

La construcción de la identidad docente: inserción y profesionalización en escuelas primarias Conafe del estado de Oaxaca²³

Rosa María Cruz Avendaño²⁴

Resumen

Este trabajo tiene como propósito analizar el proceso de construcción de la identidad docente, entendida como resultado de las interacciones que tienen lugar a nivel personal, profesional y contextual experimentadas por los jóvenes docentes del Conafe. El estudio recupera principalmente las vivencias de un grupo de Líderes Educativos Comunitarios (LEC), quienes se encontraban en servicio en 10 escuelas primarias comunitarias del estado de Oaxaca. Así, a través del análisis de las narrativas de los participantes, fue posible identificar factores que influyen en la manera en que los LEC dan sentido sus acciones y a sí mismos como docentes a lo largo de los primeros meses de su ejercicio en las aulas multigrado. Los resultados obtenidos confirman que la inserción constituye un momento crucial y determinante para los docentes noveles, que en una etapa muy temprana de sus vidas deciden ejercer la docencia inmersos en contextos culturales y educativos desafiantes.

Palabras clave: iniciación docente, educación comunitaria, identidad docente

Introducción

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) surge en 1971 con el propósito de facilitar la provisión de servicios educativos a comunidades de muy baja densidad poblacional y de difícil acceso geográfico. Esta modalidad de servicios se conoce como cursos comunitarios²⁵ y funciona con base en la enseñanza multigrado. A 50 años de la creación del Conafe, sus servicios en los niveles de educación inicial y básica siguen siendo muy relevantes para atender a estudiantes de distintas comunidades, quienes, a la vez, poseen necesidades educativas de diversa índole. Recientemente, el Conafe dio a conocer que a nivel nacional atiende a cerca de 35 000 comunidades en sus modalidades indígena, mestiza y migrante. Esto equivale a un capital humano de 64 000 figuras educativas, mismas que incluyen capacitadores, asesores, asistentes, coordinadores y docentes, estos últimos denominados Líderes Educativos Comunitarios (LEC).

Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes DOI: <https://doi.org/10.56643/Editorial.LasalleOaxaca.11.c62>

²³ Derivado del proyecto de investigación: Una exploración de escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias Conafe en Oaxaca.

²⁴ Doctora en Educación, Universidad de Southampton, maestra en Artes Visuales, unam, docente de asignatura, Universidad La Salle Oaxaca, correo electrónico: xrosie@gmail.com

²⁵ En este trabajo se utilizan los términos *educación comunitaria*, *escuelas comunitarias* y *cursos comunitarios* de manera indistinta, para hacer referencia a los servicios proporcionados exclusivamente por el Conafe.

Cabe mencionar que durante el ciclo 2021-2022 los servicios de educación comunitaria a nivel primaria proporcionados por el Conafe en el territorio del país atendieron a cerca de 0.7% de la matrícula a nivel nacional. Resalta que los servicios de nivel preescolar provistos por el Conafe a nivel nacional son cinco veces mayores que los de nivel primaria (3.6%), mientras que a nivel secundaria ya no se registran cifras (DGPPYEE, 2022).²⁶

Para el estado de Oaxaca y durante el mismo ciclo escolar, los alumnos de los cursos comunitarios de nivel primaria representaron 1.4% del total del estado, distribuyéndose en 683 escuelas atendidas por 764 docentes (DGPPYEE, 2022). Estas cifras no difieren tanto en lo que respecta a su disminución a nivel estatal (0.4% en los últimos tres años) y a nivel nacional, pues como mencionan Mejía Botero y Martín del Campo (2016), 50% de los cursos comunitarios se concentran en los estados del sur del país, mayormente en el estado de Chiapas (López Salmorán, 2019).

En relación con las figuras educativas, el LEC (antes instructor comunitario) es regularmente un joven recién egresado de secundaria o de bachillerato en la mayoría de los casos; éste se une al programa de educación comunitaria a fin de conseguir una beca que le posibilitará continuar sus estudios del siguiente nivel educativo. Al tratarse de jóvenes de entre 18 y 20 años de edad, los LEC poseen la fuerza física que les permite trasladarse a sus comunidades, ya que llegar a éstas involucra en muchas ocasiones trayectos largos y, a veces, la única posibilidad de acceder a las mismas es a pie.

El papel del LEC en su comunidad no es distinto del de otros docentes multigrado; sin embargo, su principal vulnerabilidad reside en su falta de profesionalización, pues sólo recibe una capacitación inicial de 240 horas, distribuidas a lo largo de cuatro a cinco semanas; esto hace posible su integración a comunidades de aprendizaje con las demás figuras educativas que estarán acompañando su proceso de formación a lo largo del ciclo escolar. En esta etapa de formación inicial se busca que el LEC conozca los materiales e instrumentos que estará utilizando para la planeación y el desarrollo de su intervención pedagógica (López Salmorán, 2019). La falta de formación profesional de los LEC ha servido para —erróneamente— atribuirle a los bajos niveles de aprendizaje de los alumnos, a pesar de que el diseño del primer modelo pedagógico (utilizado hasta el ciclo

²⁶ La disminución de los servicios de educación comunitaria se debe en gran parte a los cierres de escuelas rurales que han ocurrido en México a raíz de la declaratoria de la sep emitida en 2016 (véase Arteaga y Juárez, 2019).

2015-2016) contempló un diseño curricular, así como materiales desarrollados por investigadores del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional en México (Rockwell, 1995; Juárez, 2009).

A continuación, se presenta un breve estado del arte de los estudios que en años recientes se han centrado en el Conafe, para situar la literatura que enmarca este trabajo.

La importancia de las escuelas comunitarias y su autogestión

Uno de los estudios más recientes, elaborado por Pérez Ríos y Cárdenas Vera (2022), señala la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe como piezas fundamentales dentro de la vida sociocultural de pequeñas comunidades localizadas en la Sierra Sur de Oaxaca. A partir de una etnografía educativa con enfoque histórico, los autores dan cuenta de cómo, a partir de la presencia y la labor de las escuelas, las comunidades se han visto beneficiadas en su cohesión social, en la participación y continuidad de sus actividades económicas locales, así como en el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística y el incremento de la confianza y participación de los estudiantes. Los hallazgos de este trabajo confirman la capacidad de agencia y autonomía que pueden llegar a tener las comunidades al apropiarse de sus escuelas para darles un sentido educativo propio, que incide en aspectos sociales, culturales y políticos de estas poblaciones (Pérez Ríos y Cárdenas Vera, 2022). Con base en las evidencias presentadas en este estudio, se concluye que los programas de concentración de escuelas rurales que redujeron los servicios del Conafe en poblaciones rurales derivaría en una ruptura de los niños con su territorio y con los conocimientos locales.

En esta misma línea, Mejía Botero y Martín del Campo (2016) sostienen la relevancia de la prevalencia y la necesidad de mejora de los servicios en localidades de alta marginación y bajos índices de desarrollo humano. Así es como a través de evidencia estadística, los autores destacan la importancia de otorgar mayores recursos al Conafe, para que se siga atendiendo a este tipo de poblaciones y sea posible impactar los logros académicos de los estudiantes. Por otro lado, también resaltan los estudios e informes (por ejemplo, Muñoz Izquierdo y Ahuja, 2000; Reimers, 2000; Santibáñez, 2004, citados en Cruz Avendaño,

2016) que dan cuenta de las acciones compensatorias que, a través del financiamiento de distintos programas y organismos (por ejemplo, Banco Mundial, Banco Interamericano, Apoyo a la Gestión Escolar, etc.), han servido para proveer de apoyos económicos y materiales externos a las escuelas multigrado, posibilitando la mejora de las condiciones de las aulas y de los docentes en campo, así como los impactos en el aula. De igual forma, los reportes generados por el INEE hasta 2019 daban cuenta de las estadísticas relacionadas con los servicios del Conafe que, de manera transversal y longitudinal, dejaban ver la trayectoria y crecimiento de sus servicios (véase Lopez Salmorán, 2019).

La importancia de las figuras educativas y su transformación a partir del servicio comunitario

El trabajo realizado por Herrera Figueroa (2022) analiza las percepciones de ex figuras educativas del Conafe a partir de sus experiencias durante sus años de servicio. Empleando una metodología cualitativa se logró encuestar a 75 ex figuras educativas de siete estados del país quienes formaban parte de un grupo ubicado en una red social. Las indagaciones giraron en torno al ingreso en el Conafe, sus trayectorias y experiencias durante el servicio, así como sobre los aprendizajes e impacto que ello ha tenido en la vida de los encuestados. Entre los resultados obtenidos destacan el hecho de que, en su mayoría, las ex figuras alcanzaron el nivel de educación superior una vez obtenida la beca; en estos casos destaca el haber optado por la formación en algún programa de educación. Este estudio también revela que la mayoría de las ex figuras de la muestra permanecieron en servicio un promedio de cuatro años y que casi la mitad de ellos siguieron siendo docentes; algunos fungieron como capacitadores tutores, muy pocos llegaron a ser coordinadores locales y sólo uno logró ser coordinador regional (Herrera Figueroa, 2022). El autor concluye que haber sido una figura educativa del Conafe representó para ellos una serie de beneficios, tanto sociopersonales como educativos, que aportaron a la construcción y el fortalecimiento de su identidad.

Otro estudio que versa sobre las experiencias de 10 jóvenes docentes del Conafe es el realizado por Juárez-Bolaños (2020), en el que mediante una serie de entrevistas a distancia se buscó indagar sobre los conocimientos, experiencias y valores adquiridos por estos jóvenes durante su paso por la docencia

comunitaria, como también sobre los retos y logros alcanzados durante sus años de servicio. De igual manera se pretende conocer la influencia de estas experiencias en la vida de los participantes y sus recomendaciones para las figuras y funcionarios del consejo. Entre los hallazgos reportados por Juárez-Bolaños (2020) se encuentra que existe una tendencia a permanecer más tiempo en el programa que el requerido para obtener el apoyo económico de la beca. Adicionalmente, los antiguos LEC señalan haber fortalecido valores como la responsabilidad, la honestidad y la solidaridad, a la vez que adquirieron competencias de liderazgo y se volvieron más autónomos e independientes. Al final del estudio, entre las sugerencias realizadas a las autoridades del Conafe, figura la necesidad de brindar mayor apoyo económico a los LEC en campo (Juárez-Bolaños, 2020).

En la literatura revisada sobresale que los trabajos centrados en el Conafe a principios del presente siglo son en su mayoría informes, reportes o análisis estadísticos que, si bien dan cuenta del estado de la educación comunitaria a nivel federal y estatal, de alguna forma también reportan la “baja calidad” de la misma por sus propias circunstancias. Es en la segunda década del siglo que el interés hacia los contextos locales de las escuelas ha resultado en investigaciones de corte cualitativo que sirven para entender más sobre los procesos de gestión y de enseñanza-aprendizaje que se dan en distintas comunidades del país. En estas investigaciones también resalta el interés por entender lo que un maestro de una edad muy temprana —sin una formación para la docencia— puede llegar a enfrentar y dónde se encuentran las posibilidades de apoyo a su proceso de inserción y profesionalización docente.

El docente novel y la construcción de su identidad

La identidad no debe confundirse con la responsabilidad o con el papel que profesionalmente se ejerce; más bien se refiere a la manera en que se construye el sentido de uno mismo y la imagen de uno que se presenta a los demás; por lo que se encuentra integrada en la cultura. Si bien no es algo fijo sino dinámico, se ha encontrado que puede llegar a ser estable, aunque sea afectada por el contexto social o institucional, o bien, fragmentada (Day y Kington, 2008).

Autores como Vonk (1987), citado en Flores y Day (2006), identifican dos momentos importantes en la profesionalización docente: el punto de inicio y el crecimiento en la profesión. El punto de inicio corresponde al primer año,

cuando los maestros se ven por primera vez confrontados con la responsabilidad completa que conlleva la práctica. El segundo momento se caracteriza por la aceptación de parte de sus otros compañeros docentes, de sus alumnos y de la comunidad de madres y padres de familia.

Los estudios que se enfocan en la primera inserción del docente comenzaron a cobrar importancia en el último cuarto del siglo pasado (Avalos, 2009). En su primera etapa, dichos estudios se centraron en el análisis de las vivencias personales y no necesariamente en los contextos de inserción de los docentes. Así también, inicialmente los resultados resaltaban las situaciones que no estaban previstas durante la formación profesional y cómo éstas podían ser abordadas mediante estrategias o acciones (Veenman 1984; Marcelo 1993; Marti y Huberman 1993; Talavera 1994, citados en Avalos, 2016).

En la primera década del presente siglo, los estudios robustos de Avalos (2016) y Day y Kington (2008) sobre docentes noveles mostraron que no es lo mismo ser profesor en una cultura y / o sistema educacional que, en otro, por lo que la experiencia de la inserción puede entenderse como parte de la socialización docente, que, a su vez, influye en la configuración de su identidad profesional. Esto mismo se ha señalado para el contexto mexicano, resaltando que los maestros que empiezan su trayectoria profesional en escuelas situadas en contextos vulnerables o en desventaja se encuentran ante una serie de dificultades que se suman al reto que supone tratar de dominar todos los demás aspectos involucrados en la práctica docente (Martínez, 2014).

Esto se encuentra alineado con lo puntualizado por Fierro et al. (1999) respecto a la práctica docente como una praxis que va más allá de la aplicación de técnicas de enseñanza-aprendizaje en el aula. El maestro es un agente social cuyo trabajo es complejo, debido a que es inherente a las características socioeconómicas y culturales de quienes interactúan con él en el proceso educativo. La docencia, entonces, implica la relación con personas (por ejemplo, padres de familia, docentes, autoridades, comunidad), que se desprende del vínculo principal que es la relación con los alumnos (Fierro et al., 1999).

En este mismo sentido, Larraín (2005), con base en Castells (1997), apunta que la identidad —de los actores sociales— es el resultado de un proceso en el que los individuos van definiéndose a sí mismos a medida que van relacio-

nándose de manera cercana con otras personas y grupos (como se citaron en Avalos, 2009). En el caso específico de los docentes, la construcción de su identidad involucrará el sentido que se confieren a sí mismos(as) y a sus acciones como profesores (Sotomayor, 2013). En este sentido, la identidad profesional del docente estará construida a partir de elementos que van desde la motivación personal por la enseñanza, hasta sus conocimientos, creencias, emociones y actitudes frente a su tarea (Avalos, 2009; Sotomayor, 2013). Se entiende así que la identidad docente no es estática, sino que se va construyendo y reconstruyendo a lo largo de las interpretaciones que cada profesor / a hace de las vivencias y experiencias adquiridas a lo largo de su trayectoria profesional (Sotomayor, 2013).

Así, con base en lo expuesto hasta ahora, este trabajo busca visibilizar y analizar las experiencias de un grupo de LEC del estado de Oaxaca durante su periodo inicial de profesionalización, para entender cómo se construye su identidad a lo largo de sus primeros años de servicio. Con esto se pretende contribuir a los aún escasos estudios relativos a las figuras educativas del Conafe y a los docentes noveles en general.

Por tanto, las preguntas a las que se pretende dar respuesta son:

1. ¿Cómo han sido los procesos de iniciación y de profesionalización que han experimentado los lec de las escuelas primarias multigrado en Oaxaca?
2. ¿Qué temas sobresalen a partir de las narrativas vivenciales de los docentes?
3. ¿Cómo se puede entender la construcción de la identidad del lec a partir de estas vivencias?

Material y métodos

La muestra del estudio original contempló 10 escuelas primarias Conafe multigrado del estado de Oaxaca con base en una técnica no probabilística y un diseño de casos atípicos opuestos (figura 1). En dicho estudio, el encuadre metodológico elegido para llevar a cabo la recolección de los datos fue la etnografía, misma que tuvo un periodo de duración de aproximadamente tres meses en campo. Si bien Rockwell (2009) enfatiza la necesidad de permanecer de manera prolongada en el lugar donde se investiga por su relación directa con el conocimiento producido, Restrepo (2018) señala que esta correlación no está probada y que la etnografía depende más de la mirada, la sensibilidad y la constancia del investigador. Dado que el estudio principal fue de corte mixto, se demostró la pertinencia de la etnografía para la articulación de datos cuantitativos y cualitativos en la búsqueda de una mayor comprensión de los procesos socioeducativos que rodean a las escuelas multigrado de tipo comunitario (Restrepo, 2018).

Figura 1.

Ubicación geográfica de las comunidades de donde se obtuvo la muestra



Nota. Tomado de Cruz Avendaño, 2016 (p. 80).

Las técnicas aplicadas dentro este encuadre permitieron generar análisis estadísticos y descripciones e interpretaciones situadas acerca del contexto social de las escuelas, sus docentes y su gestión como posibles factores que influyen en el desempeño académico de los estudiantes (Cruz Avendaño, 2016).

A fin de entender la distribución de los docentes dentro de la muestra principal (figura 2), se observa que siete de las escuelas primarias contaba con dos docentes a cargo (por ejemplo, doble asignación); cuatro de ellas contaban con binas compuestas por un docente novel y uno de mayor experiencia. De las tres primarias que tenían un solo docente a cargo, sólo una tenía a un LEC de nuevo ingreso frente a grupo. Destaca también que en cinco de las escuelas bidocentes se compartía un salón, de manera que ambos docentes trabajaban de manera simultánea en el mismo espacio.

Figura 2.

Distribución de los LEC dentro de la muestra de escuelas del estudio principal

Comunidad, Coordinación regional a la que pertenece	Doble asignación (bidocente)	Presencia de docentes con experiencia	Presencia de docentes de recién ingreso	Todos comparten un aula
GRAN, HUAT	•	•	•	•
AG, HUAT	•	•	•	•
PG, HUAT	•		•	•
LR, HUAT		•	•	
BN, HUAT	•	•	•	•
BNVO, POCH	•	•		
ENC, POCH	•	•	•	
PESC, PTO	•		•	•
SITIO, VC	•	•		
REF, VC	•		•	

Cabe señalar que el estudio que aquí se expone considera a todos los agentes educativos del Conafe que de alguna manera estaban involucrados de manera directa o indirecta con el ejercicio de la práctica docente en las escuelas mencionadas: 15 jóvenes docentes (LEC) que se encontraban en servicio, tres capacitadores tutores (CT) y tres coordinadores (Coords) de las regiones en las que se encontraba la mayoría de las escuelas. De forma más concreta, se consideraron los datos de corte cualitativo que sirvieron para explicar los hallazgos

cuantitativos sobre la práctica docente y su relación con los procesos de gestión comunitaria y sus agentes en el estudio principal. Sin embargo, los temas emergentes durante el análisis cualitativo señalaban que la percepción de los líderes comunitarios sobre sí mismos y su profesionalización en los periodos de servicio sugería la necesidad de realizar un estudio separado.

Si bien la observación participante se dio tanto de manera directa como indirecta en el estudio principal, aquí nos centramos en los resultados de los análisis realizados sobre datos obtenidos mediante técnicas cualitativas, como la entrevista, los cuales fueron complementados con las anotaciones en el diario de campo, ambas alineadas con el encuadre metodológico descrito anteriormente.

De la muestra de LEC que participaron en las entrevistas (n=15) se destaca que siete de ellos son de reciente ingreso, es decir, llevaban seis meses en el programa al momento del levantamiento de los datos. Casi en la misma proporción se encontraban los docentes de segundo año (n=6) y sólo dos de ellos ya iban por su tercer año de servicio. Todos los docentes reportaron como grado máximo de estudios el nivel bachillerato; 12 de ellos tenían entre 18 y 20 años de edad.

La técnica de recolección utilizada principalmente fue la entrevista semiestructurada aplicada de forma individual a cada uno de los LEC y coordinadores; la entrevista a CT fue aplicada de manera grupal. Una vez finalizado el proceso de transcripción de las entrevistas, se procedió a importar estos datos al programa NVivo v10, lo que permitió realizar el proceso de codificación con base en un análisis temático (AT) siguiendo cada una de las seis etapas señaladas por Braun y Clarke (2006, 2012). Lo anterior significa que el proceso de familiarización con los datos, así como la codificación iterativa de los mismos, fueron efectuados de manera que los temas emergentes no constituyeran una síntesis de las narrativas y tampoco tuvieran relación con las preguntas abordadas durante las entrevistas.

Resultados

En este apartado se presentan las categorías temáticas que sobresalieron una vez finalizado el análisis, recuperando las experiencias de las figuras educativas. Entre las temáticas se distinguen las narrativas correspondientes a los docentes noveles (seis meses de servicio al momento de la recolección de datos) de las de los más experimentados, que ya han transitado a su segundo año de servicio o incluso llevan más tiempo en el Conafe. Esto con el fin de encontrar coincidencias y diferencias en cuanto a la manera en que han vivido la iniciación y profesionalización como procesos que corren en paralelo y se corresponden mutuamente. Las categorías temáticas encontradas en los datos no son excluyentes entre sí, por el contrario, están muy interrelacionadas debido al contexto de las escuelas comunitarias.

Categoría 1: Fuentes de motivación del LEC

Dentro de esta temática se analizaron las narrativas relativas a lo que los LEC refieren como la motivación para ingresar al Conafe, pero también las maneras en que éstas pueden verse mermadas o reforzadas. A este respecto resaltan diferentes situaciones que influyen en la motivación de los docentes a lo largo de sus primeras semanas en una comunidad y cómo con el paso de los meses en servicio la jerarquía de los factores motivacionales puede ir cambiando.

La mayoría de los LEC, independientemente de si son novatos o con un poco de más experiencia, refieren que la beca otorgada por el Conafe para continuar sus estudios fue la motivación principal que tuvieron para entrar al programa, ya que tienen la intención de seguir sus estudios de nivel superior. Sin embargo, también manifiestan que, una vez en sus comunidades, muchas veces se ven confrontados con la cultura local, como también con tener que asumir y aceptar la responsabilidad que implica su labor de ese momento en adelante. Estas experiencias de adaptación y renuncia por parte de los docentes noveles se ilustran de la siguiente forma:

venirse a comunidad y estar solo... también cuenta el desprenderte un poco de tu vida que has tenido antes a esta vida, cuesta adaptarte pues, éstos son los problemas que he encontrado (LEC, PGHUAT).

como jóvenes es lo que se extraña (el relajo) pues. Por ejemplo, al principio no sabía cómo convivir con los niños, no sabía cómo tratarlos ni nada (LEC, BNHUAT).

En este sentido, si bien los LEC más experimentados coinciden en que han enfrentado estos mismos procesos al inicio, las narrativas que predominan —en comparación con las de sus compañeros de primer año— son las de satisfacción respecto a los logros obtenidos en el aprendizaje de sus alumnos y el reconocimiento que los padres y madres les expresan:

no, es que pues, gracias a mí, este niño va a aprendiendo, va mejorando... o sea, sabes que sirves de algo pues... eso tú lo ves. Entonces es eso que también te motiva (LEC, AGHUAT).

a veces te sientes feliz porque a veces los padres te dicen [que] estás haciendo las cosas bien (LEC, LRHUAT).

Ligado con lo anterior, pero en sentido opuesto, la motivación de los LEC puede verse mermada o estancada por la baja participación e involucramiento de padres y madres de familia, sobre todo cuando ésta se manifiesta en conductas al interior del aula por parte de los niños:

en la comunidad nos vamos a encontrar todo tipo de padres, va a haber padres que se preocupan mucho, o padres que igual son un poquito irresponsables con la educación de sus hijos, y a veces sí eso desmotiva, porque el niño también tiene esas actitudes (CT, HUAT).

pero pues a veces ellos (los niños) no se prestan y pues digamos estoy nada más para prestar mi servicio y ganarme la beca pues ya la gané (LEC, LRHUAT).

Una vez que los LEC novatos han transitado por sus primeros meses en sus comunidades, surge en algunos de ellos la motivación de prestar su segundo año de servicio para volverse un capacitador tutor (CT). Esto también es un factor motivante, ya que les implica el reto de mantener buenos resultados en su primer año. Estos logros se basan en las habilidades de enseñanza y de acompañamiento que han desarrollado y son observadas durante las capacitaciones de tutoría y las visitas realizadas por los CT. También destaca que las autoridades

del Conafe buscan maneras de reconocer a los LEC que sobresalen por sus capacidades adquiridas en campo, motivándolos a permanecer incluso más allá del segundo año de servicio.

como me tocaron muchas oportunidades en Conafe prestando mi servicio, fui seleccionada para capacitadora, también me llevé un premio en Conafe (LEC, BNHUAT2).

Categoría 2: Acompañamiento de pares y autoridades

Como se mencionó anteriormente, la profesionalización docente corre a la par del proceso de iniciación para todos los LEC de nuevo ingreso. Todas las figuras educativas entrevistadas para este estudio coinciden en que la capacitación inicial que reciben tiene que ver mayormente con el manejo del manual en relación con la planeación a realizar, al tiempo que se abordan los procesos administrativos que deberán llevar a cabo (por ejemplo, llenado de listas de asistencia, formatos de acuerdos con los padres, etc.) y traer de vuelta a sus sesiones de capacitación mensuales también conocidas como tutorías.

la capacitación inicial pues es más sobre cómo manejar el manual para la planeación, sí, ya después nivelación académica es dónde ya nos empiezan a más sobre los temas que vamos a trabajar (LEC, LRHUAT).

Es también durante este periodo de capacitación inicial que se provee al futuro LEC de la reglamentación a la que estará sujeto y se buscará nivelar los conocimientos de los LEC, para que puedan dominar los temas de las materias que estarán enseñando el primer mes de servicio. En las narraciones de las figuras educativas resalta que en esta capacitación difícilmente se llegan a abordar detalles sobre las comunidades a las que serán enviados o sobre los posibles conflictos o problemas que pueden llegar a enfrentar. En relación con esto, las coordinaciones regionales refieren que:

Durante la capacitación hablamos de que [...] cuando trabajas cierto tema, tienes que hacer esto, pero no es lo mismo [...] y ya cuando te enfrentas a la realidad como que... son dos cosas diferentes [...] llegan a la primera tutoría con muchas preguntas [...] realmente no estamos esperándolos ya

con todas las soluciones [...] en conjunto se escucha la problemática y ahí mismo se da una solución entre todos (CR, HUAT).

En este mismo sentido, respecto de la capacitación mensual todos coinciden en que las tutorías son muy importantes para seguir creciendo en la profesión por medio de la nivelación de conocimientos que ahí se realiza; algunos coinciden en que las tutorías les proveen de estrategias de enseñanza tanto grupales como individuales. Algunos LEC, sin embargo, señalan que respecto al manejo de la disciplina y otras conductas en el aula no siempre lo sugerido en tutoría puede ser aplicado con los alumnos.

nos dan nuevas [...] maneras de cómo meternos a un tema, nos dan nuevas dinámicas para [...] implementarlas con los niños, [...] y sí nos dan mucho, muchas técnicas para hacer los trabajos, igual, cómo trabajar con los más pequeños (LEC, PSPTO).

Adicionalmente, resulta importante el seguimiento focalizado que desde las coordinaciones locales se da a aquellos LEC que pueden experimentar situaciones muy complejas dentro y / o fuera del aula y que los ponen en riesgo de abandonar el programa. A este respecto los CT se identifican como figuras de apoyo, mas no de autoridad, tanto en tutorías como cuando llegan a visitar a los docentes en su comunidad:

nuestra actividad es apoyar porque se supone que por eso somos de segundo y tercer año de servicio y tenemos un poquito más de conocimiento acerca del trabajo con los niños, entonces al llegar, lo primero que tienes que hacer es incluirte en el grupo, en algunas cosas que es necesario y que tienes que apoyar (CT, HUAT).

Finalmente se destaca que las tutorías organizadas por las coordinaciones también sirven como espacios de convivencia en los que se va gestando una relación cercana entre los LEC de la región, la cual les permite identificarse unos con otros a través de un proyecto en común.

Categoría 3: La construcción de la relación docente-alumno

En esta categoría se incluyen los relatos de los LEC sobre lo que han enfrentado en la interacción con sus alumnos en el aula desde su llegada a la comunidad. Primero, resalta que la mayoría de ellos, en especial los de recién ingreso, señalan los conflictos a los que han hecho frente al tratar de sobrellevar algunas actitudes o conductas de los niños en clase:

me desvelaba haciendo los trabajos que iban a hacer al otro día, de una manera que a ellos les gustara [...] al otro día nomás me decían que no, y no hacían nada [...] todo el material que preparé un día antes, una noche antes, ya no lo iba a ocupar [...] y ya, tenía que improvisar en esos momentos (LEC, PSPTO).

Dentro de estas experiencias también destacan los intentos que los jóvenes docentes realizan por comunicarse con los alumnos respecto a lo que observan en su desempeño o conducta en el aula:

Y ya entonces les digo “no, miren, sí salieron bajitos (de calificación), ahorita pues hay que echarle ganas para el otro (bimestre) que viene y así puedan acreditar el año” [...] entonces ya se motivan (LEC, BNHUAT).
... de por qué hacen eso (ofender a sus compañeros), si se sienten felices en hacer eso o qué les sucede o qué es lo que les lleva a cometer eso. Entonces [...] al momento de que estás platicando (con los alumnos), pues sí, a veces te dicen la verdad, pero a veces no dicen... que ya se acostumbraron a esa vida, de seguir ofendiendo a los demás (LEC, GRANHUAT).

Por último, a partir de las interacciones dentro y fuera del aula que han ido desarrollando con el paso del tiempo, los LEC refieren que han llegado a conocer y comprender mucho mejor las situaciones que afectan el desempeño y la actitud de sus alumnos:

cuando no lo puede hacer se enoja, es el único que dice “no” y se enojó y luego me hace así “hum, hum” nada más y es todo [...] Cuando llega así enojado es porque algo le pasó, por ejemplo, supongamos, no sé, que se levantó tarde y lo regañaron (LEC, ENCPOCH).

en algunos casos sí entiendo a los niños pues... de por qué son así [...] son medio tímidos. Y ya cuando voy a las casas ya veo por qué, cómo son con sus papás, con sus... con sus familias más que nada... (LEC, GRANHUAT).

Es así como durante el inicio de la relación docente-alumno los LEC se mueven en un continuo de emociones y percepciones al estar frente a un grupo de niños de un contexto sociocultural ajeno al que conocen. Si bien un joven docente novel puede experimentar sentimientos y emociones negativas al inicio, mediante la constante interacción con los niños dentro y fuera del aula es posible que logre una mayor y mejor comprensión de quiénes son sus alumnos, fortaleciendo así su relación y compromiso con ellos y la comunidad.

Categoría 4: Crecimiento y maduración alcanzados en el proceso de inserción

En relación con la categoría anterior, la mayoría de los docentes reconoce que llegaron a sus comunidades y se enfrentaron a diferentes retos, la mayoría de ellos pedagógicos y de manejo de grupo; sin embargo, con el paso de los meses han notado mejorías:

pues sí, ya les encontré la manera y la forma que me costaba trabajo era cómo me tenía que desenvolver con ellos los primeros meses, ya después de acá en adelante ya no, ya no me cuesta trabajo, ya no me pongo ni nervioso ni nada (LEC, PSPTO). Tanto los docentes de nuevo ingreso como los más experimentados se refieren sus procesos durante la iniciación o más adelante como una experiencia de vida que los lleva a adquirir competencias más allá de la docencia y que los fortalece para el futuro.

pues sí... aparte refuerzas conocimientos... aprendes más, te relacionas con las personas, realmente te sirve de mucho... aprendes a tomar decisiones, a ser más independiente (LEC, AGHUAT).

De esto mismo dan cuenta las autoridades de las coordinaciones regionales:

normalmente hemos visto ese cambio, esa madurez, cómo se van transformando desde que llegan aquí a la capacitación con todavía a veces la playera del uniforme (de bachillerato), con todo el corte todavía escolar y ya cuando se van, tú ves ya un chico más maduro y ya más responsable (CR, HUAT).

En esta categoría también es de resaltar que sobresalen las narrativas de aquellos LEC que se unieron al Conafe al término de sus estudios de secundaria y comenzaron su primer año de servicio en el nivel preescolar. Es decir, llevan una trayectoria de tres años o más y eso les ha permitido ser figuras de acompañamiento —ya sea como CT o en escuelas bidocentes— que influyen positivamente en sus compañeros noveles.

Discusión y conclusiones

Como puede apreciarse en la sección anterior, las categorías temáticas derivadas del análisis de las experiencias de los LEC revelan algunas que en cierta forma coinciden con lo documentado en años recientes por Juárez-Bolaños (2020) y Herrera Figueroa (2020). Esto revela que, si bien el modelo pedagógico ha cambiado, las experiencias relativas a lo que se vive en la etapa de inserción de los LEC siguen siendo similares. A partir de las narrativas se confirma que el momento de mayor impacto e inestabilidad para un joven docente de recién ingreso tiene lugar a su llegada a la comunidad destino y al aula, respectivamente. Ese momento de confrontación con la realidad social, cultural y educativa del contexto es determinante para que tome la decisión de permanecer en la comunidad y a partir de ahí dar sentido a sus acciones y a sí mismo como profesor comunitario. Las categorías temáticas identificadas constituyen elementos que dan cuenta de la manera en que los jóvenes transitan hacia la construcción de una identidad docente más consciente y estable a medida que van relacionándose con su nuevo entorno.

En este sentido y de acuerdo con Flores y Day (2008), la emoción juega un papel importante en el ejercicio de la docencia y la construcción de la identidad. Esto es particularmente notable en las narrativas de los LEC, quienes en este estudio reportan de manera explícita o implícita los cambios experimentados en sus emociones a medida que se da el proceso de inserción. De alguna manera, los cambios emocionales también pueden ser atribuibles a la edad promedio de los LEC de recién ingreso, quienes viven en un *escenario cambiante* durante su inserción en comunidad (Avalos, 2009). Aunado a esto, las vivencias de los docentes evidencian las relaciones que se establecen a partir del trabajo a realizar en el aula, es decir, cómo se relacionan de manera cercana con padres, madres, alumnos y otras figuras educativas y que son las que le dan sentido al

trabajo recién iniciado y a sí mismos. Así, se confirma lo ya expuesto por Valliant (2007), citado por Delgado y Martínez (2020), quien concibe la identidad docente como un proceso dinámico, resultado de diversos procesos de socialización tanto biográficos como relacionales que se vinculan a un contexto en el que éstos se encuentran inscritos. De igual forma, a través de las vivencias relatadas se pueden entender y ubicar las dimensiones de la identidad docente elaboradas por Day y Kington (2008), coincidentes con las propuestas por Fierro et al. (1999). Estas dimensiones de la identidad docente son la profesional, la personal y la situacional. Respecto a la dimensión profesional, los LEC están conscientes de las expectativas que se tienen de ellos respecto a su labor, así como de lo que constituye una “buena” práctica docente siguiendo el modelo pedagógico del Conafe. Las situaciones que podrían poner en conflicto esta dimensión, según lo relatado, sería no poder acceder al apoyo y acompañamiento de otras figuras (LEC, CT) durante su profesionalización en comunidad o en tutoría y que las responsabilidades o carga de trabajo puedan rebasarlos, como puede ser el hecho que no haya otro LEC que lo apoye. La dimensión personal del LEC es la que más podría ocasionar conflictos al momento de la inserción, ya que al entrar a comunidad debe renunciar o reconfigurar sus roles familiares y sociales. Esto resulta particularmente notorio en las narrativas que mencionan que al inicio abandonan la vida familiar, pero también dejan de estar en contacto con los amigos que habían hecho hasta ese momento. Sin embargo, los vínculos afectivos y sociales suelen reconfigurarse a medida que se encuentran compartiendo las experiencias vividas con otros LEC en tutoría. La dimensión situacional o contextual también resulta ser una dimensión importante, porque está ligada a la identidad a largo plazo y se ubica en el contexto de la escuela. Esta dimensión también puede entrar en conflicto cuando el LEC identifica que el aprendizaje de sus alumnos y sus conductas son atribuibles al contexto social y se ve imposibilitado para incidir en él, o bien no hay un liderazgo claro de los comités de padres de familia encargados de la gestión escolar.

Así, a partir de estas dimensiones y como sugieren Day y Kington (2008), en la mayoría de los casos se observaron pocas tensiones al interior de las dimensiones, sobre todo en los docentes más experimentados, quienes en ese momento tenían una identidad más estable que los docentes noveles, en los que alguna dimensión o incluso dos podrían presentar tensiones importantes. En este sentido sobresale el hecho de que casi todos los jóvenes entrevistados se

han asumido en mayor o menor medida como los docentes de su comunidad, siendo los LEC de mayor experiencia quienes reflejan una identidad más estable en ese momento de su trayectoria.

Referencias

- » Arteaga, P., y Juárez, D. (2019). Los programas de cierre de escuelas rurales, ¿alternativas de equidad y mejora educativa? En Juárez Bolaños, D. (Coord.), *Políticas de cierre de escuelas rurales en Iberoamérica. Debates y experiencias* (pp. 13-32). Red Temática de Investigación de Educación Rural (RIER) / Editora Nómada.
- » Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(1), 43-59. <https://bit.ly/3PkHkd7>
- » _____. (2016). Learning from research on beginning teachers. En Loughran, J., y Hamilton, M. L. (Eds.). *International Handbook of Teacher Education: Volume 1*, pp. 487-522. Springer.
- » Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2): 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- » _____. (2012). Thematic analysis. En Cooper, H., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D., y Sher, K. J. (Eds.). *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57-71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- » Castañeda Salgado, M. A. (2017). *Narrativas, sujetos e instituciones en la formación docente. Horizontes Educativos*. UPN.
- » Cruz-Avenidaño, R. M. (2016). *An exploration of effective schools in rural Mexico: Conafe primary schools of Oaxaca* [Una exploración de escuelas efectivas en el México rural: Escuelas primarias Conafe en Oaxaca]. Tesis de doctorado. Universidad de Southampton. Repositorio institucional. <https://bit.ly/3n-fFTCN>

- » Day, C., y Kington, A. (2008). Identity, wellbeing and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, culture & society*, 16(1), 7-23. <https://doi.org/10.1080/14681360701877743>
- » Delgado, U. y Martínez, F. (2020). Percepción de la formación inicial e identidad docente. Casos de docentes en México. *Revista ConCiencia EPG*, 5(1), 01-14. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEP.G.5-1.1>
- » DGPPyEE. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2022). *Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional*. SEP. <https://bit.ly/41XWwBT>
- » Fierro, C., Fortoul, B., y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación- acción*. Paidós.
- » Flores, M. A., y Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and teacher education*, 22(2): 219-232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>
- » Herrera Figueroa, D. (2022). Hacerse educador: El caso de las ex figuras educativas del Conafe. *Revista Boletín Redipe*, 11(10), 129-140. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i10.1901>
- » Herrera Figueroa, D., y Mijangos Noh, J. C. (2018). Formación pedagógica y construcción de identidad en líderes educativos comunitarios del Conafe. *RECIE. Revista Electrónica Científica De Investigación Educativa*, 4(1), 375-392. <https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/303>
- » Juárez, D. (2009). Educación rural en México: el caso de los cursos comunitarios. En García Horta, J. B., y Fernández Cárdenas, J. M. (Eds.). *Investigación, política y gestión educativa desde Nuevo León: una aportación joven al debate nacional* (pp. 263-286). Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO / Universidad Autónoma de Nuevo León.
- » Juárez-Bolaños, D. (2020). ¿Qué me dejo ser maestro rural? Experiencias de jóvenes en México. *Educación de adultos y procesos formativos*, 10, 34-52. <https://bit.ly/3Lv8VY1>

- » López-Salmorán, L. D. (2019). Cursos comunitarios del Conafe. En Schmelkes, S., y Águila, G. (Coords.). *La Educación Multigrado en México* (pp. 139-181). <https://bit.ly/2oQCGLs>
- » Mejía Botero, F., y Martín del Campo, A. F. (2016). Conafe: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(4): 51-64. <https://doi.org/10.48102/rlee.2016.46.4.163>
- » Pérez Ríos, E., y Cárdenas Vera, E. Y. (2023). Entre la escuela y los cafetales: la importancia de las escuelas comunitarias del Conafe en la Sierra Sur de Oaxaca, México. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 14(17). <https://doi.org/10.34236/rpie.v14i17.413>
- » Restrepo, E. (2018). *Etnografía. Alcances, técnicas y éticas*. Fondo Editorial de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- » Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primaria alternativa para el medio rural. *Revista Colombiana de Educación*, (34). <https://doi.org/10.17227/01203916.5411>
- » _____. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- » Sotomayor, C. (2013). La identidad docente y sus significados En Ávalos, B. *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile* (pp. 91-124). Editorial Universitaria de Chile.

Derechos de Autor © 2023 por Rosa María Cruz Avendaño

Este sitio de libros está bajo una licencia [Creative Commons de Atribución Internacional 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre para compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato y adaptar el documento, remezclar, transformar y crear a partir del material para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de atribución: usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no deforma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.