

EL DOCENTE DE BACHILLERATO DIGITAL EN SUS PRIMEROS AÑOS DE TRABAJO: LA FORMACIÓN DEL FACILITADOR EN EL ESPACIO RURAL

DIGITAL-HIGH-SCHOOL TEACHERS IN THEIR FIRST YEARS OF WORK: THE TRAINING OF THE FACILITATOR IN THE RURAL AREA

Adrián Flores Báez

Bachillerato General Digital del Estado de Puebla, México

adfibz2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-9879-4053>

RESUMEN

En el proceso de construcción de la identidad profesional del docente de bachillerato digital, incide el papel de facilitador dado por la retórica de la Reforma Integral de la Educación Media Superior en el ejercicio profesional en los primeros años de trabajo, el cual impacta en la forma de asumir el rol de docente y la forma de cumplir su quehacer en una comunidad rural bajo la modalidad de educación digital, donde el acceso al uso de las tecnologías de información y comunicación es una dificultad debido a la falta de energía eléctrica, señal de telefonía celular e internet deficiente y al propio acceso a dispositivos tecnológicos. El texto presenta las experiencias y complejidades que enfrentaron los facilitadores de bachillerato digital en sus primeros años. El método utilizado fue un estudio de caso múltiple, desde el enfoque de trayectorias biográficas narrativas laborales, aplicado a cuatro docentes con carrera ajena a la docencia y recién egresados de la universidad, para los cuales ser maestro es su primer empleo formal. Los resultados de la investigación muestran que unas de las mayores complejidades que enfrentan estos maestros son la falta de apoyo al docente principiante, la interpretación del rol de facilitador, la lejanía de las comunidades en las que se encuentra el bachillerato que influye de manera directa en el quehacer pedagógico, las situaciones laborales complejas vividas en la comunidad rural, la falta de infraestructura y la exigencia de convertirse en gestor a la par de ser facilitador y solucionador de situaciones que le permitan impartir clases de acuerdo con el modelo digital.

Palabras clave: facilitador, identidad, bachillerato digital, espacio rural

ABSTRACT

In the process of building the professional identity of The Digital-High-School Teacher, the role of facilitator given by the rhetoric of the

Comprehensive Reform of High School Education affects the professional practice in the first years of work, which impacts the way of assuming the role of teacher and how to fulfill their duties in a rural community under the modality of digital education, where access to the use of Information and Communication Technologies is a difficulty due to the lack of electricity, cell phone signal and poor internet and access to technological devices. The text presents the experiences and complexities faced by The Digital-High-School Facilitators in their early years. The method used was the multiple case, from the work narrative biographical trajectories approach, applied to four teachers with a career outside of teaching and recent university graduates, for whom being a teacher is their first formal job. The results of the research show that some of the most extraordinary complexities faced by these teachers are: the lack of support for the beginning teacher; the interpretation of the role of facilitator; the distance from the communities in which they are that influences in a way directly in the pedagogical task, the complex work situations experienced in the rural community, the lack of infrastructure and the demand to become a manager as well as being a facilitator and problem solver that allow him to teach classes according to the digital model.

Keywords: facilitator, identity, digital high school, rural area

Introducción

En México, en el año 2012, se publicó en el Diario Oficial de la Federación que la educación media superior era obligatoria (DOF, 2012) y ese mismo año se pone en marcha formalmente la modalidad de bachillerato digital, siguiendo las recomendaciones de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2013) con el fin de ampliar la cobertura del bachillerato a bajo costo y en zonas rurales alejadas. De esta forma, el bachillerato digital operaría a contraturno en las telesecundarias y/o espacios que el municipio prestara para su funcionamiento y el docente tomaría el papel de facilitador del aprendizaje ante una población estudiantil pequeña de hasta 25 alumnos por grado, impartiendo todas las asignaturas del mapa curricular del bachillerato, utilizando las TIC (Acuerdo Tercero, 25/09/2012).

Esta perspectiva supone que el docente de bachillerato digital debe tener

determinadas competencias que le permitan proveer los aprendizajes pertinentes y de calidad, así como abordar las necesidades del contexto y solucionar situaciones emergentes (DOF, 2008). Popkewitz y Monarca (2022) señalan que “las prácticas y los modelos curriculares se basan en una lógica de representación sobre tipos de personas que se toman como reales y objeto de cambio” (p. 144). Así, nombrar a los docentes como “guías” o “facilitadores” implica que los facilitadores cambien las nociones del alumnado y de su desarrollo y de sí mismos, teniendo por consecuencia que las representaciones sobre cómo asumir el papel de facilitador encarnen determinados valores y normas según la interpretación de cada persona.

Sumado a esto, los facilitadores de bachillerato digital pueden cumplir la función de responsables administrativos a la par de impartir clase, tener comisiones administrativas y/o de mantenimiento del plantel, con treinta horas a la

semana y un salario fijo. Además, tienen que responder a la exigencia de las metas estatales, federales e internacionales educativas, enmarcadas en el desarrollo de las competencias y el uso de las TIC, de acuerdo con el Plan Estatal de Desarrollo 2011-2017 (Gobierno de Puebla, 2011). En este sentido, la preparación de la primera generación de facilitadores de los bachilleratos digitales recibió capacitación de cómo impartir clases usando las TIC, con el Diplomado en Competencias Docentes en el uso de las TIC para el Bachillerato Digital para estar acorde a la implementación de la modalidad educativa (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2011).

El diplomado se impartió de forma presencial, antes del inicio del periodo escolar, considerando que los docentes ya habían realizado las gestiones pertinentes para abrir el centro educativo o estaban en proceso: invitar a los egresados de las telesecundarias a inscribirse al bachillerato, hacer el convenio con la telesecundaria para trabajar en contrato o tener pláticas con las autoridades locales para que les prestaran un lugar en donde pudiera funcionar el bachillerato, o gestionar la donación del terreno para el bachillerato, dar de alta el bachillerato ante la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla, hacer convenios o buscar donaciones para adquirir mobiliario e improvisar aulas con ayuda de los futuros estudiantes y padres de familia, entre otros quehaceres.

Forjándose la identidad

Los facilitadores de bachillerato digital que iniciaron un bachillerato llegaron solos a realizar su labor educativa a una comunidad rural, estableciendo interacciones con estudiantes indígenas y padres mayormente analfabetos y ha-

blantes de lengua autóctona. Al estar en comunidades lejanas e incomunicadas, las interacciones con otros pares eran casi imposibles, por lo que el intercambio de experiencias y opiniones se daba cada reunión de academia, cuando se convocaba. Ya que la modalidad se estaba creando, la estructura durante los primeros años era dirigida desde la Secretaría de Educación estatal, nombrando a diferentes facilitadores como *nodos*, que se encargaban de monitorear otros bachilleratos cercanos. De esta forma, la identidad profesional de los facilitadores en su formación inicial se vio sumergida en el proceso dinámico y relacional que el contexto y la interacción con los otros permitieron, las ideas manejadas en el diplomado sobre ser facilitador de bachillerato digital y la retórica presente en la política educativa de la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS).

Popkewitz (1997) señala que la identidad del facilitador puede estar relacionada con los patrones cambiantes de orientación de los centros educativos y de la economía (p. 5). En este sentido el facilitador posee determinadas competencias profesionales que hacen posible solucionar problemas que van surgiendo, dando forma al docente, a quien Popkewitz llama *profesor constructivista participativo*. Para el autor, la construcción de este tipo de profesor forma parte del corpus doctrinal de la reforma escolar, en donde se presume “la reconstrucción del alma como imperativo normativo de la misma reforma” (p. 16) y donde se enfatiza el enfoque constructivista, que concibe a la educación centrada en el alumno. De esta forma, las estrategias pedagógicas que el facilitador lleva a cabo generan acciones y participaciones que implican “conjuntos particulares de

normas y prácticas resultantes del poder que no pueden ser consideradas neutrales” (p. 16) y que son propias de su identidad en el ámbito profesional, laboral y personal, teniendo su origen en su biografía y el entorno social en el que interactúan.

Este estudio explora las experiencias de los facilitadores iniciadores de bachilleratos digitales, entendidos cada uno de ellos como el profesor constructivista participativo, para mostrar los obstáculos que enfrentaron en su primer año de trabajo y que, de alguna manera, formaron parte del proceso de construcción de su identidad profesional bajo la orientación de la retórica de la RIEMS. Así mismo, la investigación aporta información sobre los alcances que tuvo dicha reforma en la modalidad de bachillerato digital, un tema escasamente estudiado.

Metodología

El enfoque de la investigación es de tipo cualitativo pues busca explorar y comprender el significado individual o grupal que se le atribuye a un determinado problema (Creswell, 1997). Se recurre al paradigma interpretativo, ya que se busca comprender la realidad a partir del significado que le atribuyen los facilitadores participantes en la investigación, siendo el objetivo analizar sus percepciones. El método utilizado es el estudio de casos múltiples, ya que centra la búsqueda en un determinado fenómeno, utilizando más de un caso con características comunes, ya sea por sus similitudes o por sus diferencias (Vasilachis de Grialdino, 2006), desde el enfoque de trayectorias biográficas narrativas laborales.

Participantes

Según Vasilachis de Grialdino (2006), “los estudios cualitativos se

caracterizan por abordar ámbitos acotados” (p. 87), ya que, de esta manera, se otorga mayor validez al conocimiento obtenido. Así, este tipo de estudios se dirige a analizar un reducido número de unidades de análisis de forma intencional. Para esta investigación, se seleccionaron cuatro facilitadores, dos hombres y dos mujeres, que fueron enviados a comunidades rurales lejanas (ver Figura 1) a fundar un bachillerato digital, originarios de la ciudad de Puebla, recién egresados de la universidad, con carreras ajenas a la docencia; es decir, maestros como primer empleo formal, sin experiencia docente y que tuvieron que ir a radicar en la comunidad: (a) Facilitador 1, licenciado en comunicación: bachillerato en la Mixteca Baja Poblana, Petlalcingo; (b) Facilitador 2, licenciado en estomatología: bachillerato en la Sierra Norte, Tepetzintla; (c) Facilitadora 3, licenciada en informática: bachillerato de la Sierra Negra, Tecolotepec y (d) Facilitadora 4, licenciada en química: bachillerato en la Mixteca Baja Poblana, Jolalpan.

Esta forma de selección de participantes obedece al origen de la modalidad de bachillerato digital. Por un lado, no había personal capacitado para impartir clases en la modalidad digital. Además, al tratarse de un programa piloto educativo, no se contó con la infraestructura adecuada, razón por la cual se requería la gestión con otros niveles educativos y con los gobiernos municipales para obtener ayuda. Otro asunto a tener en cuenta es que los espacios destinados estaban localizados en comunidades rurales social y geográficamente marginadas. Por ello, los maestros de bachillerato en servicio, a quienes se les ofreció ocupar una plaza, la rechazaron. Estas plazas fueron ofertadas en concurso

Figura 1

Mapa del Estado de Puebla con la localización de bachilleratos digitales



de oposición y ocupadas por profesionales recién egresados que tuvieron las más altas calificaciones en el examen.

Resultados

Los resultados obtenidos permiten determinar y visualizar las siguientes situaciones vividas por los facilitadores en su primer año, las cuales se considera provocaron conflictos en su labor pedagógica e influyeron en la construcción de su identidad como facilitador de bachillerato digital.

Llegar a ser facilitador

Entre los factores principales de la forma en que llegaron a ser facilitadores los participantes se encuentran los

siguientes: (a) factores económicos y laborales, (b) factores socioculturales o familiares y (c) factores individuales. Los cuatro facilitadores coinciden en que llegaron a ser facilitadores debido a que no pudieron integrarse al campo laboral de su profesión: “Todas las empresas te piden por lo menos un año de experiencia y las prácticas no te las valen” (Facilitador 1). “Para poder entrar al Seguro Social se necesita una buena palanca o para iniciar tu consultorio necesitas un buen de dinero” (Facilitador 2). “A pesar de que en la carrera te venden la idea de que hay un campo laboral, la mayoría de las empresas grandes contrata o trae su gente de otros lugares” (Facilitadora 3). “Sí hay trabajo, si tienes parientes en la industria; de lo contrario, es muy difícil” (Facilitadora 4).

Dentro de los factores socioculturales o familiares, los facilitadores mencionan que sus padres son maestros (Facilitadores 1, 3 y 4) o tienen un familiar cercano que es maestro (Facilitador 2), quienes les han dicho que sigan la profesión familiar o que, si no encuentran trabajo, sean maestros. Y entre los factores individuales, se mencionan los siguientes: “sinceramente, cuando hice mis prácticas me di cuenta que era muy desgastante en comparación al trabajo de mis padres, de ser maestro” (Facilitador 1). “Mi tío me platicó que había escuelas técnicas donde yo podía dar clases para empezar a trabajar y de ahí sacar para poner un consultorio y trabajar en dos lugares” (Facilitador 2). “Ser maestra es lo que mi madre siempre ha querido que sea, aunque me decía que me apoyaba a estudiar lo que yo quisiera. Todo el tiempo de mi carrera me repetía que, aunque estudiara lo de las computadoras, podía dar clases en secundaria o en la prepa” (Facilitadora 3). “Lo que siempre me

decían era que ser ingeniero no era para mujeres y que me iba a costar conseguir trabajo, pero si me metía a una escuela a dar clase, entonces no iba a tener problema” (Facilitadora 4).

El acompañamiento al facilitador

El Diplomado en Competencias Docentes en el Uso de las TIC tenía el propósito de suplir la necesidad de apoyo del facilitador en sus primeros años de trabajo en la modalidad del bachillerato digital. Sin embargo, no contemplaba la inexperiencia del profesional en la docencia ni la realidad educativa que estos facilitadores enfrentaron: “El diplomado te enseñaba a realizar diapositivas para usar en clase, pero en mi bachillerato ni había luz” (Facilitador 1). “Usar las TIC es lo prioritario en la modalidad, pero cómo las vas a usar si el único que tenía un dispositivo era yo” (Facilitador 2). “Como mi primer acercamiento a la docencia, el curso estuvo bien, era prometedor, pero al estar ya en el bachillerato, ya dando clase, te das cuenta que no se puede realizar lo que se aprendió. Para empezar, no hay computadoras, no hay luz, no hay nada, ni pizarrón” (Facilitadora 3). “Yo estaba muy emocionada por el nombre de la modalidad digital y, como había tomado el curso, pues yo esperaba que fuera así, pero cuando llegué a la comunidad, todo se derrumbó, no había nada, ni forma de poder usar las TIC” (Facilitadora 4).

Por otra parte los facilitadores señalan que los días de consejo técnico, cuando eran nodos, en el que varios facilitadores de comunidades cercanas se reunían, se compartían experiencias de cómo enfrentaban la problemática de impartir clase acorde a la modalidad:

“Recuerdo que un compañero se las ingenió para que la telesecundaria

le prestara el aula de medios, un gran reto porque no cualquiera te presta sus instalaciones y organizaba cada viernes una clase usando las TIC. En mi caso, eso era imposible, el director de la telesecundaria de la comunidad no quiso prestar las instalaciones de su escuela a contraturno para que funcionara el bachillerato y menos sus computadoras. Además, el terreno que donaron para el bachillerato estaba a las afueras de la comunidad. Entonces, aunque nos prestaran las computadoras habría que caminar cerca de 40 minutos para subir el cerro” (Facilitador 1).

“Al igual que otros bachilleratos, el mío se puso en la presidencia, en un salón que ocupaban como comedor. Como había luz, me compré un cañón y pues con ese trataba de dar mis clases. El problema era que, como no hay señal de internet, me pasaba haciendo diapositivas de los temas de un libro de texto. Afortunadamente, no era el único que hacía eso y en los consejos intercambiamos diapositivas o material y ya lo iba editando” (Facilitador 2).

“Aparte de lo que nos decían que hiciéramos, los consejos eran buenos porque, al escuchar las experiencias de los demás, no me sentía tan mal. Y opté por irme a la presidencia municipal como muchos para dar clase con mi lap” (Facilitadora 3).

“La energía eléctrica es un problema que debe solucionarse para dar clases usando las TIC. En los consejos, un compañero me ayudó a gestionar con la casa más cercana a la escuela, unos 500 metros de distancia, que el dueño compartiera la luz para conectar mi lap y un cañón y que los padres de familia le pagaran una cuota en lo que venía la comisión a poner la luz. Eso duró casi tres años. Pero aligeró mi carga de andar

viendo cómo dar las clases” (Facilitadora 4).

Condiciones de trabajo

Los facilitadores concuerdan en que la infraestructura de los bachilleratos digitales es la mayor debilidad de esta modalidad: “De digital sólo tiene el nombre” (Facilitador 1). “Entiendo que nosotros debemos dar nuestra mejor parte, pero no les puedo comprar a todos mis alumnos una computadora” (Facilitador 2). “Me entusiasmó mucho el nombre de facilitador de bachillerato digital cuando me dijeron que eso iba a ser, pero la realidad se queda muy, pero muy alejada” (Facilitadora 3). “Hasta ahora, llevo ya casi diez años y sigo pensando cuándo llegará lo digital. Sé que ya hay bachilleratos digitales muy bien equipados, pero están en la ciudad; pero ¿y aquí?; en lo rural es donde se necesita” (Facilitadora 4).

En cuanto al contrato de trabajo, los facilitadores mencionan que es muy buena opción en comparación del bachillerato general y del telebachillerato: “Una plaza de tres cuartos de tiempo es un buen inicio” (Facilitador 1). “Yo he escuchado que en los bachilleratos generales no se pueden conseguir tan fácil más horas; imagínate, conozco compañeros maestros que tienen 10 horas desde hace ya 15 años y no han podido conseguir más” (Facilitador 2). “Treinta horas de una sola exhibición está muy bien; me refiero a que hay compañeros de generales que han conseguido horas, pero, como están dispersas, son varias plazas pequeñas, no están compactadas y reciben menos sueldo aunque junten las 30” (Facilitadora 3). “Mi compañerito más cercano es de un telebachillerato y a él, bueno a los teles les va bien mal, porque sólo los contratan con 20 horas y

les renuevan contrato cada seis meses; eso no les da derecho a recibir seguridad social. En cambio, nosotros somos plaza ilimitada y con derechos y prestaciones, ¡wow!, por eso hay que echarle ganas” (Facilitadora 4).

En el aspecto pedagógico, los facilitadores señalan que, a partir de su vivencia, el iniciar un bachillerato requiere más de una personalidad de gestor y competencias emprendedoras que técnico-pedagógicas: “Yo, como comunicólogo, me enfoqué a promocionar el bachillerato y a conseguir apoyo. Reconozco que dejaba en segundo plano las clases, porque la prioridad era que la escuela contara con lo básico para dar clase” (Facilitador 1). “Para mí, las cosas tienen un orden y un tiempo. Por eso, a pesar de que nos dieron un terreno donado, decidí quedarme en la presidencia, donde se puede dar clase y los alumnos no tienen que pasar por tanta carencia” (Facilitador 2). “Gestionar el bachillerato y dar clase son dos cosas distintas. Sin embargo, gracias a que no hay nada que hacer en la comunidad, extendí mis horarios de atención. En los primeros años en la mañana iba a la presidencia; a las siete ya estaba esperando al presidente y llegaba al bachillerato cerca de las diez, once de la mañana y empezaba a dar clase para terminar a las cinco de la tarde para cubrir mis seis horas” (Facilitadora 3). “Para poder dar clase bien, hay que tener un lugar equipado, digno. La única forma que yo encontré es dar mis clases a la vista de todos, para que vean que hay carencias, que se necesitan cosas. Entonces, por lo regular trataba de hacer clases abiertas, literalmente y hacía participar a los padres y a todo el que pasaba, principalmente a los hermanos pequeños de los alumnos” (Facilitadora 4).

La comunidad como condición laboral

Los facilitadores encuentran cuatro aspectos de la comunidad en donde se ubica el bachillerato que consideran como condiciones laborales:

1. Ser maestro todo el tiempo: “en la comunidad te olvidas de tu nombre porque todos te llaman maestro” (Facilitador 1). “A lo primero que hay que acostumbrase es a que ya saliste de la escuela y vas caminando y a donde quieras que vayas ya saben que eres maestro, y te llaman así aunque no conozcas a la gente” (Facilitador 2). “Como yo me quedaba en la comunidad por meses, los sábados y los domingos iban (los alumnos) al cuarto donde me quedaba y querían que les siguiera dando clases” (Facilitadora 3). “En la comunidad parece que no hay tiempo, uno enseña a toda hora y a cualquier estudiante, no importa el nivel” (Facilitadora 4).

2. El lenguaje: “entenderse con los padres de familia es un reto” (Facilitador 1). “Sé que los padres hablan español porque salen a vender a otros lugares, pero las que hacen todo son las madres y muy pocas hablan español. La mayor parte del tiempo sólo me quedo parado escuchando, tratando de adivinar lo que dicen” (Facilitador 2). “Pues para entender lo que dicen los padres en las reuniones, yo me agarro a los chicos para que me traduzcan y expliquen lo que quiero” (Facilitadora 3). “Aquí, si quieres resultados rápidos, no hay más que aprender lo que hablan para evitar malos entendidos” (Facilitadora 4).

3. Las tradiciones: “es un tema muy delicado, no importa si eres hombre o mujer, te buscan pareja” (Facilitador 1). “La gente no quiere que te vayas y son muy insistentes en que te quedes con alguien de por aquí” (Facilitador 2).

“Los mismos alumnos quieren casarse con una, y eso no, no debe de ser. Por eso, me tuve que inventar novio falso, porque con este trabajo no te da tiempo de tener uno de verdad” (Facilitadora 3). “La gente en las comunidades todavía arregla matrimonios y a mí ya me estaban echando el ojo. Tuve que pedirle a un amigo, porque novio no tenía en ese entonces, que se viniera a quedar a la comunidad conmigo para que vieran que no estaba sola” (Facilitadora 4).

4. El espacio: “desde el inicio yo me traje mi coche y busqué un cuarto lo más cerca de la escuela, porque eso de caminar a mí no se me da” (Facilitador 1). Lo de menos es desplazarse en la comunidad, uno se maravilla de tanta naturaleza, la tortura es llegar con tantos caminos de tierra y vueltas, fatal” (Facilitador 2). “Todo tiene su ventaja y desventaja. Para mí es el clima, el calor es agotador, el maquillaje, la ropa formal, los tacones aquí no sirven ni se necesitan” (Facilitadora 3). “El calzado que se vende en ciudad aquí se pone a prueba y no hay alguno que dure. Bueno, el calzado industrial sí, pero no se soporta, por el calor, la tierra y las caminatas enormes que uno hace para ir a la escuela” (Facilitadora 4).

Lo que significa ser facilitador

A partir de las experiencias vividas durante los primeros años, los facilitadores expresaron que ser maestro es: “una profesión que se va formando en el día a día y que varía según lo que te toca vivir” (Facilitador 1); “estar aprendiendo de todos y sobre todo de hacer un cambio con uno mismo, a ser más empático, a ayudar” (Facilitador 2); “aprender a crear un espacio de confianza, valorando a cada persona” (Facilitadora 3) y “es reflexionar sobre lo que uno ha vivido y lo que los demás viven y que de alguna

manera uno se convierte en el ejemplo a seguir, a copiar hasta en el más mínimo detalle como peinarse, forma de hablar, de vestir, de ver el mundo” (Facilitadora 4).

Los facilitadores además, concuerdan en que ser facilitador incluye características y pensamientos propios como los prejuicios, los cuales influyen en la manera de asumir su rol (Facilitadores 1, 2 y 4), la idea de sexualidad (Facilitadoras 3 y 4), lo que se considera bueno o exitoso (Facilitadores 2, 3 y 4), la forma en que se enfrenta la vida (Facilitadores 2 y 3), no sentirse la mamá gallina (Facilitadora 4), ser empático (Facilitadores 1, 2 y 3), ser optimista (Facilitadores 1, 2, 3 y 4) tener una sonrisa (Facilitadores 1, 2, 3 y 4) y motivar al alumnado (Facilitadores 1, 2, 3 y 4).

Discusión

Los hallazgos permiten identificar al profesor constructivista participativo de Popkewitz (1997) y vislumbrar las complejidades de los primeros años de trabajo de los facilitadores del bachillerato digital que repercuten en su identidad, ya que como facilitadores realizaron diferentes acciones y asumieron diferentes roles para asumir su papel de profesional acorde a la retórica de la RIEMS. Desde la perspectiva de Caballero Rodríguez (2009), la identidad de estos facilitadores se configura a partir de la propia formación (facilitador-comunicólogo, facilitador-dentista, facilitador-informático y facilitador-ingeniero), de la idea presentada por la modalidad digital y el diplomado para dar clase y de las experiencias vividas con la comunidad al gestionar el bachillerato.

En este sentido, la identidad profesional, enmarcada en un facilitador de bachillerato digital, según a Bolívar Botía et al. (2001), es reformulada por

las condiciones laborales que enfrenta, donde la autoimagen no es la de un facilitador digital y donde la satisfacción laboral depende de un salario porque no se pudo realizar profesionalmente con la carrera que estudió y ahora tiene que enfrentar tareas de gestión en lugar de dar clases, que es para lo cual fue contratado. De esta manera, el aspecto pedagógico de estos facilitadores pasó a segundo plano, lo que repercute en su concepción de educación y, por tanto, en las opiniones y forma de ver la enseñanza.

A partir de esto, se puede entender que la vocación de estos facilitadores está ligada a la concreción de obtener las instalaciones adecuadas a la modalidad, lo cual representa un objetivo a largo plazo, pues la modalidad digital exige tener conexión a internet o celular, lo que deja al descubierto el problema de cobertura a nivel comunitario, municipal y nacional. En este sentido, la concepción de la profesión de facilitador se encamina a ser un gestor con habilidades políticas y sociales. Por tanto, su formación profesional continua se desvía del ámbito pedagógico y va hacia un ámbito de liderazgo. Los nodos que mencionan los facilitadores son ejemplos de la integración en la cultura profesional creada por sus necesidades.

De esta forma, los nodos representan el punto de reunión en donde la autoestima se eleva y el autoconcepto de los facilitadores-gestores toma forma de un ser profesional, ya que, al compartir experiencias exitosas de gestión y realizarlas en sus espacios de trabajo, generan una satisfacción personal que implica un reconocimiento de la comunidad, que se transforma en un reconocimiento profesional dentro de estas reuniones. Considerando la idea de Nias (1989), de que la docencia cobra sentido en las relaciones

con los demás, se puede afirmar que una parte de la identidad docente de los facilitadores se construyó en los nodos por medio del reconocimiento del otro, del que enfrenta las mismas carencias y problemáticas en soledad.

El reconocimiento del otro, como apunta Gilbert Ceballos (1997), es valioso para la identidad cuando proviene de personas significativas para el maestro y con las que mantiene un vínculo personal. En este panorama, para los facilitadores, las personas significativas son aquellas con las que gestiona y los miembros de la comunidad. Por ello, la construcción, la obtención de servicios y la mejora de las instalaciones sin instancias clave, que lo hacen maestros o facilitadores en la comunidad y dejan un tanto de lado a los alumnos, quienes por cierto deberían ser esas personas significativas.

En este punto, ser facilitador implica una serie de competencias ajenas a la enseñanza frente al alumnado de las que no puede prescindir, lo que implica que las experiencias personales y profesionales den forma a la identidad profesional del facilitador de bachillerato digital a través de la identidad asumida por ellos mismos y la identidad atribuida por los demás. Este proceso, para Bolívar Botía et al. (2005), es la dinámica de identidad. Se puede decir, entonces, que la identidad del facilitador se forja a partir de los siguientes ámbitos: a) en las relaciones como gestor ante las autoridades de la comunidad; b) ante la comunidad a través de lo que el facilitador hace; c) con los compañeros facilitadores en los nodos; d) en la percepción propia reorganizada de lo que es ser docente; e) en la idea de ser maestro, heredada por sus familiares; f) en la concepción de facilitador de la retórica de RIEMS y g) en la idea de facilitador promovida por el

diplomado. De esta forma, se forja la identidad del profesor constructivista participativo.

Por otra parte, siguiendo a Perrenoud (2010), la identidad del docente novato, del facilitador en este caso, se encuentra en construcción bajo una serie de sentimientos, necesidades y habilidades: a) ser recién egresados, b) introducirse al ámbito laboral por primera vez, c) enfrentar situaciones de gestión que generan estrés, angustia y miedo por la importancia de su papel en la comunidad, d) dedicar mucho de su tiempo para atender las necesidades del bachillerato porque está solo en la comunidad y e) experimentar un sentimiento de soledad al estar en comunidades remotas.

Considerando lo anterior, se puede establecer que, durante los primeros años de trabajo como profesionales de la educación, las condiciones en que laboraron exigieron desarrollar habilidades diferentes a las pedagógicas, con el fin de cumplir con un trabajo, con demandas diferentes a las previstas por su formación inicial y a las de lo que se suponía debía ser un maestro. Ello ocasionó que se pusiera en segundo plano el quehacer pedagógico. Entre los motivos por lo que los participantes abrazaron ser gestores se encuentran los siguientes: a) carecer de experiencia en el aula como profesionales ajenos a la educación, b) llegar a ser facilitadores por diversos motivos, principalmente debido a que no existió una oportunidad clara para incorporarse al campo laboral de su propia profesión, c) continuar con la profesión familiar y d) disponer de un tipo de contrato y de paga. De esta forma, los docentes novicios dieron forma a su identidad como facilitadores.

Finalmente, ser facilitador de bachillerato digital es producto del proceso de

formación en las comunidades rurales, lo cual está relacionado con las experiencias y situaciones que vivieron en la creación del bachillerato, con la formación inicial y competencias personales de cada facilitador, con el acompañamiento teórico-pedagógico recibido y con la re-

tórica de la misma RIEMS, lo que dota de sentido a su labor pedagógica, contribuyendo a la construcción de una identidad y resignificando el rol del facilitador como un mediador y gestor para que un bachillerato digital ofrezca el servicio educativo en una comunidad rural.

Referencias

- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2011). *Convocatoria: diplomado en competencias docentes en el uso de las TIC para el BACHILLERATO DIGITAL*.
<http://www.dgie.buap.mx/buapvirtual/recursos/convocatorias/convocatoriadiplosep.pdf>
- Bolívar Botía, A., Fernández Cruz, M. y Molina Ruiz, E. (2005). Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial. *Forum Qualitative Social Research*, 6(1), 1-26.
<https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/516/1117>
- Caballero Rodríguez, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Digibug.
<https://digibug.ugr.es/handle/10481/2200>
- Creswell, J. W. (1997). *Investigación cualitativa y diseño investigativo*.
<https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVA-Creswell.pdf>
- Diario Oficial de la Federación. (2008, 29 de octubre). *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias para quienes imparten educación media superior en la modalidad escolarizada*.
http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008
- Diario Oficial de la Federación. (2012, 9 de febrero). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*.
http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012
- Gilbert Ceballos, J. (1997). *Introducción a la sociología*. LOM.
<https://isbn.cloud/9789562820288/introduccion-a-la-sociologia/>
- Gobierno de Puebla. (2011). *Plan de Desarrollo Estatal 2011-2017*.
https://transparenciafiscal.puebla.gob.mx/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=463&Itemid=63
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203032527/primary-teachers-talking-professor-jennifer-nias-jennifer-nias>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *Mejorar el sistema educativo en México. Una perspectiva estatal desde Puebla*. SEP.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/mejorar-la-educacion-en-mexico_9789264205178-es#:~:text=Una%20perspectiva%20estatal%20desde%20Puebla,-%C2%BFC%C3%B3mo%20puede%20el&text=En%20el%20libro%20se%20destaca.angulares%20en%20la%20mejora%20educativa
- Perrenoud, P. (2010). La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 103-122.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198006>
- Popkewitz, T. S. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: algunas notas comparativas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29, 89-109.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/117947.pdf>
- Popkewitz, T. S. y Monarca, H. (2022). Conversación sobre teoría crítica y estudios educativos con Thomas Popkewitz. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 7(1), 168-195.
<https://revistas.uam.es/revs/article/view/14750>

EL DOCENTE DE BACHILLERATO DIGITAL

Vasilachis de Grialardino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
<http://investigacionsocial.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/103/2013/03/Estrategias-de-la-investigacin-cualitativa-1.pdf>



Recibido: 12 de diciembre de 2022

Revisado: 6 de marzo de 2023

Aceptado: 23 de marzo de 2023