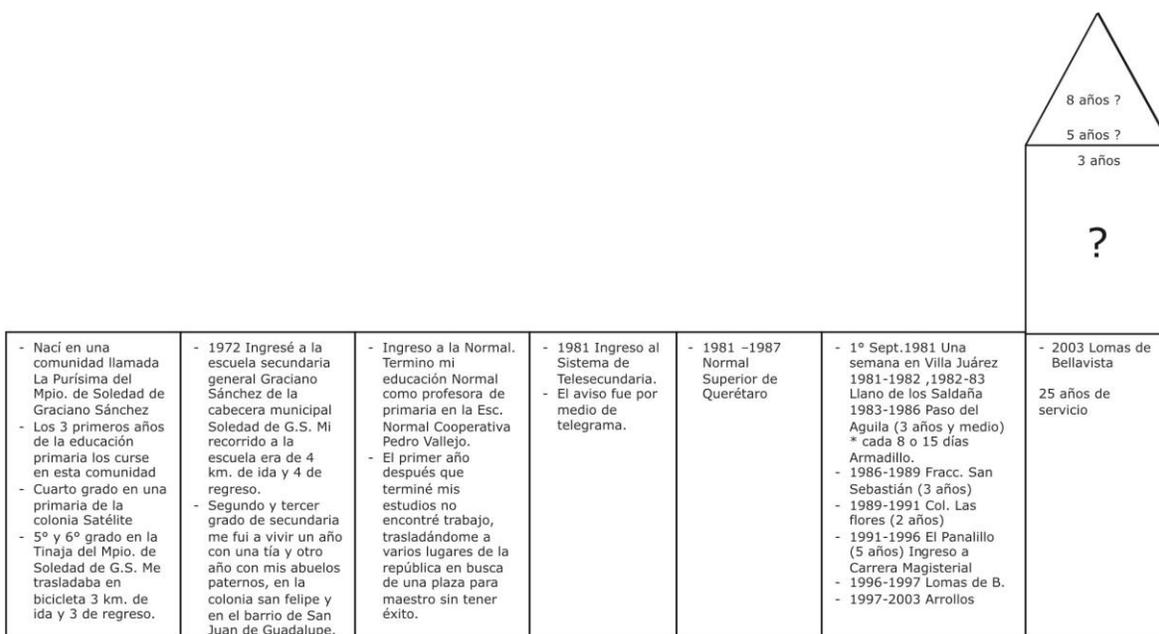
“La escuela telesecundaria pues realmente ha aportado los implementos necesarios para que ellos sigan estudiando, además que ya hay alumnos profesionistas. En lo personal yo tuve una alumna profesionista que parece que ya terminó ahorita comercio. Por decir, algunos que yo me he dado cuenta, tengo otra que ya es educadora, ... y he conocido de alumnos que han logrado primeros lugares incluso a nivel general o estatal en cuestión de promedios... la telesecundaria de alguna manera u otra sí ha logrado algo: ya mentalizar en los muchachos de que sigan estudiando, de que se preparen, de que hagan algo, de que le echen ganas, de que la vida no nomás llega hasta la secundaria, tienen que seguir adelante y pues si son cada vez más los que siguen adelante y que logran” (CR-JC-M-L-24).

2.6.2 Líneas de escala lineal ascendente.

En segundo lugar, se presenta el modelo de las líneas de escala lineal ascendente. Éstas, nos muestran la dirección que inicia en la base y continúa hasta la parte más alta siguiendo un tiro vertical uniforme o variado. Cada una de estas líneas incluye la información dada por cada informante. En ellas se pueden observar diversas formas de marcadores, estilos de línea, marcas de graduación, líneas formando cuadrículas, símbolos, datos y fechas. Aquí, se incluyen los gráficos de tres profesores junto con las narrativas que se generaron mediante las entrevistas.

Línea del tiempo No.12

JP-JC-H-M-24
22/SEP/2006



“...Nosotros nos fuimos abriendo paso como Dios nos dio a entender” (JP-JC-H-M-24).

La trayectoria del profesor (JP-JC-H-M-24) está dentro de la categoría de líneas de escala lineal ascendente. Relata que al inicio de su vida escolar, su familia enfrentó serios obstáculos para enviarlo a un plantel educativo pero nunca desistió.

En su comunidad de origen “La purísima”, perteneciente al municipio de Soledad de Graciano Sánchez; sólo se ofrecía hasta el tercer grado de educación primaria, por lo que, para cursar los otros tres grados tuvo que salir de su localidad; cuarto grado lo hizo en una escuela de la colonia Satélite, dentro de la ciudad capital; y, quinto y sexto en una comunidad cercana a “La purísima” pero, se tenía que trasladar en bicicleta todos los días debido a que estaba a una distancia aproximada de tres kilómetros.

Para cursar la secundaria -allá por 1972- (JP-JC-H-M-24) se ve en la necesidad de trasladarse todos los días hasta la cabecera municipal; para ello se levantaba a las cinco de la mañana, tomaba el camión a las seis o seis con quince, ya que la entrada a la escuela era a las 7:00 am., lo cual le resultó muy pesado, por lo que, durante el segundo grado, se fue a vivir con una tía a la colonia San Felipe, dentro del mismo municipio y para terminar el tercero, se aloja con su abuelita, quien vivía en el barrio de San Juan de Guadalupe, también en la capital.

“Vivía con mi abuelita, mis papás estaban en el rancho pero deseaban que yo me superara, que fuera alguien, por eso me vine a la ciudad. Me fui informando qué podía estudiar. Un amigo de la escuela me dijo que iba a entrar a estudiar para maestro, allí me empezó la curiosidad y decido entrar a la Normal del Estado pero en ese tiempo había mucha demanda y no quedé. Como quería ser maestro busqué otras opciones y encontré una Normal por Cooperación” (JP-JC-H-M-24).

Al concluir la escuela secundaria (JP-JC-H-M-24) hace el intento por ingresar a la escuela Normal del Estado, pero no lo logra; sin embargo, para cumplir con su propósito de convertirse en profesor de educación primaria, entra a la Normal por cooperación “Pedro Vallejo”, que, por aquel entonces, funcionaba en el mismo edificio de la Normal del Estado. Esta situación lo lleva a considerar necesario radicar en la capital, por lo que se traslada, junto con un hermano a la colonia Satélite, donde la familia ya contaba con un terreno, y ahí construyen dos habitaciones, mudándose posteriormente sus padres. La carrera de profesor la termina en el año de 1980.

Durante los últimos años de la década de los setenta y los primeros años de los ochenta, en México se da una sobreproducción de maestros, por lo que (JP-JC-H-M-24) se encuentra con que ni hay plazas disponibles para trabajar. Hace solicitudes en Guanajuato, Tamaulipas y Zacatecas. Consigue una por intermediación de su papá en Parral, Chihuahua.

“Me cayó telegrama a la casa, porque había metido solicitud aquí en el sindicato, a la sección de aquí de San Luis, a la Sección 26, y me llegó un telegrama de que se iba a abrir una nueva modalidad de secundaria en las comunidades rurales, que era por medio de la televisión, y pues no, no teníamos ni idea de lo que se trataba” (JP-JC-H-M-24).

“Se nos dio un curso rápido, no sé cómo se le pueda llamar... propedéutico, no sé... para conocer los materiales de telesecundaria, y más o menos saber cómo íbamos a trabajar; y nada más que había una condición, que teníamos que seguir estudiando la Normal Superior, para poder seguir trabajando en el sistema” (JP-JC-H-M-24).

(JP-JC-H-M-24) recuerda que el curso duró dos meses aproximadamente, participaron entre 400 y 500 aspirantes a una plaza. A él lo mandaron a Santo domingo, municipio de Villa Juárez. Al llegar a la cabecera municipal se entrevistaron con el presidente y éste se comprometió a llevarlos a todos a sus respectivas comunidades. Los subieron en una camioneta y los empezaron a repartir.

“A mí me tocó en una comunidad que se llama Santo Domingo, nada más que en ese tiempo no había luz, y entonces pues cómo íbamos a trabajar con televisión, pues si era un poquito difícil. Entonces el primer día que llegué pues fui a buscar al Juez, no sabía ni dónde vivía, pero me comuniqué con la gente. -¿En dónde vive el juez? -No pues aquí vive. Ya me entrevisté con él, le expliqué más o menos de lo que se trataba, y ya me buscó un lugar donde quedarme, un cuartito que tenían destinado a la clínica de la comunidad, que en ese tiempo no funciona, no tenía vidrios, una camita de hospital sin colchón, sin luz, o sea ahí me acomodé como pude ese día” (JP-JC-H-M-24).

(JP-JC-H-M-24), al igual que la mayoría de los profesores que fundaron el sistema de telesecundarias, tuvo que empezar de la “nada”, sin mobiliario, sin edificio, sin televisión, sin alumnos y sin luz.

Por encomienda de la Secretaría de Educación y Servicios Sociales (SESS) del gobierno del estado, quien los contrató, tenían la consigna de regresar a la capital para reportar las condiciones en que estaban desempeñando su trabajo.

Consecuentemente, (JP-JC-H-M-24) tuvo que informar que en la comunidad de Santo Domingo no había luz y que, además; contaba con pocos alumnos, lo que provocó que de inmediato le dijeran:

“Pues te vamos a mandar a otra comunidad de ahí mismo que es muy grande, hay muchos alumnos, ahí hay luz y hay todo. Ahí está una sola maestra y necesita otro maestro. Se llama Granjenal, de Villa Juárez” (JP-JC-H-M-24).

(JP-JC-H-M-24) tampoco pudo llegar a Granjenal, antes de recibir sus órdenes de comisión le surgió una “permuta” para la comunidad de Llano de los Saldaña, municipio de Armadillo de los Infante, la tomó y duró dos años. (JP-JC-H-M-24) cuenta de las peripecias vividas en lo que ya era oficialmente su trabajo:

“Allí en esa comunidad de Llano de los Saldaña duré aproximadamente dos años, en una casita prestada de unos viejitos que se habían muerto. Ahí como Dios nos dio a entender, algunos días afuera, otros días en un cuartito que tenía el techo ya incluso con hoyos. Ahí limpiamos y dimos los primeros días de clase hasta que nos prestaron un cuartito chiquito, y ahí metí a 14 alumnos, así empecé el primer año en 1981” (JP-JC-H-M-24).

Al concluir ese ciclo escolar, (JP-JC-H-M-24) se inscribe en la Normal Superior de Querétaro, en la que concluye su licenciatura después de seis veranos ininterrumpidos. Mientras tanto, se desplaza como trabajador a “Paso del águila”, dentro del mismo municipio, donde permaneció durante tres años, de 1983 a 1986; después de ese periodo llega a la capital, a la comunidad de San Sebastián, por el rumbo de la carretera a Guadalajara, lugar en el que se desempeña por otros tres años. Luego es cambiado a la colonia “Las flores” ya dentro de la mancha urbana:

“Nada más que llegué igual, con muy malas condiciones, pues primitivas, porque estábamos trabajando en un edificio que estaban construyendo para clínica; también no tenía puerta, no tenía ventana, no tenían pisos, pisos de tierra. Y ahí con las inclemencias del tiempo, ahí estuvimos trabajando. Ahí duré dos años y

me salió una oportunidad, un cambio a Panalillo, que está acá por la carretera a Río Verde, y yo me cambié por las situaciones que veía como estábamos trabajando. Acá en Panalillo duré 5 años” (JP-JC-H-M-24).

(JP-JC-H-M-24) recuerda con mucha satisfacción su paso por Panalillo ya que durante esa etapa se incorporó a Carrera Magisterial (CM). De ahí pasó a la comunidad de Arroyos –cerca de la zona industrial- en el año de 1996 y permaneció hasta 2003.

“De jaral, yo tengo muy bonitos recuerdos, porque fue la comunidad que más contento, más a gusto trabajé por el trato de la gente, y que hay reconocimiento todavía de la gente hacia el maestro yo inclusive dije aquí voy a terminar mis años de servicio, aquí me voy a jubilar, esa era mi idea” (JP-JC-H-M-24).

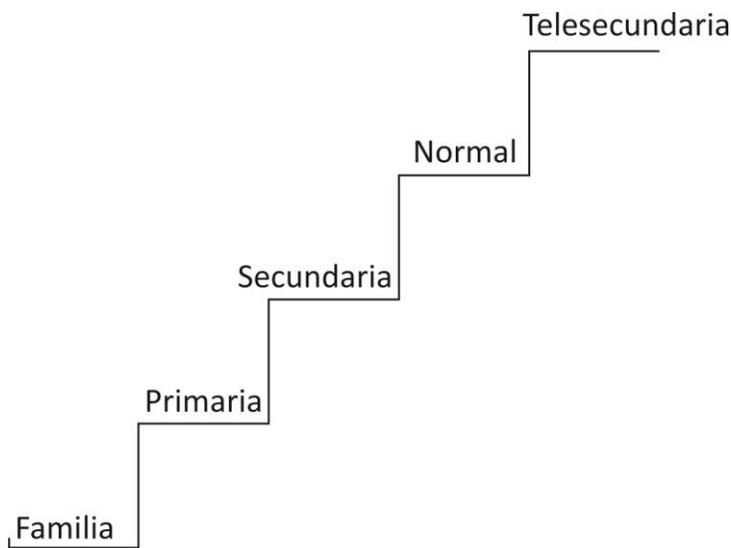
En ese año, se le presenta la oportunidad de un cambio a la escuela de “La loma” al sur de la ciudad, colinda con la colonia Satélite que es donde tiene su residencia. (JP-JC-H-M-24) acaba de cumplir 25 años de servicio pero, de acuerdo con los preceptos legales, le quedan por cubrir cinco años de servicio para su jubilación; porque, quienes iniciaron en el sistema de telesecundarias en 1981, no cotizaron a pensiones durante los tres primeros años, por lo que no se les reconoce esa antigüedad; en consecuencia, existe la incertidumbre porque no sabe si tendrá que trabajar ocho años más o sólo cinco.

“Y, pues en realidad estoy muy orgulloso del sistema, porque yo empecé con él y me he dado cuenta de todas las cosas que pasamos desde cómo nos mandaron a la guerra sin con qué pelear. Nosotros nos fuimos abriendo paso como Dios nos dio a entender” (JP-JC-H-M-24).

“Todo lo que existe ahorita se debe muchos a los maestros, porque hubo muy poco apoyo de las autoridades, la mayor parte la han hecho los maestros. Pues en sí es lo que le podría yo relatar” (JP-JC-H-M-24).

Línea del tiempo No.13

SA-JC-H-M-25
27/OCT/2006



“Hemos ido avanzando lentamente pero seguimos luchando” (SA-JC-H-M-25).

La trayectoria de (SA-JC-H-M-25) también sigue una línea ascendente. Inicia su relato con la familia y concluye con su ingreso a la telesecundaria.(SA-JC-H-M-25) centra su narración en lo que sin duda alguna ha sido el parteaguas de su vida laboral, la fundación de la escuela de “La Loma” en 1994.

(SA-JC-H-M-25) fue el encargado de las gestiones para reubicar la escuela en la colonia El palmar, de levantar encuestas entre los padres de familia para que continuara la telesecundaria y de conseguir el nombre y registro de la institución recién fundada. En 1995 la escuela inicia de nuevo en instalaciones reducidas pero con la certeza de que tendrán apoyo en la construcción de la primera etapa por parte de los padres de familia y la Secretaría de Educación

“Posteriormente aquí nos ubicamos, estuvimos también para el mes de diciembre del 95 en una casa dando clases al igual que en El palmar que así lo iniciamos en un local posteriormente en una casa particular; aquí estuvimos de más o menos de octubre, noviembre del 95 hasta mayo del 96 que es cuando se nos entrega la primera etapa y nos trasladamos a este edificio escolar” (SA-JC-H-M-25).

El profesor explica con detalle el crecimiento de la telesecundaria a lo largo de todos estos años y de cómo se ha incrementado considerablemente la matrícula escolar, han aumentado al número de profesores y las instalaciones también han mejorado. Él ha sido de los encargados de seleccionar a los profesores y actualmente ocupa el cargo de Director Técnico de la escuela.

“Poco a poco se ha incrementado la población escolar como les comenté, iniciamos con 36, con los tres grados y hemos ido dando más cobertura, actualmente atendemos a 283 alumnos con un personal de 14 elementos en ese sentido, son 11 maestros, es un Director Técnico, un administrativo y un intendente y además un comisionado que tenemos de administrativo; los maestros se han ido incorporando conforme a las necesidades” (SA-JC-H-M-25).

“De hecho yo siempre he sido Director comisionado desde que iniciamos en 1981, más, sin embargo, por el mismo crecimiento de la población escolar en el año de 1997 es cuando se me otorga la Dirección Técnica” (SA-JC-H-M-25).

El maestro (SA-JC-H-M-25) concluye su relato enfatizando en la satisfacción personal que le genera el haber contribuido a que jóvenes de escasos recursos continuaran con sus estudios hasta el nivel medio y superior.

“Quiero comentar que tanto en infraestructura como en alumnado ha ido creciendo, hemos tenido satisfacciones muy personales de ex alumnos que actualmente se encuentran estudiando en el nivel bachillerato incluso en nivel profesional” (SA-JC-H-M-25).



“Un maestro se forja hasta debajo de un árbol, no necesita elegancia” (DM-JC-M-M-25) .

La profesora (DM-JC-M-M-25) construyó una línea del tiempo de escala lineal ascendente para narrar su trayectoria. En ésta marca cada una de las etapas de su formación profesional. Inicia con la educación primaria. Su narrativa está cargada de agradecimientos hacia Dios, en las dificultades laborales y personales que ha tenido a lo largo de 25 años de ejercicio profesional ella se ha refugiado en su religión, lugar desde donde el cual ha podido resolver todos sus problemas.

“(DM-JC-M-M-25) decidió ser maestra porque tenía una tía que estaba en el magisterio. Siempre pensó que los maestros pueden ayudar a la gente por eso cuando su mamá le preguntó que iba a estudiar le contestó que quería ser maestra. Entró a la Normal del Estado pero suspendió un año porque estuvo enferma y tuvieron que operarla. Tuvo dificultades cuando ingresó nuevamente pero fue superando los obstáculos y logró terminar la carrera” (DM-JC-M-M-25).

“Cuando salí de la Normal me enteré que estaban abriendo unas escuelas que se llamaban telesecundarias. No sabía que era eso pero mi tía me acompañó y después de varias vueltas por las oficinas me dieron un primer contrato” (DM-JC-M-M-25).

Considera su principal logro laboral, la fundación de la telesecundaria de “La Loma”. Después de haber sido directora de dos telesecundarias decidió crear una nueva en una zona con alta marginación en la capital potosina. Ella conocía la zona porque vivía cerca de ahí, así que después de salir a la calle a platicar con algunas madres de familia, empezó el estudio de factibilidad por su propia cuenta.

“Cerca de donde yo vivo, una colonia con muchos problemas de deserción de alumnos por falta de recursos económicos, es cuando emprendo yo, que Dios Nuestro Señor y la Santísima Virgen me dio ese don de ese pensamiento llevarlo más adelante, platicando con una señoras hago un pequeño comentario ¿qué hacen esos jóvenes en la calle? cuando hay escuela y me responde la señora –Si supiera que son alumnos de escasos recursos y empiezo a pedirle a Dios, y surge la iniciativa en la Juan Sarabia y empiezo a hacer yo el estudio de factibilidad. Toqué puerta por puerta, hubo unos comentarios muy fuertes para mí que me hicieron llorar... que si no tenía trabajo en mi casa, que estaba loca, que eso no iba a funcionar” (DM-JC-M-M-25).

Para echar a andar el proyecto de la telesecundaria, (DM-JC-M-M-25) invitó al profesor (SA-JC-H-M-25) y entre los dos hicieron las gestiones necesarias para iniciar la telesecundaria, ella haciendo visitas al delegado correspondiente y él consiguiendo un terreno y el mobiliario que las otras escuelas ya no usaban. Así iniciaron con 35 alumnos de los tres grados, los que atendía la profesora (DM-JC-M-M-25) con muchas dificultades.

“Iniciamos aproximadamente con 35 alumnos, entre ellos alumnos que andaban en pandillas, yo tenía miedo, la verdad porque después me di cuenta. Me doy cuenta que muchos de los alumnos andaban en banda... Había ocasiones que yo me quedaba con los tres grupos y jamás se me va a olvidar, el maestro (SA-JC-H-M-25) tenía que salir a buscar un terreno, a buscar otras prioridades que realmente exigían en esa colonia. Dios es tan maravilloso conmigo que pude con los tres grupos, porque no eran más que 30 alumnos, aproximadamente...Trabajábamos

en las tardes, era un trabajo incansable, se salía a buscar recursos, mesabancos de otros escuelas que nos proporcionaban. Y así trabajamos en bancos reparados, pizarrones regalados, ambos teníamos conocidos y así trabajamos” (DM-JC-M-M-25).

(DM-JC-M-M-25) y (SA-JC-H-M-25) se trasladaron a El palmar, donde de nuevo trabajaron arduamente para conseguir un nuevo terreno. La profesora (DM-JC-M-M-25) recuerda con mucha satisfacción los logros obtenidos a nivel profesional, aunque reconoce que la carga de trabajo le causó problemas en el ámbito familiar.

“Pues realmente cuando quiere trabajar, cuando uno ama su trabajo uno se desprende, yo me desprendí también de mi familia, tuve problemas por el descuido que estaba haciendo y al final yo le digo a Dios: Es a ti al único que te sirvo, porque al final tengo que rendir cuentas... y dejé las cosas a la deriva, yo tengo tres hijos, me dediqué más a mi hijos, yo empezaba a tener problemas con mi esposo, pues sí obviamente el descuido, el desorden que traía en mi casa, andaba queriendo hacer más por la escuela” (DM-JC-M-M-25).

La maestra (DM-JC-M-M-25) lamenta que a pesar de tantos años de servicio como docente –desde 1981- no haya podido ingresar a las filas de (CM). Para ella, este no es un buen indicador del desempeño real de los profesores, ya que favorece la creación de clientelismo y compadrazgo dentro del magisterio.

“No estoy en las filas de Carrera Magisterial, ¿no sé por qué? porque tonta no soy, porque alguien dijo que los que no habíamos entrado a Carrera Magisterial somos unos burros. No lo soy, valoro y pongo en una balanza todo mi trabajo y no lo soy. Es suerte eso de estar en las filas de Carrera Magisterial, nada más, porque me he encontrado grupos que me han tocado maestros que tienen carrera magisterial y andan por los suelos. Ojalá un día realmente el gobierno mande a detectar bien a esos maestros que están en Carrera Magisterial siquiera para que le echen ganas y desquiten un poquito del sueldo que tienen asignado porque realmente muchas veces descuidan al alumno cuando saben que hay un compromiso con los muchachos... Carrera Magisterial nada más es para unos cuantos y me he enterado también que algunos por favoritismos están ahí. No es envidia, gracias a Dios no. Porque con lo poquito que yo gano he sabido sobrellevar” (DM-JC-M-M-25).

Finalmente, (DM-JC-M-M-25) comenta sentirse satisfecha con los resultados de su trabajo, ya que sus principales aprendizajes los ha obtenido en su relación con los alumnos y padres de familia, está convencida de que para enseñar bien, hay que ser un profesor exigente y estricto, dos características con las que ella se autodefine.

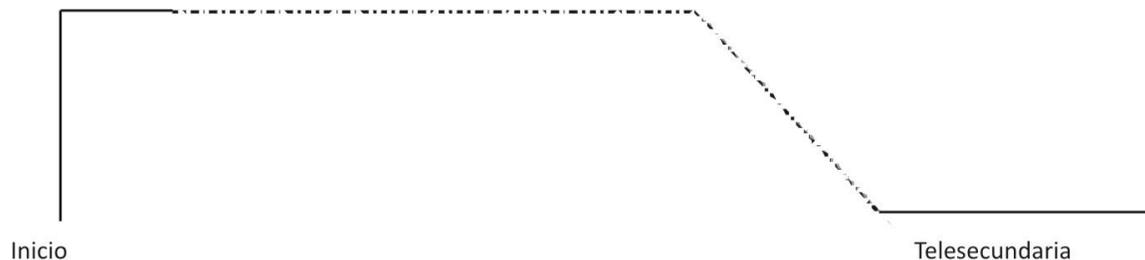
“He aprendido también de mis alumnos porque también de ellos he aprendido. He aprendido de los padres de familia muchas veces porque sí me han corregido. No voy a negarlo y eso me ha llevado a engrandecer mi trabajo, y más que nada, errores sí los he cometido a veces porque soy muy exigente. Soy de carácter muy fuerte y lo reconozco yo tengo ex alumnos licenciados, alumnos que ya con profesión y me da mucho gusto que me digan ¡De esa maestra sí aprendí, es muy estricta, muy enojona! Dios me ha dado una capacidad enorme y es a él al que le tengo que rendir cuentas un día, porque esa capacidad él me la dio” (DM-JC-M-M-25).

2.6.3 Línea mixta.

En tercer lugar, se presenta el modelo de línea mixta. Su diseño comienza de abajo hacia arriba con un giro de izquierda a derecha siguiendo una escala lineal punteada que, más adelante, desciende para volver a seguir la escala lineal. Aquí, se observan unidades, marcas de graduación, detalles, relaciones, uniones y datos. En este modelo se inscribe solamente una profesora

Línea del tiempo No. 15

SQ-JC-M-M-25
21/SEP/2006



“Nos daban televisores chiquitos y a través de un acumulador nos llegaba la señal” (SQ-JC-M-M-25).

La línea del tiempo de la profesora (SQ-JC-M-M-25) está en la categoría de escala lineal mixta, en ella se pueden leer dos etapas importantes en su trayectoria una lineal al inicio de su vida laboral con un descenso que la llevó a la telesecundaria donde actualmente trabaja. La línea punteada que se muestra queda clara al escuchar el relato de (SQ-JC-M-M-25). Sus relatos están cargados de conflictos políticos y roces con sus compañeros de trabajo que como señala; le hicieron “la vida de cuadritos” en su etapa como directora de un plantel educativo.

(SQ-JC-M-M-25) fue también de las fundadoras del sistema de telesecundarias en el estado. Al igual que los otros, llegó a este sistema por accidente, debido principalmente a la sobresaturación de las plazas a nivel primaria. Al inicio de su vida laboral trabajó en una escuela privada pero su intención seguía siendo conseguir una plaza en el sector público. Esta posibilidad se concretó al ingresar a las telesecundarias, en donde se requería un doble esfuerzo ya que implicaba la fundación de escuelas y trabajar en condiciones poco favorables.

“Vivía en un pueblo cercano a San Luis Potosí, entre semana iba a la escuela pero los sábados y domingos tenía que ayudar a mis papás en la tienda. Eran días de mucho trabajo, llegaba la gente de los ranchos y no parábamos. Cuando salí de la secundaria el deseo de mis papás era que siguiera mis estudios. Me mandaron a San Luis con una tía y me pusieron en una Normal particular” (SQ-JC-M-M-25).

“Desde niña yo ya era maestra, cuando iban mis primos a la casa jugábamos a la escuelita y yo era siempre la que daba las clases. Así me fui haciendo maestra, cuando comencé a trabajar fue difícil porque nos exigían mucho trabajo y disciplina en los grupos” (SQ-JC-M-M-25).

“Cuando salí de la Normal trabajé como tres años en un colegio, en el colegio Motolinía. Ahí permanecí tres años, mi objetivo pues era buscar una plaza, porque realmente vi que ahí el sueldo era muy bajito. Y lo logré cuando abrieron esto, pero a mí me mandan a la comunidad de Yescas, que pertenece al municipio de Santo Domingo. Allí funde una escuela. Hacemos un censo de la población, cuántos habitantes son los que hay, había más o menos aquel número, y había pues bastantes jóvenes que estaban rezagados, que no siguieron estudiando. Entonces ahí nosotros nos incorporamos. En ese tiempo se formó un grupo de 60 muchachos que tenía yo a mi cargo, pero tenía pues a la vez la Dirección, como era fundadora” (SQ-JC-M-M-25).

“No teníamos aulas, el Juez y el Señor Ejidatario pues nos prestaba ahí lo que venía siendo el Salón Ejidal, y ahí empecé yo a dar las clases, no había luz tampoco. En aquél tiempo nos daban unos televisores chiquitos, y a través de un acumulador, ahí llegaba totalmente la señal, o sea lo conectábamos y nos llegaba la señal” (SQ-JC-M-M-25).

(SQ-JC-M-M-25) fundó una escuela en Santo Domingo y otra en una localidad de Ahualulco donde trabajó por más de quince años impulsando el crecimiento de la escuela y donde llegó a ser directora.

“Trabajamos muy bien, ahí se hizo la construcción de las aulas, fue una de las comunidades más fuertes de esa zona, porque en todo nos distinguíamos, en concursos, en la disposición de los padres de familia, total que creció la escuela. Cuando yo llegué había nada más 22 alumnos. Pasa el tiempo, promuevo yo, ando en las comunidades, ando promocionando que el sistema es bueno, que no

gasten en el Técnica, que más bien en la Secundaria General, porque sí sale muy costoso, y que nos manden a los muchachos. La gente confía en uno, y total verdad que en aquel tiempo, la captación de alumnos fue de 70 alumnos que tenía en todo” (SQ-JC-M-M-25).

Es en esta etapa en la que (SQ-JC-M-M-25) se encuentra con una compañera de trabajo “muy negativa” que tiene influencias en el sindicato y le empieza a hacer “la vida de cuadritos”.

“Llega una compañera... que es esposa de un Supervisor, nosotros temíamos que llegara ella porque es una persona muy negativa y aparte pues mueve mucho por las influencias que tiene... Total que me empieza a hacer la vida de cuadritos” (SQ-JC-M-M-25).

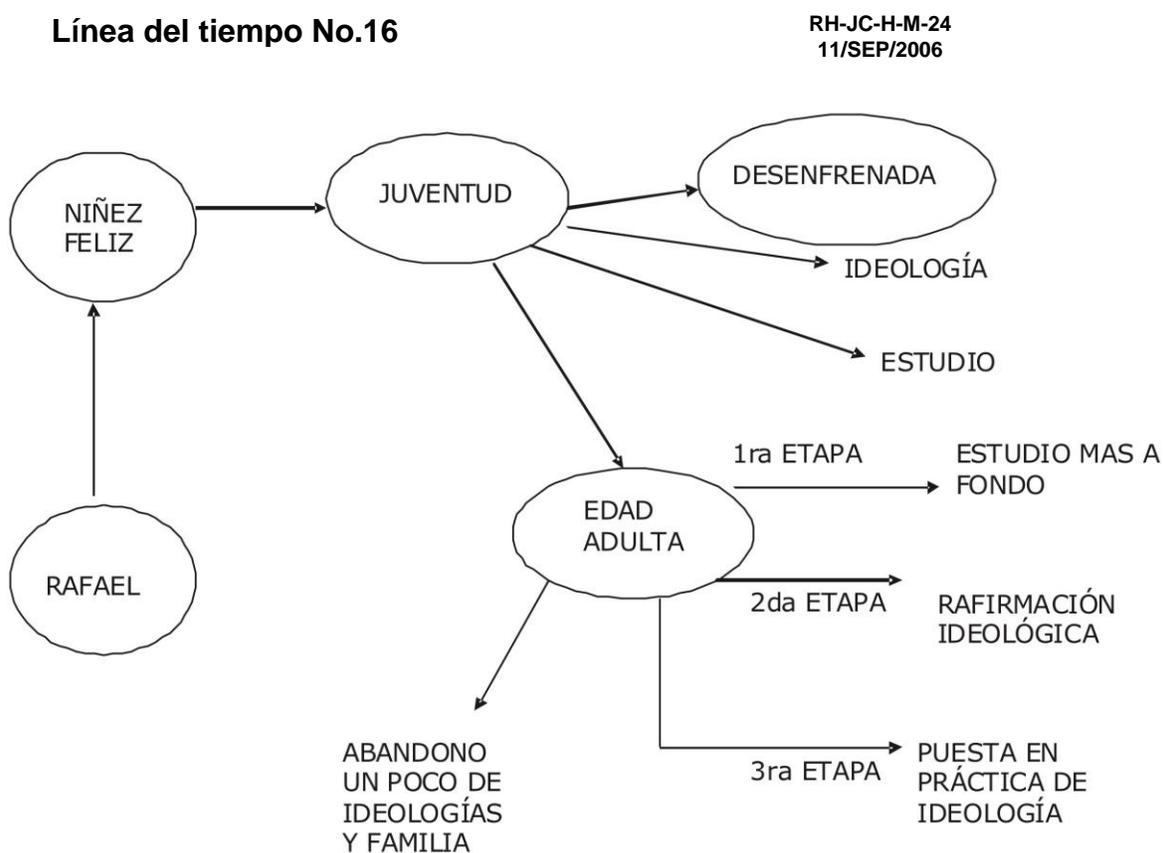
“Acá en la escuela me hostigaba de muchas cosas...desgraciadamente era comadre de la maestra que por ahí me estaba moviendo. La gente se portó muy linda conmigo. Ahí definitivamente, inclusive se me acusaban de varias cosas que no eran cierto, maestra. Se hizo una investigación, en aquel tiempo estaba encargada que fue a ver los trabajos, y vio realmente que era una injusticia lo que se me estaba haciendo” (SQ-JC-M-M-25).

La profesora (SQ-JC-M-M-25) narra cómo fue hostigada en su trabajo a través de calumnias, acusaciones que derivaron en una investigación por parte del sindicato, presiones y exigencias en los plazos que tenía que cumplir para la entrega de toda la documentación escolar, entre otros aspectos. Esta situación provocó por más de siete años un desgaste en el ánimo de la maestra quien finalmente promovió su cambio a otra zona escolar. Así reinicia su peregrinar por otras localidades cercanas a la capital potosina hasta que llega a la telesecundaria urbana de “La loma”. Durante todo este tiempo (SQ-JC-M-M-25) ha tenido especial cuidado en las relaciones con sus compañeros para no ser tachada de “problemática” y ha preferido ya no ocupar cargos directivos para evitar dificultades en su trabajo.

“Hay una oportunidad aquí con el Supervisor y me dice “Hay una permuta, que quiere hacer una maestra” y le digo “No, adelante”. Para eso, el profesor (SA-JC-H-M-25) me dice: “Te voy a presentar a la compañera Laura”. Me dice: “Agárrala, vente”. Le digo: “ Yo sí quiero trabajar contigo porque yo te conozco como eres de trabajador y como se debe cumplir un horario”. Y hasta la fecha, maestra, pues aquí estamos” (SQ-JC-M-M-25).

2.6.4 Línea de árbol en la red.

En cuarto lugar, se presenta el modelo de línea de árbol en la red. Su diseño lo conforman un grupo de nodos interconectados, este conjunto, da una apariencia de árbol que se ramifica. Esta línea configura una red de conexiones que dan lugar a enlaces tanto internos como externos. En el gráfico se observan nodos, marcas de graduación, relaciones, interconexiones por medio de líneas y datos. Aquí se ubica la trayectoria solamente de un profesor.



“Llegué caminando con dos tercios de libros cargando,... nada más” (RH-JC-H-M-24).

En esta línea del tiempo (RH-JC-H-M-24) sigue el modelo árbol de la red para trazar su trayectoria profesional. Él a diferencia del resto de los docentes toma como referente las etapas del desarrollo para hablar de su trayectoria inicia por su nombre y habla de su niñez.

“Vi que ahí el sueldo era muy bajito. Y lo logré cuando abrieron esto, pero a mí me mandan a la comunidad de Yescas, que pertenece al municipio de Santo Domingo. Allí fundé una escuela. Hacemos un censo de la población, cuántos habitantes son los que hay, había más o menos aquel número, y había pues bastantes jóvenes que estaban rezagados, que no siguieron estudiando. Entonces ahí nosotros nos incorporamos. En ese tiempo se formó un grupo de 60 muchachos que tenía yo a mi cargo, pero tenía pues a la vez la Dirección, como era fundador” (RH-HM-H-M-24).

“Soy una persona que desde niño pus... fui feliz en mi niñez, como todos los niños, desafortunadamente, cuando yo nací murió mi padre y yo no tuve el amor, la comprensión de una persona a quien yo le llamara papá” (RH-JC-H-M-24).

Refiere una juventud desenfrenada donde aparecen como rasgos principales la ideología y el estudio (RH-JC-H-M-24) como obrero se incorpora a estudiar, al mismo tiempo que trabaja va a la escuela.

“Tenía que trabajar para solventar mis estudios. Desde niño fue trabajo, trabajo, trabajo” (RH-JC-H-M-24).

(RH-JC-H-M-24) se casa y se incorpora al sindicato obrero, ahora tiene que atender a la familia, la escuela, el empleo y las tareas en el sindicato.

“O terminaba mi carrera para dar una vida mejor a mi familia o me quedaba como obrero ganando una miseria” (RH-JC-H-M-24).

La participación que (RH-JC-H-M-24) tuvo en el sindicato obrero le ayudó a reafirmar la ideología, pero también a poner en práctica en otros espacios los principios que había venido acumulando desde su concepción y práctica ideológica.

“Nada más quiero decirle una cosa, yo formo parte de una generación que nos caracterizamos por radicales. Es decir, poner, por ejemplo, la ideología de una manera a veces fanática, decir -esto no se puede y esto sí se puede-, y luchar por ello. Yo desde estudiante pues formaba algunas planillas ahí con gentes como un compañero Ramos, un compañero García, otros compañeros que desde que estábamos estudiando ya éramos radicales, ya éramos socialistas, ya éramos así, a tal grado que cerramos la escuela Normal donde terminamos nuestra carrera, porque no estaba como debería de estar” (RH-JC-H-M-24).

(RH-JC-H-M-24) llegó a fundar la escuela de San Cayetano seguro que funcionaría mediante una televisión, no tenía idea de cómo iba a hacer su trabajo, pero él contaba con el entusiasmo para seguir adelante.

“Si no teníamos luz, no íbamos a tener televisión y el sistema telesecundaria era telesecundaria. Entonces en ese momento no se aplicó la metodología de Telesecundaria, cada uno de nosotros tenía que ver, a ver cómo le hacía para poder dar las clases por televisión. A mí se me ocurrió hacer un jaripeo, con lo que junté se compró una plantita de luz, ya con la plantita de luz, con petróleo funcionaba la cosa, pues ya empecé a dar las clases por telesecundaria” (RH-HM-H-M-24).

Después de un año de trabajo en San Cayetano, el líder sindical le pidió a (RH-JC-H-M-24) que viniera a atender la escuela Manuel José Othón que estaba más cercana a la capital, pero la condición era que si bien la escuela estaba cerca de la ciudad, él debía permanecer en la comunidad.

“Me pidieron que viniera a otra escuela más acá, y pues uno tiene que andar en todas partes. Entonces después, llegué a una escuela que se llama Manuel José Othón, en la comunidad de Jassos, ya aquí muy cerca de la capital, ahí pues también lo normal en las comunidades semi-rurales, ahí pusimos en práctica ya más cosas, con más soltura, con más experiencia, llevamos a cabo nuestra escuela. La característica de ahí, de Jassos, es que todavía en ese tiempo nos ordenaron que nos quedáramos en la comunidad, y pues dábamos clases en la mañana a la gente, a niños y jóvenes, y en la tarde dábamos clases a la gente mayor, a la gente adulta, jóvenes ya de 20, 25, 30 años” (RH-JC-H-M-24).

(RH-JC-H-M-24) duró diez años como director en Jassos hasta que nuevamente fue llamado por los líderes sindicales para ir a dirigir una telesecundaria donde había problemas. Aceptó ir solamente para corregir los problemas y regresar; pero nunca pensó que se quedaría allí.

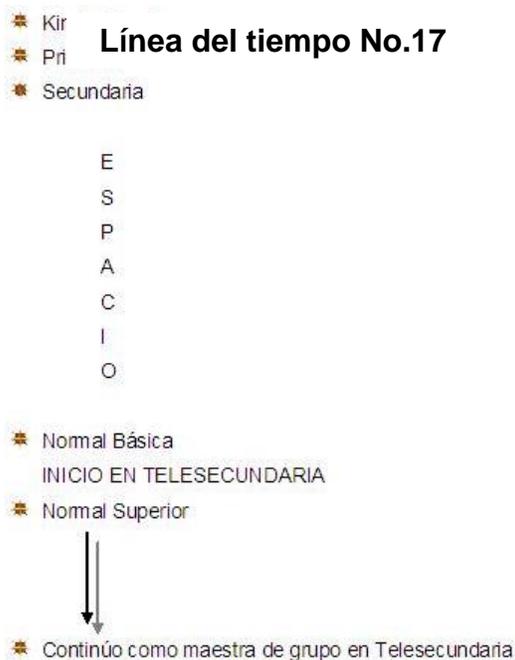
“La escuela antes de que llegáramos aquí, pues estaba un poco dividida, los compañeros no se podían ver unos con otros, en fin. Y a mi llegada, pues ya empezamos a componer las cosas, y las empezamos a componer siempre con el diálogo, siempre pensando. No actuando uno como un Director. Siempre se me ha calificado a mí por ser un poco duro, un poco exigente, y pues me mandaron llamar a otra escuela, donde había unos problemillas. Esa escuela es aquí en Arroyos. Nos ubicaron ya aquí en El jaral, estoy hablando del año de 1992-93, me parece. En donde me mandan también como director, aquí a la escuela. Pues afortunadamente los problemas se van disipando, no digo que porque yo vine a poner orden, no, no. Simplemente porque los compañeros en ese tiempo no sé, tantos compañeros, nos pusimos de acuerdo para no tener tantos problemas y que la escuela saliera adelante” (RH-JC-H-M-24).

En la actualidad, (RH-JC-H-M-24) trabaja como profesor en la telesecundaria de “El jaral” y no tiene la intención de cambiarse, piensa seguir allí, jubilarse en ese lugar.

“Y bueno, afortunadamente, ya llevo aquí desde el 92 a la fecha, algunos catorce o quince años aproximadamente. Y sigo feliz aquí, sigo bien contento, yo he tenido oportunidad de cambiarme de escuela, de estar más cerca, de estar en la ciudad, pero la verdad, la verdad, no he querido irme porque lo que vemos aquí, la unidad que hay aquí de todos los compañeros en es fundamental, y es básico para el buen funcionamiento de la escuela. Y es básico para que nosotros todos como personas, y aquí seguimos, y espero seguir mucho tiempo más aquí, hasta que me jubile” (RH-JC-H-M-24).

2.6.5 Línea de eventos en cadena.

En quinto lugar, se presenta la línea de eventos en cadena. Su diseño contiene una serie de eventos de tipo cronológico en forma lineal con un orden secuencial. Esta línea da lugar a una serie de relaciones con una sucesión de arriba abajo. En el gráfico se observan conceptos, relaciones, interconexiones por medio de flechas y datos. En este modelo se encuentra ubicada solamente una profesora.



SV-JC-M-M-24
15/SEP/2006

“Empezábamos en cualquier lugarcito, en cualquier techo, en cualquier salón semicaído” (SV-JC-M-M-24).

La profesora (SV-JC-M-M-24) muestra su trayectoria a través de una línea del tiempo clasificada como categoría de eventos en cadena. Ella inicia con sus primeros años de escolarización en el “kínder garden” y termina con la etapa actual como maestra de telesecundaria.

(SV-JC-M-M-24) es originaria de Santo Domingo. Desde pequeña se trasladó con su familia a Charcas, en donde estudió hasta quinto año de primaria. Un dato importante es que estuvo en escuelas de monjas porque estaba muy “consentida” por su mamá debido a que era una de las hijas menores, recuerda que su paso por este tipo de escuelas la llevó a ser una niña con pocas libertades.

“Yo soy originaria del Municipio de Santo Domingo, me trajeron a Charcas muy chiquita, ahí hicieron mis estudios, y bueno, después del Kinder pasé a la Primaria en el mismo colegio en Charcas. Fue una experiencia pues un poquito reprimida si se puede decir, porque pues no era uno completamente libre como en una escuela de gobierno, yo veía, cuando pasaba por la escuela de gobierno, yo veía a las niñas muy diferentes a como era yo, además pues fui la penúltima de mi familia, y tenía yo hermanos muy grandes y un hermano y yo fuimos los más consentidos, así es que pues menos me atrevía yo a ser una niña de primaria de escuela de gobierno, así es que pues fui una niña criada en una escuela de monjas junto con mis hermanos” (SV-JC-M-M-24).

“Mi paso por las escuelas de monjas me marcó pues siempre fueron muy estrictas, nos tenían bien disciplinados. Desde pequeña me gustaba cómo nos daban las clases las monjitas. Allí recibí mis primeras lecciones como maestra. Recuerdo que una vez me dejaron cuidando el grupo, yo en mi papel agarré el gis y anoté unos ejercicios en el pizarrón y comencé a dar la clase. No me había dado cuenta que la monja estaba viendo todo lo que hacía desde una ventana, cuando entró al salón me felicitó, allí me di cuenta que podía ser maestra” (SV-JC-M-M-24).

A los diez años aproximadamente, (SV-JC-M-M-24) llegó a la capital potosina en donde ingresó a la escuela pública con un buen desempeño. Antes de ingresar a la Normal, la profesora marca un espacio en su línea del tiempo debido a un suceso que se convertirá en un trance difícil en su vida, que es la muerte de su madre. Sin la presencia de una figura orientadora, (SV-JC-M-M-24) ingresa a la Normal Básica gracias a que su hermana mayor la obliga a continuar con sus estudios.

“Hago un espacio entre secundaria y la Normal Básica porque fue un periodo de mi vida bastante difícil, mi madre enferma yo me pongo a trabajar, somos varios

hermanos pero yo me pongo a trabajar, tuve dos trabajos ahí estuve bastantillo tiempo. Mi mamá desgraciadamente fallece y entonces mi hermana me dice que tengo que continuar estudiando porque ella no puede estar en casa, la cosas eran muy difíciles para mi sobre todo como persona joven, estuve yo mucho tiempo con mi mamá, y sintiéndome ya sola sin ella, a mí se me cerró el mundo por completo porque yo dependía mucho, dependíamos una de la otra, bastante, entonces ya cuando ella falta mi hermana Noelia que es más grande que yo casi me obliga a estudiar la Normal Básica” (SV-JC-M-M-24).

Su preparación profesional la recibe de nuevo en una institución particular y religiosa, el Colegio Guadalupe Victoria. Allí ingresó a una red de escuelas religiosas en las que obtuvo sus primeras experiencias como maestra frente a grupo. También realizó prácticas en escuelas públicas, como la Barros Sierra. Su paso por escuelas públicas y privadas la llenaron de experiencias sobre el campo profesional, en las primeras, aprendió a trabajar en un ambiente muy competitivo; mientras que en las segundas, a lidiar con padres de familia sumamente exigentes

“Practiqué aquí en la Barros Sierra, pero era difícil porque las maestras no nos ayudaban en nada, la maestra del grupo llegaba y se sentaba y yo ya me encargaba de los niños toda la semana de mi práctica, yo llevando material didáctico y así empecé yo a hacer mis pininos en cuanto a la primaria, luego me paso al Colegio México donde me invita la madre Toña y era difícil porque no estaba yo acostumbrada a tratar con padres de familia, y en un colegio de paga, los padres de familia son exigentes a veces se pasan de exigentes, pero ahí me mantuve, terminé tercer año de primaria con los muchachitos, nos fue bastante bien” (SV-JC-M-M-24).

Su ingreso en 1892 a la telesecundaria se debió a que su hermana mayor era supervisora de este sistema. Fue fundadora de la telesecundaria en una comunidad cercana a la capital potosina.

“Me mandan a fundar una telesecundaria a La Maroma, enseguida de Escalerillas. Ahí recluto jóvenes, porque eran jóvenes ya de 18 ó 20 años, que fueron mis primeras experiencias con los muchachos ya grandes y de Telesecundaria. Fue una época muy bonita, porque uno llega otra vez a lo desconocido, y son niveles y comunidades a lo que uno está acostumbrado en su casa. Para mí fue una experiencia maravillosa porque me empecé a llevar muy bien con toda la gente, con los muchachos, incluidos los muchachos que no estaban en la telesecundaria, estaban en sus casas, que sembraban, que picaban piedra, porque ahí se pica piedra, y aun así dejaron ellos el turno de la mañana sus talleres para asistir a la escuela conmigo” (SV-JC-M-M-24).

“Tenía alumnas de Casablanca que caminaban un buen pedazo hasta llegar a La Maroma, a las ocho llegaba yo en el camión, porque casi era de las primeras comunidades que recorría el camión, pero fue una etapa muy bonita y difícil también porque el camión no llegaba a La Maroma, sino dejaba en Escalerillas, y nos teníamos que venir caminando por la orilla de la carretera. Cuando llovía era cuando nos iba más mal porque a la maestra de la primaria que era unitaria y a una servidora, los camiones nos mojaban todo el cuerpo. Aun con todo era un ambiente muy bonito, me respetaba mucho la gente y yo a ella, no nos metíamos ni unos ni otros para buscar problemas... para nada. Yo creo que fue mi época más bonita en telesecundarias” (SV-JC-M-M-24).

En ese tiempo la profesora (SV-JC-M-M-24) ingresó a la Normal Superior en Tampico, sin embargo, su trayecto no fue continuo, ya que tuvo tres embarazos que la obligaban a hacer pausas hasta por un año. En algún momento las dificultades de lidiar con la maternidad, el trabajo y los estudios la llevaron a pensar en desertar de la Normal.

“Inicié como todos los compañeros primero en Tampico, en la Escuela Normal Superior de Tampico después pues ya vienen los hijos, hice hasta tercer año, me cambié a la Normal de Ciudad Madero porque allá en Tampico ya había perdido un año al tener a mi hijo, y es más yo ya no quería seguirle, ya se me hacía imposible continuar con la Normal Superior, pero también fue época de sobresaltos, de disgustos, también del gusto por el estudio, por ir a ver otros lugares, otras escuelas, y fue también época agradable, fue satisfactorio, cuando terminé me dieron mención honorífica, y pues me fue bien en la Normal Superior.” (SV-JC-M-M-24).

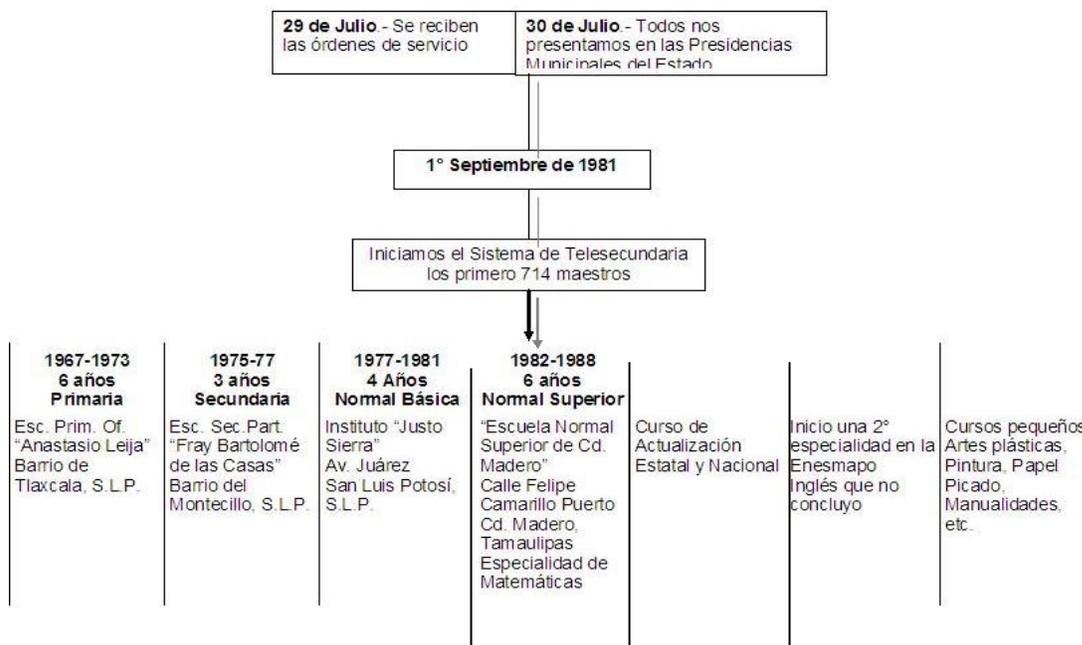
Finalmente, cerraron la telesecundaria de la comunidad donde trabajaba (SV-JC-M-M-24) y fue transferida a la colonia Las Flores, ubicada en la periferia de la capital potosina. Después de diez años finalmente arribó a la telesecundaria de “La loma”, en donde según sus propias palabras “seguirá al pie del cañón”.

2.6.6 Línea mixta de escala lineal con eventos en cadena.

En sexto lugar, se presenta la línea mixta de escala lineal con eventos en cadena. Su diseño lo conforman un grupo de sucesos en cadena que pueden ser presentados en forma vertical, horizontal o inclinada. Se sigue una acotación progresiva que muestra una serie de eventos sobre escalas de tiempo. En el gráfico se observan marcas de graduación, relaciones, interconexiones por medio de líneas, fechas y datos. En este modelo se inscribe una profesora.

Línea del tiempo No.18

ELL-JC-M-M-25
1/NOV/2006



"Inglés siempre ha sido mi coco, pero necesitaba el papelito" (ELL-JC-M-M-25).

La profesora (ELL-JC-M-M-25) sigue una trayectoria que está en la categoría de línea mixta donde se puede observar la escala lineal con eventos en cadena. Su relato lo inicia hablando de la primaria y finaliza con los cursos de capacitación que hasta la fecha sigue tomando.

(ELL-JC-M-M-25) es originaria de la capital del estado y cursó la educación básica en escuelas públicas de los barrios de la capital, como el de "Tlaxcala" y "El Montecillo". En 1977 ingresó a la Normal Básica porque no tenía otra opción, ya que su deseo era ser Odontóloga.

"Soy maestra casi por... primero digámoslo así fue por... por no tener otra opción, porque ya que mi deseo era ser Odontóloga, al no poder realizarlo, solamente había la opción de estudiar la Normal Básica, y fue lo que iniciamos" (ELL-JC-M-M-25).

“Quería ser dentista pero las condiciones económicas no alcanzaban para que yo fuera a la universidad. Mi mamá me dijo que era una carrera muy cara y que la carrera que podían darme era la de maestra. De mala gana hice el examen y lo pasé. Iniciamos las clases y me aburría hasta que conocí a mi esposo allí en la Normal, él iba un año más adelante, eso me sirvió de motivación. Antes de terminar mis estudios me embaracé y tuvimos que casarnos pero nuestras familias nos apoyaron para terminar la carrera. El problema es que cuando salimos no había lugares para trabajar en San Luis Potosí. Una amiga de nosotros trabajaba en Guanajuato y nos dijo que metiéramos papeles” (ELL-JC-M-M-25).

Cuando estudiaba la Normal en el Instituto Justo Sierra conoció a su actual esposo y se casaron antes de concluir sus estudios profesionales. Ambos tenían la expectativa de trabajar como maestros de primaria sin importar el lugar de residencia, así que metieron sus expedientes para conseguir plaza no sólo en San Luis, sino en Guanajuato, Zacatecas y Aguascalientes.

En San Luis Potosí se enteraron que había un aviso para los maestros que desearan ingresar al sistema de telesecundarias, nadie supo informarles cómo funcionaba este sistema, pero aun así decidieron presentar solicitudes en el sindicato. Así fue como iniciaron su primer curso de capacitación y se convirtieron en parte de los 714 maestros pioneros en este servicio.

“Cuando metimos solicitud aquí, en San Luis Potosí, mi esposo es el que lleva la solicitud de los dos y me dice “Ahí donde dejé la solicitud hay un cartel pequeñito, el cual dice que todos los maestros que deseen ingresar al sistema de telesecundarias, se pueden inscribir”, y me dice “¿Qué es eso?”, y yo “pues no sé”, y le digo “¿Qué preguntaste, qué es?” y me dice “No, nadie me supo decir. Quien estaba ahí recibiendo me dijo que -no sé, nada más nos dijeron que pusiéramos ese cartel-”... Entonces me dice mi esposo “pues ¿cómo ves?, ¿vamos?”, nos inscribimos y entonces fue toda una semana anterior al 29 de julio de 1981 cuando hicimos un curso que nos estaban instruyendo para el sistema de Telesecundaria y nos dijeron que al final iban a hacer un examen y quien lo aprobara iba a entrar al sistema de telesecundaria” (ELL-JC-M-M-25).

Entre la documentación que tenían que presentar para ingresar como docentes de telesecundarias era un examen de no gravidez para las mujeres solicitantes. Sin duda, esta práctica común en esos tiempos ponía en desventaja a las mujeres por el sólo hecho de iniciar con su vida reproductiva, fue una sorpresa para la maestra (ELL-JC-M-M-25) cuando se enteró que estaba embarazada después que fue a hacer

el examen médico. Su esposo la convenció para que no desistiera y tomara el curso de capacitación, la profesora asistió al curso y después de tener a su hijo logró ingresar al sistema de telesecundaria.

“A todas las mujeres nos pidieron un examen de no embarazo. Bueno, pues todos fuimos contentos a hacernos el examen, pero resultó que el mío salió positivo. Yo sin esperar, sin nada, tenía 4 años de casada y todavía no estaba embarazada, entonces le dije a mi esposo “No me van a dar contrato”, pero me dijo “Vamos de todos modos, pues si no te hace bien, tampoco te hace mal este curso, ¡Vamos!” y lo hicimos el curso; el día que nos citaron para decirnos quien iba a estar en el sistema, nos dijeron que todos estábamos dentro del sistema” (ELL-JC-M-M-25).

El primer contrato que recibió la profesora (ELL-JC-M-M-25) fue por un año. Para iniciar tenían que presentarse con sus órdenes de servicio en las presidencias municipales y comenzar cursos el primero de septiembre de 1981.

“El 29 de julio recibimos las órdenes de servicio, éramos entonces 714 maestros, inicialmente; todos con la orden de presentarnos en el municipio que nos marcaba la orden de servicio. Entonces nos presentamos en las Presidencias Municipales... nos mandaron con quien nos correspondía, y a partir de ahí, ya nosotros teníamos que llegar a la comunidad, hacer nuestra labor, levantar el estado de alumnos que estuvieran en condición de entrar a la Secundaria, y de ahí ya teníamos nosotros dedicado que el 1° de Septiembre de 1981, teníamos que iniciar con nuestros alumnos, mínimo nos pedían que teníamos que tener 15 alumnos, pero hay quienes tuvieron un poco más de 15 alumnos, hubimos quienes tuvimos la fortuna de tener hasta 20, de 20 a 25 alumnos, y todos ellos eran alumnos que, pues nosotros íbamos a impartir, íbamos igual que ellos a aprender con este nuevo sistema, y sobre todo la ventaja que ya nosotros teníamos la preparación como maestros de primaria” (ELL-JC-M-M-25).

Como se observa en el relato de la profesora (ELL-JC-M-M-25), la fundación de las telesecundarias en San Luis Potosí implicó un arduo trabajo de los docentes, quienes con una capacitación básica se lanzaron a las localidades rurales para captar alumnos, conseguir un espacio y lograr la aceptación de la comunidad como lo señala:

“Nosotros llegamos nada más que con las órdenes de servicio, una cajita de gises, y un borrador, fue lo único” (ELL-JC-M-M-25).

La llegada de las telesecundarias modificó la dinámica cotidiana de los lugares, los docentes incluso, fueron vistos como los promotores de este cambio, algunos de

ellos fueron los primeros en introducir tecnología visual, como ocurrió a esta profesora, quien llevó la primera televisión a San Pedro de los Hernández, municipio de Cerritos, San Luis Potosí.

“Entonces iniciamos el 1° de septiembre de 1981, y a partir de ahí comienzo en la comunidad de San Pedro de los Hernández, en el municipio de Cerritos, San Luis Potosí, de ahí yo con el Comisariado Ejidal, ya el Juez Auxiliar, ahí era Juez Auxiliar porque era una comunidad, y pues fui bien recibida porque era la primer maestra mujer que llegaba como maestra a esa comunidad, los más siempre habían sido maestros hombres, incluso el de preescolar también era de CONAFE era un joven, entonces pues nunca habían tenido a una maestra... Los dos maestros que estaban ahí (en la primaria) me hicieron espacio en un aula que ellos ya no ocupaban donde tenían ellos mucho material almacenado, lo acondicionamos para que fuera el aula. Y se nos pidió que por lo pronto a ver si podíamos conseguir una televisión pero en muchas comunidades no había luz, entonces tenía que ser de batería... entonces a mí se me dotó de una televisión portátil, y que ya los padres de familia tenían que comprar un acumulador, una batería de carro, para poder echar a andar a la televisión, y fue así como nosotros fue la primera televisión, incluso, en la comunidad que conocieron ellos no conocían las televisiones, nada de eso” (ELL-JC-M-M-25).

La estrategia que (ELL-JC-M-M-25) siguió para lograr la aceptación de la telesecundaria en la comunidad fue permitir a los padres de familia que asistieran por las tardes a su salón de clases para ver algún programa en el televisor con ésta, los padres de familia comenzaron a venir a la escuela.

“Todos los que quisieran ir a ver algún programa en el televisor podrían asistir, se llenaba el aula con niños, con padres de familia, con madres de familia que querían ir a ver cómo era la televisión, ellos llegaron todos muy contentos, y desde ese momento yo que les hice la invitación a los niños que podían ir por las tardes los papás, establecimos un horario con los padres de familia a partir de las 4 de la tarde, ya quien pudiera y quisiera estar en el aula, se podía estar, yo les prendía la televisión, ellos veían televisión... A los padres de familia, les gustaba mucho jugar al béisbol, después ya cuando hubo una serie de béisbol todos iban. Se juntaban muchos señores, pues ahí empezaron a creer también en la telesecundaria, ya que ellos también querían saber cómo se trabajaba. Empezamos a trabajar con ellos, incluso también después se nos pidió que si había padres de familia interesados en estudiar, que hubieran terminado la primaria, pues lo hicieran” (ELL-JC-M-M-25).

Entre 1981 y 1994 la profesora (ELL-JC-M-M-25) se movía constantemente de escuela, además de que iba ascendiendo en sus puestos laborales. Su esposo también profesor de telesecundaria, se convirtió primero en director y luego en

supervisor y era él quien le buscaba un lugar de trabajo cercano. Así fue como llegó a Divisadero de Cerro de San Pedro, a Jassos -donde duró 12 años- y finalmente, a la telesecundaria urbana de “La loma” donde lleva más de una década trabajando.

Igual que algunos de los profesores entrevistados, (ELL-JC-M-M-25) ingresó entre 1982 y 1988 a la Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, Tamaulipas, para cursar la especialidad en Matemáticas. Los cursos eran en verano durante seis años. Además inició una especialidad en Inglés en la ENESMAPO de San Luis Potosí, la cual dejó trunca por dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, su interés por aprender ahora en el campo de las actividades artísticas y manuales, continúa hasta la fecha.

“He hecho cursos pequeños: artes plásticas en el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes, hago algunos cursos de pintura, pintura textil, dentro de artes plásticas voy a muchas actividades como éstas, que es lo que me gusta, le entro también a utilizar las texturas, a utilizar los papeles, me gusta el papel picado, las manualidades en sí. Y todos los cursos de actualización, todos los cursos que nos piden para Carrera Magisterial, los cursos nacionales, estatales, todo lo que nos den para mí es bienvenido y en todas partes” (ELL-JC-M-M-25).

Una vez que se han expuesto las narraciones de las trayectorias profesionales con apoyo de las dieciocho líneas del tiempo dibujadas por los docentes de las telesecundarias de “La loma y “El arroyo”, se presentan las conclusiones y se da paso al siguiente capítulo donde se recuperan los significados que se encontraron en las trayectorias mediante la sistematización y el análisis de los datos.

Conclusiones del capítulo.

En este capítulo se puede concluir que, en México, la investigación sobre las trayectorias profesionales ha venido cobrando relevancia. Los estudios sobre el tema se han realizado en las universidades públicas y en espacios empresariales principalmente, con una aproximación teórica y metodológica cualitativa o mixta.

-Es importante resaltar que en la revisión que se hizo del estado de la cuestión, no se encontró ningún estudio sobre trayectorias profesionales donde fueran utilizadas las líneas del tiempo como herramienta metodológica. Esto constituye una aportación al campo de la investigación educativa.

-Las líneas del tiempo dibujadas por los profesores de la telesecundaria fueron agrupadas en seis modelos diferentes, tres de los modelos se exponen en los referentes teóricos de esta herramienta metodológica, los otros tres modelos fueron producto de la teorización de la investigadora.

-El enfoque biográfico narrativo fue de gran utilidad debido a que permitió la recuperación de la información de las trayectorias profesionales, a partir de que cada sujeto desde su subjetividad, fue colocando pequeñas unidades de sentido que fueron dando cuerpo y significado a las líneas del tiempo.

-Desde la perspectiva microsocial, las trayectorias de los sujetos pueden ser contadas a partir de -elecciones y desplazamientos- -continuidades y discontinuidades- donde se recuperan datos en torno a la familia y las amistades. Desde un enfoque macrosocial, en lo que se cuenta, se puede ver cómo las condiciones sociales, económicas y laborales fueron determinando o condicionando la orientación de las trayectorias profesionales de los profesores.

-Se pudo ver que en las trayectorias profesionales de los sujetos se correlaciona una serie de elementos que se entrecruzan y confluyen en los distintos relatos, por ejemplo, la formación académica y continua, el género, la fecha de ingreso al

servicio docente, el capital cultural, el capital relacional y el origen socio familiar entre otros.

-A simple vista, se percibe una línea del tiempo diferente para cada sujeto. Sin embargo, en las narrativas, la trayectoria profesional seguida por cada uno de ellos contiene puntos de llegada e hilos que se entrecruzan y permiten construir la urdimbre de cómo surgió la telesecundaria desde la mirada de cada uno de los participantes.

CAPÍTULO III

Volver expresivo el pasado connota representar el pasado a partir de lo que tiene sentido en el presente. Esta operación nos señala la posibilidad de rastrear en situaciones pasadas los espacios significativos de una institución que para ella es pensable desde su presente.

(Remedi, 2004:36)

LOS PUNTOS DE IDENTIFICACIÓN EN LAS TRAYECTORIAS PROFESIONALES DE LOS DOCENTES DE LA TELESECUNDARIA: LOS HALLAZGOS.

Introducción.

En este capítulo tres el cuestionamiento que guía es: ¿Cuáles significados confluyen en las trayectorias profesionales de los sujetos que decidieron ser docentes e ingresar a este espacio educativo? En primer lugar, se presenta el deseo de la familia, recuperado en las trayectorias profesionales como el referente para la aproximación a la docencia de los profesores de la telesecundaria. En segundo lugar, se muestra lo urbano-rural: espacio de distinción en las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria. Se relata la implicación que tiene y lo que significa ser profesor de la telesecundaria en una zona urbana o rural, donde se encuentra instalado un origen que se vincula con lo rural, pero con la mirada de los docentes siempre orientada hacia un lugar urbano más cercano a la ciudad. En tercer lugar, se presenta el clientelismo como la vía regia para incorporarse a la telesecundaria, del cual pocos pudieron librarse para poder llegar a donde ahora se encuentran adscritos.

Los tres apartados que siguen contienen las subjetivaciones construidas por cada uno de los entrevistados en un contexto marcado por la incertidumbre de la permanencia en el servicio, condicionados a los requerimientos de los directivos y

dirigentes de aquél tiempo y a la formación profesional que la telesecundaria exigía como requisito para quedarse.

3.1 La participación de la familia en la construcción de la trayectoria profesional: primer punto de referencia para la aproximación a la telesecundaria.

La etimología de la palabra familia no ha podido ser establecida de modo preciso. De acuerdo con Ruiz (2010), proviene del latín *fames*, “hambre” o del término *famulus* “sirviente”. Por eso se cree que, en sus orígenes, se utilizaba el concepto de familia para hacer referencia al “*grupo conformado por criados y esclavos que un mismo hombre tenía como propiedad*”. El concepto de familia es dinámico y está en constante evolución. La definición legal del término depende de la legislación de cada estado o país.

La definición de familia la podemos encontrar como, “grupo de personas emparentadas juntas. Conjunto de ascendientes, descendientes, colaterales y afines de un linaje. Hijos o descendencia. Conjunto de personas que tienen alguna condición, opinión o tendencia común” (Diccionario de la Real Academia Española, 2011).

El Art. 16 de la Declaración Universal de Derechos Humanos define a la familia como: “el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado” (DUDH, 2009, p. 12).

Julia Ruiz sostiene que, “tradicionalmente se entiende por familia a un grupo de personas organizado con trascendencia humana y social, que bajo la potestad de uno de sus miembros se encuentran unidos por unos vínculos que pueden estar determinados, por el afecto, la sangre o la ley” (Ruiz, 2010, p. 16).

El Instituto Interamericano del Niño define a la familia como: “Un conjunto de personas que conviven bajo el mismo techo, organizadas en roles fijos (padre, madre, hermanos, etc.) con vínculos consanguíneos o no, con un modo de existencia económico y social comunes, con sentimientos afectivos que los unen y aglutinan” (Ruiz, 2010, p. 28).

Tomando como referente las definiciones que se han nombrado anteriormente, para el caso de este trabajo se toma el concepto de la familia como: un conjunto de individuos unidos a partir de un parentesco mediante lazos de consanguinidad producto de una relación de pareja y sus descendientes directos.

La denominada familia nuclear o círculo familiar, por citar un caso, sólo incluye a la madre, al padre y a los hijos en común. La familia extensa, por su parte, tiene un alcance mayor ya que reconoce como parte del clan a los abuelos por parte de ambos progenitores, así como también a los tíos, a los primos y demás parientes. También puede darse el caso de una familia compuesta, la cual se caracteriza por estar formada no sólo por padres e hijos sino también por personas que poseen vínculos consanguíneos con sólo uno de los miembros de la pareja que ha originado esa nueva familia.

No obstante, aunque de manera general estos han sido los tipos de familia más frecuentes, es necesario subrayar que en los últimos tiempos los mismos han ido cambiando. Y es que el hecho de que la sociedad avance y traiga consigo ciertas modificaciones se refleja en ámbitos como el que en estos momentos estamos abordando.

Adentrarse en la dimensión familiar como parte del proceso de formación de los profesores de la telesecundaria, implica la identificación de las relaciones de tipo socio-cultural en los que éstos crecieron, en su *habitus*³⁷, su vida cotidiana y las

³⁷ Pierre Bourdieu señala que, el *habitus* es un sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes que orientan la percepción y las prácticas.

prácticas y circunstancias que los fueron llevando a “ser parte del gremio magisterial” (Bourdieu, 1991).

“Desde pequeña fui construyendo la idea, sí esa gran idea de que podía ser maestra algún día” (DM-JC-M-M-25).

En las trayectorias se distingue la presencia de la familia como proveedora de deseo para la elección de la docencia, en algunos casos; desde los primeros años de escolarización y en otros, hasta la incorporación al ejercicio profesional. Se revela cómo se fue tejiendo una compleja red de control y sujeción que inicia en el seno familiar, a su paso por las instituciones educativas hasta la inserción y estabilidad en el campo laboral.

Las investigaciones realizadas hasta ahora, coinciden en que la familia es el primer grupo de socialización de los seres humanos. Su conformación se da mucho antes que la escuela, los vecinos, el grupo de iguales, los compañeros de deporte y cualquier otra instancia socializadora (Andolfi, 1997 a; Kaplan y Tolle, 2006; Loeber y Coie, 2001; Musitu, 2002; Nardone, 2003 y Rodríguez y Ovejero, 2005).

Un estudio hecho por (Mills, 1981) reveló que los padres, como fuentes primarias de influencia para la selección de carreras y cursos, eran más importantes que los maestros volviéndose éstos fuentes secundarias.

Navin y Sears (1980) señalan que el desarrollo de la carrera, empieza en la infancia y continúa a lo largo de la vida, iniciando por los padres como el principal factor de ese proceso de desarrollo. Los padres son las primeras personas que sirven de modelo en la vida de un niño desde sus primeros años de vida hasta el final de su adolescencia junto con los educadores.

Levine (1982), señala que las ocupaciones, creencias y las actitudes de los padres representan una fuente de autoridad en la selección vocacional de sus hijos,

incluso, al elegir ocupaciones de un solo género. En algunos casos hasta para ingresar a la Universidad a pesar de la influencia de otras personas importantes y del decreciente tiempo que los estudiantes pudieran pasar con sus padres.

Los padres son los responsables del proceso de socialización primaria, lo cual conduce a las selecciones vocacionales, afectando la percepción de los hijos, acerca de que "esperar" o "desear" para él o ella en términos del camino que deben tomar para una carrera.

Las investigaciones enfocadas en la influencia paternal, ponen a las madres como el modelo a seguir. Aber entrevistó a 50 mujeres universitarias preguntándoles acerca del significado que las madres tienen para ellas y encontró que las actitudes y creencias de las madres habían sido muy influyentes para la selección de sus carreras. Sin embargo, no solamente las actitudes y creencias son importantes, investigaciones serias han enfatizado la importancia del trabajo materno para seleccionar una carrera (Aber, 1980).

A partir de esto surgen los siguientes cuestionamientos ¿Qué experiencias familiares influyeron para elegir la profesión docente? ¿Dónde aparece la familia en las trayectorias profesionales de los profesores a las telesecundarias?

Cada sujeto es particular, único, pero cada uno se constituye a partir de un bagaje cultural que permanece como espacio en el que participan todos. Por su pertenencia al gremio magisterial, se comparten una serie de significados en los que es posible aprehender esas prácticas culturales de otro modo inasibles.

En la vida de cada sujeto se entrecruzan múltiples experiencias, significados y prácticas que fueron dando sentido a su profesión y que orientaron la elección de determinados aspectos, como el profesional.

Enseguida se narran aspectos que los docentes señalan como relevantes para su adscripción al magisterio, se menciona a la familia, las condiciones y aspiraciones que los acercaron a esta profesión y que finalmente determinaron la elección.

Seleccionar los relatos tomando como referencia el sistema familiar fue revelador porque, permitió identificar la participación de la familia para llegar a la docencia. Cada caso es diferente, sin embargo, en la revisión de las trayectorias se pudo identificar cómo la familia tuvo una participación importante en la decisión de ser docentes y llegar a pertenecer a la telesecundaria.

Desde la recuperación de las narrativas mediante las líneas del tiempo, se pudieron seguir los hilos que los profesores fueron tejiendo para construir las trayectorias. En esta parte, se expone la información acerca de la influencia de la familia en la elección de la profesión y su actuación para la incorporación de los profesores a la telesecundaria.

3.1.1 El deseo de mis padres era que saliera adelante. “No tenía otra opción”.

Una de las rutas que está presente en la trayectoria de vida de los profesores, es la participación de la familia y de las condiciones que les hicieron “llegar” a la telesecundaria.

Si bien el azar y el destino no son sinónimos, en ambas palabras parece haber un registro de fatalidad en el sentido de aceptar con resignación el desarrollo de los acontecimientos que el profesor (JP-JC-H-M-24) percibe cuando dice: “No tenía otra opción”, como si el azar o el destino fueran los responsables de su “llegada” a la profesión docente. Esta percepción parece aludir a un sentido negativo, incluso despectivo por la docencia.

Al hablar del azar se dice que éste no existe, ninguna elección es totalmente libre, hay algo del inconsciente que determina, por tanto, ni el destino ni el azar jugarían como elementos definitorios de la elección profesional, en este caso, más allá de las expectativas explícitas que pudo haber en la familia por una profesión en concreto en un plano no racional que este docente compartía con sus padres, estaba ya la idea de llegar a un lugar donde la identificación fuera factible.

Para este profesor y sus padres la escuela³⁸ tenía un sentido de “movilidad social”, ellos pensaban que estudiar, ir a la escuela, les permitía trascender su condición de vida. En este caso, (JP-JC-H-M-24) sale de la condición de analfabetismo, después de la primaria y la secundaria cursó la Normal Básica y llegó a concluir sus estudios de licenciatura, lo que supera con mucho esas condiciones dadas que preexisten al sujeto; haber nacido en esa familia y dentro de ese grupo social le dotaría de un “capital cultural” que le acompañará siempre y que a su vez se convierte en el límite de sus aspiraciones. Por ello tuvo que ingresar a la normal y hacer sus estudios.

El límite estaría justamente en la imposibilidad de pensar siquiera en otro tipo de estudios para lo que es necesario contar con determinado capital económico también con un cierto capital cultural que haga posible conocer la existencia de esos campos distintos, contar con elementos mínimos que aseguren el aprendizaje y posteriormente tener la posibilidad de entrada al mundo del trabajo. “cada grupo se sitúa en un espacio social con características propias que sin ser absolutamente determinantes, abre un abanico de bienes y prácticas posibles que las relaciones con otros grupos más o menos cercanos puede ampliar o bien obturar” (Bourdieu, 1994, p.10).

Él pudo trascender la condición de su grupo debido a las expectativas de sus padres, a pesar de que él dice que no las tenían. El que haya existido el deseo de que su hijo estudiara representa una expectativa en la que se mezclan elementos constitutivos de ese espacio social en que se mueve la familia.

Estas expectativas están relacionadas con la ampliación de la escolaridad, es decir, con la expansión de la educación telesecundaria en el área rural que se fortaleció a partir de 1980 cuando se fundaron las primeras escuelas

³⁸ La escuela es un lugar en el que confluyen cosmovisiones o sistemas ideológicos, que se perciben como ideologías diferenciadas, como actos y actitudes diversas. En ella existe un simbolismo propio que se condiciona por la relación entre los elementos estructurales que constituyen las cosmovisiones participantes.

telesecundarias en San Luis Potosí. Esto permitió a esos padres analfabetas, pensar para sus hijos otro tipo de formación, se extendió la escolaridad a las zonas marginadas, junto con la apertura de vías de comunicación y otros servicios, de tal forma que la escuela como opción de movilidad social fue adoptada por la población.

Para (JP-JC-H-M-24) ser normalista era la opción más cercana y con amplias posibilidades de acceso propiciado por la propia ubicación territorial de la escuela normal en este caso. Lo anterior posiciona a la docencia en el campo de las posibles profesiones a que objetivamente puede aspirar (JP-JC-H-M-24), en tanto la zona de influencia de una de estas escuelas rurales permitía el reconocimiento de las prácticas y de lo que podrían hacer los profesores, mediante los propios alumnos de la normal en su servicio social en las distintas comunidades de la región.

En el presente, el profesor puede reflexionar acerca de su inserción en la docencia y considera que no fue la vocación lo que le llevó a este lugar, piensa que fue más un asunto de la circunstancia, aunque cuando habla del destino incorpora y reconoce la existencia de esas condiciones que son reales.

“Mi llegada a la docencia puedo decir, fue circunstancial. Llegué porque así se fueron presentando las cosas no porque tuviera planeado ser maestro” (JP-JC-H-M-24).

El deseo transmitido por sus padres era que su hijo saliera adelante, que estudiara y “fuera alguien”, y si de maestro lo lograba pues eso estaba bien. De tal forma que con el paso del tiempo, cuando (JP-JC-H-M-24) ya se encuentra en el servicio docente, expresa de su profesión lo siguiente:

“Parece interesante, demasiado interesante, así como podría ser interesante cualquier trabajo” (JP-JC-H-M-24).

Las condiciones para ser docente se fueron dando y poco a poco ha encontrado los motivos para considerar que su trabajo es interesante, aunque lo mismo pudo haber ocurrido con algún otro empleo.

La docencia parece no tener para él motivos suficientes como para considerarla más interesante que otras posibles ocupaciones. Muestra una especie de indiferencia en el sentido de no tener una preferencia específica por la docencia, le daba lo mismo seguir esa que otra carrera. Entrar al campo docente con una idea diferente de lo que esto significaría para él, aun cuando este campo no fuera su vocación, aunque él mismo no supiera que nació para hacer exactamente eso, tener diferentes opciones le permitiría iniciar la construcción de su destino con otra perspectiva y con mayor conocimiento de sus posibilidades.

(JP-JC-H-M-24) pudo acceder a una profesión que no tuvieron sus padres, es natural que llegara a considerar “interesante” cualquier trabajo que le permitiera trascender el lugar que por herencia le correspondería si se toma en cuenta la labor que realizaban ellos. Sin embargo, al no tener referencia dentro de la familia le daba lo mismo ser docente que acceder a alguna otra profesión u oficio, la meta estaba en estudiar “para ser alguien”, en continuar adelante sin tener definido un punto de llegada profesional pero sí la convicción de estudiar para “tener de que vivir en el futuro”.

La influencia familiar hacia la docencia tuvo éxito pues igual que él, dos de sus hermanas más pequeñas recién se han incorporado al magisterio. Ellas también laboran en zonas rurales como maestras de primaria. Esto devela una socialización familiar con fuertes nexos en la figura docente donde la figura de (JP-JC-H-M-24) pudo ser determinante en el caso de sus hermanas para favorecer el deseo de pertenecer al gremio magisterial como se menciona enseguida.

Con las familias amplias o grandes el subsistema se subdivide entre los hijos pequeños, que requieren de seguridad, alimentación y guía y los hijos

mayores, quienes realizan contactos fuera del ámbito familiar. Al ser un sistema numeroso, la socialización y el cuidado de los menores está al cargo de los hermanos mayores. Es así como se organizan los padres y crían a los hijos mayores y estos, a su vez, a los menores con lo que es común que uno o más hijos puedan llegar a desempeñar un rol parentalizado, en el cual asumen la responsabilidad y cuidado de sus hermanos más pequeños y en algunos de los casos la continuidad en la elección de la profesión (Fishman, 1994; Minuchin y Fishman, 1984).

Para (JP-JC-H-M-24-) queda claro que “llegó por casualidad” y ya incorporado a la normal, descubrió que podía tener una profesión, por eso concluyó su carrera en la normal y después ingresó a otra institución para estudiar una licenciatura. Consideró que era necesario prepararse más para desarrollar su trabajo cotidiano. Debido a las expectativas familiares que él fue interiorizando, decidió fortalecer su trayectoria profesional mediante su preparación continua.

(JP-JC-H-M-24) se ha desempeñado como profesor en las zonas rurales principalmente en escuelas unitarias o bidocentes. Trabajar en estas escuelas le ha permitido influir en sus alumnos para que aspiren a ser otra cosa, les inculca expectativas para que estudien la secundaria cuando menos. Está convencido de que la escuela “para algo sirve” y ha decidido permanecer en este lugar desde donde puede ayudar a otros para que como él puedan lograr una profesión.

El tránsito por la escolarización le ha permitido realizar los deseos que inicialmente fueron de sus padres, pero que a la distancia encarnan en él, de modo que ahora cumple este mismo papel con sus alumnos, es el responsable de inculcar o de reforzar las expectativas de superación en los niños que atiende y con sus compañeros de trabajo, a quienes motiva para cumplir con su trabajo y con seguirse superando.

La figura del profesor puede llegar a ser de notable incidencia en la vida de los alumnos, ya que puede tener más presencia y mayor poder que los propios padres. No obstante, esto no es un factor determinante para vislumbrar el poder que ejerce con su palabra (Ceberio, 2002).

Con esto, (JP-JC-H-M-24) ha fortalecido la ilusión al mostrar que si él ha podido lograr el cambio, otros también pueden hacerlo, que si para él la escuela realmente ha funcionado como medio para ocupar una posición social distinta y mejor a la que tuvieron sus padres, poco a poco puede hacer que sus alumnos también logren superarse, y si éstos no logran tener una profesión -puesto que le concede un gran valor a su posición- al menos sí podrán salir del analfabetismo.

El profesor está convencido que desde la escuela puede hacer algo por los alumnos en la comunidad donde trabaja. En ese sentido, él se constituye en la institución porque es el medio para difundir estas expectativas, deseos y esperanzas para que sus alumnos logren construir un mejor futuro. Describe las imágenes que lo sostienen, de aquello que quiere ser, con lo que también puede ocultar lo que es, que está relacionado con dar a esos alumnos sólo lo mínimo, - cuando habla de alfabetizarlos- creando una expectativa pobre, más que generar condiciones que los lleven a superarse realmente, con lo cual establece límites que bien pueden ser propios (Remedi, 2004).

3.1.2 El deseo de mis padres estaba puesto en ser alguien. “Era hombre”.

(JP-HM-H-M-25) expone en su narración que para salir de la condición de pobreza fue difícil, él estudió la primaria en una escuela cercana a la comunidad donde vivía, para llegar a ella debía caminar acompañado de sus hermanitas un largo trayecto en el que empleaban dos horas, una para ir y otra para volver más tarde a casa. Desde que era pequeño tenía que trabajar para ayudar en el sostenimiento de la familia, motivo por el que no tenía mucho tiempo de esparcimiento.

Él no podía darse el “lujo” de jugar cuando en casa había tantas cosas que hacer. (JP-HM-H-M-25) se considera afortunado debido a la posición que ocupa en su familia, es el cuarto de nueve hermanos, razón por la cual no se le concedían muchas tareas y por su condición de hombre debía estudiar una profesión “ser alguien”, privilegio que no tuvieron sus hermanas pues la idea del padre era que las mujeres no debían estudiar ya que el marido las tenía que mantener.

“Fue una bendición ser hombre, si hubiera sido mujer no estaría aquí. Ahora estaría cuidando a mis hijos y atendiendo al marido como mis hermanas” (JP-HM-H-M-25).

Atender las exigencias y deseos de los padres y el respeto a las tradiciones y costumbres familiares son aspectos que Padrón tiene presentes siempre, porque de acuerdo con sus creencias, ser el hijo obediente le posicionó dentro del seno familiar para ser considerado “consentido” y desde allí recibir todo el apoyo de sus padres para “salir adelante” en sus estudios, circunstancia que no vivieron el resto de sus hermanos.

No se puede comprender la dinámica de una familia si se desconocen las creencias que sostienen su estructura, sus relaciones, su organización y el significado que le atribuye a lo que acontece en su entorno. Para entender el comportamiento de una familia es preciso considerar su historia. Esta historia se escribe a lo largo de generaciones, que heredan patrones de adaptación y que conforman los mitos, las creencias y las expectativas (Rolland, 2000).

La palabra creencia puede significar: “opinión religiosa, actitud moral o saber que es considerado como verdad. También puede significar la predicción de algún suceso futuro. La creencia en sí, contiene la idea de un conjunto perdurable de interpretaciones y premisas acerca de aquello que se considera como cierto” (Dallos, 1996, p. 36).

La creencia contiene un componente emotivo o un conjunto de afirmaciones básicamente emocionales acerca de lo que debe ser cierto. Las familias de acuerdo con sus creencias construyen significados y dan sentido al mundo a su alrededor y a aquello que les está sucediendo (Rolland, 2000).

Estas creencias determinarán la interpretación de los hechos y comportamientos de su entorno. Si bien los miembros de la familia pueden individualmente sostener creencias diferentes, los valores que sostienen la unidad familiar suelen ser los más significativos, de forma que, todos o individualmente; como integrantes de una familia y de una comunidad, desarrollamos un sistema de creencias que determinan nuestras pautas de comportamiento en la vida cotidiana. Las creencias dan coherencia a la vida familiar y proponen un modo de abordar las situaciones nuevas y antiguas.

De forma práctica, los sistemas de creencias sirven como un mapa cognoscitivo que orienta las acciones. Éstas pueden llegar a identificarse como valores, cultura, religión, visión del mundo o modelo familiar. Los sistemas de creencias desempeñan un papel fundamental en la configuración de la capacidad de respuesta y adaptación de una familia, desde esta perspectiva, la gente genera explicaciones y significados para dar sentido a lo que le acontece (Rolland, 2000).

La familia es la encargada de la construcción de patrones de comportamiento y creencias, por eso los miembros que la conforman edifican conjuntamente una realidad compartida. En la familia se van construyendo lealtades invisibles que se transmiten de generación en generación. Éstas son resultado del sentido de pertenencia que se desarrolla dentro de la familia y del sistema de creencias compartidas como en el caso de la familia de (JP-HM-H-M-25).

(JP-HM-H-M-25) tiene claro que fue a través de las creencias de su familia y gracias a la obediencia y el afecto hacia sus padres que obtuvo “todo el apoyo” para sobresalir en sus estudios. Mediante este, logró destacar en sus estudios y ha sido

el “hijo brillante” dentro y fuera del seno familiar. Se considera diferente de sus hermanos, quienes prefirieron “brincarse las trancas”, refiriéndose a la transgresión de las reglas familiares tampoco estuvieron tan apegados a la familia.

Las reglas son parte importante de la estructura y del funcionamiento familiar incluyen una serie de normas que regulan las relaciones de los miembros que componen una familia y las de ésta con su entorno más amplio. Éstas se convierten en una especie de fuerza con un dinamismo propio e intervienen en la vida familiar (Gracia y Musitu, 2002; Rodríguez y Ovejero, 2005 y Satir, 2002).

(JP-HM-H-M-25) sabe que el respeto a las normas y la obediencia son factores determinantes para ser aceptado y pertenecer a un grupo, ya que; obedecer ayuda a cumplir los deseos de los otros pero al mismo tiempo se crean las condiciones mediante las cuales se pueden obtener beneficios personales.

Los miembros de cada familia conocen con diferentes niveles de conciencia y detalle la geografía de su territorio, de modo que cada uno sabe lo que está permitido y lo que está prohibido así como la eficacia de su sistema de control (Minuchin y Fishman, 1984).

Como director de la telesecundaria (JP-HM-H-M-25) promueve el respeto a las normas y la obediencia de alumnos y maestros. Se describe “diferente” a sus compañeros debido a la creencia de que en su papel de director todo lo que haga dentro y fuera de su escuela será trascendente.

(JP-HM-H-M-25-) considera que tiene que superarse constantemente porque tiene que ser ejemplo para sus compañeros y alumnos, manifiesta que se siente “obligado” a estar en constante superación porque esta es una forma de devolver lo que él ha recibido.

Se inscribió en la normal porque era la opción “más barata”. Además de cumplir con sus estudios debía ayudar en las labores a su hermano mayor quien le imponía altos niveles de exigencia y tiempos para cumplir con las tareas. Alternaba sus estudios con algunos trabajos que realizaba durante los fines de semana o en los periodos de vacaciones, unas veces se empleaba como obrero y otras como albañil oficios que le proporcionaban ingresos para ayudar a la familia. Al terminar sus estudios, sus ingresos le permitieron seguir apoyando a sus padres para que sus hermanas terminaran la carrera.

Sus padres no tuvieron oportunidad de ir a la escuela. Fue una de las razones por las que siempre desearon que él estudiara. En la actualidad es el único que logró tener una profesión y terminar una maestría. Sin embargo, asumió el deseo impuesto por sus padres para impulsar a sus hermanos y hermanas insistiendo que la educación es un medio para “ser alguien”. Este esfuerzo no redituó frutos porque ninguno de sus hermanos pudo concluir alguna carrera aunque si contribuyó para que terminaran cuando menos la secundaria o el bachillerato.

La figura materna ha sido trascendente, en la vida profesional de (JP-HM-H-M-25), de ella heredó el deseo de “salir adelante” “de ser alguien”. Deseo que lo impulsó a seguirse preparando para incorporarse más tarde a la telesecundaria y ocupar un lugar desde donde ejercer el poder.

[...] se sabe que las actitudes y creencias de las madres han sido muy influyentes en la selección de las carreras de los hijos. Sin embargo, no solamente las actitudes y creencias son importantes, investigaciones serias han enfatizado la importancia del trabajo materno para seleccionar una carrera (Aber, 1980, p. 16).

Para la familia de (JP-HM-H-M-25), la escuela ha representado la posibilidad de tener mejores condiciones de vida “de ser alguien”, en este sentido, se habla de la representación colectiva como aquella que,

[...] permite a familias como éstas, considerar a la escuela como una vía por la que pueden acceder a un nivel superior en la vida, en ello cifran sus esperanzas y trabajan para que esta posibilidad se concrete (Butelman, 1988, p.52).

Para (JP-HM-H-M-25) es muy importante “saber más” porque así puede ubicarse en una posición de dominio -en su rol de director- y poner en práctica el ejercicio del poder. Aunque en el discurso aparentemente hay un rechazo hacia éste, el poder se ejerce mediante el respeto a la norma y la obediencia lo que se puede observar en la práctica del trabajo cotidiano con maestros y alumnos.

(JP-HM-H-M-25) cree que a través de la incorporación a la escuela se pueden contener los abusos de poder y acceder más fácilmente a niveles superiores en el ejercicio de la vida profesional.

Es así como se reproduce en la práctica cotidiana la “arbitrariedad cultural” que de acuerdo con Bourdieu (1993), da mayor validez a una cultura que proviene de las clases dominantes sobre las culturas de clases desposeídas, que a su vez parecen reproducir estos esquemas de dominación sobre sus allegados, de modo que la vía escolar se convierte en casi la única posibilidad de sobrellevar este tipo de violencia, saber cada día más permitiría establecer un sentido de ilusión por dejar de ser dominado, a ser menos dominado.

Haber transitado por diferentes instituciones educativas en las que se formó y laboró, han ayudado a la construcción y al ejercicio de su práctica docente y directiva, especialmente las que adquirió en la escuela normal.

Proceder de una familia humilde ha despertado en (JP-HM-H-M-25) la conciencia de clase. Tiene claras las carencias e injusticias sociales vividas en su comunidad de origen. Tiene clara su procedencia y desde allí ha construido un lugar de identificación vinculado a su trayectoria profesional que le ha colocado en un lugar “especial” como director en la institución.

El deseo heredado desde el seno familiar y el cumplimiento del mismo, le permiten reforzar la creencia que mediante el estudio se puede mejorar el estado de bienestar. No puede evitar la comparación de su trabajo anterior –en el campo– con su desempeño como profesor de la telesecundaria donde solamente permanece cinco horas diarias.

(JP-HM-H-M-25) reconoce que el trabajo inicial le permitió valorar sus estudios porque cuando su padre lo llevaba al campo, el esfuerzo físico era agotador mientras que en la escuela sin mucho afán siempre salía adelante. Sin embargo, valora todo lo que aprendió en la labor porque esto le fortaleció el carácter que es un rasgo que lo distingue en su papel de director de la telesecundaria.

Durante su socialización primaria (JP-HM-H-M-25) aprendió a trabajar en el campo y en alguna que otra empresa, gracias a esto podía comer y ayudar a su familia, más tarde en la socialización secundaria, ya como profesor, aprende que hay otro tipo de actividades mediante las cuales puede obtener el sustento y que no le implican el mismo esfuerzo físico aunque sí intelectual. Entrar en este otro mundo de trabajo le lleva a traicionar su origen, sin embargo, compensa la traición enalteciendo los conocimientos que le dejó el trabajo en el campo para construir su lugar de identificación dentro de la telesecundaria.

Estudiar la licenciatura en ciencias sociales le ha ayudado a conocer otras realidades y a promover sus conocimientos para re-conocer la desigualdad social. Rememorar su origen le ha motivado a estudiar y seguirse preparando, también a aceptar los retos y responsabilidades que implica ser el director de la telesecundaria, es una forma de demostrar a los demás y a sí mismo que puede cumplir con la responsabilidad institucional que se le ha impuesto.

Trabajar en el área rural le permite a (JP-HM-H-M-25) revalorar su origen. Estima que en este momento está bien trabajar en una telesecundaria multigrado. En

unos años más podrá solicitar su cambio a una telesecundaria del área urbana donde pueda implementar otros proyectos.

(JP-HM-H-M-25) admite que los retos que ha sorteado en la telesecundaria representan una forma de proyectarse, es una forma de concretar así el deseo de convertirse en ejemplo para que sus compañeros, pero sobre todo; para que sus alumnos se den cuenta de lo que puede lograrse cuando las personas deciden asistir a la escuela. Confiere un gran valor a su trabajo porque le ha brindado una posición de poder, situándose por encima de los otros profesores y ha podido construir un espacio de dominio simbólico para proyectarles que también pueden promoverse y colocarse en otro lugar más alto desde la posición del “saber”.

Permanecer en el área rural, representa la posibilidad de ayudar a “su gente”, refiriéndose a los alumnos de la escuela. Trabajar en la zona rural lo remite a su lugar de procedencia como se señala,

[...]La vida de un individuo adquiere sentido por la sedimentación: en el recuerdo, en la conciencia quedan grabadas las experiencias significativas que permiten a cada sujeto encontrar el sentido de su propia existencia (Berger y Luckman, 1968, p. 36).

(JP-HM-H-M-25) hizo una carrera profesional y para lograrlo tuvo que cumplir múltiples responsabilidades, durante sus días libres y en vacaciones tenía que trabajar. Mientras sus compañeros participaban en actividades deportivas o artísticas por las tardes, él tenía trabajar al lado de su padre, para quien asistir a ese tipo de actividades, era una pérdida de tiempo.

3.1.3 El deseo de mis padres ser parte de la gran familia, el magisterio. “Desde niña yo era la maestra”

En los relatos de la vida escolar de (SQ-JC-M-M-25) aparecen las condiciones en que se desenvolvía su familia y cómo ésta le condujo casi inevitablemente a la

docencia. Desde muy pequeña le introyectaron el deseo de pertenencia, de formar parte de la “gran familia”, como sus padres consideran al magisterio.

La familia es, para la mayoría de las personas, el primer contexto de desarrollo, un contexto en el que el niño modelará su construcción como persona, en el que establecerá las primeras relaciones con otros y en el que desplegará una imagen de sí mismo y del mundo que le rodea. Y este crecimiento se producirá en un escenario de relaciones, intenciones y actuaciones en las que el niño desempeñará un papel protagonista y activo. La calidad y cualidad de las relaciones interpersonales que viva en este contexto dejarán sin duda una huella significativa en su esencia como ser individual y social.

La institución escolar formó parte de ella desde su etapa de socialización primaria, (SQ-JC-M-M-25) se identificó desde pequeña con la imagen de docente. La incorporación al magisterio desde la zona urbana está marcada igualmente por condiciones económicas de pobreza aunque diferentes a las de la zona rural.

Vivió su infancia en una zona urbana cercana a la capital, siempre tuvo la ilusión de mejorar las condiciones de vida respecto de la que sus padres le proporcionaron. Para (SQ-JC-M-M-25) la palabra maestra es conceptualizada como; la vía para ingresar a un mundo laboral mejor retribuido y como una opción para las mujeres que más tarde formarían una familia y podrían combinar la actividad de madres con el trabajo docente, en su caso; ya existía la identificación con el rol de cuidar a los niños.

Sus padres eran los dueños de la tienda más grande del pueblo donde vivía. Recuerda una niñez feliz, de apoyo y afecto aunque solitaria, dado que, fue hija única. Su tiempo lo ocupaba en leer y jugar, uno de sus juegos predilectos era “la escuelita”, eso llenaba una parte de su existencia, los muñecos se convertían en sus amigos con ellos podía hablar y cubrir sus ratos libres pero también eran sus alumnos por lo que relata:

“Desde pequeña he sido maestra. Cuando llegaban visitas a casa de mis padres, era frecuente que reuniera a los hijos menores y aprovechaba para jugar a la escuelita, allí yo era la maestra y los niños mis alumnos” (SQ-JC-M-M-25).

Desde su niñez inició el proceso de habituación al repetir un juego donde identifica los roles de una interacción didáctica que tiene como característica central la asimetría: los alumnos son los más pequeños de edad, en conocimientos y los que permanecen quietecitos y calladitos igual que sus muñecas. Mientras el maestro en su papel de adulto es el que tiene el conocimiento, toma la palabra e impone las reglas en el salón de clase.

Más tarde, cuando ingresó a la escuela normal y tiene que hacer sus prácticas en los salones de clase, legitima aquéllos juegos de la infancia que había interiorizado. En el deseo de llegar a ser directora algún día se concretaría la ilusión de seguir siendo “la grande”, este lugar está representado al adquirir una jerarquía más alta y tener una mayor responsabilidad en la institución.

Los padres de (SQ-JC-M-M-25) eran comerciantes y los ingresos de la tienda les sirvieron para que ella pudiera terminar su carrera. Para la profesora representa el lugar de llegada, la realización de una parte del deseo que alimenta la ilusión, al cumplir con la aspiración de sus padres de “ser mejor que ellos” con una trayectoria profesional asociada a un proceso de escolarización y a un empleo seguro.

Siempre tuvo la aspiración de trabajar en la zona urbana, por esta razón, al ingresar a la telesecundaria inició el recorrido por varias escuelas con la idea de que cada cambio representaría una mejor posición para ella. Trabajar en la escuela de “La loma” le permite recorrer tramos más cortos desde su hogar a la escuela que se traduce en ahorro de tiempo y dinero.

Una de las condiciones que siempre puso la profesora para aceptar un cambio de escuela, era que el nuevo centro de trabajo debía contar con mejores servicios. Cuando tuvo visualizada la escuela “de sus sueños”, -como refiere-, solicitó el apoyo a su esposo para cambiarse. Más tarde su esposo le consiguió un lugar en la telesecundaria de “La loma” para que ella realizara su deseo de trabajar cerca de su casa.

Llegar a esta escuela cercana a donde vive representa para (SQ-JC-M-M-25) la realización de su sueño, de modo que, no le interesa ir a otra telesecundaria ni tampoco un ascenso pues si aceptara éste, tendría que moverse y su deseo es continuar en esta institución hasta que su salud se lo permita y cuando ya no pueda trabajar posiblemente se jubile.

“En varias ocasiones me han querido convencer de un cambio. Yo no deseo hacerlo, aquí he trabajado a gusto, me siento tranquila aunque a veces surgen problemas yo solamente enseño a mis alumnos, ya me falta poco para jubilarme así que para qué me cambio” (SQ-JC-M-M-25).

3.1.4 El deseo de mis padres salir de la pobreza y la ignorancia. “seguir el ejemplo de los que ya eran maestros”.

(CR-JC-M-L-24) decidió la profesión docente porque en su familia ya había algunos miembros que eran maestros, para seguir la herencia se incorporó al magisterio. Las razones de tomar esta alternativa de ser maestra tienen que ver con las posibilidades económicas para estudiar en una escuela normal y con la idea que a través de las relaciones sindicales u oficiales de sus familiares podrá conseguir una plaza más fácilmente una vez que concluya sus estudios.

“Cuando yo terminé mi carrera ya conocía muchas cosas del magisterio, mi tía y una de mis hermanas ya eran maestras y ellas me ayudaron para que yo pudiera conseguir una plaza” (CR-JC-M-L-24).

(CR-JC-M-L-24) cree que poco a poco se puede incorporar a distintos ámbitos, primero como estudiante, realiza un esfuerzo para ir de escuela en escuela cada vez tratando de alcanzar un nivel superior y después en la docencia cambia de escuela, va de una zona a otra siempre con la idea de mejorar su condición laboral.

En su centro de trabajo, (CR-JC-M-L-24) procura influir en sus compañeros para que estudien y que sus alumnos reciban el beneficio de seguir su ejemplo de superación para que puedan acceder a mejores condiciones sociales, culturales y económicas.

“Siempre les digo a mis alumnos y a mis compañeros que cuando uno estudia y se supera puede lograr mejores cosas. Bueno...siempre los estoy invitando para que lean, que avancen en sus estudios, que se superen, que le echen ganas a su trabajo” (CR-JC-M-L-24).

En el caso de (CR-JC-M-L-24), la “ilusión” para salir de la ignorancia y de la pobreza tiene un nivel de realización, su tarea es continuar en busca de esta ilusión sin advertir que está ante una tarea imposible en sentido estricto, donde sólo puede haber niveles de aproximación. La meta siempre estará igual de lejos aunque se realice todo el trabajo necesario porque, el entorno social es tan dinámico que no permite el logro de esas aspiraciones que cada vez se modifican o nutren con otros elementos de realización a corto, mediano o largo plazo.

En los diferentes relatos de los profesores que se han mencionado en este apartado, se puede leer la participación de las familias que sin tener una profesión y bajo condiciones económicas precarias, lograron instalar en los hijos el deseo de incorporarse a instituciones educativas que les pudieran brindar mejores condiciones de vida y, por tanto, de establecer relaciones identificatorias porque, de acuerdo con sus líneas del tiempo, poco a poco consiguen incorporarse a un mundo que les parece distinto a aquél en que nacieron, donde se concreta la idea

de sembrar una “vocación” en tanto ésta puede anticipar fantásticamente, de acuerdo con Bourdieu (1981) lo que la docencia promete y permite.

El “lugar de llegada” o el mantenerse con la ilusión de crecimiento para estos profesores se ve concretado, lograr alcanzar una profesión, algo que sus padres no tuvieron pero que junto con ellos se lo propusieron como meta y en ese sentido la lucha fue conjunta, sus padres con el apoyo económico y ellos esforzándose como estudiantes.

“Siempre recibí el apoyo de mis padres, ellos deseaban que tuviera carrera para que no trabajara en el campo” (RS-HM-H-M-24).

La profesión docente hoy les permite contar con un sueldo seguro que les ayuda a contribuir con el gasto en sus hogares. Salir de la pobreza y de la ignorancia fue parte de la ilusión al elegir la docencia como modo de vida donde se entrecruza una línea que une a la trayectoria familiar con la trayectoria profesional y la escuela donde hoy se encuentran adscritos.

3.2. Lo urbano-rural: espacio de distinción en las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria.

En cada época los estudiosos de lo urbano y rural han presentado concepciones susceptibles de ser diferenciadas; los urbanistas han concebido los espacios rurales y los espacios urbanos de acuerdo con el entorno socio cultural. La zona urbana está definida como “un asentamiento con un tamaño mínimo de población y una densidad demográfica que supera a la de otros territorios” (Mills y Hamilton, 1994, p.3 citado en Sobrino,1998). También como “la concentración de población, actividades económicas y bienes públicos” (Hochman, 1990, p.45 citado en Sobrino, 1998), como se muestra en el cuadro.

| 3.1 Clasificación de las ciudades por número de habitantes. | |
|---|-----------------------|
| Zonas urbanas | |
| Categorías demográficas | Habitantes |
| Ciudades pequeñas | 15000 a 100 000 |
| Ciudades secundarias o intermedias | 100 000 a 2.5 000 000 |
| Ciudades grandes | Más de 2.5 000 0000 |

Fuente: archivo de investigación. (Graizbord y Garrocho, 1987: 69)

Como se puede observar la relación espacio habitante se define por el tamaño que está imbricado con el número de habitantes (ciudades de apariencia física horizontales y verticales). Sin embargo, el Programa Nacional de Desarrollo Urbano 1995-2000 ya no hace referencia explícita a la división de ciudades según su tamaño y propone un programa estratégico para 100 ciudades medias y pequeñas que cuentan con capacidad para generar empleos y captar flujos migratorios (PEF, 1996).

Las distintas clasificaciones por tamaño de ciudad no se establecen por libre albedrío ni por posiciones en estricto intelectuales, sino por el reconocimiento de que las categorías económicas, sociales y culturales responden al crecimiento demográfico alcanzado (Richardson, 1973 citado en Sobrino, 1998, p. 2).

Un área urbana se compone por un sistema dinámico de mercados interrelacionados e interdependientes, que se caracterizan por la gran densidad y especialización de los agentes económicos y por ciertas condiciones institucionales que influyen sobre el proceso de la toma de decisiones de los gobiernos central y local. Estos mercados son: suelo y vivienda; trabajo; transporte y servicios públicos (Hirsch, 1977 citado en Sobrino, 1998, p. 9).

Las áreas urbanas se superponen sobre un espacio que ha sido dividido por razones político administrativas. En México se llaman municipios y destacan por ser un poder comunitario sostenido por la realidad social más inmediata y

concreta; es un poder localizado, sometido a la geografía y realidad natural; con personalidad propia, que aunque depende del gobierno central en cuanto a su autonomía y subordinación, posee personalidad jurídica y moral (Massé, 1993 citado en Sobrino, 1998, p.18).

La evolución de la estructura urbana abarca cuatro fases: urbanización y crecimiento de la ciudad central; suburbanización, o mayor crecimiento relativo de la periferia respecto a la ciudad central; desurbanización, o pérdida absoluta de población en la ciudad central; y reurbanización, o retorno del crecimiento demográfico en la ciudad central y primer anillo.

Existe una gama de variables que se utilizan comúnmente para determinar el tamaño de una ciudad o área urbana, pero el más utilizado es el tamaño de población y se menciona que un área urbana es “una localidad que tiene un mínimo de población³⁹ y de densidad, ésta ha de ser superior en relación con otros espacios” (Begovic, 1991, p. 116).

Desde estas posiciones, en la definición de las zonas urbanas intervienen e interactúan categorías demográficas, económicas y sociales, además de otros aspectos que consideran lo social, cultural, político e ideológico (Etzioni y Etzioni, 1968 citado en Sobrino, 1998, p.15).

El tamaño óptimo de la ciudad o zona considerada urbana ha sido tratado en la literatura⁴⁰ y de este abordaje se puede desprender la relación del espacio con la eficiencia económica, en otros términos, zonas urbanas de distinta magnitud desempeñan funciones accesibles para el desarrollo económico de los sujetos⁴¹.

³⁹ Ver tabla 3.1

⁴⁰ Consúltese Desarrollo Urbano y marginación.

⁴¹ Este hecho conlleva otra gama de situaciones que en el despliegue de esta investigación no se van a abordar.

En el despliegue de la categoría de urbano a partir de la década de los 70, motivada por la migración a las ciudades y las invasiones de tierras, se desarrolla la de urbano-marginal (en México ciudades perdidas, en otros países favelas, arrabales, bajos fondos, suburbios, adoberas, colonias proletarias, etc.) cuyas características coinciden en que las necesidades sociales en las zonas urbanas no son cubiertas, se presentan condiciones de marginalidad; éstas se conciben como grupos de personas provenientes de zonas urbanas y de las conocidas como rurales que adoptan formas de vida particulares en viviendas precarias, carentes de servicios y que en general incursionan en el subempleo, su ingreso y niveles no reciben los beneficios del desarrollo nacional, aunque sí en la generación de la riqueza (Michel, 1979).

En el siglo XIX, se relacionaron las imágenes pastorales del campo con las de la industrialización. “La nueva imaginería de lo social se refería a una ciudadanía y una comunidad que combinaban una noción rural de estética y pureza con una sabiduría y una racionalidad cosmopolitas” (Marx, 1964 y Senté, 1994 citados en Popkewitz, 1998, p. 21).

Esta formación imaginaria cambió a finales del siglo XX particularmente cuando los discursos del estado en relación con el bienestar se refirieron a la pobreza y tomaron como referentes primarios a grupos específicos. Los datos proporcionados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática señalan que en el país existen 6714 comunidades rurales y que un alto porcentaje de éstas se relaciona con las condiciones de marginalidad: salud, educación, vivienda, trabajo y servicios. Esta institución define como rurales a aquellas comunidades que tienen como habitantes menos de 2500 (INEGI, 2010, p. 14).

México es un país de 112 336 538 habitantes, con una división política de 32 estados, 2438 municipios y 6714 comunidades. En nuestro país, la caracterización de lo rural es una constante, las cifras expuestas son evidencia de las condiciones en las que vive un alto porcentaje de mexicanos y las diferencias entre lo urbano y

lo rural son entendibles para la mayor parte de los habitantes (INEGI, 2010, pp. 13-14).

Las frases que aparecen enseguida son ejemplo de la diferenciación que algunos sujetos usan para nombrar lo rural y lo urbano.

“Me voy pal pueblo”

“Pa la fiesta del pueblo todos vienen”

“Cuando yo vaya pal rancho voy a llevar el hilo pa que le hagan su huipil”

“Regresar al rancho es no pasar de perico perro”

“Mi hija estudió y ahora vive en la ciudad”

“Un doctor de la capital es el que me cura”

“Me voy a la ciudad para que mis hijos tengan una vida mejor”

“Hasta me fui pa la capital seis meses vivía allí en la Merced, porque aunque nadie lo crea, allí se come bien, hasta me hice amigo de un señor que ya me quería casar con su hija... Y yo dije... No, mejor me regreso pa mi pueblo, allí yo tengo mi compromiso.”

Se puede observar en los ejemplos anteriores que los sujetos no requieren forzar la imaginación para nombrar e incluso comparar lo urbano con lo rural y sus diferentes derivaciones. No existe una oposición simétrica con las cualidades significadas por el término urbano. Es decir, éste no significa un lugar geográfico sino que se refiere a las cualidades y peculiaridades correspondientes a un espacio.

Lo mismo pasa con el medio rural, a medida que las empresas y profesionistas se trasladan paulatinamente a estas tierras con posibilidades de desarrollo agrícola situadas en la periferia o en las afueras de la ciudad, se dejan de considerar en estricto rurales, a pesar de que todavía guarden características vinculadas con sus manifestaciones socio-culturales.

[...] así pues, lo interesante de las clasificaciones es que se hallan incorporadas en un discurso que funciona para normalizar las cualidades de la gente percibida como diferente. Educación urbana y rural son palabras históricamente vinculadas con sistemas específicos de razonamiento que diferencian y separan al niño y al docente urbano y rural de los otros (Popkewitz, 1998, p. 22).

La oposición urbano rural se correlaciona con lo siguiente:

[...] la urbanidad y la ruralidad de la escuela y del niño se hacen a través del entramado de discursos sobre el niño, la enseñanza y el aprendizaje. Al abordar las suposiciones sobre las escuelas urbanas y rurales, la investigación no puede considerarlas como conceptos geográficos, ya que son conceptos discursivos que circulan históricamente por la escolarización para construir las cualidades y capacidades del niño rural (Popkewitz, 1998, p. 21).

La relación urbano-rural en el discurso educativo lleva consigo la materialidad y realización del poder, mismo que se observa en las prácticas escolares y en el desempeño de las actividades de los docentes. En otros términos, el discurso educativo construye sistemas de distinciones y representaciones que califican y descalifican a los sujetos de la participación y acción (Popkewitz, 1998).

“En la zona rural yo no daba clases de inglés, pues los alumnos no lo iban a necesitar. Cuando llego a la zona urbana-rural los alumnos me comienzan a preguntar y ora sí tuve que ponerme a estudiar para dar la clase pues no podía dejarlos así nomás” (CR-JC-M-L-24).

Nótese cómo el discurso de un profesor que trabaja en una escuela urbana-rural establece la distinción de su práctica escolar en la zona rural donde de acuerdo con sus creencias, los alumnos no necesitan muchos conocimientos porque hasta allí llegará su formación, en cambio, en la zona urbano-rural la exigencia es tal que hasta se ve obligado a seguir estudiando.

El aislamiento geográfico, la pobreza, y los pocos habitantes, son algunas de las características de las comunidades rurales; espacios en los que se construyeron las telesecundarias como una alternativa educativa cuya intervención se ha dejado

sentir a través del tiempo en las actividades y necesidades⁴² de los habitantes y de los docentes, condicionando incluso, sus expectativas (Garrocho, 1995).

La telesecundaria como un servicio público intenta disminuir las desigualdades entre territorios o grupos sociales a través de elevar el nivel de escolaridad de las personas de las zonas rurales, el servicio se reconoce en el ámbito educativo como un bien social porque su consumo individual busca generar beneficios para los jóvenes de las comunidades.

En el estado de San Luis Potosí las escuelas telesecundarias están ubicadas en su mayoría en las zonas rurales, en consecuencia, hay más escuelas rurales que urbanas. Existen escuelas telesecundarias de organización completa con un profesor para cada grupo y telesecundarias multigrado donde un solo profesor atiende varios grupos. Las telesecundarias se ubican en pequeñas comunidades con escasos servicios y por lo regular alejadas de centros urbanos. Los docentes han construido algunas ideas respecto de los aprendizajes que imparten en las escuelas telesecundarias.

Dos de los profesores, de acuerdo con sus creencias, consideran que los alumnos de las zonas rurales no requieren muchos conocimientos, incluso en uno de los casos suprime la asignatura de Inglés. No obstante, el mismo profesor al ser ubicado en una escuela de la zona urbana piensa que allí sí debe atender todas las materias incluso, comienza a tener conciencia de que allí sí debe prepararse, “saber más” porque de lo contrario corre el riesgo que los alumnos lo rebasen.

Las personas atribuyen significados a todo aquello con lo que se relacionan, esos significados son construidos por éstas para dar sentido a los sucesos que viven y a las acciones de los demás. Con lo que se demuestra que las personas

⁴² Éstas se definen en relación con una jerarquía de actividades básicas; no se generan en el vacío, sino que se determinan, evalúan y satisfacen en una estructura de condicionantes socioculturales, cuando son reconocidas por la sociedad, se transforman en sociales.

desarrollan paradigmas o creencias compartidas acerca de cómo funciona el mundo (Rolland, 2000).

“En la capital los alumnos sí requieren aprender más que los del rancho pues tienen la oportunidad de seguir estudiando e ir a la universidad” (EL-JC-M-M-24).

Como se puede ver en el relato anterior, la profesora establece una diferenciación entre los alumnos de la capital –zona urbana y del rancho –zona rural-, así se va acrecentando el deseo de salir del medio rural tan pronto como se presente la oportunidad para acercarse a la zona urbana.

Esta concepción se refuerza con el crecimiento de la urbanización que se genera en la década de los 40, cuando una gran cantidad de campesinos emigra a las ciudades en búsqueda de mejores condiciones de vida atraídos por el espejismo de la ciudad, construyendo la ilusión de que con su entrada al mundo urbano se trasciende la pobreza (Lewis, 1959).

Quedarse a vivir en la ciudad y volver la vista a la comunidad de origen, genera la ilusión de los profesores que se ha tenido que recorrer un largo trayecto para llegar hasta donde ahora se encuentran, es decir, volver al origen, permite a los profesores valorar cuánto han avanzado.

Esta diferenciación entre lo rural y lo urbano está presente en el imaginario del profesorado. Por eso, los que ingresan al gremio magisterial tienen que ir a trabajar a las zonas rurales más alejadas y de difícil acceso. Esto se hace posible siempre que el profesor no tenga quien lo recomiende para que se quede a trabajar lo más cerca de la ciudad.

En San Luis Potosí cada zona escolar de telesecundaria está organizada de manera que los profesores que recién van incorporándose son ubicados en las escuelas más retiradas de la cabecera municipal. Así, año tras año se inicia un

recorrido de escuela en escuela hasta que los profesores logran llegar a las poblaciones más grandes.

“Cuando comencé a trabajar me mandaron bien lejos, no era feo el ranchito y la gente me trataba bien pero mi deseo estaba puesto en llegar a la capital y aquí estoy” (JP-JC-H-M-24).

En el caso de los directores el proceso es parecido, si tienen una clave dictaminada que los acredita como tal, tienen que esperar una oportunidad para llegar a la escuela que aspiran. Por lo general, en las escuelas de las zonas urbanas los directores con clave dictaminada dirigen las instituciones mientras que en las zonas rurales un profesor que está a cargo de un grupo es comisionado como responsable para atender la dirección de la telesecundaria y paralelamente da clases a un grupo.

“Llegué aquí por los problemas que había entre el personal, nombraron como director a un compañero que no tenía derecho, los problemas siguieron, el compañero se enfermó y tuvo que retirarse. Me nombraron director, tengo mi grupo pero nos organizamos y los maestros me apoyan cuando tengo que salir de la escuela o atender a los padres” (JP-HM-H-M-25).

Si tenemos en cuenta que para llegar a la zona urbana se sigue una ruta, se podría pensar que los maestros con mayor antigüedad, preparación profesional y experiencia serían los que dirigen estas escuelas. Pero esto no siempre es así debido al clientelismo que priva en este subsistema.

La idea de los profesores de la telesecundaria es acercarse a la zona urbana, se sabe dónde se comienza pero casi nunca a dónde se puede llegar. Esta movilidad está vinculada a los años en el servicio, el desempeño profesional, la proyección hacia la comunidad pero sobre todo, a la relación que se establece con el sindicato.

“Cada año veía como mis compañeros eran cambiados a otras escuelas. Dije, algún día me moverán y pasaron casi ocho años hasta que un amigo me dijo: si no vas al sindicato allí te jubilas. Comencé a perseguir al líder y como al año pero me movieron” (EL-JC-M-M-24).

Los ascensos y los cambios se otorgan de acuerdo a los derechos que cada profesor va adquiriendo. Sin embargo, en muchas de las ocasiones éstos son violentados y arrebatados por compañeros que tienen pocos méritos, esto con la participación complaciente del sindicato.

En el nivel de telesecundaria, los profesores tienen que seguir una ruta de varios años antes de poder establecerse de manera definitiva en la escuela más cercana a la zona urbana. Esta cercanía está entendida en un sentido geográfico para algunas regiones como primer elemento, pero el deseo de estar cerca tiene que ver también con los gastos que de acuerdo a las posibilidades económicas de los profesores pueden cubrir o no para llegar a estas escuelas, como: hospedaje, comida, pasajes, entre otros.

“para mi llegar a la zona urbana representó un bendición. Cada semana tenía que tomar dos autobuses y casi gastaba medio sueldo” (ELL-JC-M-M-25).

Llegar a una escuela de la zona urbana para algunos profesores tiene un gran sentido, significa centrar todo su esfuerzo en el trabajo, en un mundo de actividades donde podrán tener otro status y mayor reconocimiento. En sí significa para ellos otra forma de vida, de relaciones y de uso del tiempo.

“Ahora que trabajo en la escuela de la Loma estoy muy contento, hago lo que me gusta, tengo más tiempo para pintar mis murales en los salones y siento que por fin se reconoce mi trabajo, incluso, algunos directores vienen a pedirme que vaya a pintarles mapas o murales a sus escuelas” (JB-JC-H-M-25).

Los profesores de la telesecundaria urbana describen el recorrido geográfico que siguieron hasta llegar a trabajar en la ciudad. Recuerdan el lugar lejano donde comenzaron su servicio. La idea de un lugar lejano tiene una relación espacio temporal con los años que llevan trabajando en la telesecundaria pues los profesores y profesoras que trabajan en la zona urbana tienen ya varios años de servicio, algunos de ellos son fundadores de la telesecundaria.

La lejanía se asocia con el ingreso a su trabajo en la telesecundaria que incluye el recuento y la movilidad que han tenido en las diferentes instituciones, al momento que viven en el presente y al camino que les falta recorrer para llegar a la meta que tienen trazada, la jubilación.

Contar la historia es dejar huella de su participación y esfuerzo para llegar a consolidar el subsistema de telesecundarias. Para algunos la ruta ha sido fácil, para otros ha sido difícil y hasta dolorosa. Queda claro que haber llegado a la escuela donde se encuentran actualmente no ha sido un regalo sino producto de su trabajo, de su esfuerzo, con lo que se justifica su permanencia en la institución.

Hablar del origen obliga a hacer un recorrido de todos los lugares transitados y, aun cuando al relatar parece que solo se describen lugares, está puesto un significado profundo que no puede ser recordado ni relatado tan fácilmente. Para algunos significa reconstruir un tiempo y espacio pausado e incierto, donde aparecen la fatiga, soledad, la carencia, el abuso de autoridad, la incertidumbre y la perseverancia. Donde se han sorteado las condiciones más adversas para lograr el pase de entrada a un mundo social diferente. Otros en cambio, todavía se encuentran tratando de abrir caminos para construir un mejor futuro.

Los profesores de las telesecundarias iniciaron su trabajo con la ilusión de llegar al lugar deseado, de los sujetos investigados, el recorrido más largo lo hizo el profesor (JP-JC-H-M 25) quien inició a trabajar en una de las comunidades más alejadas. Por lo general, las telesecundarias más distantes presentan una

constante movilidad de profesores, las razones tienen que ver con la distancia, las dificultades de acceso y con el nivel de marginación que prevalece.

Los profesores que llegan a las telesecundarias más alejadas, solicitan cambio casi de inmediato. Para algunos no resulta fácil.

“Siempre quise estar cerca de mi familia, llegar a la ciudad no fue fácil pero esa era mi más grande ilusión” (CR-JC-M-L-24).

La idea de lejanía que se tiene está relacionada con los medios de transporte y con las condiciones de las vías de comunicación durante los años en que los profesores iniciaron a trabajar en la telesecundaria.

La profesora (CR-JC-M-L-24) salía a las seis de la mañana para llegar a tiempo a la escuela, cuando regresaba a casa eran las siete de la tarde, en ocasiones tenía que pasar al centro a comprar algún encargo para las señoras de la comunidad.

“Empleábamos todo el día en ir y venir al trabajo pues si la camioneta me dejaba ya no podía trasladarme a la escuela y me descontaban el día”. Ahora es diferente, puedo ir y venir rápidamente pues hay autopista y transporte cada hora” (MT-HM-M-M-25).

La profesora (DM-JC-M-M-25) inició a trabajar cerca el pueblo donde nació, allí vive su familia en la actualidad. Sin embargo, ella siempre deseó trabajar en la capital. Llegar a la escuela de la Loma ha sido un gran esfuerzo, fue de las fundadoras de la escuela donde hoy labora.

“Cuando llegamos no había nada, pedimos una casa prestada y allí nos acomodamos como pudimos, al poco tiempo con el apoyo del gobernador nos donaron un terreno y comenzamos a construir la escuela” (DM-JC-M-M-25).

El profesor (JP-HM-H-M-25) ha pasado por varias instituciones como docente, como director comisionado aun no llega a donde él quiere, pero por el momento está

bien en ese lugar. La telesecundaria está ubicada en una comunidad rural cerca de la ciudad donde el transporte público es escaso y las personas prefieren viajar en taxi o camioneta particular.

(JP-HM-H-M-25) está tranquilo mientras no se presentan los enfrentamientos entre las familias de los alumnos que asisten a la telesecundaria. La escuela de “El arroyo” está en un lugar que hace años fue una hacienda, con los años, los empleados se sublevaron y exigieron al hacendado una porción de tierra para sembrar. Ésta les fue otorgada pero fueron despedidos de la hacienda y se asentaron en la parte norte de la comunidad desde ese momento se hicieron llamar los de la pequeña propiedad.

Con el paso de los años el hacendado murió y las tierras que quedaban se convirtieron en ejido. Ahora la comunidad la habitan los del ejido y los de la pequeña propiedad. El conflicto vivido el siglo pasado está latente pues frecuentemente se agreden los habitantes de la pequeña propiedad con los del ejido y la escuela, que es la caja de resonancia de los acontecimientos en las comunidades, no está exenta de ello por lo que con frecuencia los profesores tienen que intervenir para pacificar las riñas.

Aunque los padres de familia apoyan las actividades escolares (JP-HM-H-M-25) tiene claro que como director la posibilidad de cambio a otra escuela es difícil, pero mientras no lo muevan él tendrá que cumplir con su trabajo. Procura dar mantenimiento al edificio de la telesecundaria y sigue un plan de actividades para lograr buenos resultados con sus alumnos a través del apoyo de los profesores con los que trabaja.

Si bien es cierto que la movilidad de los profesores de la telesecundaria no es constante, algunos deciden quedarse definitivamente en las comunidades. Los que toman esta decisión generalmente tienen un interés que tiene que ver con el deseo personal o para hacer un ahorro. Al quedarse no tienen tantos gastos o pueden percibir una compensación extra por arraigo en la comunidad, acumular

puntos para participar en carrera magisterial, ocupar un buen lugar en el escalafón de la zona para que en el momento que ellos decidan cambiarse puedan llegar a una escuela cercana a las zona urbana.

El deseo de ir de lo rural a lo urbano y hacer lo que se tenga que hacer para lograrlo, se relaciona con la idea de escalar poco a poco para alcanzar un espacio social donde sentirse mejor. Cuando se está en la zona rural el espacio se ve limitado y es necesario llegar a la ciudad para poder ampliar ese alcance y poder sentirse reconocido.

El recorrido de la zona rural donde en ocasiones ni siquiera se conoce el nombre del lugar y además donde se vive en condiciones precarias hace que la llegada a la zona urbana nombrada y conocida por todos los profesores adquiera una gran importancia tanto por el profesor que llega como por los que ya están allí.

Ser profesor de la escuela más grande en la zona urbana posiciona a los profesores en un lugar más alto que les genera orgullo y felicidad. El anhelo de ser reconocido se cumple al llegar a la escuela deseada porque después de estar casi en el anonimato se va construyendo un sujeto que emerge de ese contexto olvidado. Por lo tanto, existe una construcción social que distingue al sujeto cuando arriba a la zona urbana.

“Los que trabajamos en las comunidades, no somos tomados en cuenta para muchas actividades, a veces ni nos enteramos de lo que pasa. Cuando uno llega a una escuela de la ciudad te ven diferente, estás más cerca, más informado. Bueno, hasta los materiales llegan más rápido” (RS-HM-H-M-24).

Un lugar más grande parece proporcionar más placer, por tanto; el anhelo o la ilusión es lograr ese reconocimiento, a medida que crece la escuela y el lugar donde ésta se ubica, crece también la figura del director quien de esta forma se construye cotidianamente un nombre propio que lo distingue y lo hace salir de la masa indiferenciada. En este sentido, hay una percepción social que responde al

cambio en las condiciones objetivas de trabajo o de vida. Porque se han construido significados en el imaginario social que están puestos en el itinerario para acercarse a la escuela “ideal”.

El recorrido que se hace de escuela a escuela, de cambio a cambio permite tener acercamientos que posibilitan dimensionar una imagen distinta siempre mejor de sí mismo a medida que se va acercando a la meta propuesta. La idea es alejarse de lo rural para acercarse a lo urbano que no necesariamente significa salir de la pobreza para entrar en la riqueza o de tener un origen pobre cultural y socialmente a construir un futuro social y culturalmente alto.

De este modo, al lograr una ubicación en una zona urbana, se adquiere una posición simbólica, imaginaria y real en alguno que otro caso. Es decir, se tiene la idea que se ha adquirido una posición mayor que los hace sentir distintos a los profesores que no han podido alcanzar la meta que ellos han logrado. En los relatos siempre hay una búsqueda por llegar al lugar deseado dejando atrás el lugar de origen y se va construyendo un mundo utópico donde está presente siempre la trayectoria de vida que se entrecruza con la profesional.

3.3 El clientelismo de los docentes desde las trayectorias profesionales: vía regia para pertenecer a la telesecundaria.

Durante los años cincuenta y sesenta del siglo XX, numerosos científicos sociales se concentraron en el examen de las estructuras sociales agrarias de América Latina, especialmente México, para estudiar el fenómeno del clientelismo. Los conceptos de patronazgo y de clientelismo se nutrieron de la noción de “contrato diádico” acuñada por los funcionalistas.

Desde este enfoque, el contrato diádico hacía referencia a un tipo específico de vínculo social que se establecía entre individuos con diferente status: entre una persona que tenía poder, dinero y prestigio y otra que no los tenía. El patrón era una persona que hacía uso de su influencia para proteger a otra persona, quien

así se convertía en su cliente y a cambio le prestaba servicios a su patrón. Se hacía énfasis en el carácter asimétrico de esta relación establecida entre personas con condiciones sociales desiguales (Miranda, 1977).

Al mismo tiempo, se hablaba de la existencia de un contrato informal que imponía a las partes obligaciones recíprocas y que exigía como mínimo protección y favores de una parte y lealtad de la otra (Miranda, 1977).

Los estudios sobre clientelismo de los años cincuenta y sesenta centraban el análisis en localidades típicamente campesinas. Sin embargo, a principios de los setenta los investigadores empezaron a advertir el hecho de que las comunidades rurales no eran “entidades cerradas” y señalaban la necesidad de ampliar la mirada al tejido de relaciones en las cuales estas micro-sociedades estaban insertas.

En la medida en que los analistas cambiaron el foco de atención de la organización interna de las comunidades a las formas como éstas se relacionan con la sociedad más amplia, se introdujo el concepto de intermediario. Esta figura permitía caracterizar a aquellos personajes cuya función básica era la de conectar a los individuos de la comunidad que buscaban mejorar sus oportunidades pero que carecían de condiciones económicas y de conexiones políticas, con otros vinculados a instituciones nacionales y cuyo éxito dependía del tamaño y de la fuerza de su séquito personal. Con esta noción de intermediario las relaciones clientelistas ya no estaban necesariamente regidas por un contrato diádico, podían incluso ser triádicas. Donde incluso, podía darse entre personas que no se conocían y que vivían en lugares geográficamente distantes como el centro o la periferia de un país (Miranda, 1977).

El autor colombiano Néstor Miranda rechazó esta idea de contrato y advertía que lo característico del vínculo patrón/cliente era precisamente, “lo indeterminado de la relación y lo difuso de los bienes y servicios intercambiados que conducían a una continua dependencia por parte del cliente” (Miranda, 1977 p.14).

El clientelismo constituía ante todo un instrumento de clase. En los años setenta el estudio de las relaciones patrón/cliente era fundamental para comprender el tipo de relaciones de clase que se establecían al interior sobre todo de los partidos políticos.

Al explicar las razones que llevaban a un individuo a votar a favor de un partido y en contra de sus intereses de clase, Miranda advertía: “del mismo modo que la capacidad para instrumentalizar personas depende del potencial que se tenga, así la disposición o disponibilidades para ser instrumentalizado, depende no solamente de la privación real del poder sino fundamentalmente del grado de conciencia de clase, en el sentido de la capacidad para discernir a favor de qué clase está entrando en el juego” (Miranda, 1977, p. 21).

Así, el clientelismo se explicaba por una debilidad en la conciencia de clase, pero también por el hecho de que éste constituía la forma a través de la cual las clases desposeídas podían acceder a bienes y servicios del Gobierno. Miranda, considera que la escasez de bienes que el Estado capitalista de un país subdesarrollado podía ofrecer a las clases sin poder, los convertía automáticamente en fuente de poder para los partidos, que los distribuían a cambio de una retribución en apoyo electoral (Miranda, 1977).

“Entre la masa inerte e indefensa frente a las manipulaciones de una poderosísima clase política que buscaba solamente auto-reproducirse, se ocultaba también una cierta comprensión del clientelismo como manifestación del subdesarrollo de un pueblo y de la corrupción de la clase dominante” (Miranda, 1977, p. 27).

En suma, el debate que polarizó los estudios de los años sesenta y setenta sobre el clientelismo giró principalmente en torno a la existencia o no de la lucha de clases al interior de las sociedades rurales. Algunos autores, como Bertrand Hervieu, consideran que la comunidad municipal no dejó de ser una ficción política en la medida en que los conflictos reales se centraban en la lucha de clases. (González,1997).

Para Weber, la burocracia constituye un aporte esencial en la conformación y racionalización que supone la aparición del Estado. La administración burocrática es considerada la forma más racional de dominación, la más precisa, continua, disciplinada y rigurosa. Según la tipología establecida por este autor para distinguir las formas ideales de dominación y legitimidad, a la legitimidad tradicional corresponde una burocracia patriarcal o estamental, a la carismática, una dominación clientelar y a la dominación racional, la burocracia moderna. Este autor sitúa así la relación patrón/cliente fuera de la estructura burocrática (Weber, 1993).

Sin embargo, estas ideas contrastan con la persistencia de la dimensión clientelar al interior de los Estados burocráticos en países de América Latina, entre otros. La pervivencia del fenómeno del clientelismo en la relación burócrata/ciudadano está motivada por el deseo manifiesto de las poblaciones rurales de “domesticar” el Estado, introduciendo una relación mucho más humana que el sencillo anonimato y el carácter impersonal del Estado legal-burocrático.

Se reconoce aquí un vínculo, habitualmente negado, entre burocracia y clientelismo. “Los historiadores han demostrado que el prestigio social dependía sobremanera de los favores que los patronos pudiesen llevar a término satisfactoriamente, y también del liderazgo ejercido entre la población frente al Estado anónimo”. El clientelismo constituiría así una forma de acercar el complejo y enmarañado universo burocrático a la vida cotidiana de las personas (González, 1997, p. 53).

González, desafía aquellas interpretaciones que ven en la relación patrón/cliente un rezago feudal, un elemento anómalo y no resuelto de las sociedades modernas. Según éste, “el clientelismo se diferencia del sistema feudal en tanto supone la igualdad jurídica de los individuos en una sociedad. Aquello que caracteriza el fenómeno clientelar es precisamente el contraste entre la igualdad en el plano jurídico y la dependencia en las relaciones de facto” (González, 1997, p. 46).

“La realidad respecto a la identificación entre feudalidad y clientelismo es muy parecida una a la otra: las relaciones de vasallaje feudales pueden presuponer la existencia de estamentos jurídicamente infranqueables, si bien señor y vasallo como en el caciquismo rural contemporáneo tienen un sistema similar de prestaciones y contraprestaciones, semejante a la economía del don y que se rige por el principio del regalo y contraregalo no cuantificables en una economía convencional. Por el contrario, el caciquismo hace coexistir la igualdad jurídica formal de los ciudadanos con la negación en la práctica social de esas relaciones clientelares” (González, 1997, p.63).

El mismo autor muestra cómo desde el clientelismo existía una marcada tendencia hacia la creación de múltiples ayuntamientos y diputaciones, práctica que respondía al impulso de los políticos locales para aspirar a un lugar significativo del Estado. La lucha por los recursos del territorio municipal y las contraprestaciones de éste motivaban esas prácticas. El control del Estado anónimo figura en el fondo.

Esta visión del clientelismo desde tres diferentes enfoques. Primeramente, los estudios de los años cincuenta y sesenta en las relaciones asimétricas, desiguales e informales presentes en el clientelismo, segundo, visto como la introducción del intermediario como figura que facilita el vínculo entre comunidad y aquello que llamamos Estado nacional. Tercero, el clientelismo como una forma de redistribución de recursos estatales escasos.

(Miranda, 1977), ve en el clientelismo una forma de atraso y debilidad del pueblo. Mientras que (González, 1997) lo considera un problema eminentemente moderno, al constituir un sistema desigual y vertical de redistribución de bienes estatales, el clientelismo supone la existencia de un Estado y de una burocracia con más o menos recursos y capacidades para regular la vida cotidiana. El clientelismo constituiría una forma de poner al alcance de la comunidad y de una manera mucho más personalizada servicios ofrecidos por el Estado burocrático, generalmente anónimo, lejano e impersonal. La pervivencia de éste al interior del

moderno aparato burocrático nos habla de una forma particular a través de la cual se establece el vínculo entre la comunidad y el Estado en países de América Latina, motivo de escándalo moral, asimilado sin más a “corrupción”, “atraso” y “subdesarrollo”.

3.3.1 El clientelismo del SNTE, primera condición para pertenecer a la institución.

El origen de la telesecundaria en San Luís Potosí, no está exento de este clientelismo que señala Miranda (1977) que se refiere a una visión clientelar triádica en la relación entre autoridades educativas.

“Nuestro Sindicato a pesar de que es el mayor de América Latina, a pesar de que tenemos una estructura tremenda, nuestro sindicato deja mucho que desear, los líderes y nosotros tenemos la culpa, nosotros como trabajadores, porque dejamos que hagan los líderes lo que ellos quieran hacer” (RH-JC-H-M-24).

“Sabemos que el Sindicato es una institución muy poderosa, pero sabemos también que no siempre es lo mejor para solucionar los problemas, porque como decía hace un rato la corrupción se da, y se da en todos los niveles y en todas partes. Y nuestro Sindicato no es la excepción, nuestro sindicato siempre se ha caracterizado por someterse a cierta parte, en este caso la parte patronal, o al gobierno, entonces no ha sido lo bueno que debería de ser” (RH-JC-H-M-24).

Los relatos anteriores compartidos por dos de los docentes entrevistados, dejan claro el control que el sindicato ejerció en ese momento. Era la vía que desde el poder dirigía todo. Los líderes sindicales en el papel de los poderosos tenían el control absoluto, pasando incluso por los aspectos que concernían a lo académico.

No dudaban al poner acciones coercitivas sobre los sujetos que asumían el rol docente, de tal suerte que la relación asimétrica de poder: sindicato- Secretaría-docente era evidente.

Desde esa óptica, el clientelismo constituía fundamentalmente “una forma de opresión de clase, un instrumento que tenía por efecto la atomización de las solidaridades entre las clases subalternas y la continua dependencia hacia las élites” (Miranda, 1977, p. 8).

Estas prácticas clientelares se aplican en la telesecundaria por una debilidad en la “conciencia de clase”, pero también por el hecho de que éste constituye la forma a través de la cual los docentes desempleados podían acceder a tener un contrato o un lugar cercano a sus comunidades de origen.

Ante la demanda de contratos que la Secretaría y el sindicato podían ofrecer a los desempleados en el estado, los convertía automáticamente en fuente de poder para los partidos que distribuían contratos y espacios a cambio de una retribución en apoyo electoral principalmente. Se puede percibir aquí, la idea de una masa indefensa frente a las manipulaciones de una clase poderosa representada por el sindicato y la SEP que buscaba reproducirse.

“En el 82, nos pidieron que fuéramos a votar, y yo no voy a votar y cuando regreso a San Luis me encuentro con la novedad de que ya no tenía trabajo porque en esa época trabajábamos por contrato, trabajamos 3 años 81, 82 y 83 por contratos, entonces como yo no había ido a votar, me dicen pues tú ya no pudiste trabajar, yo... me dio mucho coraje porque yo me preparaba pero no había el medio económico para viajar desde Chilpancingo a San Luis Potosí para venir a votar y regresarme a Chilpancingo” (JB-JC-H-M-25).

Esta comprensión clientelar en la telesecundaria deja ver también el subdesarrollo de un pueblo y la corrupción existente en ese momento en la clase dominante, que tenía por efecto la atomización de los núcleos de solidaridad entre los docentes y la dependencia hacia la SEP y el sindicato propiciada por los dirigentes y líderes sindicales de ese momento.

Desde esta óptica el clientelismo constituyó una forma de opresión de clase como lo señala un docente en el siguiente testimonio.

“La tele es una historia de infamias, injusticias, privilegios y discriminación” (JB-JC-H-M-25).

El sindicato no es una organización estructurada e inmutable; no es un “ente” que reacciona y se activa a partir de la acción gubernamental. Todo lo contrario, el sindicato es el centro de gravitación de una compleja red de relaciones que se están redefiniendo continuamente.

El SNTE se encuentra integrado por “los trabajadores de base al servicio de la educación, dependientes de la SEP, de los gobiernos de los estados, los municipios, de empresas del sector privado, de los organismos descentralizados, así como los jubilados y pensionados del servicio educativo de las entidades citadas”. (Estatutos del SNTE, 1986, Art. 2).

El artículo 46, otorgaba a todos los trabajadores del Estado, con excepción de los que poseían nombramientos de “confianza”, el derecho de formar parte de la organización correspondiente y se asentaba que, “una vez que solicitaran y obtuvieran su ingreso, no podrían dejar de formar parte de él en ningún caso. salvo que fueran expulsados” (Estatutos del SNTE, 1986, Art. 46).

Los sindicatos de la burocracia se fortalecían también por la vía del trato preferente que les otorgaba este ordenamiento. Por ejemplo: el sindicato tenía que ser consultado en el caso de cada promoción y los recursos que les son descontados automáticamente. La gestión de estos recursos recae en los representantes sindicales lo que constituye una fuente de poder.

La organización de los trabajadores del estado se normaba a un extremo tal que en el Art. 55 se establece que, “es obligación de los sindicatos formar parte de la Federación de Sindicatos de Trabajadores del Estado única central de los mismos que será reconocida por el Estado” (Estatutos del SNTE, 1986, Art. 55).

Dentro de este marco jurídico tan protector y en un periodo en que la educación pública era parte sustancial de las conquistas sociales con las que el régimen se legitimaba, no puede sorprender que el SNTE haya encontrado pocos obstáculos para fortalecerse, aun cuando esta fortaleza no significara autonomía, sino inclusión en la densa red de relaciones corporativas. De esta manera los dirigentes tenían ante sí un futuro político prometedor, ya que podían acceder a partir de la plataforma que les daba la organización a puestos de elección popular a través del partido en el poder. Partido Revolucionario Institucional (PRI).

Desde el punto de vista formal, la inclusión del SNTE en el PRI, se dio a través de la Federación de Trabajadores al Servicio del Estado (FSTSE) que pertenecía al sector popular. Sin embargo, el prisma del magisterio fue algo más que un encuadramiento organizativo; los maestros por décadas se sintieron identificados con un régimen en el origen del cual se encontraba representa la gesta revolucionaria de 1910, que marcaba el sentido de su compromiso con la educación popular.

El sindicato por las condiciones constitutivas en las que surgió y se desarrolló, llegó a constreñir el pluralismo que históricamente había caracterizado al magisterio hasta cristalizar en una organización netamente corporativa, por su forma de articulación con el ámbito político, clientelar en lo que atañe a las relaciones entre su base y sus líderes y, rentista por la forma en que obtiene sus ingresos.

El sindicato posee un amplio número de dirigentes intermedios que efectúan una mediación generalmente muy efectiva entre el CEN y el nivel delegacional. Esta capa ha ido en crecimiento y su amplitud permite que las mismas personas cambien de cargo sindical, manteniéndose como dirigentes por muchos años, lo que les permite acumular una extensa red de relaciones y una gran experiencia. Ello sin duda explica, en gran parte, la disciplina y la capacidad de movilización del SNTE.

Decir SNTE, es decir escuela pública; y la escuela pública atiende en el ciclo escolar 2011-2012 al 86% de los 35.1 millones de personas que conforman el Sistema Educativo Nacional (SEPb, 2012, p. 85).

En México durante los ochenta el nuevo diseño político requería aumentar la competencia electoral y paralelamente acotar los márgenes de acción de las corporaciones estatales. Bajo esa perspectiva, el SNTE era, por así decirlo, portador de orientaciones populistas, nacionalistas y clientelares.

A su fuerza numérica y a su patrimonio debe agregarse una cualidad que le confiere mayor peso: el poseer una estructura organizativa sólida. Su estabilidad tiene cinco pilares: su carácter monopólico, el número y la seguridad de empleo de todos sus agremiados, el monto y la regularidad de los recursos que recibe por concepto de cuotas, su amplitud territorial, que cubre la totalidad del territorio nacional y la importancia social del servicio que cumplen sus agremiados.

Entender la estructura del SNTE no es tarea sencilla, la definición de la organización de la misma no obedece a criterios homogéneos, sino que se fue construyendo a partir del complejo desarrollo de los servicios educativos en el estado.

3.3.2 La participación político-partidista como condición para mantener el empleo.

Arnaut, investigador educativo, considera que las relaciones de trabajo de la SEP se caracterizan por una rigidez interna y externa mayor a las del resto de la administración pública federal y que esta rigidez es resultado de varios factores, dentro de los cuales menciona la inamovilidad de los empleados de base (prácticamente el 100% de los empleados de la SEP posee base) y la fuerte injerencia sindical en el reclutamiento, permanencia y movilidad dentro del servicio.

“Los maestros de la telesecundaria tuvimos que apoyar, como tradicionalmente lo hacíamos las campañas del PRI. Se hacían reuniones generalmente en locales cerrados. El candidato tomaba protesta a las Brigadas de Educación Política y Promoción Social promovidas por el S.N.T.E y recibía enormes tomos encuadernados que contenían copias de las actas de registro de estas brigadas” (SA-JC-H-M-25).

Las brigadas señala la crónica, impartían seminarios de orientación política y capacitación electoral. Una vez designados los candidatos del PRI al Congreso, otra de sus tareas consistía en presentar, ante los padres de familia de cada escuela, al candidato priista por el respectivo distrito electoral. Las brigadas magisteriales se comprometían a movilizar a los votantes el día de la elección.

Las prácticas sindicales de tipo clientelar en estrecha vinculación con estructuras burocráticas autoritarias, subsumían los aspectos profesionales dentro de una visión de estrecho gremialismo. Los intereses personales de los dirigentes habían sido los determinantes en la toma de decisiones, mientras que los intereses de la base se procesaban fundamentalmente a partir de la utilidad que representaban en términos de control político.

La participación político sindical es una de las actividades que está presente en el subsistema de telesecundarias. Mantenerse “cercano” al líder posibilita que los cambios y ascensos puedan lograrse de manera más rápida o que incluso se pueda llegar a ocupar los puestos de más alta jerarquía.

Al momento de incorporarse a la telesecundaria automáticamente se convierte en miembro activo de la delegación sindical de la zona escolar. Desde ese momento el profesor se convierte en un agremiado más y tendrá que participar en todas las actividades organizadas por la delegación.

Establecer relación con el sindicato se convierte en un área de oportunidad para muchos profesores debido a que las relaciones sindicales se van ampliando por la cantidad de redes que se generan entre las zonas, los sectores escolares y las secciones estatales y nacional, de esta manera la militancia sindical se constituye en la vía regia para alcanzar el lugar ideal.

Los profesores que tienen altas aspiraciones saben que para lograrlo es necesario mantenerse cerca del sindicato y hacer actividad política para ocupar algún cargo sindical, por eso muchos de ellos de manera paralela a la vida profesional van construyendo una trayectoria sindical desde los primeros años de servicio. Inician por representar a su centro de trabajo, después participan como miembros de la delegación sindical de la zona ocupando alguna de las carteras.

Ya dentro de la delegación se involucran en actividades con la representación del estado con lo cual ensanchan sus relaciones para comenzar a vislumbrar otras posiciones. De esta manera se constituyen en grupos de poder que representan a la organización y que son los que otorgan o niegan los beneficios de acuerdo al sometimiento que acepten los profesores. Los grupos sindicales llegan a construir cotos de poder tan fuertes que un profesor puede mantenerse por varios periodos con solo cambiar de posición perpetuando los grupos.

Esta participación sindical ha venido cambiando con el tiempo, en sus inicios los maestros de la telesecundaria estuvieron fuertemente sometidos al control político del Estado, en este caso, de quien entonces gobernaba a través de quienes le representaban. Los profesores de la telesecundaria tenían que afiliarse al Partido Revolucionario Institucional (PRI). Además tenían que asistir a todos los actos

políticos de esta organización para llenar las gradas y vitorear al gobernador en turno. A quienes no se sometían o faltaban cuando eran citados, les era rescindido el contrato laboral. También cuando estaban ya en algún acto oficial y no se ponían de pie para vitorear al jefe.

“...Aquella mañana habíamos sido citados a las nueve en el auditorio Miguel Barragán para esperar la llegada del gobernador. A mi lado estaba un compañero que se había roto una pierna y había llegado con muletas, como pudimos lo ayudamos a sentarse y colocamos las muletas en la parte de atrás para que no estuvieran estorbando. Al momento en que llega el gobernador, los organizadores se acercan a pararnos y a pedirnos que comenzáramos a echar porras, el compañero de la pierna rota se mantuvo sentado y uno de los guaruras se acercó y lo comenzó a agredir porque no se ponía de pie y ya venía el señor gobernador. El compañero comenzó a llorar ante la impotencia de ser maltratado cuando firmamos el siguiente contrato el compañero ya no fue contratado” (JB-JC-H-M-25).

Actualmente, los profesores de la telesecundaria participan en diferentes actividades sindicales las cuales en muchos de los casos están conectadas con el partido político en el poder. Por esa razón, no es raro que algún profesor llegue a ocupar una presidencia municipal, una diputación local o incluso federal.

En San Luis Potosí, coexisten diversas corrientes y grupos políticos al interior del sindicato, esto propicia que los grupos antagónicos tengan que establecer negociaciones para elegir quién será el dirigente y quiénes ocuparán las diferentes posiciones dentro del sindicato. Por eso vincularse con un grupo político puede llegar a construir una alianza que en algún momento reditué un beneficio, en este caso llegar a obtener un ascenso en algún puesto directivo o, en el peor de los casos, ser etiquetado como disidente.

Incorporarse para hacer carrera político-sindical permite el logro de ascensos que van concretando la realización del deseo de llegar a ocupar los más altos niveles como puede ser una Secretaria General de la Delegación Sindical, para

representar a la zona escolar. Una posición en la Sección Estatal del Sindicato, ser director de una escuela, zona o sector o lograr un cambio a una escuela cercana o dentro de la zona urbana.

Pertenecer a la institución sindical fortalece la analogía con la familia ya que, simboliza la hermandad, la que brinda apoyo y protege a los profesores. Pues de acuerdo con los principios de su creación, el sindicato, tendría que defender los derechos de los trabajadores. Ser parte de la organización sindical para algunos profesores es de suma importancia porque se sienten protegidos. Aunque en muchos de los casos suceda lo contrario.

“...cuando tenía casi diecisiete años de servicio se me ocurrió ir al sindicato a solicitar mi ascenso porque consideré que tenía derecho. Había un lugar y yo sabía que un familiar del líder sindical también lo estaba pidiendo. Se lo dieron a él y cuando fui a reclamar me amenazaron diciéndome que si seguía haciendo alboroto me moverían más lejos, opté por dejar las cosas como estaban” (SA-JC-H-M-25).

En la actualidad hay una instancia que promueve los ascensos mediante un proceso y procedimientos donde se toman en cuenta varios aspectos como la antigüedad, preparación profesional, desempeño académico y la participación sindical pero a pesar de la evaluación de estos dispositivos es la instancia sindical quien da la última palabra. Se toma en cuenta el desempeño de las actividades profesionales pero las actividades político-sindicales tienen un peso superior para lograr ascender y ocupar un puesto de mayor jerarquía.

“... un director comisionado pudo hacer muy bien su trabajo durante mucho tiempo, logrando el reconocimiento de alumnos, maestros y padres de familia en la escuela. Sin embargo, fue desplazado fácilmente de la dirección por otro compañero que por su militancia sindical le otorgaron una clave dictaminada” (RR-JC-H-L-23).

Por eso, los profesores que desean obtener un ascenso a corto plazo procuran mantener una relación cercana con los dirigentes sindicales, de lo contrario tendrán que inscribirse en escalafón y registrar cada año los diplomas y constancias que les darán los puntos para lograr el ascenso a una categoría mejor remunerada.

Las delegaciones sindicales de una zona se constituyen como espacios de poder y concesiones para quienes las coordinan, esto les permite tejer redes y compadrazgos que más tarde usarán para transitar a otros puestos dentro del sindicato, del gobierno o de la Secretaría de Educación.

Quienes dirigen las delegaciones sindicales tienen la facultad de organizar los cambios de escuela de los compañeros dentro de la zona, otorgan los interinatos, préstamos, ascensos y todos los beneficios alcanzados. Son los que asisten a eventos sindicales y oficiales en representación de la zona con lo que se fortalece la imagen de “soy importante” y de esta manera se va generalizando entre los profesores la idea de que para lograr una mejor posición deben pertenecer al sindicato.

Los beneficios que obtienen por estar dentro de esta organización son relativos, algunos aprovechan "las oportunidades" para asegurar una categoría mejor, una escuela más cercana a su domicilio, la asignación de una doble plaza y algunos más buscan solamente ser reconocidos socialmente por sus colegas.

Pertenecer a la delegación sindical no siempre genera beneficios, puede ocurrir también que no se cubran las expectativas esperadas por los compañeros de la delegación o que se incurra en prácticas que lesionen los derechos en estos. Cuando sucede esto la mejor opción para los implicados es solicitar su cambio de zona de lo contrario tendrán que quedarse y soportar los reclamos de los compañeros.

Obtener un beneficio sindical conlleva lealtad con la organización y sobre todo compromiso con los dirigentes en turno. Cuando un profesor es beneficiado se verá obligado a participar y asistir a los eventos convocados y a mostrar de alguna manera su “agradecimiento” por el beneficio concedido.

Las actividades sindicales proporcionan a los profesores ciertas satisfacciones de modo que en el imaginario una posición sindical por pequeña que sea está ligada a conseguir una imagen importante de sí mismo. La organización sindical se encarga de negociar las prestaciones y el aumento salarial de los profesores con el propósito de demostrar la preocupación de la organización en mejorar las condiciones laborales, aunque en el fondo lo que se intenta es, fortalecer la necesidad de pertenencia a la institución.

El deseo de pertenencia a la institución está ligado al interés pero si se analiza desde un plano más profundo este deseo está ligado al inconsciente colectivo que es utilizado por la organización justamente para lograr la adhesión de sus miembros. Deseo de sujeción, deseo de pertenencia a un espacio de poder, y así lograr más poder mediante la adhesión. Lo que en la mayoría de los casos no es percibido de manera consciente por los profesores. Para algunos solo existe el deseo por formar parte de la organización sindical, donde ponen en juego el interés por un salario mayor o una mejor posición ya sea jerárquicamente o geográficamente.

En este sentido, el deseo es al mismo tiempo producto y productor de deseo para los maestros, ese deseo de pertenencia a la organización que a su vez les otorga poder y al mismo tiempo es fuente de identificación.

Los profesores viven de manera ambivalente esta militancia sindical, por un lado es la instancia que les promete y en algunos casos les cumple el deseo construido de lograr un ascenso o de tener una mejor posición, lo que genera un sentimiento de gratitud, pero una vez ya habiendo adquirido el puesto directivo y como

representantes de la instancia oficial, entran en conflicto cuando tienen que tomar decisiones en contra de la organización sindical.

La relación se ha fracturado debido a que por un lado fueron protegidos y beneficiados por el sindicato y le deben lealtad pero son los encargados de hacer cumplir las disposiciones oficiales, por lo que se genera un conflicto de pertenencia e identificación institucional que pone en riesgo el prestigio del centro de trabajo.

3.3.3 La fusión SEP-SNTE: la ambivalencia de la visión oficial o sindical.

A partir del 2006 el SNTE regresó a los altos mandos, cuando se le concedió la SEB de la SEP. Algo similar ha ocurrido en algunos estados, en donde el SNTE pasó de cogobernante a gobernante de los sistemas educativos estatales, pues se le ha concedido incluso el cargo de secretario de educación estatal o equivalente.

De acuerdo con Arnaut (2010), en los últimos años, la nueva estructura de relación laboral y sindical ha provocado una especie de recentralización del sistema educativo. Esto ha sucedido también por otras razones, como las siguientes:

- a) el regreso del SNTE a los altos mandos de la SEP, en particular a la SEB;
- b) el retorno del sindicato como interlocutor prácticamente único de la política educativa nacional, como lo mostró la firma de la ACE sólo por la SEP y el SNTE, con la exclusión de los gobiernos estatales y,
- c) la acción de algunos grupos magisteriales de los estados, opuestos a la dirección nacional, que suelen venir a la capital de la república para plantear sus demandas ante el gobierno federal y la dirección nacional del sindicato.

En el caso de San Luis Potosí es importante mencionar que la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado y La Sección 26 del S.N.T.E cada vez más están fusionados. Basta ver cuando los dirigentes del sindicato una vez que

terminan el periodo de su gestión, pasan a ocupar puestos estratégicos en las oficinas centrales de la secretaría de manera que, cuando los directivos asisten a la Secretaría de Educación para tratar algún asunto, no saben si el funcionario en turno atenderá el caso desde una visión oficial o sindical.

Una vez que se ha presentado el último capítulo derivado de esta investigación, enseguida; se exponen las conclusiones generales y la bibliografía que sellan el cierre de este trabajo.

Conclusiones del capítulo.

En este capítulo se puede concluir que el estudio de las trayectorias profesionales genera información rica y abundante que puede revisarse desde diferentes ángulos para, entender cómo en la vida de cada sujeto se entrecruzan múltiples experiencias, significados y prácticas que se van configurando a través de la socialización primaria y secundaria.

-Que la revisión de cada una de las líneas del tiempo fue una tarea rigurosa y paciente porque, una vez que se transcribieron las narraciones obtenidas mediante la entrevista, primeramente, se identificaron los eventos recurrentes que aparecían en cada trayectoria, después, se fueron agrupando los datos en unidades de análisis para hacer la interpretación. Del análisis e interpretación fueron apareciendo un conjunto de categorías que derivaron en la construcción de los tres apartados que conforman este capítulo.

-La influencia de la familia en la elección de la profesión, es un elemento que está puesto en cada trayectoria. Se concluye que, derivada de la socialización primaria, la familia fue poniendo elementos que hicieron que cada sujeto iniciara a construir el deseo de ser profesor, más tarde, cuando ya habían realizado una carrera; las circunstancias sociales, económicas y políticas fueron acercándolos a este subsistema que los fue incorporando y los ha contenido hasta este momento que están cumpliendo los veinticinco años de servicio.

-Cuando los profesores de San Luis Potosí hablan de las zonas rurales, la referencia no es solamente por el lugar donde surgieron las telesecundarias. Con excepción de una profesora, el resto de los sujetos entrevistados, se refieren al campo y a las zonas rurales como parte de su origen familiar. Sin embargo, llegar a trabajar a la ciudad o lo más cerca a ésta, es un deseo que está presente en todos los profesores.

-En el imaginario de los profesores de la telesecundaria, pertenecer a una escuela de la zona urbana significa centrar todo el esfuerzo en el trabajo, en un mundo de actividades, donde los docentes podrán tener una mejor posición y mayor reconocimiento. En sí, representa para ellos otra forma de vida, de relaciones y de uso del tiempo.

-El clientelismo es otra parte que puede verse desde el análisis. Los relatos anteriores compartidos por los docentes entrevistados, dejan claro el control que el sindicato ejerció en ese momento. Era la vía que desde el poder dirigía todo. Los líderes sindicales en el papel de los poderosos tenían el control absoluto, pasando incluso por los aspectos que concernían a lo académico.

-Esta comprensión clientelar en la telesecundaria deja ver también el subdesarrollo de un pueblo y la corrupción existente en ese momento en la clase dominante, que tenía por efecto la atomización de los núcleos de solidaridad entre los docentes y la dependencia hacia la SEP y el SNTE propiciada por los gobernantes y dirigentes sindicales de ese momento.

Conclusiones Generales.

En el enfoque cualitativo de la investigación, a diferencia del cuantitativo, resulta complicado dar por concluido un proceso y, difícilmente se llegan a generalizar los resultados aunque, en algunos casos, puede haber una aproximación.

Al exponer las conclusiones de esta tesis, no trato de presentar un objeto cerrado sino de recuperar lo que yo adquirí en el proceso de la investigación y lo que me deja como propuestas de continuidad.

Por la naturaleza de esta investigación se alcanzaron ciertas conclusiones en torno al objeto de estudio que son las trayectorias profesionales de los docentes de la telesecundaria. Sin embargo, siempre queda abierta la posibilidad de ampliar, profundizar o derivar otros caminos que permitan enriquecer lo que aquí se expresa.

El planteamiento del problema fuente de inspiración de esta investigación fue:

¿Cómo configuran sus trayectorias profesionales los docentes de las escuelas de “La loma” y “El arroyo” de San Luis Potosí, y cuáles significados convergieron para que decidieran ser docentes y pertenecer al subsistema educativo de telesecundaria?

Las preguntas rectoras que movieron la curiosidad y que despertaron el interés para acercarme al objeto fueron:

¿Cómo configuran sus trayectorias profesionales los docentes de las escuelas La loma y El arroyo de San Luis Potosí? ¿Cuáles son los acontecimientos de las trayectorias profesionales de los docentes que ayudan a entender el origen de esta institución en el estado? ¿Cuáles significados confluyen en las trayectorias profesionales de los sujetos que decidieron ser docentes e ingresar a este espacio educativo?

Para dar respuesta al problema se siguió el propósito general que consistió en:

Reconocer la configuración de las trayectorias profesionales de los docentes de las telesecundarias “La loma” y “El arroyo” con la finalidad de detectar los significados que convergieron en la decisión de ser docentes e incorporarse al subsistema de telesecundaria.

Señalado el propósito general se siguieron los propósitos específicos siguientes:

- Recuperar la configuración de las trayectorias profesionales de los docentes de las telesecundarias de La loma y El arroyo.
- Rescatar en las Trayectorias profesionales de los docentes los principales acontecimientos que dieron origen al surgimiento del subsistema de telesecundarias en el estado de San Luis Potosí.
- Mostrar la relación de los significados que confluyen en las trayectorias profesionales que incidieron en la incorporación de los sujetos en el campo de la docencia y de esta institución.

Desde el inicio, los presupuestos que guiaron el desarrollo de la investigación se plantearon de la manera siguiente:

- Que en la construcción de las trayectorias profesionales de los profesores de la telesecundaria media su historia personal, sus significados, creencias, expectativas, circunstancias, deseos y los contextos transitados.
- Desde el ámbito de la propia trayectoria que cada sujeto construye, se orienta la acción que se objetiva en la elección de la profesión y en la institución a donde se adscribe.

Con base en los hallazgos, es conveniente señalar que los supuestos con que se inició la investigación se confirman porque, en la revisión de las trayectorias se encontró la historia personal, las creencias, expectativas, circunstancias y el deseo de la familia que fueron determinantes para la elección de la profesión o para incorporarse a la telesecundaria. También porque se pudo observar que la trayectoria que cada uno fue construyendo fue el referente para la elección de la docencia y para el momento de llegada a la institución.

Consideraciones próximas a mi trayectoria.

En esta investigación se recuperan las narrativas de dieciocho sujetos que pertenecen al nivel de telesecundaria, pero mi interés, mis anhelos, mi trayectoria y mi historia personal y profesional está puesta en cada una de las líneas escritas en esta tesis.

Como se puede observar al interior del trabajo, la trayectoria profesional la constituyen una serie de relaciones y significados que se construyen en la interacción con los otros en los espacios recorridos y desde los deseos inconscientes presentes en cada sujeto.

La configuración simbólica de la trayectoria trazada por cada sujeto fue libre y, aunque doce de ellas siguieron una ruta lineal ninguna fue igual. Los otros seis siguieron otros modelos también diferentes.

En cada una de las trayectorias encontré sucesos y circunstancias que en algún momento de mis treinta años de ejercicio profesional estuvieron presentes y que no había tomado en cuenta. Esto me llevó a reflexionar acerca de la elección de mi profesión y, ciertamente, también estuvo presente mi familia y la influencia de los profesores que me dieron clases en las escuelas por donde transité. También los incidentes y peripecias del tránsito por las escuelas rurales y urbanas y la lucha constante y tenaz para avanzar profesionalmente sin tener que caer en el clientelismo promovido por el SNTE.

La elección de mi profesión está ligada a la trayectoria nombrada: “desde niña yo era la maestra”. Recuerdo que mis vecinas me llevaban a sus hijos para que les diera clase por las tardes y en las escuelas por donde transité, mis profesores siempre me elegían como monitor para apoyar a mis compañeros de clase o para exponer algún tema frente al grupo.

Pude darme cuenta también que la elección de la institución donde actualmente me encuentro está fuertemente ligada al trayecto recorrido durante estos años. Aunque he tenido la oportunidad de trabajar en educación básica, media superior y superior y he podido desempeñar otras tareas en el campo educativo, es la docencia la que me ha brindado las mejores satisfacciones y el nivel de primaria el espacio que cubre mis anhelos.

Consideraciones en torno a la telesecundaria.

El estudio de las trayectorias profesionales revela que fueron los avances en el campo de las telecomunicaciones, el lanzamiento de los satélites y el uso de la televisión con propósitos educativos los que favorecieron el desarrollo de la educación a distancia y del proyecto de creación de la telesecundaria en San Luis Potosí.

La creación de la telesecundaria en el país surgió debido a que había una gran demanda de atención de los jóvenes en las zonas rurales que deseaban cursar la secundaria, derivado de la expansión que se había hecho en las escuelas primarias. Pero, en el caso específico del estado de San Luis Potosí, las condiciones que favorecieron la apertura de ésta se centran principalmente, en el ámbito político pues quien gobernaba para ese tiempo era un maestro y la mirada estaba puesta en la colocación de los profesores que habían egresado para ese tiempo y se encontraban sin empleo.

La apertura de la telesecundaria favoreció el clientelismo en el estado, pues fueron estos profesores los que apoyaban los actos políticos y sociales del gobierno de

ese tiempo, también los que pasaron a engrosar las filas sindicales para apoyar al grupo interno del SNTE llamado Vanguardia Revolucionaria del Magisterio que había sido fundado por el líder vitalicio Carlos Jonguitud Barrios.

La telesecundaria con el paso del tiempo se ha consolidado como una de las más eficaces en la ampliación de la cobertura debido a que el rango de atención con relación a las secundarias técnicas y generales es muy bajo en San Luis Potosí. Su creación, además, ha contribuido a resolver un problema de política educativa porque lleva más de tres décadas en la entidad.

Ciertamente, la telesecundaria contribuye en gran medida a atenuar la cobertura que existe en este nivel, sin embargo, los resultados que se han obtenido hasta ahora siguen siendo bajos, porque se puede ver como un servicio existente, pero cuestionado por brindar un servicio todavía poco eficiente.

En San Luis Potosí la movilidad de los docentes y directivos de telesecundaria ha sido lenta comparada con otros niveles o modalidades debido a que es un subsistema que tiene apenas tres décadas. Los profesores que iniciaron están ubicados en las telesecundarias más cercanas a las cabeceras municipales y difícilmente quedan lugares vacantes cercanos a las zonas urbanas. La esperanza de los profesores que han ingresado recientemente está puesta en que al cumplir los años de servicio los profesores fundadores comiencen a jubilarse y a dejar espacios disponibles.

Consideraciones en torno a la ruta teórico-metodológica.

En México, la investigación sobre las trayectorias profesionales ha venido cobrando relevancia aunque los estudios sobre el tema se han realizado en las universidades públicas y en espacios empresariales principalmente, con una aproximación teórica y metodológica cualitativa o mixta.

El enfoque biográfico narrativo es una modalidad de investigación que me permitió ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través del punto de vista de los implicados, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al hacerla pública. Para el caso de esta investigación, la aplicación del enfoque biográfico narrativo fue el camino que hizo posible que se pudieran recuperar los datos ya que la claridad del planteamiento teórico metodológico ayudó a obtener sin dificultad la información de las trayectorias de los participantes.

Tradicionalmente, las líneas del tiempo han sido utilizadas para ubicar históricamente los acontecimientos más relevantes en la evolución de los pueblos, pero no para indagar acerca de la construcción de comunidades e instituciones a partir de los sujetos que en ellas se encuentran. En la revisión que se hizo del estado de la cuestión, no se encontró ningún estudio sobre trayectorias profesionales donde fueran utilizadas las líneas del tiempo como herramienta teórico metodológica. Esto constituye la aportación más relevante de mi trabajo al campo de la investigación educativa.

La construcción de la trayectoria profesional no se inscribe en los sujetos de manera prescriptiva o a partir de la intencionalidad de dispositivos pedagógicos de educación formal o no formal, sino a partir de un proceso que necesariamente tiene que ser vivido por los sujetos al reconocer que en sus trayectorias profesionales se han internalizado *habitus* heterogéneos en una compleja red de disposiciones enmarcadas en la familia, el contexto, la cultura magisterial y el sistema educativo al que pertenecen.

Cada profesor pudo revalorar su trabajo a partir de la entrevista biográfica seguida desde la línea del tiempo, el recuento de sus experiencias, significados y prácticas realizadas en su profesión y en la configuración de su trayectoria profesional.

Otras consideraciones.

La influencia de la familia en la elección de la profesión, es un elemento que está puesto en cada trayectoria. Se concluye que, derivada de la socialización primaria, la familia fue poniendo elementos que hicieron que cada sujeto iniciara a construir el deseo de ser profesor, más tarde, cuando ya habían realizado una carrera; las circunstancias sociales, económicas y políticas fueron acercándolos a este subsistema que los fue incorporando y los ha contenido hasta el momento.

Cuando los profesores de San Luis Potosí hablan de las zonas rurales, la referencia no es solamente por el lugar donde surgieron las telesecundarias. Con excepción de una profesora, el resto de los sujetos entrevistados se refiere al campo y a las zonas rurales como parte de su origen familiar. Sin embargo, llegar a trabajar a la ciudad o lo más cerca a ésta es un deseo que está presente en todos los entrevistados.

El clientelismo es otra parte que pudo recuperarse desde el análisis. Los relatos compartidos por los docentes entrevistados, dejan claro el control que el sindicato ejercía en ese momento. Los líderes sindicales en el papel de los poderosos tenían el control absoluto, pasando incluso por los aspectos que concernían a lo académico.

Esta comprensión clientelar en la telesecundaria deja ver también el subdesarrollo de un pueblo y la corrupción existente en ese momento y que continua hasta la fecha en la clase dominante, que tenía y tiene por efecto, la atomización de los núcleos de solidaridad entre los docentes y la dependencia hacia la SEP y el SNTE propiciada por los gobernantes y dirigentes sindicales.

Conclusión final.

Los estudios en educación secundaria son escasos (Quiroz, 2003), (Santos, 2001); y lo son aún más, los que se han realizado en el ámbito de la

telesecundaria. Pero en el caso de los estudios basados en las trayectorias profesionales de los docentes a través de las líneas del tiempo, éste viene a representar la inauguración en el estado de San Luis Potosí.

El cúmulo de información recuperada a través de los relatos de los profesores entrevistados ofrece la posibilidad de realizar otros análisis de los datos; sin embargo, como en toda indagación se tiene que hacer una delimitación temporal aquí se deja ésta con la posibilidad de que se pueda dar continuidad a otras líneas de investigación que se derivan de este estudio.

Otras líneas de trabajo.

A lo largo de esta búsqueda fueron emergiendo las siguientes temáticas derivadas del análisis de las trayectorias de los profesores que se pueden constituir en objeto de estudio para posteriores investigaciones.

- Ser maestro rural o urbano: implicaciones para la enseñanza.
- Los valores que se privilegian en el contexto de la telesecundaria.
- Las expectativas de los padres con respecto de la formación de los hijos en las escuelas telesecundarias.
- Las prácticas docentes al interior de las aulas de la telesecundaria.
- La perspectiva de género: forma diferenciada en la enseñanza del modelo pedagógico de la telesecundaria.
- Formas de control de los profesores en las aulas de la telesecundaria.
- El uso de la tecnología en la telesecundaria.
- El uso del tiempo en la enseñanza a los alumnos de la telesecundaria.
- Seguimiento de alumnos egresados de la telesecundaria.
- El análisis institucional de la telesecundaria.
- Análisis de materiales y libros de texto de la telesecundaria.
- Comparación de los métodos usados en la enseñanza de las telesecundarias.

- Impacto de la formación docente en la enseñanza de los alumnos de la telesecundaria.
- Construcción de modelos de formación docente para los profesores de telesecundaria.

Recomendaciones.

Se considera que desde los hallazgos de esta investigación se pueden promover acciones para fortalecer las trayectorias profesionales de los maestros de la telesecundaria como las siguientes:

- La apertura de espacios de formación docente que consideren las condiciones subjetivas y objetivas desde las cuales los maestros han ido construyendo su trayectoria profesional.
- La creación de instituciones de formación docente para los profesores de la telesecundaria que incluyan espacios de reflexión, de crítica, de distanciamiento, que favorezcan el desarrollo de un ambiente comunicativo, donde la experiencia y la interacción formativa ocupen un lugar significativo.

Bibliografía.

Aber, J. (1980). Effects of maltreatment on Young childrens socioemotional development: An attachment theory perspective. En: *Developmental psychology*. 23, (3). London: Cambridge University Press.

Andolfi, M.(1997a). *Tiempo y mito en la psicoterapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.

Andolfi, M.(1997b). *Terapia familiar*. Buenos Aires: Paidós.

ANUIES. (1997). *Manual práctico sobre la vinculación universidad-empresa*. México: ANUIES.

Appel,M.(2005).La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. *Forum Qualitative Social Research Sozialforschung*. 6 (2), 16. Recuperado de: <http://qualitative-research.net> en agosto de 2010.

Arnaut,A. y Giorguli,S.(2010).*Los grandes problemas de México*. México: COLMEX.

Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente*.Buenos Aires:Lohlé.

Begovic,B.(1991).The economic aproach to optimal city size. En: *Progress in planning*. 36 (2).----

Berger,P. y Luckman,T.(1968).*La construcción social de la realidad*.Barcelona: Amorrortu.

Bloch, M. (2000). *Introducción a la Historia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bruner, J. (2004). *Realidad mental, mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.

Boado, M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales* 12, recuperadode:<http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html> en octubre de 2011.

Bolívar,A.; Domingo,J.; y Fernández,M.(2001).*La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Bourdieu,P. (1981). *La reproducción*.Barcelona: Laia.

Bourdieu,P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu,P. (1993). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI

Bourdieu,P.(1994). ¿Qué es lo que hace una clase social? Acerca de la existencia teórica y práctica de los grupos. En: *Revista paraguaya de Sociología*. 31 (89), 10.

Bulmer, M. (2002). *Social Research Ethics*. London: Mcmillan Press.

Buontempo, M. (2000). Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales. *Revista Corrientes*. Argentina:Universidad Nacional del Nordeste.

Bustamante,E.(1990).*Telecomunicaciones y audiovisual en Europa*. Madrid: Fundesco.

Butelman,I. (1988).*Psicopedagogía institucional.Una formulación analítica*. Buenos Aires:Paidós.

Carvajal,E. (2003). Una mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 33 (3) 151-157. México.

Caudillo,L.(2011). Aprendizaje autónomo. En: Crispin,M. (Coord.) *Aprendizaje autónomo, orientaciones para la docencia*. México: UI

Ceberio,R. (2002). *¿Quién soy y de dónde vengo?* Buenos Aires: 3H.

CINTERFOR-OIT.(2001). *Boletín Técnico Interamericano de Formación Profesional*. 137, Octubre-diciembre.

Charter,R. (1990).Distance Education and Training. En: *The Sharing of Experience Proceedings of the EUROSTEP Conference*. Netherlands: Lisse.

Chesneaux, J. (1977) *¿Hacemos tabla rasa del pasado? a propósito de la historia y los historiadores*. México.

Dallos, R. (1996). *Sistemas de creencias familiares*. Barcelona: Paidós.

De la O, M. (2001). *Innovación tecnológica y clase obrera. Estudio de caso de la industria maquiladora electrónica RCA de Ciudad Juárez, Chihuahua*. UAM-Iztapalapa. México: Porrúa.

DUDH. (2009). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Normativa adoptada y proclamada por la Resolución de la Asamblea General 217 del 10 de diciembre de 1948.

Durán,E. (2001). Las creencias de los profesores: un campo para deliberar en los procesos de formación. En: *Acción Educativa*. Revista Electrónica del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. 1 (1) consultada en: <http://uas.uasnet.mx/cise/rev/Num1> mayo de 2013.

Dürsteler, J. (2006). *Visualización de la información. Una visita guiada*. Málaga:aljibe.

Eguiluz, L. (2003). *Dinámica de la familia. Un enfoque psicológico sistémico*. México: Pax.

Elejabeitia, C. y López, M. (2003). *Trayectorias personales y profesionales de mujeres*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Elton, L. (1987). Student autonomy in distance education. En: *Media in education and Development*. 20 (1) 14-15.

Encinas, R. (1983). Evolución del Sistema Nacional de telesecundaria. En: *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la Telesecundaria*. México: CNTE-GEFE.

Etzioni, A. (1968). *Organizaciones modernas*. México:UTHEA.

Ferraroti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Península.

Fishman, J. (1994). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra.

Flaquer, L. (1998). *El destino de la familia*. Barcelona: Ariel.

Galaz, J. (2003). La evaluación de la heterogeneidad de los perfiles académicos por medio de un programa de estímulos al personal académico: Experiencia de una universidad pública estatal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8, (19) 759-797. México: Universidad de Baja California.

Galaz, J. y Vilorio, E. (2004). Trayectorias de abogados, profesionales y académicos: El caso de una universidad pública mexicana y su entorno. En: *Revista calidad en la educación*. (30). 251-277. México: Universidad de Baja California.

García, M. (2002). Trayectorias. *Revista de Ciencias Sociales*. 22, 9-20. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Garrocho, C. (1995). *Análisis socioespacial de los servicios de salud*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

GEFE, (1983). *Financiar la escuela, desafío o dilema*. México: Grupo de Estudios sobre el Financiamiento de la Educación.

Gil, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad: Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM-Unidad Atzacapotzalco.

Gil,M. (2000). Los académicos en los noventas: ¿Actores, sujetos, espectadores o rehenes? En: *Revista electrónica de Investigación Educativa*. 2 (1), México: Instituto de Investigaciones Dr. Luis Mora.

Gracia,E. y Musitu, G. (2002). *Psicología social de la familia*. Barcelona: Paidós.

Graizbord,B. y Garrocho,C. (1987). Sistemas de ciudades: fundamentos teóricos y operativos. México: COLMEX.

Greler,J. (1990). La historia y sus lenguajes en la entrevista de historia oral: quién contesta a las preguntas de quién y por qué. En: *Historia y Fuente Oral*. (5), 111-129.

Goetz,J. y LeCompte,M. (1983). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.

González,J. (1997). *El clientelismo político*. Barcelona. Anthropos.

Haughey,M. y Murphy,P. (1980). Using high tech: Continuing professional education by interactive system. En: *Improving College and University Teaching*. 32, (4), 191-194.

Heller, Agnes. (1984). *Teoría de la Historia*. Barcelona:Península.

Hirsch, W. (1977). *Análisis de economía urbana*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local.

Hochman, O. (1990). Cities, scale economies, local goods and local governments. En; *Urban Studies*. 27, (1).

Hosie,P.(1988).Realistic uses of Aussat for distance education in Western Australian primary and secondary schools. En: *Distance Education*, 9 (1), 27-47.

Hosie,P.(1989). Satellites and education in Australia - learning from international experience. In: *British Journal of Educational Technology*. 1 (18), 60-75.

Hualde,A. (2001).Trayectorias profesionales femeninas en mercados de trabajo masculinos: las ingenieras de la industria maquilador. *Revista Mexicana de Sociología*. México.

Ibáñez,J.(1988).Lo cuantitativo vs. cualitativo. En: *Terminología científico-social*. Barcelona: Anthropos.

Ibáñez, J. (1990).Investigación social de segundo orden. En: Ibáñez, J. *Nuevos avances en la investigación social*. Barcelona: Anthropos.

ILCE. (1996). *La telesecundaria en México*. México. SEP-ILCE.

- INEGI. (2010). *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*. México:INEGI.
- Jiménez,M.(2005).*Trayectorias laborales de biólogos agropecuarios de la Universidad Autónoma de Tlaxcala*. Disertación doctoral no publicada. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Joutard,P. (1986). *Historia oral e historias de vida*. México:FLACSO.
- Kaplan, H. y Tolle, G. (2006).*The cycle of deviant behavior*. New York: Springer.
- Landesmann,M. (2001).Trayectorias académicas generacionales: constitución y diversificación del oficio académico.En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6, (11), 33-61.
- Levine,R.(1982).*Child care and culture: Lessons from Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis,O. (1959). *Antropología y pobreza urbana*. Madrid: La catarata.
- Light, D. (1990). A framework for academic careers, en: *Finkelstein (ed.) Faculty and faculty issues in collegers and universities*, Estados Unidos: Ginn Press/ ASHE.
- Linares,J.(1996). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Livingstone, S. (1979). *Young people and new media*. London:Sage.
- Loeber,R. y Coie,J. (2001). *Continuities and discontinuities of development, with particular emphasis on emotional and cognitive components of disruptive behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López, E. (1996). *La telesecundaria: orígenes*. México: ILCE.
- López, H. (2009). *Los niveles socioeconómicos y la distribución del gasto*. México: Instituto de Investigaciones Sociales.
- Loyo, E. (1985). *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México: SEP/El caballito.
- Magendzo,S. y González,L. (1998). *Trayectoria educativo-laboral de jóvenes egresados de educación media en sectores populares y su relación con la teoría de la atribución*. México: Estudios Pedagógicos.
- Massé. C. (1993). *Una proposición metodológica para el estudio y el desarrollo municipal*. Zinacantepec: El Colegio Mexiquense.

Mayo,J.(1972). *La telesecundaria mexicana: análisis del costo efectividad*. México: SEP/Dirección General de Educación Audiovisual.

Mayrother,W. (2001). *Managerial Careers in a Post Industrial Context. Toward a habitus based concept a managerial careers*. Viena: University of Economics and Bussines Administration.

McEwan, H. y Egan, K. (Comps.) (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.

Michel, M. (1979). Dependencia y marginalidad. En: Díaz, H., (Comp.) *Indigenismo, modernización y marginalidad. Una revisión teórica*. México: Siglo XXI.

Mills, CH. (1981). Las fuentes del poder en la sociedad. En: Etzioni, A. y Etzioni, E. *Los cambios sociales*. México: FCE.

Mills,E.y Hamilton.B.(1994). *Urban Economics*. Harper Collins College Publishers.

Minuchin,S. y Fishman,Ch.(1984). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.

Minuchin, S. (1999). *Familias y terapia familiar*. Barcelona: Gedisa.

Miranda,Néstor.(1977). *Clientelismo y dominio de clase*. Bogotá: Cinep.

Molina, A. (1983). La programación televisiva de telesecundaria y las guías de estudio.En:*Televisión y enseñanza media en México: el caso de la Telesecundaria*. México: CNTE-GEFE.

Montoya, A. y Rebeil, A. (1983). *Televisión y enseñanza media en México: el caso de la Telesecundaria*. México: CNTE-GEFE.

Moore,D. y Thompson,M. (1990). *The Effects of Distance Learning: A Summary of Literature*.Pennsylvania: University American Center for the Study of Distance Education.

Morales, C. (2000). La telesecundaria, una opción educativa para el área rural. *Tecnología y comunicación educativas*. 14, (32), 62-70. México.

Moura, C.; Wolff, L. y García N. (1999). Telesecundaria de México: Televisión educativa en zonas rurales. En: *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 32-40. Septiembre-Octubre. México: Centro de Estudios Educativos.

Muñoz,C.(1994). *Formación universitaria y ejercicio profesional y compromiso social*. Resultado de un seguimiento de egresados de la Universidad Iberoamericana. México: Universidad Iberoamericana.

- Musitu, G. y Cava, M. (2001). *La familia y la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. En: *Aula abierta*. (79), 109-138. México.
- Nardone, G. (2003). *Modelos de familia*. Barcelona: Herder.
- Navarro, M. (1998). *Educación superior y trabajo en Tamaulipas*. Tesis de doctorado no publicada. México: UNAM.
- Navin, S. y Sears, S. (1980). Parental Roles in Elementary Career Guidance. En: *Elementary School Guidance and Counseling*. 14 (4), 268-277.
- Noguez, A. (1983). *Prospectiva de la Tecnología Educativa al año 2000: La telesecundaria*. México: GEFE- ILCE.
- OCDE. (2003). Aprender para el mundo del mañana. *Programme for International Student Assessment*. Paris: OCDE.
- Ornelas, G. (2010). Cosmovisión en la escuela primaria. Una aportación a la antropología educativa. En: *Revista Cuicuilco*. 17 (48), 299-321. Enero-Junio. México: ENAH.
- Pacheco, E. y Parker, S. (2001). Movilidad en el trabajo urbano: evidencias longitudinales para dos periodos de crisis en México. *Revista Mexicana de Sociología*. 2 (1), 3-25. México: UNAM.
- Padilla, M. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México. *Revista de Educación Superior*. 36, (2), 42, abril-junio. México: ANUIES.
- PEF. (1996). *Programa Nacional de Desarrollo Urbano 1995-2000*. México: Secretaría de Desarrollo Social.
- Pereyra, C. (1984). *¿Historia para qué?* Buenos Aires: Siglo XXI.
- Pérez, J. y Arteaga, M. (2001). *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el Siglo XX*. Buenos Aires: Instituto del Gobierno.
- Perraton, H. y Creed, Ch. (2000). Applying new technologies and cost-effective delivery systems in Basic education. In: *Thematic Studies. World Education Forum, Education for all Assessment*. Abril, 26-28. Dakar: UNESCO.
- Popkewitz, T. (1998). *Paradigmas e ideología en la Investigación Educativa*. Gran Bretaña: Grupo Cap.

Porras, L.; Huerta, G.; Ramos, J. y Salinas, B. (2009). *Diseño colaborativo de metodología pedagógica para el desarrollo de habilidades de pensamiento a través del uso de las TIC en el estudiante de telesecundaria, a partir de las prácticas actuales de los profesores*. Informe final de investigación. México.

Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales. En: *Revista do laboratorio de ensino de História*. UEL, 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil: UEL

Pujadas, J. J. (1992) *El método biográfico: Las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociales.

Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 8 (17), 221-243. México.

Ramos, J.M. (2010). *Senderos de la ética. Gestión de recursos y acciones de ayuda*. México: UPN.

Rebollar, A. (2007). *Las mediaciones didácticas en el modelo pedagógico de Telesecundarias*. Tesis de Doctorado. México: ICEM.

Remedi, E. (2004). *Instituciones educativas: Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

Reyes, A. (2011). Experiencias estudiantiles en telesecundaria. Más allá de los muros, adolescencias rurales. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17 (54), 981-989, Julio- Septiembre. México.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Siglo XXI.

Richardson, H. (1973). *Elements of Regional Economics*. Londres: Penguin Books.

Rodríguez, F. y Ovejero, A. (2005). *La convivencia sin violencia. Recursos para educar*. Sevilla: Eduforma.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

Rolland, J. (2000). *Familias, enfermedades y discapacidad*. México: Gedisa.

Ruiz, E. (2000). *Formación, profesión y actividad laboral de los ingenieros de la industria manufacturera. El caso del área metropolitana de la ciudad de México*. Disertación doctoral no publicada, México: UAM- Unidad Xochimilco.

Ruiz, D. (2003). *Tejiendo discursos se tejen sombreros. Identidad y práctica discursiva*. México: Colección textos.

Ruiz, J. (2010). *Derecho de familia*. España: Tirant lo Blanch.

SEGE. (2012). *Estadística de Telesecundarias*. SLP: Departamento de Planeación.

S.E.P. (1973). Acuerdo secretarial de la Estructura Jurídica. México: SEP.

Salinas, J. y Sureda, J. (1992). Aprendizaje abierto y enseñanza a distancia. *European Conference about Information Technology in Education: A Critical Insight*. Barcelona: Proceedings.

Santibañez, C. (2009). Metáforas y argumentación: Lugar y función de las metáforas conceptuales en la actividad argumentativa. En: *Revista Signos*. 42 (70). Chile.

Santos, A. (2001). *La educación secundaria: perspectivas de su demanda*. Serie: Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Aguascalientes: UAA.

Santos, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 31 (2), 69-96. México.

Satir, V. (2002). *Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar*. Barcelona. Pax.

S.E.P. (2004). Situación actual de la Telesecundaria mexicana. En: *Educación 2001*, 11, 27-32. Agosto. México.

S.E.P. (2012 a). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. México: DGME.

S.E.P. (2012 b) Sitio consultado: www.sep.gob.mx, en julio de 2010.

S.N.T.E. (1986). *Estatutos del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. México: S.N.T.E.

Sinclair, John. (1999). *Latin American television. A global view*. Nueva York: Oxford.

Sobrino, J. y Garrocho, C. (1995). *Sistemas metropolitanos. Nuevos enfoques y prospectiva*. México: COLMEX.

Sobrino, J. (1998). *Desempeño industrial en las principales ciudades de México. 1980-2003*. México: COLMEX.

Stahmer, A. (1987). Satellite technologies and services; implications for international distance education. En: *Media in Education and Development*. 20 (3), 117-123.

Stanley, J.(2002).*Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.

Torres, R. y Tenti, E. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios*. México: DGRI-SEP.

UNESCO. (2005). *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. En: <https://es.unesco.org/gen-report/report/2005/edu>. Consultado en junio de 2008.

Valle, Á. y Barrón, C. (2001). *Egresados de la UNAM, trayectorias laborales y empleo: el caso de las licenciaturas en administración y física* (Avance de investigación). México: Universidad Nacional Autónoma de México, PAPIIT-CESU.

Vargas, R. (2000). Trayectorias profesionales de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica el caso de Sanyo Video Componentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. En: [//redie.uabac.mx/Vol2no2/contenido-vargas.html](http://redie.uabac.mx/Vol2no2/contenido-vargas.html)., consultado en mayo de 2010.

Vidal, R. y Díaz, M. (2004). *Resultados de las pruebas PISA 2000 y 2003 en México: habilidades para la vida en estudiantes de 15 años*. México: INEE.

Vila, I. (2000). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona:Horsori.

Weber, Max. (1993). *Economía y sociedad*. México: FCE.

Weitzner, E. y Fonseca, M. (1983). *Evaluación del aprovechamiento escolar en Telesecundaria*. México: SEP.

Wiles, R.; Crow, G.; Heath, S. y Charles, V. (2006). Anonymity and confidentiality. *Conference ESRC Research Methods Festival*. London: University of Oxford.

OTRAS FUENTES:

Entrevistas de los profesores.

Entrevista 1

Clave: (JP-HM-H-M-25)

Fecha de la entrevista: 4 de octubre de 2006.

Entrevista 2

Clave: YL-HM-M-L-25.

Fecha de la entrevista: 4 de octubre de 2006.

Entrevista 3

Clave: MB-HM-M-L-21

Fecha de la entrevista: 21 de septiembre de 2006.

Entrevista 4

Clave: RS-HM-H-M-24

Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 5

Clave: MT-HM-M-M-25

Fecha de la entrevista: 20 de septiembre de 2006.

Entrevista 6

Clave: CR-HM-M-L-23

Fecha de la entrevista: 18 de septiembre de 2006.

Entrevista 7

Clave: CR-JC-M-L-24.

Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 8

Clave: EL-JC-M-M-24.

Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 9

Clave: DM-JC-M-M-25.

Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 10

Clave: CC-JC-M-L-24.

Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 11
Clave: ELL-JC-M-M-25.
Fecha de la entrevista: 01 de noviembre de 2006.

Entrevista 12
Clave: JP-JC-H-M-24.
Fecha de la entrevista: 22 de septiembre de 2006.

Entrevista 13
Clave: JB-JC-H-M-25.
Fecha de la entrevista: 19 de septiembre de 2006.

Entrevista 14
Clave: SV-JC-M-M-24.
Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 15
Clave: RR-JC-H-L-23.
Fecha de la entrevista: 11 de septiembre de 2006.

Entrevista 16
Clave: SA-JC-H-M-25
Fecha de la entrevista: 27 de octubre de 2006.

Entrevista 17
Clave: SQ-JC-M-M-25.
Fecha de la entrevista: 21 de septiembre de 2006.

Entrevista 18
Clave: RH-JC-H-M-24.
Fecha de la entrevista: 15 de septiembre de 2006.

Entrevistas a autoridades nacionales de telesecundaria.

Entrevista Emma López
Fecha: 22 de octubre de 2004

Entrevista Guadalupe González
Fecha: 5 de noviembre de 2004

Entrevista Irma Paulina Ramírez Cruz
Fecha 18 de agosto de 2004

Entrevista Dr. Antonio Noguez
Fecha: 6 de diciembre de 2004

Testimonios.

Sra. Laura Sánchez García
Sra. Lourdes Rodríguez
Sr. Herminio López Herrera