

IOLEs

DECLARAÇÃO

Boa Vista, 17 de Outubro de 2023

Eu, Elói Martins Senhoras, coordenador do think tank IOLEs e responsável pela Editora IOLE, venho por meio desta declaração atestar que o capítulo “PRIMEROS MESES COMO DOCENTE RURAL MULTIGRADO. ENTRE DILEMAS Y DESAFÍOS PSICOLÓGICOS EN EL YO Y NECESIDADES FORMATIVAS”, de autoria de Enrique Ibarra Aguirre, e, Yeshica Ludim Sánchez Guzmán, foi publicado no livro “EDUCAÇÃO BÁSICA: POR UMA ÓTICA DOCENTE”, ISBN: 978-65-85212-57-1. A obra contou com um processo de avaliação dos capítulos no sistema de double-peer-review, sendo lançamento em 2023 e disponibilizado gratuitamente na modalidade de e-book no seguinte endereço eletrônico: <http://editora.ioles.com.br>

Cordialmente



Prof. Dr. Elói Martins Senhoras
Editor Chefe da Editora IOLE
IOLEs *Think Tank*

ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ
(organizadores)

EDUCAÇÃO BÁSICA

Por uma Ótica Docente

IOLE
EDITORA

EDUCAÇÃO BÁSICA
Por uma Ótica Docente

EDUCAÇÃO BÁSICA

Por uma Ótica Docente

**ELÓI MARTINS SENHORAS
ANA CÉLIA DE OLIVEIRA PAZ**
(organizadores)



BOA VISTA/RR
2023

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão

Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa

Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e

Diagramação

Elói Martins Senhoras
Balbina Líbia de Souza Santos

Conselho Editorial

Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Se74 SENHORAS, Elói Martins; PAZ, Ana Célia de Oliveira (organizadores).

Educação Básica: Por uma Ótica Docente. Boa Vista: Editora IOLE, 2023, 277 p.

Série: Educação. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-85212-57-1
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8356531>

1 - Docente. 2 - Educação. 3 - Educação Básica 4 - Professor.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Educação. IV - Série

CDD-370

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores.



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e da *práxis* em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capilarização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras

(Editor Chefe)



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
<hr/>	
CAPÍTULO 1 A Pandemia da Covid-19 e o Ensino Remoto: (Des)continuidades e os Desafios Enfrentados no Acompanhamento Pedagógico em Escolas Públicas do Amazonas	13
<hr/>	
CAPÍTULO 2 Desafios Enfrentados por Professoras da Educação Básica na Adoção das Atividades Remotas durante a Pandemia da Covid-19	39
<hr/>	
CAPÍTULO 3 Formação Continuada de Professores(as) para a Educação Básica: Análise e Monitoramento acerca da Meta 16 do Plano Nacional de Educação	71
<hr/>	
CAPÍTULO 4 O Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB no Município de Ilhéus-Bahia	89
<hr/>	
CAPÍTULO 5 A Autonomia no Trabalho Docente e a Formação <i>Stricto Sensu</i> de Professores da Educação Básica	111
<hr/>	

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |

O Real não Está na Saída nem na Chegada, Ele se Dispõe é no Meio da Travessia: O Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica-PARFOR	137
---	-----

CAPÍTULO 7 |

Primeros meses como Docente Rural Multigrado. Entre Dilemas y Desafíos Psicológicos en el Yo y necesidades formativas	161
--	-----

CAPÍTULO 8 |

Supervisão Pedagógica Interna na Melhoria e Processo de Ensino e Aprendizagem em Escolas Primárias de Moçambique	197
---	-----

CAPÍTULO 9 |

Pesquisa Sociológica no Ensino Médio: Produção Científica, Formação Profissional e Assessoria Técnica na Educação Básica	233
---	-----

SOBRE OS AUTORES	263
------------------	-----

CAPÍTULO 7

*Primeros Meses como Docente Rural
Multigrado. Entre Dilemas y Desafíos
Psicológicos en el Yo y Necesidades Formativas*

PRIMEROS MESES COMO DOCENTE RURAL MULTIGRADO. ENTRE DILEMAS Y DESAFÍOS PSICOLÓGICOS EN EL YO Y NECESIDADES FORMATIVAS

Enrique Ibarra Aguirre

Yeshica Ludim Sánchez Guzmán

Documentar la experiencia docente del profesorado principiante de educación básica contribuye a comprender su proceso de inserción a la docencia y cómo proveerle de apoyo pedagógico, que es donde más se ha enfocado la investigación, pero también permitiría darle asistencia psicológica, dado que hay estudios con este tipo de educadores que documentan periodos de crisis en la estructura psicológica del yo (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014). Esta asistencia psicopedagógica reviste más especificidad con aquellos profesionales de la educación que atienden a más de un grupo a la vez en escuelas rurales. Entiéndase por docentes principiantes o noveles a quienes, una vez concluida su formación inicial, tienen su iniciación a la docencia y cuya experiencia es menos de cinco años (CORDERO *et al.*, 2021; MARCELO, 2012).

La preocupación por las primeras experiencias docentes no es un tema nuevo en investigación, pero tampoco es de larga data, pero lo cierto es que resulta de mucha relevancia en materia de formación de docentes. En un monográfico coordinado por Marcelo *et al* (2009), se destaca la relevancia que tiene para los docentes principiantes sus primeras experiencias frente a grupo, la complejidad que entraña la docencia y las dificultades que sortean en su iniciación a la enseñanza. En otra colección de trabajos también se hace patente que estos educadores experimentan una crisis psicológica (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014), tienen

necesidades de profesionalización docente en sus primeros años de servicio, sobre todo, aquellos que tienen que atender diferentes grados a la vez y tener las responsabilidades de director de escuela (CANO *et al.*, 2018).

Este trabajo, a diferencia de otras investigaciones que documentan los primeros años de enseñanza y las necesidades formativas del profesorado novel, si bien se centra en un solo docente, tiene como novedad que se enfoca en los primeros tres meses de inserción profesional, y recupera esta experiencia desde que el docente recibe su nombramiento, sabe de su destino de trabajo, tiene sus primeras sesiones de enseñanza con los estudiantes y encuentros con la comunidad y padres de familia, para (1) explorar los dilemas y desafíos psicológicos y los factores de equilibrio cognitivo y emocional en su iniciación a la enseñanza y (2) conocer sus necesidades de formación docente como profesor multigrado unitario.

Es un estudio de caso único (STAKE, 2007), en el que se va al encuentro del contexto mental de un solo participante desde diferentes fuentes. Se seleccionó tomando como criterio que tenga menos de seis meses de su iniciación a la enseñanza en la educación básica primaria en un contexto rural y que la escuela de asignación sea de organización multigrado unitaria y marginal. Se utilizó la *Carta docente* como un instrumento narrativo utilizado en otras investigaciones para recuperar de su memoria docente los contenidos cognitivos y emocionales derivados de sus experiencias profesionales (ARMENTA *et al.*, 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014; JACOBO *et al.*, 2014). En esta, se le instruye al profesor que escriba un documento en formato de carta, redactado en prosa libre, la cual debe dirigir a la persona con la que se sienta más identificado y le narre todas las vivencias que recuerde, así como las emociones que experimentó desde que recibió su nombramiento hasta la llegada a la comunidad e impartió sus primeras clases con los estudiantes.

Se le solicitó que incluyera sus necesidades formativas y sugerencias para el trabajo docente a futuros profesores rurales.

Se administró un *Cuestionario de Necesidades de Formación Docente*, elaborado por un grupo de expertos de la Red de Investigación en Educación Rural para conocer las necesidades de formación de docentes multigrado en diferentes entidades de México (GARCÍA; JUÁREZ, 2021). Está integrado por un total de 56 reactivos, que tiene opciones de respuesta, corta, abierta y múltiple. Están distribuidas en seis dimensiones: datos generales, formación inicial, formación profesional, experiencia laboral, expectativas acerca de los grupos multigrado, procesos de actualización. Se elaboró en el Google formulario, para que pudiera ser autoadministrado de forma remota, dadas las condiciones de pandemia por el coronavirus. También se utilizó el *Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5)* (GARCÍA; MUSITU, 2014), que mide cinco dimensiones del autoconcepto: (1) profesional, que refiere a la percepción que tiene el individuo sobre su desempeño como trabajador; (2) social, que refiere a la percepción que tiene el individuo en su desempeño en las relaciones sociales; (3) emocional, hace alusión a la percepción del sujeto de su estado emocional y las respuestas que da a situaciones específicas; (4) familiar, refiere la percepción que tiene de su implicación e integración que tiene con la familia y (5) físico, hace referencia a la percepción que tiene el individuo sobre su aspecto físico y condición física. Está integrado por 30 ítems que se responden del 1 a 99 según el grado de acuerdo con los enunciados de los ítems. Es un instrumento que posee buenas propiedades psicométricas en el contexto de este estudio, según estudios previos, con un Alfa de Cronbach de 0.784 (IBARRA-AGUIRRE; JACOBO, 2014). Si bien este instrumento está asociado a lo cuantitativo, en este trabajo sus resultados se utilizaron de forma cualitativa.

Para complementar la información, profundizar o precisar en algunos datos imprecisos o confusos, también se utilizaron llamadas telefónicas y mensajes vía WhatsApp. Para triangular la información, se utilizó la estrategia denominada “revisión de interesados” (STAKE, 2007, p. 100), donde el participante revisó el borrador del documento y validó el escrito. Vale agregar, que en todo momento se procedió con ética y se aseguró el resguardo de la confidencialidad del participante.

A partir de aquí, el documento se estructura en tres secciones. En la primera, que a su vez se divide en dos subapartados, se presenta, por una parte, la revisión de la literatura que remite a la descripción de la experiencia psicológica del profesorado principiante durante su iniciación a la enseñanza, así como sus necesidades formativas. Por otra parte, para contextualizar, se describe dónde se forma el profesorado de Educación Básica, cuál es el destino laboral probable de estos y si se forma con conocimientos que le permitan atender grupos de organización multigrado.

En la siguiente sección se presentan los resultados de la investigación, mismo que se estructuran, teniendo como base los diferentes momentos de la experiencia del maestro, que parte desde que recibió el nombramiento, asignación de su plaza docente, llegada a la comunidad y primeras experiencias docentes. En el desarrollo de esos diferentes momentos, se van mostrando los dilemas y desafíos psicológicos que experimenta el docente. También se incorpora un subapartado donde se recuperan las necesidades formativas del docente y algunas sugerencias para futuros educadores que tengan su inserción profesional en escuelas de organización multigrado.

Por último, se presenta un apartado donde se discuten los hallazgos de la investigación a la luz de la literatura revisada. Ahí

mismo se describen las aportaciones al conocimiento que se generan y se hacen algunas conclusiones.

INICIACIÓN A LA ENSEÑANZA Y EL AUTOCONCEPTO

Se dice que el profesorado de Educación Básica, al incorporarse al trabajo docente por primera vez, tienen un choque con la realidad (VEENMAN, 1984). En su iniciación en la docencia tienen “ideas que se remiten a la confrontación inicial con la dura y compleja realidad del ejercicio de la profesión, a la desilusión y al desencanto inicial, y de manera más general, a la transición de la vida de estudiante a la vida exigente del trabajo” (SÁNCHEZ; JARA, 2019, p. 134).

Desde que las y los educadores reciben sus órdenes y van emprender la partida a su destino de trabajo, como se ha encontrado en algunos trabajos, experimentan dilemas y transiciones, emociones inmanejables, que lo llevan a pensar en desistir del viaje o emprenderlo, pero a la vez, con un compromiso social que lo convence de que para eso se ha formado (JACOBO, 2006) y un yo profesional previamente formado en su formación inicial que les impele a realizar esta labor pese a la adversidad de los contextos en los que ejercerá la docencia, por ejemplo, los rurales marginales con altos índices de violencia que impactan en su autoconcepto emocional por el miedo que perciben, en los que además tienen escaso acompañamiento pedagógico que no fortalecen su autoconcepto académico y presentan condiciones que limitan proximidad con sus pares, amistades y reducido soporte de la familia; factores que constriñen su autoconcepto social y familiar (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014).

En sus primeros días, tienen nervios y estrés, pero a la vez, se sienten entusiasmados (JÁSPEZ; SÁNCHEZ-MORENO, 2019). Los retos y demandas a esa realidad docente inicial, le genera incertidumbre, angustia, pérdida de entusiasmo (IGLESIAS; SOUTHWELL, 2020), un desasosiego, inestabilidad y un yo académico/profesional deprimido debido a las debilidades técnicas que percibe, a lo que se le suma que tiene que vivir la inserción en la docencia mediante un proceso que tiene escaso o nulo acompañamiento; se viaja solo, se vive solo, como lo narra Jacobo (2006). Es una vivencia que se experimenta en soledad, sobre todo en escuelas unitarias, o en el mejor de los casos, está acompañado por otro colega o colegas con el que comparten el espacio de trabajo y que, por cierto, también están aprendiendo a ser docentes (SANDOVAL, 2019).

Diferentes estudios con profesores noveles mexicanos, aunque escasos, revelan necesidades formativas de estos, particularmente para atender la enseñanza multigrado. Entiéndase aquí, como necesidades formativas, a aquellas áreas que el profesorado identifica y que percibe como un área en que puede mejorar, aquello que la formación inicial no le proporcionó (CANO *et al.*, 2018). Dichas carencias en su formación inicial, también le hacen tener un yo académico/profesional disminuido, porque perciben debilidades, tales como dificultad para trabajar con sus estudiantes y problemas para trasladar los contenidos teóricos de su formación inicial a la práctica y las asociadas a la atención a la diversidad de las aulas multigrado, teniendo que recurrir al ensayo y error en su práctica docente (CANEDO; GUTIÉRREZ, 2016). Los hallazgos de otros estudios, refieren que estos requieren formación para fomentar la ayuda inter-estudiantes, el autoaprendizaje, saber organizar el grupo multigrado en trabajo por ciclos y grupal y mejorar en elementos de la planeación didáctica, requieren apoyo para involucrar a los padres con la escuela y conocimiento sobre gestión escolar (CANO *et al.*, 2018), que no es dato menor como

señala Brumat (2011), pues en muchos casos, además de encargarse de las ya demandantes tareas de enseñanza multigrado, también debe ocuparse de tareas directivas, particularmente en escuelas unitarias. Se agrega, como encontró Cordero *et al.* (2021), que estos necesitan formación en inclusión educativa y conocimiento sobre su responsabilidad ante actos de maltrato familiar o consumo de drogas y también, para evitar conflictos con la familia (FANDIÑO; CASTAÑO, 2009).

Lo antes dicho, revela los dilemas y el choque profesional que viven los que son educadores noveles para atender su primera asignación formal. Si bien estas experiencias iniciales, les generan periodos de crisis que ponen a prueba su formación inicial y logran desestabilizar su integridad psicológica, existen factores internos y externos a ellos, entre los que figuran su autoconcepto multidimensional (GARCÍA; MUSITU, 2014) que logra acomodaciones, como señalan Ibarra-Aguirre *et al.* (2014), para su bienestar y que también le permiten mantenerse con relativa estabilidad y afrontar con éxito la adversidad vivida y no renunciar a su quehacer docente. Estos autores aluden, desde la perspectiva sistémica y compleja (JOHANSEN, 1992; MORIN, 2002), que existen factores (entrópicos) tan perturbadores que generan caos en el sistema psicológico del profesorado, pero en cambio, hay otros (neguentrópicos) que cooperan para restablecer el orden, entre ellos, un yo bien integrado, estrategias de afrontamiento cognitivo y la compañía de colegas. Ello es coincidente con lo que antes decían Fandiño y Castaño (2009), al referirse a que mucho influyen los componentes personales, como la biografía y personalidad del profesorado en la forma como viven el choque profesional y afrontan el trabajo durante sus primeros años en la docencia.

En el ámbito pedagógico y didáctico, donde igualmente se perciben falencias formativas que ponen en crisis a los docentes noveles y les generan un choque profesional, también hay factores

que pueden recuperar la estabilidad, por ejemplo, el acompañamiento de otros profesores con cierta experiencia que hacen función de mentoría (VÉLAZ, 2009), lo que también se conoce en México como tutoría al personal docente de nuevo ingreso, que consiste en una estrategia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para brindar acompañamiento a docentes principiantes a través de un maestro experimentado, cuya tutoría se da en un tiempo de dos años, con el fin de fortalecer sus competencias, tenga su inserción profesional y todo lo que implica ello, desde el trabajo en la escuela, con sus estudiantes y la comunidad, así como la detección de necesidades durante su experiencia de trabajo en contextos específicos, incluidos los rurales y procurar el desarrollo profesional de los educadores principiantes (SEP, 2021).

FORMACIÓN DOCENTE Y DESTINO DE TRABAJO DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN BÁSICA EN MÉXICO

Históricamente, la encomienda de formar al profesorado de educación básica en nuestro país era conferida, principalmente, a las escuelas normales, pero por la obligatoriedad de educación básica a preescolar y secundaria, creció la demanda de docentes formados, y el sistema educativo se valió de otras instituciones para formar docentes (INEE, 2015a), tales como normales privadas, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y subsedes descentralizadas y en otras Instituciones de Educación Superior (IES) (MEDRANO; RAMOS, 2019).

Si bien, ahora participan más instituciones en la formación inicial del profesorado, salta una interrogante, ¿las instancias donde se forman las y los docentes mexicanos los habilitan para el trabajo en escuelas de organización multigrado? La narración de un profesor

en sus inicios en la docencia, revela que el trabajo inicial dista de la formación recibida, pues mientras se forma, observa y practica para atender grupos homogéneos, ser un maestro de grado único, en cambio, la realidad profesional inicial es trabajar con grupos heterogéneos en edad y saberes, en grupos multigrado (JACOBO, 2006). Así lo reitera Juárez (2017) al decir que la formación y capacitación para el trabajo en las escuelas rurales, es casi inexistente en México.

Armenta y Jacobo (2021), agregan que el profesorado que trabaja en escuelas rurales multigrado, no fue preparado para ello, no recibieron en su formación inicial las bases pedagógicas necesarias, por ello, imperan a que aprendan de su propia práctica, que tengan conocimientos de la comunidad de destino y se adapten a ella en su fase como educador rural. En esa misma tónica, Rubio y Castro (2020), advierten que no existen programas específicos para la formación de profesores para contextos rurales, por lo que algunos que egresan de las Escuelas Normales les rehúyen a esos escenarios de trabajo, que se sabe, las plazas de trabajo probables para la inserción a la docencia son las escuelas rurales, cuyas características remiten a contextos rurales marginales (CORDERO *et al.*, 2021), escenarios de injusticia y desigualdad (GALLARDO, 2011). Muchos son adversos para el trabajo docente, impera la violencia, hay clausura sociocultural, implican riesgo físico y psicológico que expone la integridad de su yo (IBARRA-AGUIRRE, 2021; IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014) y pone a prueba sus estrategias de afrontamiento para paliar las situaciones estresantes (ARMENTA *et al.*, 2015).

Es muy posible que su inserción profesional sea en escuelas multigrado, donde un solo profesor o profesora se hace cargo de distintos grados a la vez (JUÁREZ, 2017), con posibilidades de que sea en una escuela unitaria, donde imparte la docencia a todos los grados posibles y tienen que hacerse cargo de actividades de

administración y gestión escolar (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2018). Este tipo de escuelas, como se ha denunciado, no tienen un modelo adecuado a su forma de organización, pues carecen de capacitación, materiales, libros, acompañamiento, seguimiento sistematizado y deplorable infraestructura (AGUILERA *et al.*, 2019; MEDRANO *et al.*, 2019).

La probabilidad de que su inserción docente sea en una escuela rural es alta, pues más de la mitad de los centros escolares de educación básica en México, están ubicados dentro de esos contextos (INEE, 2015b). Además, hay un alto porcentaje que sea en escuelas multigrado. Datos recientes, muestran que el 35.1% de las escuelas primarias públicas generales en México son multigrado. De estas, el 68% presentan alto grado de marginación y el 44.1% están aisladas. Siete entidades mexicanas rebasan el 50% de escuelas multigrado (MEDRANO *et al.*, 2019).

RESULTADOS

Los resultados se presentan de forma cronológica, con base en los diferentes momentos vividos por el docente, desde que recibió su nombramiento y asignación de la plaza, hasta sus primeras prácticas docentes. En el análisis de los datos, se van entreverando aquellos fragmentos narrativos que revelan un estado de malestar psicológico y cómo los resuelve el docente. De igual forma, se hace un análisis de las necesidades de formación docente. La información recuperada de los diferentes instrumentos, se usa de forma complementaria a lo largo del texto.

PRESENTANDO EL CASO: RAFAEL RAMÍREZ⁵ Y SU AUTOCONCEPTO

Rafael Ramírez, es un profesor con residencia en Mazatlán, Sinaloa, de reciente ingreso a la docencia. Tiene 26 años de edad. Recibió su formación inicial como educador en la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, de donde se tituló en el año 2019. Actualmente, está cerrando sus créditos en sus estudios de posgrado. Vale agregar, que previo a su experiencia docente en una escuela rural mexicana, tuvo su iniciación en la enseñanza en un colegio privado.

Tabla 1 - Puntajes del Autoconcepto de Rafael Ramírez

Académico	Social	Emocional	Familiar	Físico
99	50	15	55	60

Fuente: Elaboración propia.

Según los datos del cuestionario AF-5 que se muestra en la Tabla 1, el profesor percibe que tiene un buen desempeño como trabajador, pues su autoconcepto académico/profesional alcanza un alto puntaje (99), lo cual es más alto que el resto de las dimensiones del autoconcepto como el físico, familiar y social. Estos últimos tres, con puntajes igual o superior a 50. Los puntajes bajos en lo familiar y social hacen inferir que no se percibe del todo implicado con la familia y con sus amistades. Vale destacar que su autoconcepto emocional es la dimensión con los más bajos puntajes al alcanzar 15

⁵ Se omite el nombre del participante para guardar el anonimato. En su lugar, se utiliza el de Rafael Ramírez, educador mexicano impulsor de la educación rural en México.

puntos, lo que indica que la percepción general de su estado emocional ante situaciones específicas se encuentra deprimido.

ASIGNACIÓN DE LA PLAZA Y ELECCIÓN DEL DESTINO DE TRABAJO. PRIMEROS DILEMAS

Era un 24 de septiembre del año 2021, cuando Rafael recibió una notificación vía correo electrónico de parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en Sinaloa, sobre su asignación. A través de Zoom, tenía que elegir su destino de trabajo. Ese día empezaba la toma de decisiones, pero de inicio no lo hizo solo. De acuerdo con el recurso de investigación en forma de carta, que se fecha con el 14 de diciembre de 2021 dirigida a su hijo de un año de edad, él dice que procuró la asistencia de otros docentes expertos para hacer la mejor elección de destino de trabajo, pues preveía que sería en una zona rural lejos de su hogar y quería asegurarse que fuera lo menos adverso y distante de su casa:

Le hablé a tu mamá para que me ayude a escoger un lugar no tan lejos de Mazatlán, y en una zona no muy peligrosa, ella, con ayuda de tu abuelito [...] me ayudaron, pues ellos tienen más conocimiento que yo en cuanto a zonas de trabajos escolares (CARTA).

El docente, narra las emociones que despertaron en él la elección de la escuela y comunidad a la que iría. Aquí iniciaban sus dilemas y desequilibrios psicológicos. Sentía entusiasmo y a la vez manifestaba tristeza al tener que dejar a su familia. Pero fue su apertura social por expandir el grupo de personas conocidas, pensar en la familia y su hijo recién nacido y las posibilidades económicas

que representaba para ellos este trabajo, un factor neguentrópico que le permitía reducir la crisis:

Escogí la escuela llamada Jaime Torres Bodet, situada en La Reforma [...] lugar que no conocía, lo cual despertaba en mí un entusiasmo enorme porque conocería nuevas personas, pero a la vez tristeza porque sabía que dejaría de verte cuando me fuera a dar clases [...] es difícil estar yendo y viniendo diario, eso me ponía triste porque el hecho de quedarme en la escuela haría que te dejará de ver, pero ya después pensaba que este sacrificio es por ti y para ti y se me pasaba (CARTA).

Llegó el día en que recibió su “Hoja de asignación”, leyó el nombre de la escuela asignada, clave de plaza, zona escolar y cuándo se presentaría a laborar, pero ahí no decía la modalidad de la escuela. Este fue otro momento de emociones a flor de piel que no quiso experimentarlo solo, tenía que compartirlo, como se recupera en el siguiente fragmento narrativo de la carta:

Al tener en mis manos dicho documento me sentí bendecido por Dios, contento, feliz, sentí que una de mis metas ya se estaba cumpliendo, pensé en ti [su hijo] que ya iba a poder darte más seguridad económicamente hablando y todas las emociones de felicidad en ese preciso momento las experimenté, y pues tenía que compartirlo con alguien, para ello enseguida le mando una foto de la hoja a tu mamá, a tus abuelitos y a mi buen amigo.

Después de ello, recogió sus órdenes de presentación y el nombre y número telefónico del supervisor de la zona escolar a la

que pertenece la escuela asignada. Tomó el teléfono y le marcó para ponerse a la orden y que le firmara la hoja de presentación. Admite que corrió con fortuna, pues no iría solo a la comunidad asignada, pues el supervisor le anunció que lo llevaría personalmente. Le dijo: “Estas de suerte amigo, mañana voy a la Reforma, yo te llevo, te digo por dónde entrar, cómo entrar y te presento con los padres de familia y el profe por el que vas tú en su lugar” (CARTA).

Hasta ahí, todo marchaba relativamente bien, sin tanto menoscabo de su persona, pues tuvo la oportunidad de elegir la escuela, obtuvo asesoría de expertos para ello, el supervisor lo acompañaría por primera vez a la comunidad y escuela de destino, lo que lo animó mucho a emprender el viaje. Pero algo escuchó que tendría implicaciones de más calado que lo haría tener emociones encontradas. Recibió del supervisor palabras que impactaron en su sistema psicológico, pero con más fuerza en su formación inicial: “te anticipo, la escuela es unitaria, tú serás maestro de los seis grados, director e intendente de limpieza” (CARTA). ¿Qué piensa y siente en ese momento un profesor o profesora que no ha recibido formación para atender grupos multigrado? En la mente de Rafael, esas palabras del supervisor se introdujeron detonando un cúmulo de emociones ambivalentes. Sentía incertidumbre y temor, pero su formación docente, apertura para el aprendizaje de la experiencia y su bagaje personal que le impelía a la acción, le resultaron factores que cooperaban para mitigar su malestar y, sentirse motivado y contento por la ganancia que obtendría de esa experiencia. Véase el siguiente fragmento narrativo:

En ese momento sentí un poco de incertidumbre, un poco de temor, pero sabes hijo, también me sentí motivado, y contento porque sabía que también aprendería mucho de todas esas labores y que agarraría mucha experiencia en cuanto contenido escolar, trabajos administrativos y asuntos de

gestoría, creo que fue como una explosión de emociones, sí, así lo defino (CARTA).

EL VIAJE A LA COMUNIDAD DE DESTINO

El maestro Rafael hace el viaje en tres tramos y durante dos horas. Uno de 63 kilómetros, desde Mazatlán -su lugar de residencia- a la ciudad de El Rosario. De ahí tiene que tomar otro transporte que lo lleva a la comunidad de El Pozole, en un tramo que dura alrededor de 30 minutos. Desde ahí, emprende la travesía a la comunidad de destino (La Reforma), por un camino polvoriento, sea en una motocicleta, automóvil o bien, caminando, cuando los padres de la comunidad no pueden recogerlo.

Antes de instalarse en la comunidad, Rafael hizo un primer viaje al día siguiente de su notificación sobre su destino de trabajo. Ese fue de reconocimiento; un viaje que puede considerarse de inducción. Lo realizó acompañado del supervisor de su zona escolar, de quien afirma, le abrió camino a la experiencia que le esperaba. Además de mostrarle cómo llegar a la comunidad y escuela, le dio apertura con los padres de familia y solicitó su apoyo en la tarea educativa de sus hijos.

Considera ese acompañamiento como una ventaja para asimilar la nueva realidad que le esperaba, le proporcionó tranquilidad ante la ansiedad experimentada un día antes al viaje, pues admite como narra, vivió un episodio de choque. Relata que tuvo un “impacto con la realidad”, es decir, se me vino a la mente que ya al día siguiente comenzaría con mi aventura profesional como maestro rural-unitario” (WHATSAPP).

No obstante que Rafael considera el acompañamiento del supervisor como una ventaja para paliar el disturbio psicológico y

emocional que experimentó, señala que de haber ido solo a la comunidad la primera vez, también hubiera sido una oportunidad para aprender más. Podría haber interactuado más con la comunidad desde inicio al preguntar a uno y otro poblador sobre cómo llegar, se hubiera llenado de contexto desde su primera vez, conocer otras personas y familias que aún no conoce, descubrir por cuenta propia la ruta de llegada. Su personalidad abierta a las nuevas relaciones, como se aprecia de nuevo, resulta un factor que le facilitaría su inserción a la comunidad.

Finalmente, este primer viaje, sirvió para vivir su primera experiencia psicológica con la comunidad, con los padres, madres y sus futuros estudiantes, con quienes empezó a vincularse desde ese primer día. También empezó a tomar acuerdos de trabajo días antes de la fecha en que tenía que presentarse formalmente, según constaba en las órdenes de presentación entregada por la SEP.

Hizo un segundo viaje. Este ya era para instalarse en la comunidad. Esta vez fue acompañado por familiares. Iba cargado con un equipaje lleno de su ropaje, material didáctico, colchonetas y cobijas, pero también, como antes se deja ver, con una maleta llena de emociones paradójicas; incertidumbre y entusiasmo, alegría por su asignación y tristeza de dejar a la familia, pero a la vez con apertura para aprender.

COOPERACIÓN DE FACTORES PARA MITIGAR LA SOLEDAD Y DISTANCIA FAMILIAR

Al llegar a la comunidad, una alegría lo invadía, se sentía ansioso por dar inicio a esta aventura, de poner a prueba su formación, conocer a la comunidad y a sus estudiantes, incluso ya se

visualizaba como director haciendo gestiones para mejorar la escuela, como se lee enseguida:

Al llegar a la comunidad me sentí contento, feliz, ansioso de comenzar a establecer vínculos con los padres de familia y alumnos, de hacer gestorías para mejorar el recinto escolar hablando desde infraestructura y el rubro de pedagógico (CARTA).

Pero esa felicidad primera, se vio atropellada por algunas preguntas que rondaron por su cabeza provocando disonancia cognitiva, pero en lugar de evadir la realidad o entrar en desanimo y desesperanza, se iba procurando la consonancia una y otra vez, afrontando la realidad profesional y todo lo que ello implica de forma racional, con sus propios recursos cognitivos. Pensaba, por ejemplo, en apoyar a los estudiantes en desventaja, lo que le daba quietud:

Al dirigirme hacia la escuela, pensé y me cuestioné lo siguiente: ¿Qué haré cuando caiga la tarde y las clases ya hayan terminado? ¿En qué ocuparé el resto de mi tiempo?, en ese momento tuve la idea de dar clases por las tardes a alumnos(as) que presentarán un rezago educativo más pronunciado y así ocuparía mis tiempos y apoyaría en lo educativo. Con ello me sentí más tranquilo (WHATSAPP).

Rafael vivió otro momento de caos ya en la comunidad. Esta vez, fue detonado por una pregunta del familiar que lo acompañó y dejó en la comunidad, quien tocó sus fibras emocionales más sensibles, al punto de sentirse colapsado. Y de nuevo, empleó recursos cognitivos para reorganizarse emocionalmente:

Después en la plática con mi hermana, me preguntó por mi hijo, esa pregunta me hizo sentir emociones mezcladas y al punto del colapso; tristeza, pero al mismo tiempo emoción, alegría, nostalgia, pues sabía que dejaría de ver a mi hijo por un par de días, pero también estaba consciente de que ese sacrificio de dejarlo es por él y para él (WHATSAPP).

Hubo otros factores que sirvieron para reequilibrar su sistema emocional y cognitivo. Esta vez, procedían del exterior. El recibimiento fue muy cordial. Ya era esperado por sus estudiantes y padres de familia que lo aguardaban en el recinto escolar con cierta alegría. Unos padres amablemente se ofrecieron a darle asistencia de alimentos, otros le proporcionaron un catre para recostarse, y algunos más se comprometieron a llevarlo del Pozole a la comunidad de la Reforma y, viceversa. Lo hicieron sentir en casa. En ello, encontró la tranquilidad y sosiego requerido:

Al llegar a la comunidad, los alumnos(as) ya me estaban esperando. Me observaron llegar a la escuela y dijeron “Ahí viene el profe, ahí viene el profe”, con una sonrisa que se percibía bajo el cubre bocas que portaban. En ese momento se dibujó una sonrisa en mi rostro, se eliminó todo sentir aflictivo y experimenté felicidad, tranquilidad, pero, sobre todo, emoción (WHATSAPP).

Pronto empezó a hacer lectura e impregnarse del contexto. La comunidad, como él la describe, es de escasos recursos. Nota que los pobladores se dedican a la siembra de hortalizas y el mango y advierte que “la conexión a internet es escasa y el transporte que mayormente circula son motocicletas” (CARTA).

Pero la primera lectura que hizo, fue de las condiciones de la escuela. Era una escuela con muchas carencias, que lejos de desanimarlo, las vio como áreas de oportunidad:

Di un rondín a la escuela, al hacer esto me percaté que tenía muchas áreas de acción y oportunidad; las bardas en mal estado, la pintura muy deteriorada, el baño sin servicio, cero señal de internet, carencia de alumbrado en el área de la cancha cívica y muy poco material didáctico en el salón de clases (CARTA).

Reconoce, que el que la escuela no cuente con la infraestructura tecnológica, ni Internet, pueden limitar las estrategias didácticas apoyadas en la tecnología o la indagación por este medio, el trabajo autónomo de los estudiantes o la creación de materiales educativos más interactivos:

No existe tecnología ni suministros de internet que permita configurar una clase en la que los alumnos visualicen vídeos, tampoco que el estudiante busque información en fuentes de internet, menos aún, armar un material lúdico con ayuda de la tecnología (CUESTIONARIO).

PRIMERAS EXPERIENCIAS DOCENTES MULTIGRADO. ENTRE TANTEOS Y TUTORÍA

Las primeras aproximaciones a sus tareas como profesor multigrado en la modalidad de unitario y de director, fueron inciertas, de tanteos, de autoaprendizaje. Para ninguna de esas tareas recibió formación cuando fue estudiante, según consta en sus



narraciones en la carta docente, en sus respuestas al cuestionario y conversación vía WhatsApp. Pese a ello, Rafael inició como se esperaba de un educador comprometido con su profesión, que no conoce a sus alumnos y se interesa por saber más de ellos para poder estar en condiciones de ofrecer su mejor servicio profesional docente.

Su primera acción fue reunirse con los padres de familia para tomar acuerdos de trabajo con sus hijos. Inmediatamente después, administró un examen diagnóstico a sus 23 estudiantes (5 de primero, 4 de segundo, 4 de tercero, 4 de cuarto, 2 de quinto y 4 de sexto), 15 del sexo masculino y ocho del femenino que hablan castellano. Tal como se aprecia en los siguientes segmentos narrativos recuperados de la carta y de las respuestas al cuestionario, esta actividad diagnóstica le permitió reconocer la diversidad de saberes de sus estudiantes. Se dio cuenta de las debilidades de estos, para ser, como él lo admite, un profesor más incluyente y humano:

Al llevar esto a cabo (el diagnóstico) me di cuenta de que los alumnos de segundo, tercero y los de quinto, no sabían leer en lo absoluto, los de primero no conocían las vocales, los educandos de cuarto, quinto y sexto no tenían nociones del valor posicional, menos de operaciones básicas (CARTA).

Conocimientos escasos en operaciones básicas [...] Nula lectura escritura en alumnos de primero, segundo y tercer grado [...] Nula autorregulación por parte de los alumnos para los trabajos de manera autónoma (CUESTIONARIO).

Su actuación docente ya en el contexto áulico durante las primeras semanas, fue por ensayo y error y aprender haciendo. Como él lo refiere, no contaba con las bases formativas para la atención a

grupos multigrado, tenía marcadas debilidades técnicas para realizar este ejercicio docente, por lo que iba probando con uno y otro método. Tampoco fue formado para ser director y administrador, actividades que también entrañan competencias específicas en las cuales dice haber tenido que aprender por cuenta propia sobre la marcha, siendo autodidacta. Dice:

Al principio se me dificultaba el enseñar a los seis grados al mismo tiempo, después de la primera semana pensé en dar clases escalonadas, ahora a los de primero, segundo y tercero los atiendo en un horario de 8:00 A.M. a 11:00 A.M. y a los de cuarto, quinto y sexto de 11:00 A.M. a 1:30 P.M. eso me permite triangular de mejor manera los temas con los alumnos, solo que por grado subo el tema de dificultad (CARTA).

Siento que lo más complicado al ingresar al trabajo multigrado y más aún, bajo la modalidad unitaria es el saber dosificar y triangular los temas para atenderlos con los alumnos ya que, en mi formación inicial, nunca se nos enseñó a planificar de esta forma, menos a como ser docente, director y conserje al mismo tiempo (CARTA).

El trabajo de dirección lo he sabido sacar adelante, he aprendido redactar oficios de petición y a gestionarlos, también he logrado aprender a llevar a cabo el trabajo administrativo, el principio fue complicado porque fue cuando se estaba pidiendo la 911, las actas constitutivas de la Asociación de Padres de Familia (APF.) los planes de acción para APF, entre otras cosas, ahora sí que me tocó ser autodidacta y aprender por mí mismo (CARTA).

Cabe destacar que, en su iniciación a la enseñanza, Rafael no estuvo enteramente solo en lo pedagógico y psicológico, pues recibía

acompañamiento en estos ámbitos de forma virtual por parte de una profesora tutora con experiencia rural y con grupos multigrado. Es una asesoría que debe durar dos años, lo cual funge como una estrategia de la SEP para profesores noveles en diferentes contextos y con diferente especificidad, como los entornos rurales y marginados del país. Ello, de alguna forma le cubre las falencias de su formación inicial y no sentirse solo académicamente. La asesoría que dice recibir de esta tutora, incorpora formalmente información sobre cómo introducirse a las comunidades rurales, los primeros días de trabajo en la escuela y la atención a problemas relacionados con el centro de trabajo, cómo socializar con los pobladores de las comunidades e integrar a los padres de familia en el trabajo con la escuela y sus hijos, pero advierte el profesor Rafael, que donde más apoyo requiere, es donde menos lo tiene, y es que la asesoría, al menos en sus primeros meses de trabajo en la escuela rural, aun no incluye el rubro de planificación multigrado, sino que es a partir de su solicitud personal a la tutora que recibe alguna guía muy útil al respecto.

Valora mucho el aporte pedagógico que ha recibido en sus primeros meses de trabajo, aunque considera que, en lo psicológico y emocional no necesita mucho acompañamiento de la tutora, pues se considera un sujeto con una personalidad muy sociable y que se adapta fácilmente a los diversos contextos y personas, cualidades que fueron fortalecidas en sus estudios de posgrado y que según consta en fragmentos narrativos antes enunciados, le han servido como estrategia de adaptación y para reducir su malestar durante su iniciación a la enseñanza en centros escolares de organización multigrado. Cabe decir aquí, que esto no necesariamente indica que su estructura psicológica no estuviera trastocada, pues los resultados del AF5 muestran que su autoconcepto emocional está deprimido y que su yo familiar y social resiente la distancia y desapego de los vínculos asiduos que tenía. Lo que sí es importante, es referirnos que, pese a ello, por sus cualidades de adaptación y ser sociable, el

profesor encontraba una fórmula para afrontar cada situación que se le presentara y reequilibrar su sistema psicológico.

EL TRABAJO CON GRUPOS MULTIGRADO. UN RETO A LA FORMACIÓN DOCENTE

Otro ámbito en el que Rafael reconoce desafíos en su iniciación en la enseñanza, tiene que ver con las limitaciones técnicas para trabajar con un solo grupo compuesto por estudiantes diferentes grados escolares, edad y desarrollo. Ello es porque no recibió formación alguna para ello en su fase de estudiante, por el contrario, recibió formación para el trabajo con un único grado. Entre sus necesidades formativas, la más imperante que demanda tiene que ver con la planificación con grupo multigrado. Narra que, en sus primeras experiencias de trabajo docente, pensaba: “al principio decía, yo, como soy unitario, decía, cómo voy a hacer seis planificaciones, o sea, me va a llevar toda la semana haciendo eso” (WHATSAPP).

Ello se confirma en sus respuestas al cuestionario, al manifestar, en primer término, su necesidad de planificación multigrado, que también queda de manifiesto en la solicitud realizada a su docente tutor, a quien le solicitó este tipo de acompañamiento. Otras necesidades formativas tienen que ver con temas de intervención con sus alumnos y con la comunidad, luego temas psicológicos (estrategias de afrontamiento, autoconcepto, metacognición, metalingüístico) que se vinculan con el trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes y, finalmente, tiene necesidades de formación sobre gestión escolar.

De forma consistente con lo anterior, esas necesidades se manifiestan en las sugerencias que hace sobre las asignaturas o temas

que deberían impartirse en una licenciatura multigrado. La primera que sugiere Rafael es justamente en planificación multigrado, entre otras que tienen que ver con aspectos psicológicos y relaciones con la comunidad:

Si tuviera la oportunidad de proponer temas para los aspirantes a ser profesores de educación primaria, pondría sobre la mesa los siguientes: didáctica y planificación en contextos rurales-multigrado, inserción al campo rural-multigrado, estrategias de afrontamiento para el trabajo educativo en zonas marginadas y por último, vínculos con los padres de una comunidad rural (CARTA).

RECOMENDACIONES A PROFESORES RURALES MULTIGRADO A PARTIR DE SUS EXPERIENCIAS

Si el conocimiento técnico es importante para la obra de educar, porque da certidumbre de actuación, también lo es el conocimiento práctico, llenarse de contexto a través del conocimiento de sus alumnos, familias y comunidad. Véase que así lo comprende el profesor al darle la siguiente sugerencia a futuros profesores que se incorporen al trabajo en contextos rurales y en escuelas de organización multigrado, según consta en la carta y en respuestas en el cuestionario:

Que de primer momento se sumerja a conocer a fondo a sus estudiantes, padres de familia y comunidad en general para así conocer sus formas de aprender y de vivir (CARTA).



Que conozca a fondo a sus alumnos, los padres de familia y comunidad en general, ello les dará las pautas para saber cómo intervenir tanto en lo pedagógico con los educandos como en lo social con la familia y comunidad (CUESTIONARIO).

La escasa experiencia áulica y las memorias frescas de su formación inicial aún vigentes, le convencen que, para crear mayores oportunidades de aprendizaje entre sus alumnos en un entorno educativo multigrado, se debe trabajar mediante el trabajo por cooperación e interacción, aprovechar el entorno natural como medio para aprender, hacer un esfuerzo extra mediante clases fuera del horario normal. Sugiere “1) Trabajo en equipos 2) Trabajos que incluyen el contacto con el campo y la naturaleza 3) Clases extracurriculares vespertinas (CUESTIONARIO).

Por ello, exhorta a los futuros profesores a reconocer a los estudiantes como sujetos activos que no llegan en blanco, sino que tienen una historia y traen a la escuela conocimientos previos que deben aprovecharse para incorporar nuevos saberes y reitera, que se deben aprovechar las propias condiciones del contexto natural en que viven los niños y niñas; ser oportunista para la obra de educar:

Realice actividades contextualizadoras, es decir, que haga uso de los elementos de la naturaleza que están a la mano y, sobre todo, que los alumnos conocen, para que, de esta forma, se introduzca el saber nuevo de una manera más factible para el alumnado (CUESTIONARIO).

Insta a los futuros profesores rurales, además, a ser empáticos con los estudiantes, a no dañar su psicología con comentarios y acciones ofensiva. Textualmente dice lo siguiente:

Que sea empático con los alumnos, que no haga comentarios ofensivos y despectivos con ellos, ni de ellos, pues apenas la comunidad sabe lo que se sufre para poder comer, vestir y vivir (CARTA).

Reconoce que se puede llegar a sufrir por la distancia social de sus fuentes sociales y del núcleo familiar, evidente en los resultados de su autoconcepto, pero sugiere que se afronte ello de forma racional, que vean en esto una oportunidad para la reflexión sobre su práctica docente. Anima a no tener tiempos muertos, sino aprovechar la soledad como un espacio para pensar sobre cómo apoyar a los alumnos que presentan rezago educativo.

Asimismo, narra que se debe utilizar el tiempo libre y la soledad, para pensar en estrategias de trabajo multigrado:

Que aprovechen el tiempo en que están solos [...] para dosificar temas a manera de poder triangularlos en las clases y de esta forma, lo que explique para cuarto le sirva a quinto y sexto (CUESTIONARIO).

Aproveche la soledad para pensar en cómo triangular los temas a manera de llevar a cabo una intervención áulica eficaz, en el sentido de que todos aprendan (CARTA).

CONCLUSIONES

Se cumplieron los objetivos, toda vez que al mostrar la experiencia de un profesor desde que recibió la notificación de su plaza y destino de trabajo inicial, se evidenciaron los dilemas y desafíos psicológicos a los que se sometió su yo, así como algunos factores de equilibrio cognitivo y emocional. Igualmente, se

reconocieron sus necesidades de formación docente como profesor multigrado unitario.

El caso de este profesor, valida que el lugar probable de destino laboral de los profesores noveles es la zona rural (CORDERO *et al.*, 2021; INEE, 2015b) y en la modalidad de trabajo multigrado (JUÁREZ, 2017) que, en algunos casos, además de la tarea docente, involucra la gestión como director del centro escolar (CANO *et al.*, 2018; BRUMAT, 2011). En ese sentido, son contextos retadores que ponen a prueba la formación docente, pueden perturbar la estructura psicológica y emocional de cualquiera (ARMENTA *et al.*, 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014) desde que se sabe cuál será su destino de trabajo.

La experiencia profesional docente aquí narrada, confirma que el trabajo en los contextos rurales no es una tarea fácil de realizar. Muchas veces, se vive en soledad (JACOBO, 2006; SANDOVAL, 2019), producen nervios, estrés, emociones inmanejables, incertidumbre y angustia (IGLESIAS; SOUTHWELL, 2020; JACOBO, 2006; JÁSPEZ; SÁNCHEZ-MORENO, 2019). Se entusiasma, pero siente angustia, tiene temor, pero a la vez está motivado, está contento por conseguir una plaza docente, pero se pone triste al dejar su vida habitual urbana, las relaciones con la familia y amigos. Estas emociones inician desde que recibe su nombramiento como maestro o maestra de escuela y hace su primer viaje a la comunidad donde se desempeñará profesionalmente por primera vez (JACOBO, 2006).

Los resultados muestran que la forma en cómo se vive la experiencia docente en contextos de trabajo demandantes, depende mucho de la biografía y personalidad del docente (FANDIÑO; CASTAÑO, 2009). Ser un docente bien preparado, incluso con estudios de posgrado, con apertura para aprender de todo lo que le rodea, ser sociable, recibir el apoyo emocional de la familia, contar con un yo profesional que le impele a la acción pese a la adversidad,

pueden ser factores que cooperan para reducir el malestar psicológico que representa estar lejos de los vínculos familiares y amistosos y atender una modalidad de trabajo para la cual no fue formado (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014).

Este estudio de caso, corrobora que la formación de las y los futuros educadores para el trabajo rural multigrado, es inexistente, no hay preparación pedagógica previa para ello en las escuelas formadoras (JUÁREZ, 2017), la formación en estas se encuentra descontextualizada de los territorios rurales (ARMENTA; JACOBO, 2021), se prepara a estos con una mentalidad unigrado (Jacobó, 2006), que luego al enfrentarse a la realidad, es de esperarse que experimenten crisis y se viva un choque con la realidad (VEENMAN, 1984).

Anticipando todo lo anterior, y no habiendo recibido formación alguna para el trabajo en contextos demandantes y con nula o pobre formación para el trabajo rural multigrado, se entiende por qué los egresados de las escuelas formadoras rehúyen a la asignación de plazas en esos contextos (RUBIO; CASTRO, 2020), o en el caso de que puedan escoger, localizar la menos distante y adversa para ellos.

En otro rubro, es importante destacar que si bien es cierto que la SEP (2021) ha sido atinada al impulsar el apoyo de docentes tutores con experiencia multigrado para que apoyen a los profesionales de la educación novicios, estos deben incluir en sus tutorías iniciales la planificación multigrado, y no solo cómo incorporarse a la comunidad y relacionarse con padres y estudiantes. En vista de las necesidades formativas evidentes en este profesor sobre planificación multigrado, no está demás sugerir que sea desde la formación inicial cuando empiece la inducción a la enseñanza multigrado, mediante expediciones de los estudiantes a los entornos que son posibles de ser su destino laboral, para que se impregnen del contexto, observen la práctica docente de los educadores multigrado,

empiecen a poner en práctica las teorías de las ciencias de la educación, realicen sus primeras prácticas en contextos reales; básicamente, que esto sea su inserción profesional previa.

De igual forma, lo encontrado y sugerido por el docente estudiado, impera a las autoridades educativas del país para que, en los planes y programas de formación para docentes de educación básica, se incorporen asignaturas de planificación docente multigrado, conocimiento sobre la ruralidad, socialización con la comunidad y con los padres para que estos participen en la educación de sus hijos, temas de atención a la diversidad y, sin duda, que se puntualice en temas de gestión escolar, previendo esta necesidad en contextos multigrado unitarios (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2018). Valga señalar, que lo mostrado en las narraciones expuestas en los resultados, no es único caso que presenta esas necesidades formativas pues otros estudios en diferentes escenarios así lo advierten (CANEDO; GUTIÉRREZ, 2016; CANO *et al.*, 2018; CORDERO *et al.*, 2021).

No está demás puntualizar, como lo recomienda este profesor analizado y ha sido sugerido por otros (ARMENTA; JACOBO, 2021), que se trabaje desde la formación inicial en la construcción de competencias para que el docente aprenda a aprender, que sea un investigador de su propia práctica para que saque partido de ella, la ajuste y mejore, tenga una estructura mental tan flexible como para cambiar y adaptarse a los entornos donde le toca vivir su experiencia docente.

La experiencia de este profesor también sugiere que los componentes psicológicos se trabajen, de tal forma que se configure un yo integrado que le permita adaptarse a sus contextos laborales con cierta flexibilidad (IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014), para que afronte racionalmente la perturbación que pueda generarles los entornos de trabajo, particularmente los adversos (ARMENTA *et al.*,

2015), y salga con ganancia, como lo hacen aquellos que tienen resiliencia.

Se propone que en estudios posteriores se exploren las vivencias del profesorado que se inserta por primera vez a la docencia en contextos más demandantes en los que impera la violencia y clausura sociocultural, incluyendo muestra de hombres y mujeres. Tomar en cuenta en dichos trabajos variables psicológicas como el autoconcepto, estrategias de afrontamiento que ya sugería este caso analizado y se resalta en estudios previos (ARMENTA *et al.*, 2015; IBARRA-AGUIRRE *et al.*, 2014). Todos estos factores se han vinculado con el trabajo docente, pero no se ha revisado con el profesorado novicio. Además, se sugiere estudios en el que se revise la evolución del profesorado en estos contextos, tanto a nivel pedagógico como psicológico y analizar cómo va cambiando su identidad profesional y dando resolución a sus necesidades formativas.

REFERENCIAS

AGUILERA, M. *et al.* “Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado”. En: SCHMELKES; S.; ÁGUILA, G. (coords.). **La educación multigrado en México**. Ciudad de México: INEE, 2019.

ARMENTA, M. *et al.* “Transiciones y rupturas profesionales en contextos de alta clausura sociocultural”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, vol. 17, n. 2, 2015.

ARMENTA, M.; JACOBO, H. “Aproximación al conocimiento profesional del educador de la escuela rural”. **Observatorio del Derecho a la Educación y la Justicia**, August, 2021.

BRUMAT, M. R. “Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana”. **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 55, n. 4, 2011.

CANEDO, C.; GUTIÉRREZ, C. **Mi primer año como maestro: Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente**. Ciudad de México: INEE, 2016.

CANO, A. *et al.* “Necesidades de profesionalización docente multigrado”. *In*: CANO, A.; IBARRA, I. (coords.). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. Ciudad de México: Editora Nómada, 2018.

CORDERO, G. *et al.* “Diagnóstico de necesidades de formación de profesores noveles en Baja California”. **Instituto de Investigaciones en Educación**, vol. 33, 2021.

FANDIÑO, G.; CASTAÑO, I. E. “Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil”. **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

GALLARDO, M. “La escuela del contexto rural: ¿de la diferencia a la desigualdad?” **Revista Iberoamericana de Educación**, vol. 55, 2011.

GARCÍA, E.; JUÁREZ, D. “Avances parciales del proyecto necesidades de formación de docentes multigrado”. **Anales del Seminario Interno de Investigación**. Ciudad de México: RIER, 2021.

GARCÍA, F.; MUSITU, G. **AF-5: Autoconcepto Forma 5**. Madrid: Tae Ediciones, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. “Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales marginados”. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, vol. 8, 2021.

IBARRA-AGUIRRE, E.; JACOBO, H. **Adolescencia**: Evolución del autoconcepto. Sinaloa: Universidad Autónoma de Sinaloa, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. *et al.* “Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que laboran en contextos adversos”. **Revista Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 18, 2014.

IBARRA-AGUIRRE, E. *et al.* “Paisajes de vulnerabilidad de la educación básica en México. Escuelas unitarias”. *In*: CANO, A.; IBARRA, I. (coords.). **Vulnerabilidad, innovación y prácticas docentes en escuelas multigrado**. Ciudad de México: Editora Nómada, 2018.

IGLESIAS, A.; SOUTHWELL, M. “Los profesores principiantes y su inserción laboral en las escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires”. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, vol. 19, n. 40, 2020.

INEE - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Los docentes en México**: Informe 2015. Ciudad de México: INEE, 2015a.

INEE - Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. **Panorama Educativo de México**: Indicadores del sistema educativo nacional. Ciudad de México: INEE, 2015b.

JACOBO, H. “Profesores principiantes: dilemas y transiciones”. *En*: FRÍAS SARMIENTO, J. (coord.). **El trasluz de la docencia**. Sinaloa: UAS, 2006.

JACOBO, H. *et al.* “Educación y mecanismos de viaje de las remesas socioculturales. Un estudio con educadores de migrantes en la mixteca alta mexicana”. **Revista Internacional de Estudios Migratorios**, vol. 4, n. 2, 2014.

JÁSPEZ, J.; SÁNCHEZ-MORENO, M. “Inducción a la profesión docente: los problemas de los profesores principiantes en República Dominicana”. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 27, 2019.

JOHANSEN, B. **Introducción a la teoría general de sistemas**. Ciudad de México: Limusa Editorial, 1992.

JUÁREZ, D “Percepciones de docentes rurales multigrado en México y El Salvador”. **Sinéctica**, vol. 49, 2017.

MARCELO, C. “Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes”. **Olhar de Professor**, vol. 15, 2012.

MARCELO, C. *et al.* “Monográfico: profesorado principiante e inserción profesional a la docencia”. **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

MEDRANO, V.; RAMOS, E. **La formación inicial de los docentes de educación básica en México**: Educación normal: Universidad Pedagógica Nacional: Otras instituciones de educación superior. Ciudad de México: INEE, 2019.

MEDRANO, V. *et al.* “Presencia y evolución del número de escuelas multigrado en México: preescolares y primarias generales

e indígenas, telesecundarias y secundarias para migrantes”. *In*: SCHMELKES; S.; ÁGUILA, G. (coords.). **La educación multigrado en México**. Ciudad de México: INEE, 2019.

MORIN, E. **La mente bien ordenada**. Barcelona: Seix Barral, 2002.

RUBIO, M.; CASTRO, G. “Futuros docentes de educación primaria en una escuela sinaloense del contexto rural”. *In*: JUÁREZ, D.; GONZÁLEZ, J. D. (coords.). **Formación de docentes para los territorios rurales: Miradas internacionales**. Lima: Editorial Colofón, 2020.

SÁNCHEZ, G.; JARA, X. “Inserción en contextos rurales y preocupaciones de profesores principiantes”. **Papeles de Trabajo**, vol. 37, 2019.

SANDOVAL, E. “Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales”. **Revista del IIICE**, vol. 46, 2019.

SEP - Secretaría de Educación Pública **Lineamientos generales para la operación del Servicio de Asesoría y Acompañamiento a las Escuelas en Educación Básica**. Sinaloa: SEP, 2021.

STAKE, R. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

VEENMAN, S. “Perceived problems the beginning teachers”. **Review of Educational Research**, vol. 54, 1984.

VÉLAZ, C. “Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante”. **Profesorado Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, vol. 13, 2009.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Célia de Oliveira Paz é pedagoga. Professora universitária. Doutora em Ciências da Educação. Mestre em Educação. Pesquisadora, assessora e consultora educacional. E-mail para contato: anaceliapaz2011@hotmail.com

Ana Paula dos Santos Reinaldo Verde é professora da Educação Básica no Maranhão. Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail para contato: napaulareinaldo@gmail.com

Andressa Grazielle Brandt é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: andressa.brandt@ifc.edu.br

Bernardo Alfeu Uachisso é professor da Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). Doutor em Ciências de Gestão pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM). E-mail para contato: bwachisso@gmail.com

Bruna Werner é professora da Rede Municipal de Ensino de Itajaí. Graduada em Pedagogia. Especialista em Alfabetização e Letramento pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). E-mail para contato: eubrunawerner@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Dayse Kelly Barreiros de Oliveira é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: daysekb@gmail.com

Edenilton Santana é professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Bacharel em Ciências Contábeis. Especialista em Gerência Contábil pela Faculdade Internacional de Curitiba (FACINTER). E-mail para contato: edenilton@uesc.br

Ellen Michelle Barbosa de Moura é professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: ellenmou@gmail.com

Elói Martins Senhoras é economista, cientista político e geógrafo. Doutor em Ciências. *Post-doc* em Ciências Jurídicas. Professor da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Pesquisador do *think tank* IOLEs. E-mail para contato: eloisenhoras@gmail.com

Enrique Ibarra Aguirre é professor e pesquisador da Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). Doutor em Educação pela Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). E-mail para contato: enriqueibarra@uas.edu.mx

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Bartoly Gonçalves de Lima é professora do Instituto Federal de Brasília (IFB). Mestre e doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail para contato: fernanda.lima@ifb.edu.br

Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva é professora do Instituto Federal Catarinense (IFC). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: filomena.silva@ifc.edu.br

Kácia Neto de Oliveira é professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Graduada em Pedagogia. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: kacianeto@seduc.net

Kauê Tortato Alves é técnico em assuntos educacionais. Mestre em Métodos e Gestão da Avaliação. Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: kauetortato@gmail.com

João José dos Santos é graduado em Ciências Sociais. Especialista em História do Brasil. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: jj santos@uesc.br

SOBRE OS AUTORES

Lara Carlette Thiengo é professora da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: laracarlette@gmail.com

Lucídio Bianchetti é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: lucidiob@gmail.com

Luciene Maria Torquato Cerqueira Batista é graduada em Ciências Econômicas. Mestre em Economia Regional e Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: lucienetorquatob@hotmail.com

Maria Aparecida Oliveira de Carvalho é professora da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Mestre em Biologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (INPA). E-mail para contato: aparecida.oliveira@seduc.net

Maria Fernanda Diogo é professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: mafediogo@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Maria Ione Feitosa Dolzane é professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail para contato: ionedolzane@ufam.edu.br

Neiva de Assis é professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: neiva.assis@ufsc.br

Núbia Aparecida Pinto Coelho é professora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: nubia.uesc@gmail.com

Ozival Barbosa da Silva é professor da Rede Estadual de Ensino do Amazonas. Graduado em Pedagogia. Mestrando em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail para contato: ozivalbarbosa@gmail.com

Renata Vieira de Abreu é graduada em Ciências Econômicas. Especialista em Contabilidade Pública e Responsabilidade Fiscal pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail para contato: rvabreu@uesc.br

SOBRE OS AUTORES

Renisson Cerqueira dos Santos é analista universitário da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Administração Pública e Gerência de Cidades pelo Centro Universitário Internacional . E-mail para contato: rqsantos@uesc.br

Sayonara Silva Santana Machado é graduada em Ciências Econômicas. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail para contato: ssmachado@uesc.br

Telma Bonifácio dos Santos Reinaldo é professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto Central de Ciências Pedagógicas (ICCP). E-mail para contato: bomfarao@hotmail.com

Thiago Antônio de Oliveira Sá é professor da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). E-mail para contato: thiago.sa@unifal-mg.edu.br

Vitória Alves de Freitas Silva é bolsista no programa Residência Pedagógica. Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL). E-mail para contato: vitoriaalves.fs@gmail.com

SOBRE AUTORES

Yeshica Ludim Sánchez Guzmán é psicóloga. Mestra em Docência em Ciências da Saúde. Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS). E-mail para contato: yeshica.ludim@uas.edu.mx

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO



NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores / organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: <http://ioles.com.br/editora>



CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ <http://ioles.com.br/editora>

☎ + 55 (95) 981235533

✉ eloishoras@gmail.com



