

Capítulo II

El docente novel de telesecundaria y la trascendencia identitaria profesional

*Yamilet Ingol Morales*³

Resumen

En el presente capítulo se presenta una perspectiva crítica de la construcción identitaria, entendida como un proceso interminable donde se ponen en juego diversas preconcepciones y saberes desarrollados a lo largo de la trayectoria personal y profesional de los docentes noveles, siendo la formación inicial un aspecto determinante por la potencial influencia que puede llegar a tener en la práctica profesional durante los primeros años de servicio. Cabe señalar que el proceso de inducción a la profesión docente representa un desafío para muchos docentes de nuevo ingreso, indistintamente del nivel educativo en que se desempeñen.

En el contexto de la educación telesecundaria esto presume agravarse considerablemente debido a las fuertes transiciones a las que se enfrentan dichos actores educativos, entre las que se destacan las siguientes: desfase significativo entre los aprendizajes profesionales desarrollados en la formación inicial y la complejidad de la realidad educativa; el enfoque homogeneizador de los contenidos curriculares que contribuye en la reproducción de la desigualdad social y la violencia epistemológica, a través de la imposición de la enseñanza de contenidos generalizados que atentan contra la diversidad sociocultural de las comunidades rurales e indígenas; una identidad profesional débilmente consolidada y procesos socioemocionales no menos importantes, que suelen asociarse con otras condicionantes como: el sistema de costumbres, creencias, prácticas e incluso actos de violencia e ilegalidad que imperan en un contexto determinado y van reconfigurando el panorama socioeducativo y la

³ Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Adscripción: Jardín de Niños José Antonio García Hernández (SEV). Correo electrónico de contacto: ingolmory@gmail.com Estudiante del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Veracruzana

identidad profesional; del mismo modo, otro aspecto que complejiza la práctica profesional alude a la ausencia de recursos tecnológicos, pedagógicos, humanos y de infraestructura, aunado a la carga de actividades de gestión, administrativas, políticas que, habitualmente, son delegadas a los nuevos docentes, aún sin contar con la experiencia necesaria, algún programa de acompañamiento (Sánchez y Cáceres, 2022), o formación continua para el desarrollo de nuevas habilidades profesionales.

Esta serie de deficiencias que caracterizan al proceso de ingreso al servicio en el contexto de telesecundaria encontrados en la literatura actual (Cano, 2024; Navarrete y López, 2022; Sandoval, 2020; Ayala, 2018; González, 2016; Bailey y Flores, 2015; Kreisel, 2016), y coincidentes con los testimonios de docentes noveles de dicho nivel educativo que han sido analizados en el presente, a partir del Análisis crítico de discurso (ACD), legitiman la pertinencia de reflexionar sobre los procesos de formación inicial que continúan privilegiando el enfoque por competencias desde una mirada instrumentalista.

Para tal fin, se llevó a cabo una investigación documental de estudios recientes localizados en la literatura vigente con base en esta línea de conocimiento, acompañado de un breve análisis curricular de los planes de estudios 1999 y 2018 correspondientes al proceso formativo inicial de las personas colaboradoras. La información resultante de las entrevistas enriquece dicha información a partir de testimonios no sólo como docentes noveles de telesecundaria, sino como egresados normalistas. Se destaca que, a pesar de que el valor simbólico atribuido a la formación normal y su institucionalismo se encuentren sustentados en la considerable carga curricular asignada a la intervención práctica en los trayectos formativos, no garantiza que las habilidades y los saberes profesionales desarrollados por medio de estos acercamientos superen la idealización descontextualizada que persiste en la profesión ni se participen en la complejidad de las realidades educativas actuales, como también se ha reiterado en otras investigaciones. (Solano y Trujillo, 2021; Rivera y Zaval, 2020; Segura et. al., 2017; Gonzales, 2014; Cano y Bustamante, 2017; López, 2015).

Palabras clave: Identidad docente, formación inicial docente, saberes docentes, currículo profesional.

Introducción

La construcción identitaria durante los primeros años de servicio en la profesión docente integra una serie de elementos significativos para la trayectoria profesional de los docentes. Por tanto, aquí se profundiza en las dimensiones que intervienen en dicho proceso, con base en los aportes más recientes localizados en distintos repositorios académicos y el análisis de testimonios de docentes noveles de diversas regiones del estado de Veracruz. Quienes participaron en entrevistas semiestructuradas fueron docentes de género masculino y femenino, con edades entre los 20 y 30 años, con hasta diez años de antigüedad en telesecundaria y una formación exclusivamente normalista.

La identidad profesional es el proceso de construcción individual donde intervienen distintos sistemas de costumbres, prácticas y saberes que son legitimados dentro de un determinado grupo social y reproducidos por los actores que las integran, a partir de procesos de interacción con otros actores de la ecología escolar como alumnos, padres de familia, autoridades educativas, etc. Asimismo, ahí confluyen otros sistemas y patrones ideológicos resultantes de meso o macro dimensiones y/o contextos socioculturales determinados que influyen en la construcción de representaciones sociales en las que se sustenta un determinado identitario colectivo.

Con base en este mismo razonamiento, el sentido de profundizar en las dimensiones que influyen en la construcción identitaria del docente novel favorece el análisis de los saberes profesionales que corresponde a los procesos de formación inicial y continúa. En tanto, brindar una perspectiva desde el nivel de telesecundaria, con base en la experiencia de los propios docentes noveles, enriquece un vacío documental importante en la investigación educativa y favorece la interpretación de los procesos identitarios.

Los cuestionamientos que articularon la investigación fueron: ¿Por qué los docentes noveles expresan no tener una clara construcción identitaria a la telesecundaria, en comparación con otros niveles educativos?, ¿Qué aspectos influyen en la construcción o deconstrucción identitaria durante los primeros años de servicio en la profesión?, ¿Cuáles son los saberes que, a criterio de los colaboradores, deberían ser favorecidos desde la

formación inicial para atender las demandas profesionales en contextos socioculturales diversos?, y ¿Por qué la estructura institucional influye en la predilección de un conjunto de saberes sobre otros?

Metodología

El enfoque metodológico considerado para la construcción de la presente investigación cualitativa parte de la hermenéutica con una perspectiva fenomenológica, bajo el entendimiento de que, para interpretar cualquier fenómeno, no se puede prescindir de la participación de los actores que la experimentan en un determinado periodo histórico con sus particularidades. Asimismo, el encuentro entre dichas posturas metodológicas resulta relevante en el campo de la investigación educativa (Fuster, 2019). Desde la fenomenología se puede restablecer la atención de la reflexión educativa hacia su propia esencia. La fenomenología toma como cimiento de todo conocimiento la experiencia desde la superación del dualismo sujeto-objeto de la modernidad [...] (Fuster, 2019, p. 207).

La investigación utilizó la técnica cualitativa de investigación documental con un breve acercamiento a las investigaciones realizadas en los últimos diez años en relación con el tema de estudio. En segundo lugar, se llevó a cabo la revisión de los planes de estudio de la licenciatura de educación secundaria con especialización en telesecundaria, correspondientes al año 1999 y 2018. En tercer lugar, se seleccionaron y analizaron los testimonios de docentes noveles de telesecundaria de distintas regiones de Veracruz. Cabe mencionar que dicha información fue recuperada de los videos y las transcripciones resultantes de la aplicación de una entrevista semiestructurada realizada a través de la plataforma TEAMS en 2021. Dicha técnica fue diseñada para una investigación previa orientada al tema de la violencia experimentada por los docentes principiantes en el proceso de inserción al servicio profesional (Ingol, 2024).

Del mismo modo, se recurrió al análisis crítico del discurso (ACD) para analizar los testimonios docentes y los enfoques curriculares de los planes de estudio, a fin de conducir a una reflexión más completa sobre los dominios de conocimiento representados por las disciplinas que conforman el trayecto curricular de formación inicial de telesecundaria. Finalmente, se plantean algunas consideraciones para el replanteamiento de los enfoques curriculares y procesos formativos, así como posibles

líneas de investigación que enriquezcan la comprensión de los procesos de construcción identitaria de los docentes noveles.

Los antecedentes de la formación inicial en telesecundaria

La educación telesecundaria ha sufrido diversas modificaciones a lo largo del tiempo. No obstante, aún en la actualidad son escasas las investigaciones que se han propuesto analizar a profundidad el trayecto histórico de dicha modalidad educativa en México y/o la de los docentes que han contribuido a su sostenimiento. En recientes aportes encontrados en la literatura (Cano, 2024; Navarrete y López, 2022; Solano et al., 2021; Sandoval, 2020) se identifica que las condiciones de las escuelas telesecundarias no sólo siguen presentando carencias importantes en distintas dimensiones, sino que, en determinados contextos, las condiciones de ejercer la docencia son cada vez más complejas. Sin embargo, las modificaciones realizadas a los currículos escolares de formación inicial y de educación telesecundaria han sufrido pocas o nulas modificaciones desde su fundación en 1968.

Desde el pilotaje de esta modalidad en el país, semejante a otra propuesta educativa implementada en Italia, se pretendía dar cobertura y compensar el acceso a la educación secundaria en los contextos rurales, inicialmente. En este momento, la función educativa no dependía totalmente del docente, puesto que el rol principal de éste era apoyar a los alumnos a realizar las actividades planteadas en los materiales educativos, con base en los contenidos curriculares presentados en los programas televisados que se proyectaban en determinados horarios. Dicha dinámica se modificó más adelante a causa del incremento de matrícula escolar en estas escuelas, lo cual propició que docentes de nivel primaria y/o personas con una formación profesional ajena al enfoque pedagógico se encargaran de impartir clases en escuelas telesecundarias.

Esta situación continuó durante varios años, hasta que finalmente se propuso la creación de la licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria (1975) y se implementó por primera vez la especialización en educación telesecundaria para estudiantes normalistas en el estado de Tlaxcala (1984). Desafortunadamente, el currículo escolar se encontraba apegado al enfoque de enseñanza en nivel secundaria, sin considerar la diversidad existente entre las distintas modalidades. Aunado a esto, las

reformas educativas propuestas para fortalecer la formación docente no tendrían relevancia hasta el año 2018, con la implementación del plan de estudios de la Licenciatura de Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria para las escuelas normales.

A partir de lo anterior, vale la pena reflexionar sobre la influencia que dichos eventos pueden llegar a tener en aspectos más inmediatos como lo es la construcción identitaria profesional individual y colectiva de los docentes noveles de educación telesecundaria. Uno de los principales aspectos que caracteriza a los docentes especializados en educación telesecundaria, según algunos testimonios de los docentes entrevistados, es una percepción económica mayor en comparación con otros niveles educativos, así como una mayor carga laboral con respecto a los horarios y las necesidades específicas de los grupos que atienden que, muchas veces, llegan a ser multigrado.

Asimismo, la representación social externa hacia la telesecundaria, percibida por los docentes, está fuertemente relacionada con la desvalorización del servicio educativo que se ofrece en dichas escuelas, pues tales concepciones se limitan en acentuar las condiciones de los contextos socioeconómicos donde se encuentran, como pueden ser las zonas rurales o periféricas. Con base en estas aseveraciones, no se puede ignorar la influencia de la ideología hegemónica en los discursos dominantes respecto a la educación, la telesecundaria y, en especial, de la profesión docente. Por tanto, resulta relevante indagar sobre los fundamentos ideológicos de dichas percepciones, pues al subestimar la influencia que estos paradigmas pueden tener en la delimitación de los perfiles profesionales a los que deben aspirar los docentes desde la formación inicial, se estaría contribuyendo el fomento de identidades docentes centradas en saberes procedimentales poco significativos para el desarrollo profesional y la intervención pedagógica consciente y anti reproductivista.

Los procesos de construcción identitaria

La complejidad de un fenómeno educativo requiere ser observado desde diferentes ángulos de observación y, posteriormente, construir categorías de análisis de acuerdo con los objetivos de investigación específicos. Para ello, se tomaron en cuenta los hallazgos localizados en investigaciones

previas relacionadas con los procesos de construcción identitaria (Serrano y Pontes, 2016; Pelletier y Morales, 2018; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Tejada, 2018; Cantón, 2018; Galaz, 2018).

Estos estudios plantean distintas formas de interpretar los procesos identitarios, con base en la influencia de las dimensiones externas y/o internas en la trayectoria personal y profesional de los docentes. No obstante, la mayoría de los investigadores enfatiza en que la complejidad de analizar dichos procesos tiene una importante relación con que estos no ocurren de forma lineal, por lo que pueden estar sometidos a diversas subjetividades. De igual manera, la falta de datos empíricos y la poca factibilidad de medir este tipo de información dificulta la aplicación de técnicas cuantitativas de investigación.

La información recabada por medio de los testimonios docentes fue considerada primordial poder comprender la relación entre la formación inicial y la construcción identitaria del docente novel. Sin embargo, al reconocer que la construcción identitaria contempla diversos aspectos se decidió categorizar los testimonios para analizar el todo desde la reestructuración del objeto de estudio. Las categorías que resultaron más sobresalientes para el análisis fueron: enfoque curricular, representación docente y necesidades formativas que, si bien no son ajenas a la subjetividad de cada uno de los colaboradores y los contextos donde se desarrollan, comparten entre sí elementos clave que favorecen el planteamiento de nuevas interpretaciones en esta línea de investigación.

Enfoque curricular: se construye a partir de las reflexiones resultantes del análisis de los planes y los programas de estudio del año 1999 y 2018 y se contrasta con los testimonios seleccionados para comprender cuál es el sentido que se le otorga a los saberes de la formación inicial desde la práctica, durante los primeros años de servicio en telesecundaria.

Representación del docente novel: se presenta una interpretación de la percepción que se tiene del docente novel a partir de lo que se localiza en la literatura, en contraste con las reflexiones de los propios docentes expresan con base en los procesos de construcción de su identidad profesional. Aunado al aspecto curricular, en esta categoría se comparten también aspectos asociados con la influencia de los profesores de escuelas normales y algunos patrones discursivos que reflejan la presencia

del institucionalismo de dichas instituciones de educación profesional en el ejercicio de la profesión.

Carencias formativas: se procede a presentar algunas de las carencias formativas más considerables, con base en lo que expresan los docentes noveles de nivel telesecundaria al ingresar al servicio profesional, y que se constatan a partir de otras investigaciones que se han enfocado en evidenciar la importancia de replantear los procesos de formación inicial y continúa de la educación normal.

Enfoque curricular de los planes de estudio de la licenciatura en educación telesecundaria 1999 y 2018

La indiferencia mostrada a lo largo de los años por parte del gobierno hacia el mejoramiento de las telesecundarias, después de su fundación en 1968, se constata a partir de la falta de políticas educativas para compensar la falta materiales pedagógicos y tecnológicos, las necesidades de infraestructura en las escuelas, la falta de programas de formación continua para los docentes y el desfase curricular de los planes y programas de dicha modalidad, etc. La profesionalización de los docentes de esta modalidad tampoco había sido considerada como parte fundamental de la puesta en marcha de este proyecto educativo, pues aún se privilegiaba el enfoque homogeneizador de la enseñanza secundaria independientemente de la diversidad sociocultural de los contextos educativos.

En la actualidad, algunas de las generaciones de docentes normalistas expresan haber consolidado su formación inicial con el programa de estudios de 1999, exclusivamente diseñado para la enseñanza en nivel secundaria. Para el año 2018, se plantea por primera vez un programa de estudios pensado para la formación de docentes especializados en la modalidad de telesecundaria. Sin embargo, este nuevo planteamiento curricular no abandonó el enfoque pedagógico instrumentalista. Los cambios más notables entre un programa y otro, se identificaron en la estructuración curricular de los trayectos formativos. Sin embargo, el replanteamiento del enfoque por competencias y la atención a la interculturalidad se redujo a la implementación de nuevas conceptualizaciones.

La predilección por la intervención práctica y otros contenidos presentes en el plan 1999 no sufrieron modificaciones importantes en la nueva propuesta curricular. La clasificación de las competencias del perfil de egreso del programa 2018 se contemplan competencias genéricas, profesionales y específicas, distribuidas en cuatro trayectos formativos, a diferencia del programa de 1999, donde se consideraban menos trayectos formativos y la clasificación de las competencias correspondía a cinco grupos. Otro aspecto que destaca entre ambas propuestas curriculares, tal como se expone en un reciente estudio (Silva, 2023), parece trascender supuestamente de la concepción homogénea de la educación, a partir del enfoque humanista.

Sin embargo, a partir del análisis de las experiencias de los docentes noveles, los contenidos continúan desfasados de los requerimientos profesionales de la práctica educativa real. Esta situación genera que los docentes noveles se conviertan en los propios gestores de su formación para atender a las problemáticas educativas. No obstante, en el discurso de los docentes, sin distinción por el enfoque curricular de sus trayectos formativos, se identifica una tendencia hacia la preservación del institucionalismo de las escuelas normales, a partir de un enfoque que podría llegar a considerarse colonizador en un principio, al plantear la erradicación o transformación de aspectos culturales no apegados a las tendencias homogeneizadoras.

| Testimonios | Reflexiones |
|---|--|
| <p>[...] De hecho, cuando yo llegué a trabajar de manera oficial, si también me saqué de onda con muchas cosas que yo no sabía (...). O sea, nosotros nos habíamos quedado en cómo impartir las clases, hasta ahí, pero no nos habían enseñado la parte administrativa, que esa también tuvo que haber sido una construcción que nos hubieran dado en la normal, pero no se nos dio, pero desafortunadamente todavía nosotros salimos con el plan de estudios 1999 y ya para aquel entonces era viejísimo. (Docente I, región centro, plan 1999.)</p> | <p>Los docentes noveles de nivel telesecundaria que refieren haber tenido una formación inicial correspondiente al plan de estudios de 1999, identifican un desfase significativo entre dicho enfoque curricular y la intervención al campo profesional. No obstante, desde la perspectiva de docentes noveles con una formación inicial referente al plan de estudios de 2018, el discurso con base en los aprendizajes más significativos que son promovidos en las instituciones normales, están asociados a los aspectos del enfoque</p> |

Tengo compañeros que no son normalistas, ahora sí que son ingenieros, que están impartiendo clases, obviamente que, sí se les dificulta algo impartir sus clases, porque no tienen ese tacto pedagógico para impartir una clase, las herramientas que nos proporcionaron en las normales, porque en la normal ahora sí que te enseñan cómo planear, cómo abordar los temas y pues ahora sí que en la universidad cuando vas para ingeniería pues no te enseñan nada de eso, van todos vacíos ahí y no saben ahora sí como impartir una clase, cómo motivar a los alumnos, como medir los tiempos, qué estrategias van a utilizar, todo eso que lleva un proceso ¿no?, yo creo que ahí en la normal es donde te enseñan cómo desarrollarte en un aula. (Docente III, región norte, 1999)

técnico de la intervención pedagógica, considerando este aspecto como un elemento identitario colectivo de los docentes que comparten una formación normalista, en comparación con docentes con una formación profesional distinta.

Representación del docente novel

La representación del docente novel es una categoría relevante de análisis porque ayuda a interpretar la forma en la que el propio agente educativo se percibe en la realidad educativa, desde preconcepciones que se van desarrollando desde las primeras experiencias asociadas a la escolarización como estudiante y que se ven fortalecidas en la profesionalización inicial. Durante este proceso, los conocimientos que integran los trayectos formativos, le permiten ir construyendo un sentido de la profesión, desde la dimensión didáctica, pedagógica y disciplinar con base en una determinada especialización, como es el caso de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje en Telesecundaria (Plan de estudios, 2018).

En cuanto a la identidad docente, estos saberes formales van delimitando una representación del docente, fuertemente arraigada a

los planteamientos curriculares del nivel educativo y demás condiciones ideológicas que supuestamente le distinguen de otros niveles educativos. Aunado a la influencia de otros actores, como docentes normalistas que forman parte importante de los procesos formativos de los futuros docentes noveles. La predilección de los saberes correspondientes a un determinado nivel educativo responde exclusivamente al enfoque instrumentalista de la enseñanza, por el cual los docentes noveles tienden a enfocar su intervención a aspectos como el control de grupo y la enseñanza de los contenidos con poca capacidad de autonomía profesional para adecuar su intervención en contextos educativos no hegemónicos. Este importante desfase entre las habilidades desarrolladas durante la formación inicial y su poca pertinencia para hacer frente a la complejidad educativa en contextos determinados genera un abrupto y constante replanteamiento identitario durante los primeros años en la profesión, donde el docente novel se asume como principal responsable de compensar las carencias formativas que considere necesarias para modificar su práctica educativa como se señala a partir de los siguientes testimonios:

| Testimonios | Reflexiones |
|---|---|
| <p>[...] Creo que, estamos muy enfocados en que el alumno aprenda, en que se logre el contenido, en que se termine de ver el libro [...] A veces te educan para hacer una cosa y la realidad educativa es compleja, es diferente, entonces, más que tenga que ver con la formación normalista, tiene que ver con la formación del tipo de personas que somos (Docente II, región sur, plan 2018.)</p> <p>[...] no sé si es un sentimiento, pero la sensación de confusión, de incertidumbre de saber si estás haciendo bien tu trabajo, incluso, de frustración, cuando tú como buen normalista, estás sacando el material didáctico y la dinámica y no</p> | <p>A partir de la información recuperada por parte de los colaboradores, la gran mayoría coincide en haber experimentado sentimientos de frustración al confirmar que las habilidades y conocimientos que habían desarrollado a lo largo de su formación inicial no corresponden con las exigencias que demanda la realidad educativa en distintos contextos. Esto conlleva al docente novel a una confrontación identitaria que influye considerablemente en el replanteamiento de su intervención pedagógica basada, principalmente, en los aprendizajes empíricos con base en su propia experiencia.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>funciona y, o sea, está esa frustración como de: ¡Ay!, pero si todo era tan rosa en mis prácticas y pues, ¿por qué aquí no? (Docente I, región norte, plan 2018)</p> | |
| <p>[...] yo recuerdo el llegar a clases, "a ver, como te fue en la práctica", "no, pues bien" "el problema es mi maestro con los alumnos, mi maestro tutor ¿no?, porque no los atiende, los desatiende y los alumnos sienten más empatía conmigo, porque pues yo doy clases más dinámicas y todo eso" y uno se forja ideas a lo mejor un poco, no malas, pero no realistas a final de cuentas ¿no? se forma ideas así de que todo es bonito, porque los alumnos a uno lo quieren, porque todos los alumnos le dicen a uno que uno es bueno y mejor que el maestro que tienen a cargo todo el día, pero pues, la realidad es que al término de.. ya cuando uno pasa al otro lado, termina convirtiéndose en el malo. (Docente IV, región sur, plan 2018)</p> <p>[...] obviamente tenemos un ideal o una idea acerca de qué docente queremos ser y pues eso, obviamente estuvo influenciado por los docentes que tuvimos anteriormente, porque antes de nosotros tuvimos muchísimos docentes por los que pasamos y de los que nosotros fuimos rescatando, tal vez, cosas que queríamos replicar o que no queríamos seguir. Y ya todos esos docentes, pues poco a poco, fueron como que dándonos un poco de lo que ahora pues vamos formando, pero pues, a partir de la experiencia, del trabajo, del tiempo,</p> | <p>La representación del docente de telesecundaria desde la formación inicial no abandona el enfoque instrumentalista de la profesión, lo cual se ve reforzado a partir de los requerimientos del sistema educativo en cuanto al logro de un perfil de egreso de los estudiantes, basado en contenidos específicos que tienden a ser evaluados de forma estandarizada, al igual que el desempeño docente. Aunado a esto, la idealización de la identidad profesional también se ve permeada por el dominio de conocimientos pedagógicos, la planificación didáctica, la efectividad del uso de estrategias de disciplinamiento y el apego al planteamiento curricular. Si bien, a partir de estos testimonios se puede constatar la influencia de determinados saberes profesionales en los procesos identitarios, también es necesario señalar la influencia que determinados actores pueden llegar a tener en la interiorización de ciertas representaciones sociales y la reproducción de discursos dominantes en función de un deber ser idealizado.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>de la convivencia, de lo que vas aprendiendo, de la manera en la que te vas profesionalizando, vas adoptando actuares, modos de pensar, formas de ser, de sentir que van construyendo ese docente que tú quieres ser o en el que te quieres convertir. (Docente IV, región centro, plan 1999)</p> <p>Pues creo que sería como el docente modelo, lo que buscaría ser el docente de telesecundaria ¿no? ese maestro que cumple con todas las materias, que las conoce de arriba para abajo, que las sabe impartir adecuadamente, que sus alumnos avanzan a la par, que no se quedan, que entienden, que aprenden demasiado y que tienen esas ganas de aprender de más. (Docente I, centro, plan 1999)</p> | |
| <p>[...] Yo creo que un problema muy grande es que hay maestros que no tienen ni la más mínima idea de lo que es trabajar en telesecundaria y si la tienen solo es contextos urbanos. (Docente IV, región sur, plan 2018)</p> <p>[...] la mayoría de los maestros de nuestra normal, no son maestros de telesecundaria, varios solamente trabajan en el nivel superior, pero nunca han atendido a un grupo de secundaria por lo menos, menos de telesecundaria entonces creo yo que no es lo mismo, o sea, por poner un ejemplo: yo no me sentiría capacitada para decirle a un maestro de preescolar cómo hacer su trabajo porque nunca he dado clases en preescolar, no sé si me estoy explicando. (Docente I, Región norte, plan 2018)</p> | <p>La influencia de los docentes normalistas es muy importante en la formación inicial de los docentes noveles. Sin embargo, como se expone en los testimonios, al persistir el desconocimiento en cuanto a la intervención en telesecundaria, el abordaje de los contenidos correspondientes al trayecto formativo profesional, seguirá basándose en experiencias poco significativas y simuladas basadas en la apropiación teórica y su aplicación en la práctica, en lugar de dar mayor sentido a la práctica con base en la contextualización teórica.</p> |

Necesidades formativas

A partir de esta categoría de análisis, se pretende reflexionar sobre algunos de los aspectos más relevantes citados en el discurso de los colaboradores en cuanto a las necesidades formativas (conocimientos y las habilidades), a fin de contribuir en el desarrollo de una identidad profesional que favorezca la intervención educativa de los docentes noveles en contextos socioculturalmente diversos. Asimismo, se resalta la importancia de que los docentes de recién ingreso cuenten con un acompañamiento psicopedagógico que les permita desarrollarse de forma integral en las áreas profesionales que representan un desafío importante en el desempeño docente durante los primeros años de servicio.

| Testimonios | Reflexiones |
|--|---|
| <p>¿Qué le hace falta al maestro, más que nada estudiante de maestro? yo quisiera que los nuevos maestros, les fueran quitando lecturas y textos que son utópicos ¿no? para mí eso ya está desfasado y no se ven la realidad. Nada más dicen, un maestro tiene que hacer esto, un maestro puede hacer esto, es capaz de esto, hay que enseñar a los alumnos a pensar ¿no?, sí, pero ¿cómo?, yo creo que deberían de dejar de lado esas lecturas que para mí están obsoletas y aunque fueran actuales, sí, aunque las hubieran escrito ayer ¿no?, yo creo que son maestros o escritores, más bien, que nunca han estado en una escuela como en la que hemos estado, maestra. ¿no? Nomás dicen, se puede hacer esto, pero no es así. (Docente III, región centro, plan 2018)</p> | <p>En cuanto a los testimonios recuperados, en su mayoría, los docentes noveles de nivel telesecundaria apelan a que la formación inicial apueste por la implementación de materiales y oportunidades de aprendizaje más apegadas a la realidad de los contextos donde inician su profesión, puesto que los primeros acercamientos como estudiantes no brindan elementos trascendentales para desarrollarse profesionalmente en contextos rurales, donde llegan a enfrentarse a situaciones que hasta ese momento desconocían.</p> <p>Otra de las principales necesidades identificadas es que los docentes desarrollen una perspectiva intercultural crítica y sean capaces de desarrollar habilidades profesionales necesarias para intervenir en contextos con diversidad lingüística y escuelas multigrado.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Creo que se debería apostar más a la conciencia social, a la realidad apegada.... ¿Cómo explicarlo? no encuentro palabras sencillas, o sea, en pocas palabras como decirlo, pero apegarnos a la real reacción que tienen los adolescentes. Sí se nos prepara para trabajar con adolescentes, llevamos cuatro materias sucesivas acerca del desarrollo de los adolescentes; sí se habla de sus cambios emocionales, biológicos, psicológicos, cognitivos, etc. y sí se le da la importancia debida, pero creo que se le puede apostar un poquito más, un poquito más a apegarnos a lo que un adolescente necesita realmente (Docente I, región norte, plan 2018)</p> | <p>Asimismo, se considera fundamental que los docentes noveles desarrollen habilidades asociadas al desarrollo de una identidad profesional flexible, autónoma y crítica que les permita adecuar su intervención más allá de la dimensión técnica.</p> |
|---|--|

Resultados y discusión

A continuación, se exponen algunas de las principales reflexiones derivadas de los cuestionamientos que encauzaron esta investigación:

Se considera que uno de los aspectos que influyen considerablemente en la construcción identitaria del docente novel de nivel telesecundaria parte de la diversidad de perfiles profesionales que convergen en dicho nivel educativo. La formación inicial puede ser considerada simbólicamente un aspecto de distinción dentro del ámbito profesional. Por tanto, es común que los docentes normalistas no se sientan identificados con docentes noveles egresados de otras carreras profesionales, a pesar de compartir otro tipo de experiencias asociadas con la inserción al contexto laboral durante los primeros años sin distinción. Ante este razonamiento, se podría inferir que los conocimientos y las habilidades tecnicistas de la profesión docente no sólo son determinantes en la jerarquización social, sino también en la asimilación del deber ser individual y colectivo. Esto evidencia la existencia de un arquetipo profesional idealizado que tiende

a reducirse frecuentemente a la clasificación de bueno o malo, según el desempeño, la experiencia y el poder-saber.

Estas concepciones reduccionistas de la profesión docente no son indiferentes a los enfoques curriculares de formación inicial en cuanto al planteamiento de un perfil profesional basado primordialmente en competencias genéricas, tal como lo expresan los docentes noveles en sus testimonios al experimentar emociones como frustración e incertidumbre al enfrentarse a situaciones de la realidad educativa que desconocen y para las que no se ha formado.

Asimismo, cabe mencionar que algunos de los aspectos principales que influyen en la construcción y/o deconstrucción identitaria de los docentes noveles son: la formación inicial y continua, los procesos de socialización con otros actores del contexto educativo y las condiciones del contexto sociocultural que delimiten su función política y pedagógica.

Al igual que en otros estudios recientes que han centrado su atención en los procesos del desarrollo de identidad durante los primeros años de servicio (Serrano y Pontes 2016; Marcelo y Gallego-Domínguez, 2018; Pelletier, F. y Morales Perlaza, 2018; Sandoval Flores, 2020; Solano y Trujillo, 2021; Cano, 2024), los docentes colaboradores consideraron necesario que los acercamientos a la práctica educativa durante sus trayectos formativos estén más contextualizados a las realidades educativas. Ante esta indudable necesidad, se considera fundamental que los docentes noveles de nivel telesecundaria tengan experiencias significativas asociadas con la intervención pedagógica en aulas multigrado y/o contextos afines a los que son asignados al ingresar al servicio profesional, que dispongan de forma continua de un acervo de materiales que enriquezcan el desarrollo de habilidades que les permitan desarrollarse en contextos interculturales y adecuar su práctica educativa a la diversidad lingüística que existe en determinadas comunidades.

Se constata, la necesidad de fortalecer los programas de formación inicial y de acompañamiento para los docentes de nuevo ingreso al servicio profesional. Asimismo, se considera relevante indagar sobre las experiencias de docentes noveles con otros perfiles académicos, a fin de conocer sobre los procesos de construcción identitaria desde un enfoque curricular distinto a la formación normal para enriquecer las perspectivas

sobre la influencia que puede llegar a tener la predilección de un determinado conjunto de saberes sobre otros en la práctica educativa.

Conclusiones

Resulta evidente la necesidad de indagar con mayor profundidad los procesos de construcción identitaria de los docentes noveles de nivel telesecundaria y, de manera paralela, la formación autónoma y la formación profesional continua. Esta investigación mostró cómo pese al esfuerzo que muchos docentes noveles realizan para compensar las necesidades que van identificando a lo largo de su trayectoria profesional, recurren al enfoque instrumentalista de la educación y el carácter disciplinario prevalece. A partir de ello, se propone implementar acciones que favorezcan el desarrollo de una identidad profesional crítica y reflexiva que trascienda los aspectos técnicos y el estricto cumplimiento de los requerimientos normativos, como requisitos para analizar la profesión docente como una compleja y en posibilidades de no reproducir la desigualdad social en contextos socioculturalmente diversos.

Referencias

- Ayala, F. (2018). El trabajo docente mediado con tecnologías de la información y la comunicación en la telesecundaria. Representaciones sociales de profesores. *RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo*, 8(16), 557 - 579. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.358>
- Bailey, J., y Flores, M. (2015). Condiciones y práctica docente en un modelo de educación alternativo mexicano. *Opción*, 31(1), 916-936.
- Cano, A., (2024) Problematizar la docencia en telesecundarias de contexto indígena desde un círculo de estudio. *Revista iberoamericana de educación rural*, Vol. 2 Núm. 3.
- Cano, A., y Bustamante, A. (2017). Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes. *Sinéctica*, (49), 1-17.
- Cantón Mayo, I. (2018). La calidad identitaria del profesorado a través de su satisfacción profesional en I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad*

profesional docente. Narcea, 43-62.

Fuster, D. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201–229. DOI: <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>.

Galaz, A., (2018). Las comunidades profesionales como espacio de construcción y resistencia de la identidad del profesor. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad profesional docente*. Narcea, 137-162.

González, A. (2016) Diagnóstico del nivel vocacional a estudiantes de la Licenciatura en educación secundaria con Especialidad en telesecundaria. *Memorias del Concurso Lasallista de Investigación, Desarrollo e innovación*.

González, A. (2014). Nivel de satisfacción con la formación recibida de los egresados de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en telesecundaria en el ámbito académico. *Raximhai*, 10(5), 75-87.

Kreisel, M. (2016). El enfoque intercultural en el currículo de telesecundaria –Elementos para una reflexión crítica. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46), 1-18.

López, T., (2015). La construcción de la identidad docente en el académico normalista. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México.

Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). 3. ¿Quién soy yo como maestro?" Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.). *Identidad profesional docente*. Narcea, 63-80.

Navarrete, Z. y López, P. (2022). La telesecundaria en México. *Perfiles Educativos*, XLIV (178), 63-78. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.60673>

Pelletier, F. y Morales, A., (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad profesional docente*. Narcea, 81-106.

Périsset, D. (2018), 12. Construcción de la identidad profesional a través de la formación. Planes de estudio y proyecto político, una relación social estrecha. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.) *Identidad profesional docente*. Narcea, 289-306.

Rivera, Á. y Zavala, M. (2020). La telesecundaria y el telebachillerato comunitario en cuestión. Una mirada desde los maestros rurales de Tierras Negras. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 315-339. DOI: <https://doi.org/10.15332/25005421.5496>

Sánchez, F., y Cáceres, M. (2022). El papel del tutor en la inserción de los docentes de nuevo ingreso. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 45-56.

Sandoval, E. (2020). Formación en la práctica. Maestros principiantes en telesecundarias indígenas y secundarias generales. *Revista Del IICE*, (46), 99-112. DOI: <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8591>

Segura, D., Castillo, M., y Sánchez, P. (2017). La formación docente ante los procesos institucionales de profesionalización. XIV Congreso nacional de investigación educativa (COMIE)

Serrano R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de didáctica*, 34(1), 35-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>

Silva, S. (2023) Análisis curricular de la formación docente 1999 y 2018 modalidad telesecundaria. Tesis de licenciatura. UPN

Solano, A., y Trujillo, B. (2021). Hacer escuela entre silencios. Docentes de telesecundaria en contextos de narcotráfico. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 51(2), 151-176 DOI: <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.385>

Tejada, F. (2018). La búsqueda de la identidad laboral del profesorado. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.) *Identidad profesional docente*. Narcea, 107-136.