UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Experiencia, saber y formación en la liminalidad:

la inserción profesional de docentes normalistas

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

Horizontes Educativos

La inserción profesional es una fase de la carrera docente que pasó desapercibida durante un largo tiempo. Recientemente, se han promovido políticas orientadas a atenderla, pero estas se fundamentan en modelos centralizados con un enfoque evaluativo, lo cual dificulta atender las necesidades reales del profesorado.

Por lo tanto, resulta fundamental comprender las experiencias de inserción profesional docente desde la propia voz y experiencia de los involucrados. Para hacerlo, se propone como marco interpretativo el rito de paso, entendido como un fenómeno sociocultural que representa una transición en la vida de una persona y que implica un cambio en su estatus social (Van Gennep, 1986). Durante este rito, el individuo se separa de un punto fijo en la estructura social para avanzar a otro; la situación interestructural que ocurre en el medio es lo que Turner (1988) denomina liminalidad.

A partir de lo anterior, se recuperan relatos de docentes noveles acerca de lo vivido durante su inserción profesional; en ellos comparten lo que les pasa (Larrosa, 1996), les implica, les afecta, les deja huella y les transforma. El análisis muestra que el profesorado vive la inserción profesional a través de una espiral en la que sus experiencias conducen a construir determinados saberes. En este sentido, se propone concebir la inserción docente como un importante proceso de formación transicional, el cual resulta determinante en el desarrollo profesional, por lo que requiere de una importante atención para articular el tránsito entre la formación inicial y el servicio profesional.

Horizontes
Educativos

Experiencia, saber y formación en la liminalidad: la inserción profesional de docentes normalistas

Horizontes Educativos

Experiencia, saber y formación en la liminalidad: la inserción profesional de docentes normalistas

María Cristina Amaro Amaro

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Experiencia, saber y formación en la liminalidad:
la inserción profesional de docentes normalistas
María Cristina Amaro Amaro

Primera edición, 20 de junio de 2025
© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-569-5

Nombres: Amaro Amaro, María Cristina

Título: Experiencia, saber y formación en la liminalidad : la inserción profesional de docentes normalistas

Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2025 | Serie: Horizontes educativos

Identificadores: ISBN 978-607-413-569-5

Temas: Maestros de escuela primaria – Práctica profesional – San Luis Potosí | Educación normal – San Luis Potosí | Egresados universitarios – Empleo – San Luis Potosí

Clasificación: LCC LB1776.4 M62 S22 2025

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 9

CAPÍTULO 1
LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO NOVEL COMO OBJETO DE ESTUDIO 15

CAPÍTULO 2
UNA VISIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA 65

CAPÍTULO 3
UN RECORRIDO POR LAS EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN DEL PROFESOR NOVEL 97

CAPÍTULO 4
LOS SABERES QUE EMERGEN: INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL 165

REFERENCIAS 199

ACERCA DE LA AUTORA 211

INVESTIGAR LA EXPERIENCIA

La investigación de la experiencia tiene una especial querencia por la subjetividad; se interesa por los modos subjetivos de vivir las situaciones y por las repercusiones personales, subjetivas, formativas que tienen estas vivencias. No se trata, sin embargo, de atender tan solo a los modos de afectación subjetiva.

Preguntarse por la experiencia, mirar a la educación en cuanto que experiencia no es subjetivismo, si por ello se entiende mirar solo a sí y desvincularse del mundo en el que habitamos, mirar solo al interior, abandonando el exterior.

Por lo tanto, la preocupación es más bien evitar el peligro contrario: más que desvincularse del mundo, lo que busca la investigación de la experiencia es no desvincular al mundo de quienes lo viven.

Subjetividad no significa aislamiento, sino el tránsito necesario por el que pasa lo que se vive, a través del cual se construye el sentido y en el que se cultivan las sensibilidades, las disposiciones, y las acciones. Subjetividad es el lugar en el que y desde el que se experimenta el mundo.

Contreras y Pérez Lara (2010)

INTRODUCCIÓN

Esta es una investigación sobre la experiencia y la importancia de la subjetividad para mantener vinculado al mundo educativo con los actores que lo viven, lo sostienen y lo transforman; en específico, es una investigación sobre las experiencias de profesores normalistas durante la inserción profesional, así como su ineludible relación con el saber y la formación.

Para iniciar, es preciso aclarar lo que se entiende por experiencia. El concepto generalmente remite a la acumulación de sucesos vividos, pero esta solo ocurre como tal cuando ese suceso vivido toca significativamente la interioridad del individuo, de tal manera que se experimenta a sí mismo, transforma su subjetividad y genera un significado personal para lo vivido; la experiencia es, desde la perspectiva de Contreras (2010), lo que *nos* pasa, no aquello que pasa en la exterioridad vivida.

En tal sentido, esta investigación versa sobre los sucesos vividos que han impactado la interioridad del profesorado novel, lo que les ha pasado y que no necesariamente coincide con aquello que, desde la visión experiencial de los otros, les debió suceder. Esto es importante porque las opiniones, gestiones o decisiones sobre la inserción docente se toman desde un recorrido experiencial ajeno a los principiantes, obviando aquello que es realmente significativo para ellos y desde ellos.

Lo que también plantea esta investigación es que las experiencias inevitablemente generan saberes que están en continua construcción y movilización. Estos no suponen automatizar las prácticas a partir de la repetición, sino que forman y transforman al sujeto a través de la relación íntima entre el contexto y la subjetividad. Así, los saberes de la experiencia se construyen de las vivencias cotidianas del profesor, de las interacciones con otros agentes educativos, de la organización y del contexto escolar; concretamente, le ayudan a orientar su quehacer en medio de las circunstancias cambiantes que implica la tarea educativa. De tal forma, se plantea que las experiencias vividas por los principiantes, particularmente en el primer año de servicio, son precursoras de saberes dinámicos, flexibles y adaptativos.

De manera general, el proceso mencionado refiere a la ocurrencia de algo en el exterior que es interiorizado en la subjetividad del profesor (experiencia), lo que por consecuencia le transforma el sentido de las cosas (saber) y le permite exteriorizar lo ya enriquecido a través de sus acciones educativas; en términos de Honoré (1980), lo anterior se considera formación porque favorece la transformación del profesor sobre sí mismo. En conjunto, experiencia, saber y formación mantienen una relación no lineal ni circular, sino espiral en la que la teoría aprendida durante la formación inicial es transversal.

Esta espiral se plantea como una alternativa a la visión lineal teoría-práctica que, como se sustenta más adelante, impera durante el proceso de inserción a la docencia; la realidad educativa pronto muestra a las y los profesores noveles que la transición al servicio educativo no ocurre de manera tan sencilla , pues como mencionan Contreras y Pérez de Lara (2010): "estamos acostumbrados a pensar la educación en términos de relación teoría práctica, cuando lo que tratamos de argumentar aquí es que, de lo que se trata la educación es de la relación entre saber y experiencia" (p. 51).

Con lo anterior, queda claro que la iniciación a la docencia suele vivirse como un eslabón perdido entre la formación inicial y la formación permanente (Marcelo, 2008), pese a los programas de

acompañamiento existentes en el marco de la política nacional, los cuales no se centran en la experiencia del novel, sino en la del profesor tutor que lo acompaña. Para contrarrestar lo anterior, esta investigación concibe la inserción profesional como un proceso de formación en sí mismo, en el sentido de la formación como un proceso de transformación subjetiva.

Se plantea ver la inserción profesional como un proceso de formación que involucra un rito de paso, esto es, un "fenómeno sociocultural que representa un periodo de transición en la vida de una persona, y que implica generalmente un cambio en la situación social del individuo" (Van Gennep, 1986). Este fenómeno se caracteriza, justamente, por una etapa de liminalidad, la cual supone la incertidumbre de abandonar el estatus de profesor en formación para adquirir el de profesor; dicho proceso está plagado de experiencias precursoras de saberes que abonan a la formación.

En concreto, este trabajo, desde la investigación cualitativa a partir de la narrativa de los sujetos, apuesta por estudiar la inserción profesional como un proceso en el que la experiencia genera saber y este, a su vez, genera formación, mediante una relación espiral y dinámica. Esto se presenta como una alternativa a la linealidad teoría-práctica, encontrada en la investigación como el mecanismo con el que las y los profesores noveles se inician en la profesión y que resulta poco favorecedor para hacer frente a la realidad educativa, la cual es siempre cambiante. Por esta razón, resulta fundamental construir conocimiento sobre las experiencias de inserción profesional, las cuales representan el objeto de estudio de este trabajo.

A partir de lo anterior, es necesario preguntarse, ¿cómo ocurre la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel de primaria? Y a partir de ello, se desprenden algunas preguntas específicas: ¿qué experiencias viven?, ¿cómo solucionan las dificultades?, ¿qué saberes emergen de las experiencias vividas?, ¿cómo inciden tales saberes experienciales en su formación y desarrollo profesional?

El propósito de esta investigación es comprender la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel de primaria, para conocer los saberes que emergen de esta y el impacto en la formación a partir de la relación espiral que mantienen. Para acercarse al propósito de investigación se empleó el método biográfico narrativo. Este método permitió recuperar la experiencia de las y los profesores principiantes desde su propia voz (Bolívar, 2002). Particularmente, se recuperaron relatos de 10 profesoras y profesores noveles egresados de sedes de la Escuela Normal de San Luis Potosí, que laboraban en las distintas zonas geográficas del Estado y sus alrededores, durante el ciclo escolar 2018; en estos relatos narran sus vivencias al iniciarse en la docencia.

La inserción profesional se concibe como un proceso de formación que constituye parte del continuo entre la formación inicial y la permanente. No obstante, ocurre una transformación subjetiva a partir de la incertidumbre, de derrumbamiento de sus certezas y de situaciones particulares generalmente caracterizadas por la complejidad, particularmente por una significativa tensión entre la adaptación y la transigencia, la cual ocasiona un quiebre en el desarrollo profesional; en este trabajo, esto se denomina formación liminal. La propuesta es que se avance hacia una formación de transición, entendida como un proceso estable ocurrido durante la inserción profesional, en el que el novel se transforma a sí mismo a partir del acompañamiento para la reflexión de sus experiencias. Dicho acompañamiento favorece su adaptación, representa la conexión entre la formación inicial y la permanente para mantener un continuo en su desarrollo profesional.

En el Capítulo 1 se problematiza la inserción a la docencia desde tres ámbitos: experiencial, antropológico y político; en el primero, se explica cómo la propia experiencia en la formación docente ha puesto de manifiesto la necesidad de reconocer las experiencias de iniciación a la docencia; en el segundo, se concibe la etapa de inserción desde una noción antropológica, al retomar el concepto de rito de paso para la transición que ocurre al abandonar su estatus

como profesor en formación, no sin pasar por un periodo liminal que lo hace interesante de ser estudiado; en el tercero, se presentan las condiciones que planteó la política internacional y nacional al momento de realizar la investigación y que influyeron significativamente en el contexto de inserción profesional de las y los docentes que participaron en la investigación.

Además, se realizó un acercamiento al estado del arte sobre la inserción profesional que deja al descubierto la necesidad de construir conocimiento sobre la experiencia del profesor novel, así como el impacto de los saberes experienciales en su configuración subjetiva y, por tanto, en su formación. En la parte final del capítulo se presenta de manera concreta el problema que origina esta investigación.

En el Capítulo 2 se expone la perspectiva teórica y metodológica que orientó el desarrollo de esta investigación. En una primera parte, se muestra un panorama teórico para interpretar lo vivido por las y los profesores noveles desde una relación espiral y dinámica entre experiencia, saber y formación, para acercarse a su subjetividad y, desde esa perspectiva, comprender su desarrollo profesional. En una segunda parte, se declara el paradigma interpretativo como sustento epistemológico de la investigación, pues lo que se busca es comprender el fenómeno planteado; posteriormente, se describe el dispositivo metodológico construido.

En el Capítulo 3 se presenta un recorrido por las experiencias que el docente vive durante la inserción profesional, las cuales van desde el egreso de la Escuela Normal, la asignación de la plaza, el primer contacto con la escuela, los múltiples cambios de institución, hasta las relaciones con los distintos actores educativos, como son los alumnos, padres de familia, compañeros y autoridades. Este recorrido tiene la finalidad de adentrarse en la subjetividad de las y los profesores para comprender las experiencias desde sí mismos.

En el Capítulo 4 se presenta un análisis de los saberes experienciales, los cuales, por una parte, permiten la adaptación del profesor novel a las condiciones de inserción y, por otra, preponderan la docencia como una actividad de entrega desinteresada, afectando

su desarrollo profesional. Consecuentemente, se discute sobre el impacto de los saberes experienciales en la formación y, por consecuencia, en el desarrollo profesional de las y los docentes noveles. En última instancia, se declara la necesidad de concebir la inserción a la docencia como un proceso de formación, pero también se expone el contraste entre una formación plagada de liminalidad, como la vivida por las y los profesores participantes, y una formación de transición que realmente consolide la continuidad entre la formación inicial y la permanente.

Finalmente, se exponen las conclusiones de la investigación, que muestran de manera concreta la forma en que el profesor novel experimenta este rito de paso a través del bucle experiencia-saber-formación. Asimismo, se presentan los principales hallazgos, algunas recomendaciones a considerar durante la inserción profesional, pautas para futuras investigaciones, una reflexión sobre las dificultades teóricas y metodológicas que se enfrentaron durante el desarrollo de la investigación.

CAPÍTULO I

LAS EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO NOVEL COMO OBJETO DE ESTUDIO

El proceso de formación inicial docente, en conjunto con las políticas y programas de acompañamiento, tendría que proveer al profesor principiante de los recursos necesarios para enfrentar la realidad educativa; lo cierto es que no ocurre así y el recién iniciado profesor termina enfrentándose a una serie de situaciones complejas que representan un fuerte impacto en su trayectoria profesional, las cuales vuelven aún más compleja la etapa de transición, tal como lo muestran algunas investigaciones (Canedo y Gutiérrez, 2016; Cortés y Ugalde, 2019; Rodríguez, Tolentino y Martínez, 2012; Salinas, Flores y Miramontes, 2019). Sin embargo, toda esta serie de experiencias que las y los noveles viven durante sus primeros contactos con la realidad educativa como profesores en servicio les generan saberes que son significativos para su práctica.

Con base en lo anterior, el presente capítulo plantea las experiencias del docente novel como un importante nicho de estudio y generación de conocimientos, cuyo análisis podría favorecer la mejora de la formación docente inicial y permanente, así como generar las bases para lograr que la inserción profesional se constituya

como un proceso de formación que impacte favorablemente el desarrollo profesional del profesorado.

En este sentido, en la primera parte del capítulo se desarrollan tres ámbitos que permiten comprender la importancia de estudiar los saberes experienciales del docente novel: primero, porque la experiencia personal en la formación docente deja evidencia de que el conocimiento construido a partir de estas no es reconocido como tal por los mismos profesores, quienes tienden a valorar más aquellos conocimientos construidos por otros; segundo, porque la docencia novel representa un estado de indefinición en el que el profesor deja de ser estudiante pero aún no se consolida totalmente en la profesión; tercero, porque las políticas internacionales, y por ende las nacionales, ponen en juego nuevos contextos de inserción que las y los profesores principiantes deben afrontar. Posteriormente, se presenta el contexto en el que se configura la inserción a la docencia de noveles que participaron en la investigación. Al cierre del capítulo se discute una aproximación al estado del arte sobre la docencia novel y se establece la problemática alrededor de las primeras experiencias del profesor novel, bajo el supuesto de que a partir de ellas se generan saberes que repercuten en su desarrollo profesional.

Ámbitos para la construcción de la experiencia como objeto

Tradicionalmente, el concepto de experiencia se ha asociado con la acumulación de saberes prácticos en algún ámbito definido como resultado de un largo tiempo de contacto con un determinado objeto, a tal grado que resultaba imposible pensar en la experiencia, y mucho menos en el saber experiencial. De aquellos que recién comenzaban a ejercer una profesión, como es el caso del profesorado novel, considerado como aquel que cursa sus primeros tres años en el ejercicio de la profesión (Imbernón, 1998). De manera que hablar de la experiencia del docente novel resultaba algo paradójico, pues,

¿cómo podría tener experiencia alguien que justo se iniciaba en la profesión?, y más aún, ¿cómo podría hablarse de saberes experienciales en profesores que recién ingresaban al servicio?

Para resolver dicho cuestionamiento es posible recurrir a la noción de Larrosa (2006) sobre el concepto de experiencia. Para este autor, la experiencia es aquello que le pasa a una persona y que deja huella en su interioridad. De esta forma, una persona puede haber vivido múltiples acontecimientos a lo largo de su vida, pero si estos no han tocado su subjetividad, en realidad podría afirmarse que no tiene experiencia; lo mismo puede ocurrir específicamente en la profesión docente.

De la misma forma, es necesario retomar el concepto de saber docente. Para Tardif (2004), el saber docente es un saber plural que "engloba los conocimientos, las competencias, las habilidades (o aptitudes) y las actitudes, es decir, lo que muchas veces se ha llamado saber, saber-hacer y saber-ser" (p. 189). Justamente en esa pluralidad se encuentra el saber experiencial, construido a partir de las experiencias que tocan la subjetividad de las y los profesores. A partir de esto, el objeto de estudio que se plantea en esta investigación refiere las experiencias del profesor novel durante la inserción profesional. Esta se plantea a partir de tres ámbitos: experiencial, antropológico y político.

Ámbito práctico: la experiencia que detona

Trabajar en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) me permitió tener mayor experiencia en la formación continua y profesionalización de profesores de Educación Básica, la mayoría de ellos de Educación Primaria y algunos con poco tiempo de haber egresado de la Escuela Normal. En este contexto, tuve la oportunidad de observar que existe una demanda explícita de técnicas que faciliten la enseñanza a sus estudiantes, como recetas que se aplican para que automáticamente los alumnos aprendan, y más aún, percibí una

fuerte creencia acerca de que carecer de esta gama de técnicas les resta valía como profesionales de la educación; percibí que esta tendencia deja de lado la capacidad creadora y constructiva que cada profesor posee, en muchas ocasiones sin ser consciente de ello.

Durante los procesos de formación, suelo pedir al profesorado que redacte su autobiografía para, posteriormente, socializarla en plenaria como un ejercicio de reflexión. En este proceso, escuché anécdotas similares a la mencionada, sobre todo cuando relataban sus primeras experiencias frente a grupo, justo después de finalizar su formación inicial, es decir, en su proceso de inserción profesional. Este impacto lo relataban como algo significativo, pues después de prepararse varios años para la enseñanza generalmente en una Escuela Normal y considerar que tienen los conocimientos básicos necesarios para desempeñarse frente a grupo, al llegar a las escuelas enfrentan una realidad educativa cambiante y compleja que les exige una actuación contextualizada, esto es lo que Veenman (1984) denomina choque de realidad. Es en ese momento de crisis cuando las y los profesores comienzan a generar una serie de estrategias que, lejos de improvisarse, son producto de los saberes que construyen a partir de las experiencias y que se van conformando en una especie de sabiduría práctica.

Recuerdo particularmente el caso de una profesora que recién había ingresado al Servicio Profesional Docente, después de egresar de una Escuela Normal. A ella le había impactado una experiencia en específico: el primer lugar al que llegó a trabajar era una pequeña comunidad del Altiplano Potosino, cuando en su planeación llegó el momento de revisar "el huerto", decidió implementar uno tal como le habían enseñado que se debía hacer. Ella cuenta que estaba muy motivada y con grandes ánimos de trasformar la comunidad, al colaborar con su pequeño grano de arena; organizó a los niños del grupo y cada uno trajo una planta que sembraría en un pequeño espacio que gestionó al lado de los baños. Cuando vio aquella imagen de un huerto recién sembrado se sintió bastante motivada; su sorpresa fue cuando al día siguiente el huerto estaba totalmente

marchito y los alumnos le hicieron ver que eso era lo esperado, pues en aquellos lugares nada florecía. Después de esa experiencia, la profesora cuenta que aprendió sobre la importancia de tomar en cuenta el contexto al momento de implementar sus estrategias, pues el Altiplano Potosino se caracteriza por ser una zona desértica.

Historias como la recuperada las he escuchado varias veces, no sin ser consideradas en ocasiones como lo esperado al momento de iniciarse en la docencia, sin tomar en cuenta el impacto subjetivo que genera en un profesor que por primera vez tiene contacto pleno con la realidad educativa, sin asesores y tutores de prácticas que medien su experiencia y aminoren el choque de realidad. La fortuna que tuvo esta profesora consiste en que logró generar un saber a partir de lo vivido, como probablemente ocurre con otros profesores. De ahí la importancia de recuperar esas primeras experiencias y saberes.

Los saberes que el profesor va generando son sumamente valiosos, la dificultad radica en que el profesor generalmente no es consciente de ello, a tal grado de que cuando se revisa algún contenido teórico que tiene que ver con estrategias de enseñanza y aprendizaje, las y los profesores suelen decir: "yo ya lo hago, pero no sabía que se llamaba así". Los saberes que construye están ahí, pero hace falta identificarlos, nombrarlos y, posiblemente, orientar su construcción.

El planteamiento que se hace en los párrafos anteriores permitió plantear el supuesto de que el profesorado se inserta en la docencia con la idea de aplicar la teoría aprendida en la formación inicial a la práctica de la realidad educativa, de una forma meramente lineal. Esta tendencia representa una significativa dificultad al enfrentarse a un medio educativo que cambia constantemente, por lo que deben pasar por un complejo proceso hasta poner en marcha su capacidad de construir saberes a partir de la experiencia.

Precisamente, el propósito de esta investigación fue analizar la inserción en la docencia desde la experiencia del profesor novel como precursora de saberes que favorecen el posicionamiento del docente como un sujeto reflexivo y crítico, capaz de generar sus propios

conocimientos, de autoformarse y de ser un profesional de la educación que no solo consume saberes, sino que también los construye.

Ámbito antropológico: el estado liminal en la iniciación a la docencia

Para estudiar y comprender el proceso de transición que viven las y los profesores noveles a partir de sus experiencias, se retoma el concepto de rito de paso y, en específico, el de la fase liminal. Un rito se refiere a "una forma de comunicación simbólica compleja que muestra principios muy importantes para la sociedad que, de otra manera, serían difícilmente comunicables" (Lagunas, 2009, p. 20), su función es permitir los procesos de transición que ocurren en las sociedades, pues, aunque en las sociedades primitivas pudieron tener un origen mágico, en realidad su finalidad es de orden social.

En específico, un rito de paso o ritual de iniciación representa un conjunto de fenómenos socioculturales que se relacionan con la adquisición de un nuevo estatus; incluso, se piensa que las sociedades se han definido por los rituales de iniciación en distintos ámbitos, que permiten acceder a distintos campos de la vida social e interiorizar el orden establecido por la sociedad, pero siempre en relación con situaciones como el miedo o el sacrificio (Lagunas, 2009).

Es precisamente Van Gennep (1986) quien desarrolla el concepto de *Rite de Passage* o Rito de Paso. Para este autor, el proceso ritual implica pasar de un mundo profano a un mundo sagrado, tal como ocurre al pasar de ser egresado normalista a profesor idóneo; es tal la incompatibilidad entre ambos mundos que se precisa de un periodo intermedio para pasar de uno a otro. En concreto, el rito de paso es el periodo de transición en la vida de una persona que implica un cambio en la situación social del individuo, como pasar de una situación social a otra, "de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden" (Van Gennep, 1986, p. 15).

Aunque este concepto surge de los pueblos primitivos, se convierte necesario analizar y reflexionar su papel en las sociedades contemporáneas, ya que ocurre en múltiples situaciones de la vida de un ser humano. Por tal motivo, Lagunas (2009) plantea que los ritos de paso no solo tienen que ver con situaciones de orden religioso o mítico, sino que también se refieren a situaciones iniciáticas en las sociedades modernas, tal como la adquisición de un nuevo estatus profesional. Por lo anterior, es posible observar que en la actualidad los ritos de paso se sustituyen con actos administrativos que tienen las mismas connotaciones de transición.

El rito de paso se constituye de tres etapas: la separación, el margen o limen y la agregación. La separación "comprende la conducta simbólica por la que se expresa la separación del individuo o grupo, bien sea de un punto anterior fijo en la estructura social o de un conjunto de condiciones culturales o de ambos" (Turner, 1988, p. 101). El periodo liminal, cuya raíz latina significa umbral, se refiere a un estado caracterizado por la ambigüedad. Finalmente, en el estado de agregación el sujeto consuma el paso y consigue un nuevo estatus estable en el que adquiere determinados derechos y obligaciones.

Ahora bien, al vivir en una sociedad organizada de manera estructural, el rito de paso cumple la función de ayudar en la transición de un estado de la estructura social a otro. En este sentido, el periodo liminal estudiado en profundidad por Turner (1988) representa un estado interestructural caracterizado por la ambigüedad, la incertidumbre, la carencia y la indeterminación, ya que el individuo ha perdido su estatus anterior, pero aún no adquiere el siguiente y atraviesa por un momento en el que encuentra pocos atributos de su situación pasada o futura.

Por tales motivos, el sujeto del rito de paso es estructuralmente invisible durante el periodo liminal, pues ya no está clasificado ni en su estatus anterior ni en el actual, como el novel, que ya no es estudiante normalista, pero todavía no adquiere el estatus de profesor en todas sus dimensiones. En la medida en la que el sujeto ya no

está clasificado, su situación se equipara con la de la muerte, de tal manera que en sus respectivas sociedades pueden tratarse como tal; entonces, el sujeto no está vivo ni muerto, pero a la vez está vivo y muerto, ya que su condición es propia de la ambigüedad, la incertidumbre, la paradoja y la confusión, además de no poseer estatus, ni propiedad, ni insignias, ni rango, ni nada (Turner, 1988).

Los sujetos que se encuentran en esta etapa suelen tener dos tipos de relaciones distintivas, de acuerdo con Turner (1988). La primera es aquella que se da entre el novel y sus instructores, en este caso con los supervisores, directores y profesores de mayor experiencia; la característica de estas relaciones es que el novel suele mantener sumisión plena hacia la autoridad, fundamentada en la tradición más que en el temor a una sanción legal. La segunda es la que se genera entre los noveles; puesto que todos mantienen el mismo estado interestructural, las relaciones entre ellos suelen ser de plena igualdad y camaradería, sin jerarquías.

En tal sentido, es posible recuperar el concepto de liminalidad para interpretar las experiencias de transición que viven las y los profesores noveles, pues estos pasan por una etapa en la que han dejado de ser estudiantes y ya no cuentan con el apoyo de sus asesores y tutores, pero aún no son profesores consolidados; se encuentran en un umbral.

Entonces, desde la perspectiva del rito de paso, el docente novel transita por un estado liminal caracterizado por episodios de ambigüedad, incertidumbre, indefinición, miedo, sufrimiento, olvido y aislamiento; sin embargo, no debe dejarse de lado que tales experiencias pueden representar un valioso insumo para la construcción de saberes, esto debido a que a través de ellas los paradigmas son cuestionados y modificados, los patrones construidos previamente son puestos en duda y sometidos a la crítica. En consecuencia, aparecen nuevas formas de interpretar la realidad vivida, es decir, de interpretar aquello que se desprende de la experiencia vivida (Delory-Momberger, 2014) y que es posible observar en los relatos que construyeron las y los profesores noveles.

Ámbito político: tendencias en la formación docente

Para realizar esta investigación se requirió un análisis sobre las políticas educativas actuales que, en ese momento, construyeron las nociones sobre el deber ser de la educación y, por tanto, del profesorado. Al respecto, conviene resaltar la influencia de distintos organismos internacionales que permea las decisiones sobre las políticas educativas nacionales y que posicionan al profesor en la mira del sistema educativo.

A inicios de este milenio, líderes de países miembros de la ONU definieron ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), a fin de lograrlos en un periodo de 15 años. Uno de estos objetivos fue, justamente, lograr la enseñanza primaria universal, cuya meta era "asegurar que para el año 2015, los niños y las niñas de todo el mundo puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria" (ONU, 2015b, p. 24); este planteamiento reitera la preocupación de las naciones por la educación y resalta su papel como factor fundamental de desarrollo.

En su informe sobre el cumplimiento de los objetivos, la ONU (2015b) reconoció varios avances, ya que el número de niños que no asistían a la escuela se redujo a la mitad y más niños completaron la Educación Básica; sin embargo, se concluyó que además de lograr la cobertura universal de Educación Básica, el nuevo reto sería evaluar si los niños que accedían a la Educación Primaria recibían una educación adecuada y lograban dominar las habilidades que se pretendían desarrollar en ellos.

El informe sobre el cumplimiento de los ODM sirvió como base a los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la ONU, los cuales expresan las aspiraciones y prioridades de las naciones del periodo 2015-2030. Los ODS tienen como base la necesidad de una mejor educación, pues, de acuerdo con la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, la Ciencia y la Educación, 2014), no es posible un desarrollo sostenible sin educación. De estos, resalta la importancia del 4º ODS, el cual plantea

"aumentar considerablemente la oferta de docentes calificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo," (Comisión Económica para América Latina y el Caribe, 2016, p. 16).

Si bien la docencia no es el único factor que interviene en la consolidación de las mencionadas políticas educativas internacionales, sí se plantea como fundamental, tal como se ha manifestado en los distintos foros mundiales de educación y en los acuerdos producto del movimiento de Educación para Todos (EPT) de la UNESCO. La finalidad de ambos es emprender las acciones necesarias a través de las naciones con el propósito de otorgar una Educación Básica de calidad.

Desde el primer Foro Mundial de Educación del movimiento EPT realizado en Jomtien, Tailandia, en 1990, se estableció un marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, el cual promueve la visión de la educación como una condición no suficiente, pero si indispensable en el progreso de los seres humanos, además de enfatizar la importancia del docente en el logro de la educación para todos (UNESCO, 1990).

En el año 2000 se realizó un nuevo foro en Dakar, Senegal, con el objetivo de hacer una evaluación de las acciones emprendidas a partir del marco de acción de Jomtien; los resultados mostraron un incremento en la cobertura de educación y en la alfabetización. Con este panorama fue posible determinar el estado de la Educación Básica hasta ese momento y plantear los seis objetivos estratégicos que debían cumplirse a más tardar en el año 2015, como el de mejorar los aspectos cualitativos de la educación, incluida la formación docente (UNESCO, 2000).

Los resultados parciales de este último objetivo planteado en el foro de Dakar, específicamente en lo que refiere a América Latina y el Caribe (URELAC [Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe]/UNESCO, 2013), arrojaron que "los esfuerzos parecen haberse orientado más a aumentar la cantidad de docentes disponibles que a elevar los niveles de formación profesional

de los educadores" (p. 114). Por ello, una de las políticas sugeridas es ofrecerles una formación de calidad que permita "fortalecer la calidad de los programas de formación docente, especialmente los contenidos curriculares, las estrategias de formación y evaluación de aprendizajes y la calidad de los formadores; y asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos" (p. 116). Con este panorama es posible reafirmar la importancia de la formación de profesores para la mejora de la tan anhelada calidad educativa. México sobresale en la atención y educación a la primera infancia, así como en la universalización de la enseñanza primaria, pero no en la mejora de los aspectos cualitativos de la educación.

Ante este panorama, la UNESCO planteó un nuevo marco de acción durante el Foro Mundial de Educación en Incheon, Corea del Sur, a cumplirse a más tardar en el 2030. Este nuevo marco de acción es congruente con el 4º ODS mencionado anteriormente, pues busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Al poner énfasis en la calidad educativa, la UNESCO resaltó su preocupación por que "las y los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz" (UNESCO, 2015, p. IV).

Es importante resaltar que estos planteamientos realizados por la ONU, la UNESCO y el EPT han sido la bandera de distintos organismos internacionales que marcan las directrices sobre las decisiones educativas que se toman en los países parte. Tal es el caso de organismos como el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y en específico la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), pues a partir del establecimiento del 4º ODS, este último organismo emitió recomendaciones a distintos países, entre ellos México, las cuales, más que recomendaciones,

resultaron ser directrices de trabajo. Cabe señalar que México firmó un acuerdo con la OCDE en el año 2008 para mejorar la calidad de la Educación Básica, a fin de atender las mencionadas tendencias en el panorama educativo (OCDE, 2011):

> El propósito del acuerdo fue determinar no solo qué cambios de política había que hacer en México, sino también cómo debían diseñarse e implementarse eficazmente las reformas de la política educativa, tomando en cuenta las iniciativas en marcha, así como las condiciones, restricciones y oportunidades locales. Uno de los componentes de este acuerdo implicó el desarrollo de políticas y prácticas adecuadas para evaluar la calidad de las escuelas y los maestros y para vincular los resultados con los incentivos con el fin de generar procesos efectivos de mejora (p. 9).

De esta forma, la OCDE indicó que "la reforma en política pública más importante que México puede hacer para mejorar los resultados educativos de sus jóvenes es construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas" (OCDE, 2010, p. 49), por lo que emitió las siguientes ocho recomendaciones:

- Producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes.
- Atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente, especialmente en las Normales.
- Crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente, desarrollar estándares específicos para formadores de docentes y establecer mecanismos de control de calidad más sólidos.
- Revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico que determinan si los candidatos a docentes y las y los docentes en servicio están listos para enseñar (acreditación docente).
- Abrir progresivamente todas las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas buscando alinear mejor las necesidades de los candidatos y de las escuelas.

- Establecer un período de prueba para las y los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente; crear un equipo de tutores docentes de excelencia para ofrecer tal ayuda.
- Construir un sistema sobresaliente de desarrollo profesional integral que combine las opciones de desarrollo basado en la escuela con los cursos que se ofrecen en el Catálogo Nacional de Formación Continua.
- Desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente.

Como es posible observar, todas las recomendaciones colocaron al profesor como punto central para el logro de la calidad educativa, lo cual se tradujo en la implementación de una Reforma Educativa en México en el año 2013, como parte de las reformas estructurales propuestas por el gobierno en turno. México, al ser un país profundamente constitucionalista, comenzó con la reforma al artículo 3º constitucional, para recuperar la rectoría del Estado en materia educativa retirándosela al sindicalismo, así como al artículo 73º constitucional, para posibilitar la creación de un sistema nacional de evaluación (Juárez y Comboni, 2014) que permitiera cumplir con las recomendaciones de la OCDE.

De esta forma, las Leyes Secundarias de la Reforma Educativa implicaron modificaciones a la Ley General de Educación, así como la creación de Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Estas modificaciones implicaron reformas drásticas para las y los profesores en servicio, así como para los egresados de las Escuelas Normales que pretendían ingresar al servicio educativo público, pues se enfatizó el rendimiento de cuentas, la evaluación y la responsabilidad del docente (Juárez y Comboni, 2014), aun cuando se ofrecía un programa de tutoría que parecía tener las mismas finalidades; este panorama fue suficiente para afirmar que, más que una reforma educativa, se trataba de una reforma laboral.

Es importante señalar que todas estas tendencias en la política educativa internacional y nacional presentes al momento de realizar la investigación, colocaron al docente en una situación de alta confusión y tensión desde el momento en que deseaba ingresar al Servicio Profesional Docente. El proceso de inserción profesional tuvo una tendencia técnica, estandarizada, que consideraba poco los procesos cualitativos y experiencias de los noveles, pues todos los procesos novedosos implementados para la inserción profesional tuvieron la finalidad de instaurar un periodo de prueba para acatar las condiciones de la OCDE, más que generar un contexto favorecedor para la iniciación a la profesión.

El panorama presentado lleva a reflexionar sobre la disonancia existente entre la formación que recibe el profesorado y las inmensurables exigencias que, tanto las políticas internacionales y nacionales como la realidad educativa, le hacen una vez que egresa; esta situación definitivamente influye en el periodo de transición que ocurre durante la inserción profesional e incrementa la tensión que abona a un mayor choque con la realidad. Este contexto generó un impacto considerable en las experiencias que vivieron las y los profesores que se insertaron a la docencia en este contexto de política educativa, lo que sustentó la importancia de indagar en sus experiencias y teorizar los saberes que construyeron a partir de ellas.

El contexto de inserción a la docencia

Existe una amplia tradición de estudios referidos a los primeros años de enseñanza de las y los profesores, por lo que pareciera que ya se ha dicho todo sobre ellos. Empero, las formas en que las y los noveles han vivido la iniciación a la enseñanza varía en función del lugar geográfico, el contexto y el momento histórico, además de los constantes cambios políticos que atravesó México durante el momento de la investigación, derivados de reformas y contrarreformas, que repercutieron en el ámbito educativo y que orillaron

al novel a iniciarse en la profesión en medio de un escenario cambiante (Ávalos, 2009).

Podría argumentarse que la inserción a cualquier profesión resulta un reto, pero Alliaud (2014) sostiene que la dificultad parece acrecentarse cuando se desarrollan actividades en las que están comprometidas otras personas, en las que se exige un alto nivel de efectividad en tareas complejas con condiciones laborales inestables y en las que se enfrentan a condiciones de soledad y aislamiento, como es el caso de la docencia. Además, las y los profesores inician su carrera en condiciones laborales bastante complejas, es hasta que cuentan con varios años de servicio que obtienen la oportunidad de moverse a escuelas "mejor ubicadas, mejor dotadas, menos problemáticas y dentro de ellas también les será más fácil escoger su año/grado de preferencia" (Alliaud, 2014, p. 230).

Todo el panorama descrito afirma que la inserción a la docencia se mantiene vigente como tema de investigación. La etapa de transición que ocurre durante la iniciación a la docencia ha sido una de las partes del proceso de aprender a enseñar más desatendidas, ya que existe una fuerte atención en la formación inicial y posteriormente en la formación continua, cuando justamente en medio se encuentra la inserción profesional que es un momento sumamente importante en la trayectoria del futuro profesor, caracterizado porque en un corto periodo de tiempo el novel debe desarrollar su competencia profesional para enfrentar la realidad educativa. Este periodo, lejos de ser un simple hecho que ocurre burocráticamente con la asignación de la plaza, debe ser parte de un continuo proceso de desarrollo profesional articulado entre la formación inicial y la formación continua, es decir, dejar de ser el eslabón perdido para convertirse en un puente (Marcelo, 2008).

Para Vonk (1995), el primer año de inserción a la docencia resulta fundamental en su desarrollo profesional, ya que durante este tiempo las y los profesores viven experiencias problemáticas y estresantes, pero además desarrollan su identidad profesional y su autoconcepto como profesor. Aprenden a utilizar sus recursos

personales para enfrentar adecuadamente las situaciones que se presentan y que son nuevas para ellos, por lo que suelen reorganizar los conocimientos, valores, actitudes y conceptos que desarrollaron durante su formación inicial para construir su propio estilo de enseñanza, todo lo que en general les permite sobrevivir y adecuarse a su nuevo rol como profesores. Es, en general, una etapa de socialización que permite integrarse al colectivo profesional (Imbernón, 1998).

Específicamente, Vonk (1995) define la inserción a la docencia como "la fase en la carrera de un profesor en la que se lleva a cabo la transición de estudiante-profesor a profesional autodirigido" (p. 7) y sugiere que ocurre en dos sub etapas; la primera, denominada umbral o antesala, caracterizada por la inseguridad, la disonancia y la confrontación con la realidad; posteriormente, ocurre la sub etapa de maduración o crecimiento en la que el novel se acepta a sí mismo y a su entorno, se siente más seguro y genera comportamientos acordes al entorno.

De acuerdo con Veenman (1984), esta fase de inserción profesional puede ser dramática y hasta traumática, por lo que ocurre lo que él ha denominado choque de realidad, choque de transición o choque de *praxis*, el cual se refiere a un "colapso de los ideales misioneros fundados durante la formación inicial del profesor por lo duro y severo de la vida diaria en clase" (p. 143). También plantea que este choque de realidad se compone de indicadores que refieren a diversos cambios, desde la percepción de los problemas por la presión y el estrés del nuevo rol, la carga de trabajo; de comportamiento, que los llevan a actuar y enseñar en forma contraria a sus creencias; de actitud, que implican modificaciones en su sistema de creencias sobre la enseñanza, como pasar de ser innovadores a tradicionalistas; y de personalidad, que se reflejan en una falta de control emocional y modificaciones en el autoconcepto.

El autor sostiene que el concepto de choque de realidad puede ser algo inapropiado, porque sugiere que solo es un breve choque que simplemente debe de pasar, como cuando un nadador ingresa al agua fría y debe aclimatarse; pero en el caso de los noveles no

ocurre así, porque este choque se prolonga debido a las condiciones de inserción que se viven. En este sentido, Marcelo (2012) señala que la inserción profesional se complejiza debido a que las y los profesores enfrenan el reto de enseñar a sus alumnos y de aprender del contexto al mismo tiempo, por lo que durante este periodo de tiempo el principiante puede convertirse en un profesor frustrado, o bien, en un profesor adaptativo.

Ante este panorama, es importante analizar lo que ocurre con la iniciación a la docencia en América Latina, ya que, a pesar de su importancia para el desarrollo profesional del profesorado, ha sido un tema poco considerado en el ámbito de las políticas educativas, por lo que representa una situación de tensión. Vaillant (2009a) afirmó que la inserción profesional no era un tema prioritario en América Latina, pues escasos países contaban con programas de atención al docente novel, en comparación con los países europeos que ya mostraban un gran avance en la implementación de modelos de inserción profesional (Marcelo, 2008).

Al respecto, Vonk (1996) plantea que se pueden generar cuatro modelos distintos de atención al profesorado principiante durante el proceso de iniciación a la docencia:

- Modelo nadar o hundirse: la responsabilidad de la inserción recae únicamente sobre el profesor novel en función de la formación que ya ha recibido, por lo que no existe soporte ni orientación, únicamente indiferencia; incluso los noveles se ven sometidos a rituales de iniciación en los que se les otorga las peores condiciones para el desempeño profesional y/o se les presiona para ajustarse a las normas y patrones ya establecidos en la cultura escolar.
- Modelo colegial: al igual que en el modelo anterior, predomina la falta de compromiso institucional y por tanto emerge naturalmente el apoyo entre pares, por lo que los compañeros adoptan una postura de tutores informales ante las dificultades que perciben en el novel o bien, ante la petición expresa de ayuda por parte de ellos; todo esto fundamentado en la buena voluntad de los compañeros.

- Modelo de competencia mandatada: este modelo se da sobre todo cuando los noveles llegan a instituciones que poseen una cultura de alto rendimiento, por lo que alguien experimentado se asume como mentor para evitar que disminuya la calidad del centro, por lo que el acompañamiento es estrictamente profesional y no existe interés afectivo.
- Modelo de mentor protegido formalizado: este implica la existencia de un mentor capacitado que es capaz de desarrollar un proceso de inducción que lleve al principiante a convertirse en un profesional autónomo y maduro, lo que favorece plenamente el desarrollo profesional del docente.

Al respecto, Vaillant (2009a) afirmó que el modelo predominante en América Latina seguía siendo el de nadar o hundirse, y que, en el mejor de los casos, los noveles recibían el apoyo de algún compañero con mayor experiencia. En la actualidad, parece ser que la situación ha cambiado un poco, al menos a nivel administrativo, pues:

> Décadas atrás [la inducción profesional] se consideraba como algo accesorio. Hoy se entiende como un elemento central en el proceso de retención del docente principiante y de mejora de la calidad de su enseñanza. Ahora resulta generalmente aceptado como un componente fundamental de un enfoque comprehensivo del desarrollo del docente. (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1229).

Prueba de lo anterior es que, en la actualidad, países como Brasil, Chile, Perú, República Dominicana y México implementan formalmente programas de inducción a la docencia, los cuales varían en cuanto al nivel de institucionalidad, duración, componentes y características de los tutores o mentores; por lo tanto, es posible afirmar que "la inducción poco a poco va contemplándose como una política educativa normalizada en muchos países de América Latina y el Caribe" (Marcelo y Vaillant, 2017, p. 1246).

Calderón (2020) concibe la inserción profesional como parte del Desarrollo Profesional Docente e identifica tres estrategias

empleadas por los países de América Latina: la carencial, la evaluativa y la deliberativa. Asimismo, afirma que países como Chile, Ecuador, México y Uruguay actualmente han puesto en funcionamiento la estrategia evaluativa, que se fundamenta en las ideas de éxito, eficiencia, competencia, estándares de evaluación, y que "está pensada desde y para el sistema educativo, el docente es un mejor ejecutor del currículo, controlado en sus gestos, y sujeto a evaluación en cada momento del proceso" (p. 62). En conjunto, tal estrategia de Desarrollo Profesional Docente propicia que:

> La atención de las y los docentes se concentre en la preparación de sus estudiantes para aprobar exámenes y ser objeto de retribuciones económicas adicionales para reconocer sus méritos, en tanto que la construcción de saberes docentes, su análisis y reflexión, así como la perspectiva ética y política, ocupan un lugar secundario (Calderón, 2020, p. 63).

La tendencia de Desarrollo Profesional impacta profundamente en la inserción profesional de las y los profesores normalistas, pues concluyen su formación en el Plan de Estudios 2012. En teoría, este hecho representa un avance hacia la formación de profesores competentes, críticos y reflexivos, para iniciarse en la docencia en un contexto de política educativa que vuelve a concebirlos como ejecutores de currículum.

Por lo anterior, es posible sustentar que, en el caso de América Latina, las políticas de inserción a la docencia son relativamente recientes. En el caso específico de México, este tema se interviene como política pública a partir del año 2013 con el decreto de la Ley del Servicio Profesional Docente, en la que se establece la apertura del profesiograma y se permite concursar por una plaza docente a profesionistas que cumplan con el perfil necesario, no exclusivamente egresados de las Escuelas Normales. Además, se decreta la implementación de un concurso de oposición para el ingreso, un programa de tutoría para profesores de nuevo ingreso y un sistema de evaluación para asegurar la permanencia en el sistema.

Estudiar la inserción a la docencia resulta sumamente relevante en este punto de inflexión; por un lado, egresan los primeros profesores normalistas formados de la Reforma Curricular a la Educación Normal (RCEN) 2012, que promueve la formación por competencias de un profesor crítico y reflexivo; por otro lado, se formalizan los procesos de ingreso y permanencia en el servicio público, se establece un acompañamiento formal para las y los profesores noveles bajo una estrategia evaluativa de Desarrollo Profesional Docente evaluativa (Calderón, 2020), generando una tensión que, naturalmente, observa una gran cantidad de inconvenientes y áreas de oportunidad que conforman el contexto propicio para generar conocimiento sobre la inserción a la docencia.

Cabe señalar que, en la actualidad, tales condiciones políticas se encuentran derogadas. Por ello, esta investigación sobre las experiencias de inserción a la docencia, en el marco de la LGSPD, resulta de gran valor, pues recupera una memoria del intento por regular el ingreso y permanencia de las y los docentes en el sistema público. Dicha memoria puede servir para el planteamiento de futuras políticas educativas que busquen procurar el periodo de iniciación a la enseñanza desde una perspectiva realista, cercana y acertada. En concreto, si bien durante el desarrollo de esta investigación (2017-2019) ya comenzaban a implementarse programas institucionalizados para atender esta importante etapa de transición, aún quedaba pendiente profundizar sobre el proceso de inserción profesional en ese punto álgido de la política educativa, pero desde la propia experiencia de las y los profesores.

Ahora, es necesario contextualizar ampliamente el panorama de iniciación a la docencia en Educación Básica en el contexto mexicano, particularmente en el estado de San Luis Potosí. Como primer punto, se muestra un análisis sobre la tradición normalista y su transformación hasta la RCEN de 2012, ya que esta investigación se centra en los primeros egresados de la Licenciatura en Educación Primaria derivada de tal reforma. La decisión de centrarse en las y los profesores normalistas se tomó debido a que, aunque a

nivel nacional una amplia gama de profesionistas con perfil educativo pueden participar en el concurso de oposición para ingresar al Servicio Profesional Docente, el profesiograma para el nivel de Primaria en el estado de San Luis Potosí en aquel momento (2018) aún se encontraba limitado a profesionistas egresados de las carreras de Educación, Educación Básica y Educación Primaria, programas que generalmente se cursan en las Escuelas Normales; solo hasta el 2019 se admitió la Licenciatura en Pedagogía.

Posteriormente, como parte del contexto de iniciación a la enseñanza, se describe un panorama sobre el Servicio Profesional Docente, las leyes, reglas y lineamientos que rigieron el ingreso al servicio de las y los profesores que participaron en la investigación (12 docentes noveles). Finalmente, se hace un análisis del programa de tutoría que se implementó en México en el contexto de inserción profesional docente, aplicable durante sus primeros dos años de servicio, de acuerdo con la LGSPD.

La formación normalista

Dentro del amplio sistema social en el que se desenvuelve la sociedad mexicana se encuentra el Sistema Educativo Nacional (SEN), conformado por una heterogeneidad de subsistemas e instituciones. En este se encuentra el subsistema de formación de maestros, cuya institución más representativa es la Escuela Normal (Arnaut, 2004). Para Cruz (2013), las Escuelas Normales son instituciones formadoras de docentes sumamente importantes porque alrededor de ellas "se ha tejido una parte significativa de la historia del magisterio, ya que contribuyen a la configuración del modo de ser del profesor" (p. 49) y sus funciones resultan nodales para el sistema educativo.

Así, las primeras Escuelas Normales surgieron a principios del siglo XIX con la Compañía Lancasteriana. Esta situación configura la docencia como una profesión libre; no obstante, la administración

de Porfirio Díaz incrementó su intervención en la enseñanza pública y se logró la fundación de las primeras Escuelas Normales dependientes del Gobierno Federal, con lo que la docencia poco a poco se convirtió en una profesión del Estado (Arnaut, 1996).

En el 2004, Arnaut afirmó que estas instituciones se habían mostrado reacias al cambio, a tal grado de que parecían tener una vida propia y alejada de la dinámica del resto del SEN. Sin embargo, las influencias sociales, culturales, políticas, educativas e incluso laborales, han orillado a estas instituciones formadoras a transformarse en ciertos aspectos, a fin de sostenerse.

Por ejemplo, antes de 1969 los alumnos egresados de la instrucción primaria podían ingresar a una Escuela Normal (Arnaut, 2004); posteriormente, para ese año era necesario tener la Educación Secundaria para formarse como profesor. Finalmente, a partir de 1984 fue necesario tener el bachillerato como antecedente obligatorio para estudiar en cualquier Escuela Normal, que para entonces ya ofrecía estudios de licenciatura.

Las citadas transformaciones, entre otras, dieron origen a distintas Escuelas Normales distribuídas por toda la República Mexicana, tales como las Escuelas Normales Beneméritas y/o Centenarias fundadas a finales del siglo XIX; las Escuelas Normales Rurales fueron creadas entre 1920 y 1930, después de la época Revolucionaria, con la finalidad de llevar la educación a las comunidades rurales y transformarlas; los Centros Regionales de Enseñanza Normal fueron instituidos a inicio de los 60; las Normales Experimentales establecidas a principios de los 70; y, más adelante, el surgimiento de las Escuelas Normales Privadas.

Para Arnaut (2004), todos estos modelos de Escuelas Normales surgieron debido a que, para el gobierno federal, era más sencillo crear nuevas instituciones que reformar las que ya existían para responder a las demandas educativas y sociales del momento. Con esto se creó un complejo sistema de formación normalista compuesto por "una serie de capas geológicas, superpuestas y sedimentadas a lo largo de un siglo" (p. 7).

De esta manera, los distintos modelos de Escuelas Normales se configuraron a lo largo de los años como una institución del Estado. De acuerdo con Inclán y Mercado (2005), las instituciones desencadenan en los sujetos la conformación de estructuras psíquicas que se activan desde las representaciones elaboradas en dicho contexto institucional, por lo que termina siendo parte de la institución que lo constituye, en este caso, como profesor normalista.

En consecuencia, las y los profesores normalistas construyen representaciones sobre la enseñanza y sobre el ser docente acordes con el discurso y prácticas que predomina en la institución, la cual les crea una determinada identidad. De esta forma:

> la representación común que se tiene de las Escuelas Normales, por su pasado y su posible transformación, permite visualizar una construcción identitaria en la solidez del magisterio de antaño, antes de las reformas educativas recientes, ante las cuales se ha visto amenazada la identidad del maestro" (Inclán y Mercado, 2005, pp. 337-338).

Lo anterior permite plantear una compleja tensión entre la tradición normalista y las exigencias políticas, sociales y educativas a las que la Escuela Normal ha tenido que enfrentarse. Esto puede analizarse desde los planteamientos de *poïesis* y *praxis* propuestos por Arendt (1998, citada en Ducoing, 2013); la *poïesis* se refiere a la producción y la fabricación, mientras que la *praxis* hace referencia a la acción, la transformación y la autotransformación. La formación entendida solo desde la *poïesis* supone una mera instrucción, entrenamiento o adiestramiento, lo que admite "la posibilidad del manejo, dominio y control de los dispositivos pedagógicos por poner en marcha, por parte del docente, para alcanzar los fines esperados, en este caso, los aprendizajes deseados" (Arendt, 1998, citada en Ducoing, 2013, p. 9), los cuales reflejan, en cierta medida, la tradición normalista. En cambio, cuando la formación se entiende desde la *praxis*, implica procesos de acción y libertad que abren paso a la autonomía del sujeto que aprende, es por ello por lo que

la docencia implica "entrar en el mundo de lo imprevisto, lo sorprendente, lo incierto, lo improbable" (Arendt, 1998, citada en Ducoing, 2013, p. 10). Así, se refleja la transformación a la que continuamente debe dirigirse la formación en las Escuelas Normales dadas las circunstancias siempre cambiantes del contexto educativo.

Esta tensión entre el peso histórico de la tradición normalista y las exigencias de las transformaciones educativas se observa desde los 80, cuando las Escuelas Normales adquirieron el estatus de Instituciones de Educación Superior, con lo que debían emprender acciones propias de su nueva posición, como, por ejemplo, la investigación. No obstante, "la federación siguió concentrando la normatividad y direccionalidad de las Escuelas Normales, de modo que en realidad nunca han gozado de autonomía alguna que propiciara su mejor desarrollo académico" (Navarrete-Cazales, 2015, p. 32).

Por tales razones, el Plan de Estudios de 1984 fue el primero en requerir bachillerato previo como parte del posicionamiento de la Educación Normal en la Educación Superior. Más de la mitad de las unidades curriculares estuvieron orientadas a la formación de contenidos de Educación Primaria, seguidas de unidades curriculares de formación general, contenidos psicopedagógicos y contenidos de práctica, mientras que una mínima parte estaba destinada a la interacción, la reflexión y la crítica (Yurén, 2009). En general, se priorizaron los contenidos teóricos para favorecer la transición de una formación docente técnica a una profesional (Cruz, 2018). Las Escuelas Normales enfrentaron varias dificultades para desarrollar este nuevo plan de estudios, ya que su plantilla docente requería de un mejor desarrollo académico, el presupuesto era insuficiente y no existía una estructura física, organizativa ni de gestión adecuada (Medrano, Ángeles y Morales, 2017); en concreto:

> Al proponer un número excesivo de objetivos formativos, todos ellos de realización compleja, se debilitó el cumplimiento de la función central y distintiva de las escuelas normales: formar para la enseñanza y para el trabajo en la escuela. A esto se agregó una escasa familiarización con el trabajo

> real del maestro y con las condiciones de funcionamiento de las escuelas en diversos medios sociales y culturales (Yurén, 2009, p. 44).

Lo anterior dio pie a la implementación de un nuevo Plan de Estudios en 1997, producto del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales (PTFAEN). Este Plan se caracterizó porque mantuvo un buen porcentaje de unidades curriculares destinadas a los contenidos de Educación Primaria, de formación general y de contenidos psicopedagógicos, pero esta vez se incrementaron significativamente las unidades concernientes a la práctica profesional. También hubo un ligero aumento en aquellas orientadas a la interacción, reflexión y crítica, además de que se planteó un perfil de egreso por competencias (Yurén, 2009). En general, este Plan de estudios promovía prácticas profesionales en condiciones reales; sin embargo, la construcción operativa seguía priorizando los contenidos (Reyes, 2013). De acuerdo con la perspectiva de Yurén (2009), este Plan de estudios estaba "atravesado por la lógica curricular que pone el acento en los contenidos, más que en las competencias por adquirir" (p. 44), pese a que las y los estudiantes pasaban más tiempo en el medio escolar.

En el 2011, Rojas realizó un análisis de los principales rasgos de la formación normalista en México. Encontró que los contenidos de los diferentes planes curriculares de las Escuelas Normales desde la fundación de la Escuela Normal de México en 1887 abarcaban tres contenidos: contenidos de cultura general, contenidos del campo pedagógico y contenidos de carácter técnico-práctico; la autora sostiene que, básicamente, se promovían saberes descriptivos, prescriptivos y de aplicación.

Así, la RCEN 2012 dio paso a un nuevo plan de estudios fundamentado en una visión actualizada de la formación, la cual que permitiera al profesor enfrentar los cambios constantes del contexto educativo. El currículo está diseñado por competencias y se fundamenta en las dimensiones social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica, profesional e institucional. En general, la Dirección

General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) plantea que el estudiante egresado de educación normal de este programa desarrolla:

> Un pensamiento científico y una visión holística del fenómeno educativo, de sus condicionantes y efectos, que lo conduzcan a reflexionar, investigar y resolver problemas de manera permanente e innovadora. De este modo se puede aspirar a formar un docente de educación básica que utilice argumentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e instrumentales para entender y hacer frente a las complejas exigencias que la docencia plantea (párr. 17).

De manera general, la estructura del Plan se orienta hacia el desarrollo de competencias, la flexibilidad curricular, las prácticas en contextos diversos y el uso de tecnologías. Específicamente, en lo que refiere a los dispositivos de formación, se apuesta por la práctica reflexiva, tutorías, trabajo colaborativo y elaboración de proyectos.

En este contexto, las y los docentes recién egresados de las Escuelas Normales de San Luis Potosí se enfrentaron al reto de mostrar las competencias que, desde lo formulado en el perfil de egreso debieron desarrollar, en el marco de una tensión entre las reformas curriculares y la tradición normalista, así como de una política educativa que marca lineamientos específicos para el ingreso y permanencia en el Servicio Profesional Docente, las cuales, en general, privilegian la evaluación y relegan la construcción de saberes docentes a un segundo plano (Calderón, 2020).

El ingreso al Servicio Profesional Docente

El proceso por el que los egresados de las Escuelas Normales obtienen una plaza como profesores de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha sufrido modificaciones a lo largo de los años. Para los años 70, el otorgamiento de plazas se hacía prácticamente de

manera automática al egresar de la Escuela Normal. Conforme fueron transformándose las condiciones políticas, económicas y sociales de México, las plazas se volvieron escasas. Este hecho motivó disputas entre las y los profesores recién egresados y los distintos actores del sector, tales como el sindicato, las autoridades educativas y las instituciones formadoras de maestros. Esta situación intensificó la herencia, la compraventa y favoritismo político para la adquisición de una plaza como docente en el sistema público, lo cual prevaleció el acceso de personas sin el perfil pedagógico requerido (Arnaut, 2013).

Por lo anterior, se inició con la implementación de distintos mecanismos con la finalidad de regular el otorgamiento de plazas. Uno de los primeros antecedentes corresponde al año 2003, cuando la SEP impulsó la Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica. En esta política propuso un examen de ingreso como única manera de acceder a una plaza docente en el servicio público; empero, este proceso solo fue adoptado por algunos estados y persistió la falta de transparencia en el proceso de asignación de plazas (Cuevas y Rangel, 2019).

Para el año 2007 comenzó a aplicarse un Examen Nacional de Ingreso convenido por la SEP y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero sin ninguna modificación con base jurídica sustentable (Arnaut, 2013). En este proceso resultó discutible aplicar un instrumento de opción múltiple para seleccionar a los mejores maestros.

Fue hasta el año 2008 que, producto del acuerdo firmado entre México y la OCDE para mejorar la calidad de la Educación Básica, comenzó a utilizarse la evaluación como mecanismo para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las y los profesores, debido a que a nivel internacional se planteó que uno de los elementos esenciales para lograr la tan anhelada calidad educativa era la atracción y elección de los mejores aspirantes a la profesión docente, así como la revisión, la mejora y la ampliación de

los mecanismos de diagnóstico, para determinar si los candidatos a docentes estaban listos para enseñar (Cuevas y Moreno, 2016).

Con lo anterior, México optó por un enfoque meritocrático para el ingreso a la carrera magisterial, basado en la trayectoria de formación y en la verificación de sus conocimientos a través de una evaluación de desempeño (Cuevas y Rangel, 2019). Para esto, se promovió una Reforma Educativa que en realidad abordaba aspectos prioritariamente laborales y administrativos; como parte del diseño e implementación de esta reforma, en el año 2013 se hicieron algunas modificaciones a los artículos 3º y 73º constitucional para crear el Servicio Profesional Docente (SPD), definido de la siguiente manera:

> Conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior que imparta el Estado y sus Organismos Descentralizados (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013).

A partir de lo anterior, en el año 2013 se expidió la LGSPD, con la finalidad de regular el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de las y los profesores en el sistema educativo público, de acuerdo con las recomendaciones de la OCDE. En esta Ley se determinó que el ingreso al servicio en la Educación Básica sería por medio de concursos públicos, emitidos a través de convocatorias que describían:

> El perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes (DOF, 2013).

Dicha Ley establecía que el proceso de evaluación para el ingreso al servicio público docente se realizara con base en determinados perfiles, parámetros e indicadores, que se publicaron hasta el año 2014 y pretendían establecer "las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requieren tener para un desempeño profesional eficaz" (SEP, 2014a). Estos perfiles, parámetros e indicadores se constituían de cinco dimensiones, las cuales, idealmente, correspondían con la formación inicial recibida por las y los docentes a partir de la RCEN 2012:

- Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos sabe cómo aprender y lo que deben aprender.
- Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.
- Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.
- Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.
- Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEP, 2014a).

Cabe señalar que estos perfiles consideraban la participación de distintos profesionistas con perfil pedagógico, con lo que las Escuelas Normales perdían la exclusividad que habían mantenido durante años para que sus egresados ocuparan plazas en el sistema público. No obstante, esta situación variaba en cada estado; en el caso específico de San Luis Potosí, el perfil se mantuvo bastante hermético hasta el año 2017, cuando ingresaron las y los participantes de esta investigación.

A partir de lo anterior, para el inicio del ciclo escolar 2014-2015 se realizó el primer concurso de oposición para el ingreso al Servicio Profesional Docente, en el marco de la nueva Reforma Educativa. Para el concurso, los aspirantes presentaron dos

exámenes estandarizados que evaluaban sus "conocimientos de contenido del plan de estudios, enfoques de enseñanza, habilidades intelectuales y actitudes de ejercicio en la profesión docente" (Cuevas y Moreno, 2016, p. 11).

De acuerdo con la SEP (2015a), el primer examen evaluaba los conocimientos y habilidades para la práctica docente, que corresponden a las primeras dos dimensiones del perfil; el segundo, las habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, acorde con las dimensiones restantes del perfil deseable avalado por el Servicio Profesional Docente. Adicionalmente se podían aplicar algunos exámenes complementarios de acuerdo con los servicios educativos de cada entidad.

Para acceder al concurso de oposición, los interesados debían registrarse y entregar documentación probatoria; posteriormente, contestar los instrumentos estandarizados en una jornada nacional y esperar el proceso de evaluación. En este último punto, se conformaba una lista de prelación por entidad federativa, por nivel y por cada tipo de plaza concursada, ordenada de manera descendente según el puntaje obtenido de los instrumentos (SEP, 2015a).

El puntaje se podía ubicar en tres distintos niveles que, en términos técnicos, reflejaban lo que el postulante podía hacer. De esta manera, el nivel I reflejaba un dominio insuficiente de los conocimientos evaluados; el nivel II mostraba un dominio suficiente y organizado; el nivel III significaba que el sustentante, además de poseer un dominio suficiente y organizado de los conocimientos evaluados, era capaz de ponerlos en práctica en una gran variedad de situaciones didácticas (SEP, 2015b).

En términos del Servicio Profesional Docente, un aspirante se consideraba idóneo para la enseñanza si alcanzaba al menos el nivel II de desempeño en la evaluación estandarizada. El hecho de ser designados o no como idóneos, como se verá más adelante, resultó bastante significativo en la subjetividad de las y los profesores, lo que generó una tensión con las condiciones que vivían al enfrentarse a la realidad educativa (SEP, 2015a).

Una vez que recibían tal clasificación, tenían la oportunidad de acceder a una plaza que podía ser del sistema federal o estatal. El proceso ofrecía informar sobre el número de plazas disponibles, así como tener la oportunidad de elegir el lugar de asignación según el lugar obtenido en la lista. Esto suponía que los primeros lugares en la lista de prelación obtendrían las plazas mejor ubicadas (Cuevas y Moreno, 2106); pero, como se verá en los resultados de esta investigación, esto no resultó del todo así.

La plaza disponible según el número de prelación se otorgaba a través de un nombramiento, la cual podía ser provisional, referente a una vacante menor a seis meses; por tiempo fijo, que implicaba un plazo previamente definido; y definitivo, que era un nombramiento de base otorgado por tiempo indeterminado (DOF, 2013).

Como puede observarse, esta forma de ingreso al Servicio Profesional Docente claramente representaba el enfoque meritocrático y refleja un proceso sumamente burocrático que prioriza los resultados obtenidos de un instrumento estandarizado, con base en un determinado perfil, parámetros e indicadores. Si bien estos garantizan cuantitativamente los requerimientos de la OCDE para la elección de los mejores aspirantes a la profesión docente, no necesariamente lo hacían en términos reales; por el contrario, generaban contradicciones en el proceso de inserción profesional de las y los profesores noveles, tal como queda evidenciado en los resultados de esta investigación. Cabe señalar que, en la actualidad, los mecanismos de ingreso se han diversificado, pues no únicamente se considera un examen estandarizado, sino que además se evalúa la formación docente pedagógica, promedio general de carrera, cursos curriculares y experiencia docente.

La tutoría para docentes noveles

En México se continuó aplicando una serie de estrategias en el marco de la nueva Reforma Educativa con la finalidad de acatar

las recomendaciones hechas por la OCDE para mejorar las escuelas. Precisamente, una de las estrategias fue "establecer un período de prueba para las y los docentes principiantes, durante el cual habría una tutoría y apoyo intensivos, seguido de una evaluación del desempeño antes de recibir una plaza permanente" (OCDE, 2010, p. 102). Por esto, se creó un programa de tutoría para acompañar a las y los docentes en servicio durante la inserción profesional. Sin embargo, tal como puede leerse en la recomendación de la OCDE, la finalidad fue organizar un proceso de prueba que los noveles debían superar antes de lograr la titularidad de su plaza, con lo que se reafirma la visión laboral y administrativa de la Reforma Educativa. Así pues, es necesario recordar que, previo a la Reforma Educativa del 2013, la definitividad en la plaza se obtenía automáticamente después de los seis meses de servicio. Cabe señalar que, en la actualidad, las disposiciones para la admisión de docentes a la Educación Básica nuevamente establecen el otorgamiento de un nombramiento definitivo a los seis meses un día de ocupar la plaza (SEP, 2024).

La implementación del programa de tutoría desarrollado por la Coordinación del Servicio Profesional Docente tuvo un marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Ahí se definió que este proceso "tiene el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente y Técnico Docente de nuevo ingreso al Servicio Profesional Docente. Durante un periodo de dos años" (SEP, 2014b, p. 7), su propósito es "contribuir a la formación y buen desempeño de las y los docentes y Técnicos Docente de nuevo ingreso, y en esa medida favorecer su permanencia en la función mediante la evaluación a que estarán sujetos en los primeros dos años" (SEP, 2014b, p. 10).

La estrategia implementada en dicho marco es la de tutoría entre pares. Esta consiste en que las y los profesores principiantes reciban un acompañamiento de un profesor con al menos cinco años de servicio, quien se encargaría de observar el trabajo cotidiano del novel, compartir su experiencia, orientar sobre la importancia de

contar con evidencias de trabajo, estimular el conocimiento sobre el pensamiento, comportamiento y estilo de aprendizaje de los estudiantes, proponer estrategias, facilitar al tutorado conocimiento sobre herramientas y técnicas de evaluación, así como identificar sus necesidades de capacitación, actualización y superación.

En el caso específico de San Luis Potosí, los tutores se seleccionaron mediante una convocatoria que les requería, entre otros aspectos, acreditar estudios de nivel superior, tener nombramiento definitivo, no ejercer cargos populares o sindicales, tener habilidades en el manejo de tecnologías de la información, además de haber resultado suficiente en la evaluación del desempeño. El trabajo desempeñado por el tutor podía desarrollarse en tres modalidades: presencial, con un máximo de tres tutorados; en línea, con un máximo de 10 tutorados; y de atención en zonas rurales, con un máximo de 12 tutorados.

Como es posible observar, la tutoría propuesta aborda cuestiones que competen prioritariamente al trabajo didáctico que realiza el docente, pues como mencionan Cuevas y Moreno (2016), "la función del tutor consiste en trasmitir, comunicar y apoyar al docente en el ámbito didáctico a fin de que desarrolle su práctica con eficacia" (p. 13). En este sentido, como se explicará más adelante, la tutoría no fue interiorizada como una experiencia por las y los profesores noveles que participaron en la investigación, pues la realidad educativa mostró necesidades a los principiantes en otras dimensiones del ser docente, las cuales no necesariamente fueron cubiertas por esta perspectiva de acompañamiento.

Cabe señalar que, aunque esta estrategia fue declarada una tutoría entre iguales, lo cierto es que un profesor novel no puede considerarse igual a un profesor experimentado, pues una tutoría entre pares implica el acompañamiento con personas que comparten características muy similares, como lo sería el de principiantes con otros principiantes. Por lo tanto, el modelo propuesto por el Servicio Profesional Docente refiere más a la mentoría. Además, es importante considerar que, de acuerdo con Marcelo (2009a), una

de las limitaciones de asignar un tutor de mayor antigüedad y experiencia a los noveles es que estos pueden transmitir a las y los profesores prácticas conservadoras que los adentren a la cultura dominante antes que ayudarles a mejorar sus prácticas.

Este esfuerzo por implementar un programa de acompañamiento corresponde, en términos administrativos, al modelo de mentor protegido planteado por Vonk (1996). Este modelo implica la existencia de un mentor capacitado que desarrolla un proceso de inducción para apoyar a que el principiante logre su desarrollo profesional. Esto se observa en el marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (SEP, 2014b), pues plantea programas de actualización, capacitación y formación de tutores, a fin de que estos puedan desarrollar un plan de trabajo para la tutoría de los noveles.

Sobre los resultados de la implementación de este programa pueden encontrarse tanto resultados positivos como negativos. Los primeros resultados de la implementación de este programa de tutoría para profesores noveles fueron presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), organismo público autónomo creado a partir de la Reforma Educativa del 2013 y extinto en el año 2019, cuando tal reforma fue cancelada por decreto presidencial.

Este estudio (INEE, 2017) encuentra que no hubo una respuesta favorable por parte de las y los profesores para ser tutores, tuvieron bastantes dificultades para empatar tutores y tutorados y no se consideró la diversidad de características geográficas, institucionales, organizacionales, administrativas ni operativas en las que se desempeñan tanto tutores como tutorados. Además, la mayoría de los tutores solo llegaban a las zonas urbanas, mientras que la mayoría de los noveles se desempeñaba en zonas rurales. No todos los noveles tuvieron un tutor, en lugar de asignarles un tutor los estados implementaron cursos de capacitación que en su mayoría estuvieron orientados a la evaluación del desempeño docente que presentarían para lograr su permanencia. En general, una buena parte de las y los

profesores principiantes recibieron un acompañamiento informal por parte de sus compañeros y organizaciones de maestros, antes que de los tutores formalmente asignados (INEE, 2017).

También, es importante destacar que quienes sí recibieron tutoría en su mayoría otorgaron una valoración satisfactoria del proceso. Señalaron que recibieron apoyo en temas relacionados principalmente con la planeación de clases y estrategias didácticas, la evaluación de aprendizaje de los alumnos, la organización del tiempo de sesiones de clase para cumplir con propósitos educativos del alumnado, así como en temas relacionados con su evaluación para la permanencia (INEE, 2017), lo que le otorga al programa un énfasis más administrativo que de acompañamiento.

Para tener una mirada más amplia sobre los resultados de este programa es importante recuperar el análisis realizado por Calderón (2020). El autor analizó nueve investigaciones sobre la puesta en marcha de la tutoría durante el periodo 2015-2018 y concluyó que, si bien proporcionó una respuesta a las necesidades de las y los profesores noveles que recibieron el apoyo, la implementación enfrentó varios obstáculos. El más relevante refiere a un programa centralizado que obedece a una lógica de trabajo que justo trata de evitarse desde la RCEN: un modelo diseñado e implementado de arriba hacia abajo, que ve a los usuarios como receptores pasivos, sin considerar su subjetividad en el proceso; además, prioriza aspectos administrativos y muestra una clara ausencia de reflexión y aprendizaje social.

De acuerdo con Marcelo (2009a), un programa ideal de inserción a la docencia debe considerar el apoyo de un mentor, la comunicación permanente con el director y jefe de departamento, la planificación en común con otros colegas y el intercambio con otros profesores principiantes en temas referentes a "la gestión de clase, la enseñanza, el estrés y carga de trabajo, gestión del tiempo, relaciones con los alumnos, padres, colegas y directivos" (p. 13). De lo contrario, los programas de inserción se convierten en un mero "ritual de paso burocrático y aséptico, en el que ambos protagonistas

–mentores y principiantes– participen con propósitos diferenciados, pero que no contribuya a una inserción profesional realmente colaborativa y comprometida con el desarrollo" (p. 20).

Con este panorama planteado al momento de realizar la investigación, queda clara la existencia de una fuerte tensión entre las intenciones de la formación inicial por egresar profesores críticos y reflexivos, y las intenciones del acompañamiento durante la inserción profesional experimentada por los noveles. De esta manera, esos primeros esfuerzos por ofrecer acompañamiento durante la inserción profesional mostraron que se priorizó la intención de establecer un periodo de prueba para lograr la titularidad de la plaza, sin prestar la debida atención al proceso, las experiencias y los saberes que comienzan a construirse en esta etapa.

Un acercamiento al estado del arte sobre la inserción profesional

Para comprender las experiencias y saberes que emergen de la liminalidad fue necesario analizar los hallazgos de distintas investigaciones, con la finalidad de tener un acercamiento al cuerpo de conocimiento existente sobre la inserción a la docencia y visibilizar los posibles aportes de este trabajo.

La búsqueda se realizó empleando palabras clave tales como práctica profesional, inserción a la docencia, iniciación a la docencia, docentes principiantes y docentes noveles, procurando que los estudios recabados se centraran en profesores de nivel Primaria egresados de Escuelas Normales. Se inició en bases de datos como Redalyc, Scielo y Dialnet, lo que permitió encontrar distintos trabajos en México, pero también en países de América Latina como Argentina y, más ampliamente, en Chile.

Naturalmente, se profundizó la búsqueda de estudios realizados en el contexto mexicano, por lo que se recurrió a las memorias de dos congresos relevantes en educación y formación docente, estos

son el Congreso Nacional de Investigación Educativa (COMIE), y el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Además, se recuperaron investigaciones realizadas por el INEE en el marco de la recién implementada LGSPD y publicaciones específicas de autores que investigan la inserción profesional y los saberes docentes en la región.

En total, se analizaron 30 trabajos de investigación que en su mayoría son cualitativos y abarcan un periodo del 2009 al 2020, a excepción de uno realizado en 2002 que se incluyó por ser relevante para el objeto de estudio. De estos, 22 se realizaron en México, cinco en Chile y tres en Argentina. Los encontrados en este último país son estudios cualitativos que abordan los problemas a los que se enfrentan las y los profesores durante la inserción profesional y la construcción de saberes prácticos. Las investigaciones analizadas de Chile estudian los problemas del profesorado novel, la construcción de saberes y la adaptación durante la inserción; aunque es necesario mencionar que estos estudios corresponden a profesores universitarios, ya que en este país la formación docente se realiza en universidades e institutos profesionales desde los años 70.

Sobre las investigaciones mexicanas, estas se realizaron en Ciudad de México, Estado de México, Sinaloa, Nuevo León, Sonora, Durango, Baja California, Baja California Sur, Campeche, Coahuila, Jalisco, Puebla, Yucatán, Chihuahua y Zacatecas. Es importante aclarar que durante la búsqueda no fue posible localizar algún estudio realizado en el estado de San Luis Potosí. En cuanto a los temas abordados, se encuentran varias investigaciones sobre el análisis de las prácticas profesionales en la formación inicial, la inserción y su relación con la práctica profesional, problemas experimentados por los noveles durante la inserción (algunas de ellas en contextos vulnerables), el seguimiento de egresados por parte de algunas Escuelas Normales y las experiencias de los noveles al recibir tutoría por parte del Programa Nacional. También se encontró una investigación sobre la identidad de las y los profesores noveles y otra que analiza la resiliencia como estrategia durante la iniciación.

Enseguida se hace un análisis de los hallazgos de las investigaciones mencionadas, en función del tema que abordan.

Para iniciar, resultó importante hacer un análisis de las investigaciones vigentes sobre la práctica profesional en el marco de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012, en función de la importancia que se le brinda al trayecto de práctica profesional en este nuevo diseño para experimentar la docencia en contextos reales. Este trayecto abarca desde las jornadas de observación en los primeros semestres hasta los periodos intensivos de práctica durante el último semestre, por lo que el análisis se restringe a trabajos realizados en el País. Rubio, Castro y Félix (2018) encontraron en Sinaloa que cuando los estudiantes concluyeron un 60% de avance en su formación inicial, aún mantenían una significativa distancia respecto de las competencias indicadas en el perfil de egreso, así como de las referentes a la investigación educativa y la aplicación crítica de planes y programas. Esto se relaciona con los resultados obtenidos por Martínez, Ortiz y Castillo (2018) en Nuevo León, pues los estudiantes normalistas perciben que la observación que realizan no es suficiente, no queda claro su significado y al acudir a las primarias a realizarla es común que les asignen actividades ajenas. Este panorama muestra las dificultades para concretar el plan de estudios como una realidad interactiva entre formadores y formados.

En cuanto al periodo intensivo de prácticas se encuentran distintas perspectivas que requieren análisis. Por un lado, hay investigaciones como la de Ramírez y Cortés (2018) en el Estado de México en la que se muestra a los practicantes con una enseñanza mecánica y operativa. Esto podría relacionarse con los hallazgos de Careaga, Romero y Aguilar (2018), pues en su estudio realizado en Baja California Sur encontraron que cuando los normalistas llegan a los periodos intensivos de práctica del 7º y 8º semestre se ven agobiados por la elaboración del documento recepcional y la presentación del examen de oposición, situación que le resta importancia a la formación durante las prácticas profesionales. Este escenario se ve influido por la estrategia evaluativa de desarrollo profesional

(Calderón, 2020) a la que se vieron sometidos tanto las y los profesores en formación como las Escuelas Normales durante este periodo de tensión en la política educativa mexicana.

Por otro lado, también se realizaron estudios que muestran los aprendizajes que se pueden desarrollar durante las prácticas profesionales. En la Ciudad de México se encontró que las y los profesores en formación construyeron conocimientos especializados de contenido, así como conocimientos sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el manejo de tiempos de clase y el actuar enérgicamente con los estudiantes sin llegar a ser impositivos, todo esto cuando reciben una adecuada orientación por parte de asesores y tutores (Aguilera, Rafael y Gutiérrez, 2018). De igual forma, en un trabajo realizado en Durango, Villa, Corral y Flores (2019) afirman que los asesores de prácticas se mantienen atentos a las revisiones del proyecto de prácticas y de los instrumentos de evaluación, además procuran constatar el desempeño del practicante en cuanto a la aplicación de lo planificado; contrario a ello, está lo planteado por Méndez, Ibáñez y Sharpe (2019), pues en su estudio realizado en Sonora afirman que las y los profesores en formación requieren de una retroalimentación más detallada y coordinada por parte del asesor de práctica y el maestro tutor.

Los hallazgos de tales investigaciones permiten reflexionar sobre dos puntos. Primero, la práctica profesional debe permitir al futuro profesor experimentar la labor docente desde una perspectiva amplia, con todas las implicaciones de la realidad educativa, no únicamente en lo referente al ámbito de la planeación, desarrollo y evaluación del aprendizaje. Segundo, el papel del asesor y tutor de prácticas profesionales resulta fundamental para que lo diseñado en el trayecto de práctica profesional suceda realmente. Tal es el caso del estudio realizado por Chapa y Flores (2015) en Nuevo León, en el que muestra una experiencia enriquecedora de práctica profesional. En esta investigación se utiliza el estudio de caso, encuentran que los espacios de práctica profesional del Plan de Estudios 2012 permiten a los normalistas reflexionar la realidad educativa, así

como percatarse de la complejidad del papel docente en el campo, la cual implica no únicamente la práctica en el salón de clases, sino la relación con compañeros, directivos, padres de familia, comunidad, además de contrastar la teoría con la práctica.

Esta diversidad de resultados de investigación, a partir de la implementación de un mismo currículo oficial, muestra que no basta un plan de estudios actualizado que privilegie la práctica en escenarios reales, sino que es necesario su adecuado desarrollo e implementación en cada una de las Escuelas Normales para que los futuros profesores experimenten la práctica profesional como un puente hacia la inserción profesional. De lo contrario, se perpetúan los resultados mostrados por Ripamonti, Lizana y Yori (2016) en Argentina, los cuales encuentran que las prácticas profesionales de la formación inicial resultan de bajo impacto para la práctica laboral real, debido a que se siguen ejerciendo en una relación vertical, donde el formador valida el trabajo del profesor en formación y la finalidad última es ser evaluado con éxito.

En lo referente a la influencia de la práctica profesional en la inserción profesional, Gutiérrez, Lozano y Rafael (2018) propusieron dos categorías sobre las representaciones sociales que tienen los noveles al momento de ingresar al servicio, a partir de una investigación realizada en el Estado de México. Denominan *nerviosos* a aquellos que han tenido dificultades en su inserción profesional y encuentran que sus representaciones son influidas por experiencias desagradables durante la práctica profesional, situación opuesta a aquellos que denominan *confiados y seguros*, quienes manifestaron prácticas exitosas y agradables durante su formación inicial.

En lo que respecta a las investigaciones que tratan explícitamente el tema de la inserción a la docencia, se encuentra un vasto cuerpo de conocimientos sobre las dificultades a las que se enfrenta el profesor novel. Este es el caso del estudio realizado por Rodríguez, Tolentino y Martínez (2012) en Nuevo León con profesores noveles que se insertaron en contextos vulnerables; hallaron dificultades asociadas al trabajo en contextos de inseguridad y violencia, al trabajo con

grupos conformados por una gran cantidad de alumnos y a la falta de una comunicación adecuada con los padres de familia.

Inurrigaro, Balderas y González (2012) también realizaron una investigación sobre los problemas y realidades de las y los docentes noveles en contextos de marginalidad en el mismo estado. Sus hallazgos muestran que los noveles no dominan por completo los contenidos de enseñanza, no poseen mecanismos de comunicación efectivos para fortalecer la colaboración de los padres de familia, tienden predominantemente a realizar una evaluación cuantitativa, no poseen conocimientos y estrategias adecuadas para atender a la diversidad, tienen dificultades para mantener la disciplina en el grupo, manifiestan problemas para organizar las demandas administrativas propias de la vida escolar y, en general, tienen dificultad para resolver situaciones imprevistas en el aula, ya sea conductuales o académicas.

En Baja California, Gómez y Loredo (2019) señalan que a los noveles se les dificulta comprender las normas implícitas y explícitas de la escuela, adaptarse a la gestión escolar y las rutinas de la organización escolar; además, tienen problemas para comunicarse tanto con compañeros docentes como con padres de familia, para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes y para asimilar a profundidad el conocimiento tanto disciplinar como didáctico de las asignaturas que imparten.

Canedo y Gutiérrez (2016) realizaron una investigación para tener información sobre la experiencia profesional en el primer año de docentes que ingresaron al Servicio Profesional Docente durante el año 2014 en Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán. Sus resultados muestran que las y los docentes notaron ciertas carencias para atender a la diversidad, en específico a los alumnos con discapacidad, afrontar la dinámica de la escuela, responder a las demandas de carácter administrativo, atender e involucrar a los padres en el proceso de aprendizaje de sus hijos, así como vincularse con la comunidad. Al respecto, es necesario señalar que los noveles reportan un "divorcio entre la teoría y la práctica" (Rodríguez, Tolentino y Martínez, 2012, p. 50), debido a que

las dificultades que encontraron en su encuentro con la realidad educativa fueron de tal complejidad que superaron lo aprendido durante la formación inicial (Canedo y Gutiérrez, 2016).

En el caso de la investigación realizada por Castañeda y Navia en 2009 también sobre los problemas que los noveles enfrentan durante la inserción inicial, reportan que es frecuente a los noveles se les asignen de grupos numerosos con problemas de aprendizaje, disciplina o reprobación, los cuales, en general, exigen intervenciones con un alto grado de dificultad; esto afecta considerablemente la socialización de la profesión.

Los resultados sobre las dificultades de la inserción profesional en el contexto mexicano son bastante similares a los reportados en estudios de Argentina y Chile. Estas investigaciones coinciden con las dificultades para: atender a la diversidad, diseñar, desarrollar y evaluar la enseñanza, mantener una adecuada comunicación con compañeros y directivos, manejar conflictos en el aula y para realizar tareas simultáneas (Alliaud, 2014; Cisternas, 2016; Solís, Núñez, Contreras y Ritterhaussen, 2016).

En específico, Cisternas (2016) señala que las dificultades experimentadas por los noveles en Chile se asocian al contexto escolar, pues quienes se desempeñaban en contextos de confianza y apoyo podían superar las dificultades de una mejor manera; mientras que quienes se iniciaban en instituciones burocráticas, rígidas, que ejercían presión o mostraban indiferencia, desarrollaban menos recursos para enfrentar los problemas. Esto coincide con un estudio realizado años más tarde por Sánchez y Jara (2019) en el mismo País, pues en sus hallazgos afirman que la complejidad de la iniciación a la docencia se ve fuertemente influida por la adaptación que logren a los micro contextos de las escuelas, al ser estos factores importantes para facilitar o limitar la inserción.

También cabe señalar que un estudio argentino realizado por Lizana, Ripamonti y Yori (2011) considera que "la soledad en el desarrollo de su oficio, la dificultad de transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y cierta tendencia a

desarrollar una concepción tecnicista de la enseñanza" (p. 21) son problemas que las y los docentes noveles viven durante la inserción; pero, a partir del choque con la realidad, suelen desarrollar procesos de enseñanza que toman en cuenta las características de los grupos y los contextos, y que garantizan el cumplimiento de los objetivos previstos.

Hasta el momento, el cuerpo de conocimientos disponible confirma que tanto la forma en que se realizan las prácticas profesionales durante la formación inicial como el contexto en que el novel se inserta a la docencia son factores que influyen en sus experiencias de transición y pueden generarle problemas, los cuales, finalmente, son resueltos al paso del tiempo, como producto de los mecanismos que ponen en marcha al vivir el choque de realidad. En este punto es necesario cuestionarse si estos contextos son adecuados para la formación de las y los profesores noveles.

Otro grupo de investigaciones relevante para la inserción profesional es el referente al seguimiento de egresados realizado por distintas Escuelas Normales del País. Con respecto a estos se localizaron estudios cuantitativos orientados a conocer tanto el grado de satisfacción de los egresados respecto de la formación recibida como el logro de estos en el examen de oposición convocado por el Servicio Profesional Docente. Esto debido a que, ante una política de evaluación, el porcentaje de egresados que resultaban idóneos era relevante para las instituciones formadoras; en este rubro se encuentran publicaciones de Puebla (Esparragoza y Sánchez, 2014) y Yucatán (Chacón, Padrón y Del Valle, 2017).

También se han publicado seguimientos de egresados más orientados a conocer el bienestar de las y los profesores noveles, como el caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros; en esta investigación Cortés y Ugalde (2019) recuperaron narrativas de los egresados y encontraron sensaciones de angustia, desconcierto, desconfianza, desesperanza, caos y estrés permanente ante la falta de conocimientos prácticos. De la misma forma, Salinas, Flores y Miramontes (2019) se propusieron detectar el síndrome de

burnout en egresados del estado de Chihuahua y encontraron un alto índice de agotamiento emocional.

En la misma línea de conocimiento, Calderón, Vera y Aguayo (2016) analizaron la inserción profesional en escenarios de alto riesgo en México. Al realizar entrevistas a tres profesores de nuevo ingreso encontraron que estos necesitan adquirir herramientas teóricas y metodológicas que les permitan una mayor comprensión de los escenarios, pues estos influyen en el proceso de inserción. Además, afirman que cuando el contexto de iniciación es de alto riesgo, las y los docentes ejercen acciones de resiliencia que les permiten superar las adversidades.

Estos estudios permiten reflexionar sobre el estado emocional de las y los profesores durante la inserción profesional, pues, de acuerdo con los hallazgos analizados hasta el momento de las distintas investigaciones, estos viven una serie de problemas a los que finalmente les dan solución. Pero la situación ocasiona impactos significativos en su subjetividad, por lo que debe prestarse atención al proceso y no solo al resultado.

Al respecto, es importante considerar que en México existe el programa de tutoría para profesores de nuevo ingreso, el cual, en teoría, debería apoyar a los noveles en las dificultades que enfrentan durante este periodo. En un apartado anterior se han mostrado los resultados de investigaciones realizadas por el INEE (2017), en los cuales se muestra que el apoyo no llegó a todas las y los profesores, y para quienes llegó, estuvo más orientado a asesorar la evaluación de permanencia.

También es necesario retomar el trabajo realizado por Calderón (2020) sobre la implementación de la tutoría desde la perspectiva de los actores, específicamente en lo que respecta a las y los docentes que la recibieron. Además de analizar los resultados reportados por el INEE, encuentra algunos estudios realizados de manera cualitativa, entre los cuales llama la atención el realizado por Villareal y Román (2017, citado en Calderón, 2020) en Zacatecas. En este estudio encuentran que la tutoría permitió a los noveles gestionar la

incertidumbre propia de la inserción y superar el desconcierto ante determinadas situaciones escolares, así como manejar incidentes críticos, tomar decisiones difíciles y reflexionar sobre su práctica. Los resultados muestran que una tutoría apropiada puede favorecer significativamente el tránsito del profesor novel por el rito de paso, sin embargo, el análisis que realiza Calderón (2020) señala que el programa de tutoría en México no fue el más adecuado por corresponder a un modelo centralizado que concibe a los destinatarios como sujetos pasivos. De esta manera, se advierte que el acompañamiento es algo necesario y benéfico para superar asertivamente la etapa de inserción profesional, pero únicamente si los programas se diseñan e implementan de manera adecuada y acorde con las necesidades de las y los profesores.

Por otro lado, queda claro que las y los noveles son capaces de construir saberes que les permitan responder a las demandas del contexto educativo aún sin recibir un acompañamiento formal. Con base en esto, enseguida se analizan algunas investigaciones que indagan sobre la construcción de saberes prácticos o experienciales durante la inserción profesional. Cabe aclarar que los estudios encontrados corresponden al contexto de Argentina y Chile, pues en México no se localizaron estudios recientes, salvo el realizado por Mercado en el 2002; pero este no se enfoca a profesores noveles en específico.

Ruffinelli (2014) investiga lo que aprenden las y los docentes en su primer año de ejercicio profesional en Chile y concluye que construyen distintos saberes prácticos, a partir del contexto de inserción que les ayuda a abordar las distintas dificultades de la realidad educativa. De forma específica, aprenden que la planificación de la enseñanza es menos demandante que lo aprendido en la formación inicial, por lo que abandonan modelos complejos que no constituyen apoyos reales a la práctica, por lo que los sustituyen por formatos ya establecidos que tienen una utilidad práctica. También, aprenden a gestionar la clase para mediar la conducta de los estudiantes y cumplir las prescripciones de la escuela. En general, encuentra una recurrencia de aprendizaje por

ensayo y error, sobre todo en contextos donde hay menos apoyos y más libertades.

Almonacid, Merellano y Moreno (2014) afirman que el profesor novel chileno genera un saber a partir de las experiencias con otros profesores y con los estudiantes. Este saber tiene distintas características; primero, es diverso y flexible porque se construye y se pone en práctica en realidades variables; segundo, es un saber temporal, evolutivo y dinámico porque se transforma y se construye constantemente. Este saber les permite a las y los profesores construir autonomía según sus realidades laborales y sus intencionalidades educativas.

En la misma línea de investigación, Ripamonti, Lizana y Yori (2016) realizaron un nuevo estudio interpretativo basado en narraciones de experiencias pedagógicas iniciales producidas por docentes en talleres de escritura y reflexión en Argentina. Encontraron que las y los docentes producen saberes experienciales a partir de incidentes críticos que ocurren en su práctica; sin embargo, aun cuando la reflexión está presente, no alcanzan a darle sentido teórico a tales saberes. Además, confirman que existe una tensión entre la formación profesional y las necesidades que surgen de la práctica, por lo que los noveles suelen poner en marcha mecanismos de supervivencia que les permiten sobrevivir a la complejidad del aula, como producto de la urgencia y la soledad a la que se enfrentan en las primeras experiencias. Sin embargo, no logran expresar y objetivar tales saberes, es decir, permanecen ajenos a su consciencia.

En el contexto mexicano se encontró una investigación etnográfica realizada por Ruth Mercado en el 2002, con la finalidad de conocer los saberes que las y los profesores de Primaria construyen en su interacción con los alumnos. Encontró dos formas de generar saberes que se articulan mutuamente: la previsión y la improvisación. Sobre la previsión, describe que las y los docentes suelen modificar, ampliar o sustituir las actividades planeadas formalmente, por aquellas que anticipan implícitamente, con base en las necesidades que identificaban al realizar la enseñanza. Estas previsiones que el

docente hace se encuentran articuladas en la segunda forma de generar saberes. La improvisación es entendida de la siguiente forma:

> No como algo fortuito o azaroso, sino como algo que se debe probar; es decir, algo que debe ensayarse, algo ponderado previamente en términos de los propósitos que persigue el maestro, quien busca que su propuesta tenga éxito sin tener seguridad de que ello suceda (p. 85).

Este componente nace del interés por el aprendizaje de los alumnos y ocupa un lugar importante en la construcción del saber, ya que ayuda al docente a enfrentar la incertidumbre propia de la complejidad del aula; al hacer esto, el maestro no está aplicando sino probando y aprendiendo. Mercado (2002) concluye que los saberes experienciales son fundamentales para la enseñanza, pero permanecen ajenos a la consciencia del docente; este hallazgo coincide con los estudios más actuales realizados en Chile y Argentina con profesores noveles.

Finalmente, a partir de lo analizado en este acercamiento al estado del arte sobre la inserción a la docencia, queda claro que las prácticas profesionales de la formación inicial influyen en las experiencias de iniciación y en la forma en la que el profesor responde a ellas. Las investigaciones muestran una amplia tradición de estudios sobre las dificultades a las que se enfrentan los noveles durante este periodo y permiten notar que, después de un impactante choque de realidad, finalmente desarrollan mecanismos de supervivencia que les permiten lograr los objetivos educativos encomendados, a tal grado que, incluso, logran ser resilientes y construir saberes a partir de tales experiencias.

Sin embargo, es importante prestar atención a los estudios que abordan cuestiones relacionadas con el bienestar de los principiantes y ampliar el conocimiento sobre el tema. La mirada no debe acotarse a que superen las vicisitudes, sino en el impacto que todo el proceso genera en su configuración subjetiva y en los saberes experienciales que construyen. Por tal motivo, resulta fundamental

estudiar las experiencias que las y los profesores interiorizan en esta etapa de su desarrollo profesional.

En el caso del contexto mexicano, más específicamente en el estado de San Luis Potosí, queda pendiente ampliar la investigación sobre la forma en que el profesorado experimenta subjetivamente la inserción profesional y los saberes experienciales que construyen durante el proceso. Específicamente, en el caso de quienes comenzaron a ejercer la profesión en el año 2018, justo en un punto álgido y de transición en la política educativa. En ese contexto egresaron los primeros profesores formados en el Plan de Estudios 2012 y se iniciaron en el servicio público, en el marco de la entonces vigente LGSPD, la cual se abrogó en el año 2019. Es justo este el vacío de conocimiento que esta investigación ofrece llenar.

El problema sobre la experiencia del profesorado novel

El recorrido por este capítulo permitió conocer distintos ámbitos desde los cuales se plantea la importancia de estudiar la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel. Este es definido como aquel "recién titulado de un programa de formación inicial que se incorpora o inserta por primea vez en el ejercicio docente, en una institución educativa" (Jiménez y Angulo, 2008, p. 208); es conocido también como profesor novato, debutante o principiante.

Primeramente, la literatura muestra que la inserción a la docencia es un periodo de por sí complejo, que puede equipararse con un rito de paso en el que el profesor debe interactuar con otros actores educativos y enfrentar situaciones poco definidas, desordenadas y problemáticas que requieren su intervención creativa. Esto, sin duda, lo lleva a ejercer la profesión en un escenario liminal que es siempre cambiante y complejo; este contexto plantea consecuencias en su autoconcepto e identidad, lo que seguramente genera repercusiones relevantes en su actividad profesional.

Segundo, porque la educación en México se encontraba en un punto de tensión política al momento de la investigación, esto como producto de la entonces Reforma Curricular a la Educación Normal del año 2012. Esta Reforma reafirmaba a las y los profesores como profesionales reflexivos, así como de instituciones formadoras que se enfrentaron al reto de hacer realidad lo plasmado en los planes de estudio y de un contexto de inserción que, por primera vez, ofrecía acompañamiento formal, pero configurado por las disposiciones evaluativas de la LGSPD; esto generaba un ambiente, hasta cierto, punto paradójico.

Lo anterior plantea la necesidad de construir conocimiento sobre la inserción profesional considerando las tensiones del momento y los vacíos existentes en el cuerpo de conocimientos, los cuales orientan a profundizar sobre la forma en cómo las y los profesores noveles experimentan este proceso desde su subjetividad y son capaces de construir saberes a partir de ello, así como sus implicaciones en la formación y desarrollo profesional. Por esto resultó relevante estudiar tales experiencias en el contexto mexicano, pues se apostó a que el conocimiento resultante pudiera contribuir a mejorar tanto las condiciones de inserción como las de formación inicial y permanente.

Concretamente, este trabajo se centra en la importancia de conocer el proceso de inserción profesional desde la forma en que las y los profesores lo experimentan, por lo que es necesario preguntarse, ¿cómo ocurre la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel de Primaria? A partir de esta pregunta general se desprenden algunas específicas: ¿qué experiencias viven?, ¿cómo solucionan las dificultades?, ¿qué saberes emergen de las experiencias vividas?, ¿cómo inciden tales saberes experienciales en su formación y desarrollo profesional? Por lo tanto, el propósito de esta investigación es comprender la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel de Primaria; con esto se pretende concebir la inserción profesional como un proceso de formación que constituye una parte del continuo entre la formación inicial y permanente del profesorado.

Lo anterior implicó estudiar la inserción profesional a través de la descomposición de lo que en esta investigación se plantea como una espiral compuesta por la experiencia, el saber y la formación. Con esto, se buscó exponer el valor de las vivencias que tocan la subjetividad del profesorado novel que lo implican, que lo afectan, que le dejan huella y que le reclaman un nuevo significado para lo vivido; sin duda, estas vivencias evitan desvincular al mundo educativo de la forma en que las y los profesores lo viven y lo construyen. Con esto, también fue posible comprender su rito de paso en la inserción profesional, para reconocer al docente como un experto con la capacidad de construir saberes a partir de la reflexión de sus experiencias y, con ello, fortalecer su formación.

CAPÍTULO 2

UNA VISIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LA EXPERIENCIA

Con la situación planteada en el capítulo anterior, queda claro que es necesario indagar en las experiencias del profesor novel durante su inserción profesional. Por lo anterior, es necesario plantear una postura que permita comprender adecuadamente el objeto de estudio. Por otro lado, el estudio también implica posicionarse desde una visión epistemológica y metodológica congruente, que permita recuperar las experiencias de las y los profesores durante la iniciación a la docencia.

El presente capítulo presenta la visión teórica y metodológica en la que se sustenta esta investigación, a fin de delimitar la perspectiva desde la que se estudia la experiencia del docente que se inicia en la enseñanza de Educación Primaria y vive un determinado rito de paso. En un primer apartado, se expone la perspectiva teórica y la forma en que se vinculan la experiencia, el saber y la formación en una relación espiral. En un segundo apartado, se plantea la visión epistemológica y metodológica que permite recuperar y comprender las experiencias de transición del profesorado novel.

La espiral experiencia-saber-formación

Esta investigación plantea interpretar la inserción a la docencia desde una espiral experiencia-saber-formación, como alternativa a la linealidad teoría-práctica. Esta última se encuentra como un mecanismo inicial que las y los profesores noveles intentan poner en marcha al iniciarse en la docencia, el cual tiene como finalidad la aplicación, porque pone los conocimientos en un lado y a la acción en otro; de esta manera, no se concibe la teoría como una herramienta para analizar y comprender la realidad, sino como algo que puede implementarse.

Cuando el profesor novel experimenta su imposibilidad, recurre de manera subjetiva a sus experiencias, que a su vez lo llevan a generar saberes y a formarse, conformando un bucle que lo ayuda a sobrellevar la liminalidad. Para comprender esta perspectiva, es preciso conocer de manera independiente lo que desde esta investigación se entiende por experiencia, por saber y por formación, para comprender la forma en la que estos conceptos se entrelazan a través de una relación espiral.

La experiencia

Si la formación se concibe como un proceso de transformación que ocurre cuando los saberes recibidos del exterior se interiorizan y se reflejan nuevamente en el exterior, entonces, cobra relevancia el concepto de experiencia; es justamente esta la que permite la interiorización y, por ende, el desarrollo individual que impacta en la enseñanza. En general, la experiencia es un puente entre la formación, transformación y subjetividad.

No obstante, el término experiencia puede usarse de manera coloquial como aquello que simplemente se vive o como una acumulación de vivencias o información (Contreras y Pérez de Lara, 2010), pero la noción de experiencia que se trata en esta investigación no

versa sobre esa simplicidad. Al respecto, Delory-Momberger (2014) considera que el término experiencia está rodeado de una pluralidad de acepciones, ya que puede entenderse como una actividad, como algo vivido, como la comprensión que hace la persona sobre lo vivido, o bien, como el proceso que nace a partir de lo vivido. También retoma la visión alemana entre *erlebnis* que se refiere a la experiencia vivida, y *erfahrung*, que designa la experiencia que la persona genera, la cual se desprende de las experiencias vividas; es precisamente esta última la que se desarrolla en este trabajo.

Desde esa perspectiva, Larrosa (1996) sostiene que la experiencia es eso que *nos* pasa, no lo que ocurre, sino exclusivamente aquello que *nos* pasa; en el mundo pueden suceder muchas cosas, pero no todas le pasan al individuo; de aquí que la experiencia no sea la simple acumulación de sucesos vividos. Para Contreras (2010) es algo que tiene una relación estrecha con el concepto de formación, porque ocurre a partir de la transformación subjetiva:

> Es algo que *nos* afecta, que *nos* implica subjetivamente, que *nos* transforma [...] La experiencia es lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas. (Contreras, 2010, p. 67).

Entonces, el concepto de experiencia está estrechamente ligado a la exterioridad, la alteridad y la alineación, en referencia a *eso* que nos pasa; de esta manera, la experiencia se origina desde un acontecimiento ajeno a la persona y provoca una relación con algo que no es la persona. Eso que *nos* pasa tiene relación con la reflexividad, la subjetividad y la transformación; así, aunque la experiencia supone un acontecimiento exterior a la persona, tiene lugar *en* la persona. De esta forma, su resultado es la formación o transformación del sujeto en el que sucede la experiencia.

Además, la experiencia se relaciona con el pasaje y la pasión, ya que al ser algo que nos *pasa*, no refiere a algo que se hace, sino que se padece y que sucede dejando en el sujeto una marca, una huella.

Finalmente, es factible afirmar que la experiencia expone al individuo ante el límite de lo que puede hacer, saber y pensar (Larrosa, 2006).

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), el pensamiento ocurre a partir del mundo circundante, de las vivencias; es decir, el pensamiento solo ocurre a partir de la experiencia. Entonces, situarse desde la perspectiva de experiencia reclama nuevos significados para lo vivido e implica una posición subjetiva: "la forma en que [lo vivido] es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular" (p. 23).

De acuerdo con Gadamer (1977, citado en Contreras y Pérez de Lara, 2010), "la experiencia significa siempre un proceso negativo, porque supone una negación de lo que hasta ahora sabíamos; toda experiencia es una novedad que desmiente lo que pensábamos o sabíamos, pero es una negatividad productiva" (p. 24.). En ese sentido, se plantea la posibilidad de construir nuevos saberes refiere a una vivencia que da que pensar, que remueve y conmueve el sentido de las cosas, y que permite centrarse en las cualidades de lo que se vive para que la persona pueda experimentarse a sí misma a través de ella. Esto ocurre porque la experiencia lo es en la medida que implica, afecta, marca y deja huella en el individuo que la vive.

Por lo tanto, una experiencia no obedece a un plan, a un orden conocido o a una rutina. Más bien, como mencionan Contreras y Pérez de Lara (2010), esta ocurre a partir de lo inesperado para irrumpir en aquello que ya estaba previsto o que era sabido, por lo que obliga a la configuración de nuevos lenguajes, expresiones y saberes que permitan al individuo dar cuenta de ella:

> No se puede saber cuál va a ser el resultado de una experiencia, adónde puede conducirnos, qué es lo que va a hacer de nosotros. Y eso porque la experiencia no tiene que ver con el tiempo lineal de la planificación, de la previsión, de la predicción, de la prescripción, sino con el tiempo de la apertura (Larrosa, 2009, p. 33).

Finalmente, es posible plantear que la experiencia implica estar inmersos en un hacer, en una práctica que compromete, exige e

impone. Entonces, si una experiencia refiere a un fenómeno que no solo ocurre, sino que es vivido subjetivamente por los actores, cuando se habla de educar y formar, necesariamente debe hablarse de experiencia. Hasta aquí se ha tratado de plantear que la inserción profesional docente, al ser un periodo plagado de experiencias, debe ser considerado también un proceso de formación. Con esta perspectiva, es posible hablar de los saberes, específicamente aquellos que se generan a partir de las experiencias vividas por el profesor novel durante su rito de paso.

El saber

La experiencia vivida durante la inserción profesional se constituye como un proceso de formación, en el cual el docente novel construye un saber característico que le permite desarrollarse profesionalmente. Este saber se fundamenta en la práctica cotidiana. Pero antes de plantear una perspectiva sobre el saber de la experiencia que fundamenta esta investigación, es necesario clarificar la noción de saber y, en específico, del saber docente.

El saber debe ser concebido aquí como un verbo, esto es debido a que implica algo dinámico que existe conforme es vivido de manera interior e íntima por los individuos que lo elaboran, pero no siempre se puede expresar verbalmente; este saber no sigue un método específico para construirse, pues dista del conocimiento científico (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Respecto del saber docente, Jiménez, González y Hernández (2016) lo plantean como un conjunto de "representaciones implícitas de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje, que guían el pensamiento y restringen el comportamiento de las y los docentes" (p. 22). Por otro lado, Rojas (2014) define el saber docente como el conjunto de conocimientos de índole diversa, los cuales sirven de base al profesor y que se enriquecen a lo largo de la vida docente; estos resultan de gran influencia al formar parte

de un proceso básico de socialización y construcción social de la realidad (Berger y Luckman, 1994).

Díaz (2001) define al saber docente como aquellos conocimientos, construidos de manera formal e informal por el profesor. Estos conocimientos se refieren a valores, ideologías, actitudes, prácticas; es decir, son creaciones del docente en un contexto histórico y cultural, producto de las interacciones personales e institucionales que evolucionan, se reestructuran, se reconocen y permanecen en la vida del docente.

En palabras de Tlaseca (2001), el saber docente se manifiesta en la acción y el lenguaje de las y los docentes; señala que pueden existir múltiples saberes asociados a la docencia, tales como los saberes disciplinares, pedagógicos, contextuales, sociales, didácticos, curriculares, etc. No obstante, ella afirma que el saber docente debe considerarse como un todo de manera global, el cual se encuentra siempre presente en la actuación profesional del docente, ya que con él configura sus acciones. Además, es una categoría fundamental cuando se trata de la docencia, pues la relación que el docente establece con el saber es básica en la medida en que es depositario de una imagen social que lo constituye y lo ubica en determinada posición (Rodríguez, 2001).

Clandinin, Connelly y Fan He (2001) sostienen que los saberes del profesor representan un tema de suma importancia para la investigación educativa. Dicha investigación implica ampliar el área de conocimiento sobre lo que el profesor sabe y cómo lo manifiesta en la enseñanza, por lo tanto, el saber del maestro afecta cada aspecto del acto de la enseñanza; afecta la relación del maestro con el alumno, la interpretación de la materia de estudio, la planeación, la evaluación, etc. Lo que el maestro sabe y cómo lo transmite es central para el aprendizaje del estudiante, así es que "una de las maneras para mejorar la educación a través de la investigación es estudiar la construcción y expresión del conocimiento del profesor" (p. 13).

En resumen, existen dos posibilidades sobre el saber docente. La primera, que el saber docente es algo producido desde afuera y que

se transmite a través de un determinado proceso, lo cual no permitiría una construcción y reconstrucción de tal saber y traería enormes dificultades al momento tratar de aplicarlo en las aulas. La segunda, que el saber docente es una construcción que surge desde su experiencia y que conforma una relación espiral hacia la formación.

Tales perspectivas parecen contradictorias, sin embargo, analizarlas desde un determinado panorama teórico permitirá encontrar un punto común en el que se logre una teorización de las experiencias, es decir, que se constituyan saberes a partir de lo que le ocurre al profesorado. Es posible encontrar distintas clasificaciones que plantean saberes teóricos, prácticos, reflexivos, pedagógicos, disciplinares, curriculares, entre otros, pero para los fines de esta investigación se retoma la propuesta de Cifali (2008), quien propone la docencia como una articulación entre dos saberes docentes: los constituidos y los experienciales.

Los saberes constituidos, tal como su nombre lo indica, son aquellos que ya están hechos y solo se adquieren; Tardif (2004) los entiende como saberes profesionales, disciplinares y curriculares. En concreto, estos corresponden a la noción de un conocimiento de orden científico, pues son saberes construidos por otros y que el docente puede recibir a través de un proceso de transmisión. Sin embargo, señala Cifali (2008), el hecho de que sean conocimientos ya constituidos no implica que sean incuestionables, pues un manejo crítico y reflexivo de ellos permitiría "un descentramiento respecto del saber que cada cual ha construido a partir de su relación consigo mismo y con los otros, con la sociedad y sus instituciones, así como también un cuestionamiento sobre el proceso mismo de conocer" (p. 179). Por lo tanto, estos conocimientos resultan de suma importancia para la práctica docente, pero es necesario ponerlos en perspectiva.

Autores como Terigi (2013) afirman que este saber al que se le llama pedagógico resulta insuficiente para dar respuesta a la realidad cambiante del actual sistema educativo, ya que la práctica docente no se fundamenta únicamente en conocimientos formalizados y ya

establecidos, sino que la resolución local de problemas y desafíos que las y los profesores enfrentan al enseñar también representan un medio importante de construcción de saber (Alliaud, 2012). En consecuencia, un saber de la experiencia no supone automatizar las prácticas con base en la repetición, sino más bien vivir y mantener una relación reflexiva con el saber constituido. Este saber no se abstrae de la realidad, sino que se mantiene apegado a ella para retroalimentarse constantemente, poner en marcha el pensamiento y la necesidad de pensar, es decir, "un saber que nos transfiere lo fundamental de la experiencia: la tensión entre acontecimiento y subjetividad propia, entre acontecimiento y significado, entre acontecimiento y pregunta pedagógica" (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 59).

En este sentido, Cifali (2008) plantea los saberes experienciales que provienen de las vivencias del docente y en un plano ideal se encuentran articulados a los saberes constituidos. Tardif (2004) los define como saberes específicos que el docente desarrolla en el ejercicio de sus funciones y en la práctica de su profesión, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio.

A diferencia de los saberes constituidos que se caracterizan por su separación objetiva del sujeto cognoscente, los saberes experienciales forman y transforman al sujeto porque surgen de una relación íntima entre el contexto y la subjetividad. Por ello no solo se poseen, sino que se viven desde la interioridad. En este sentido, los saberes experienciales son aquellos que le pasan al docente con lo que hace y que le permiten pensar, reflexionar y transformarse (Contreras, 2013). En consecuencia, es posible sostener que este tipo de saber nace de lo vivido, sostiene y orienta el hacer educativo. Por esta razón, ninguna teoría por sí sola puede resolver lo necesario para el encuentro con el otro en la enseñanza. Es la teoría que surge desde la vivencia del profesorado la que puede dar una respuesta más contextualizada a las necesidades reales de la práctica (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

Hasta este punto, pareciera que los saberes constituidos y los saberes experienciales son mutuamente excluyentes; sin embargo,

distintos autores afirman que pueden articularse. En este orden de ideas, una de las dificultades con los saberes experienciales es que permanecen extraños al docente (Tardif, 2004; Tlaseca, 2001). Esto significa que las y los profesores poseen un saber que sostiene su acción, su trabajo y sus decisiones sin ser plenamente conscientes de ello. Es justo aquí donde los saberes constituidos adquieren un papel relevante, pues las teorías pedagógicas no existen por sí mismas, sino que requieren de una mediación personal, es decir, deben traducirse a través del saber de la experiencia (Contreras, 2010).

Al respecto, Tardif (2004) coincide en la importancia de articular los saberes constituidos con los experienciales. Afirma que las y los docentes deben poseer la habilidad de traducir las teorías e incorporarlas a su práctica. De tal manera, la formación se reconstruye y se adapta a su profesión, elimina aquello que no tiene relación con su realidad y contexto; conserva lo que puede ayudarles a mejorar su práctica. Así, el docente construye un saber experiencial conformado por la teoría que surge de su experiencia y por la teoría establecida.

La formación

La espiral que permite comprender lo que le ocurre al profesor novel durante la inserción profesional se explica con la formación. Este concepto implica una multiplicidad de prácticas, situaciones, funciones, pero lo que se pretende realizar es una aproximación teórica que permita orientar las interpretaciones de esta investigación.

Para la Real Academia Española, la palabra formación se deriva del latín *formatio*, que a su vez se refiere a adquirir una preparación intelectual, moral o profesional. Así, al hacer énfasis en la adquisición generalmente se entiende desde la exterioridad, como algo que se adquiere y que se relacionada con estados, situaciones, actividades o prácticas para la educación, siempre acompañada de algún contenido específico. De esta manera, la formación termina por ser

un producto que se oferta, se vende y se compra; pero es necesario aproximarse al concepto de fondo.

Desde una perspectiva filosófica, Gadamer (1999) considera que la formación se relaciona con la cultura y refiere a un modo humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre, por lo que existe una relación directa con el desarrollo y el progreso, de manera que "la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general" (p. 41).

Para fines de la investigación, la formación pretende entenderse desde la interioridad. Desde esta perspectiva, la formación es una capacidad para transformar los acontecimientos externos en experiencias internas significativas a través de un continuo entre la exterioridad y la interioridad. Es decir, es "una actividad por la cual se busca, con el otro, las condiciones para que un saber recibido del exterior, luego interiorizado, pueda ser superado y exteriorizado de nuevo, bajo una nueva forma, enriquecido, con significado en una nueva actividad" (Honore, 1980, p. 20). Esto ocurre mediante un proceso de exterioridad-interioridad-exterioridad que favorece la transformación del individuo y, por consecuencia, de su entorno.

Formarse es, entonces, "hacer algo con uno mismo" (Contreras, 2010, p. 66). Por ello, la formación implica algo más que dispositivos para aprender, traducir y aplicar teorías. Requiere de ser sensible, creativo y reflexivo, ya que al enseñar no se enseña un saber, sino la propia relación con el saber, la presencia y la relación personal. En este sentido, formarse va más allá de la adquisición, implica vivir una experiencia de acción y transformación.

Para Larrosa (2009), formarse supone acortar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa y lo que nos pasa, entre lo que simplemente poseemos como conocimiento y lo que cambia el sentido de las cosas en relación con nosotros mismos. Con esto, expone que la formación no tiene que ver con adquisiciones superficiales de conocimiento, sino con la subjetividad, con lo que el formado construye para transformarse. Cuando el sujeto adquiere saberes ya establecidos se informa, logra conocer algo

nuevo, enriquece su bagaje, pero sigue siendo el mismo, ya que nadie cambia solo con lo que sabe. Por el contrario, cuando el sujeto se forma, logra transformar su ser a partir de experiencias y alcanza una conexión profunda entre los nuevos saberes y su subjetividad.

En el caso específico de la formación docente, lograr que las experiencias se traduzcan en una verdadera transformación subjetiva requiere un proceso adecuado. Pérez Gómez (2010) plantea que existen perspectivas tradicionales que no proporcionan una oportunidad de formarse porque generalmente se llevan a cabo desde una lógica de racionalidad en la que el conocimiento es una secuencia de datos acabados y construidos por otros. Estos deben aprenderse y reproducirse lo más fielmente posible. De acuerdo con el autor, esta visión de la formación coloca al docente como "un técnico que imparte un currículum prescrito y el conocimiento como objeto neutral, establecido y acabado, sin conexión con sentimientos, valores y sesgos, que se traspasa de manera simple" (p. 42). Korthagen (2010) analiza esta perspectiva tradicional de formación del profesorado desde una metáfora, en la que supone formar patrones competentes para pilotar barcos a través de ríos caudalosos:

> Diferentes expertos impartirían clases sobre el gobierno de barcos y asuntos más teóricos. Los patrones principiantes deberían estudiar el Manual de los Patrones […] Después de un año, deberían aprobar un examen que evaluara si han adquirido los conocimientos necesarios y, tras aprobar el examen, les diríamos: '¡Enhorabuena!'. Después, enviaríamos a los nuevos patrones a sus barcos y les diríamos: "Ahora, ¡aplicad todo este conocimiento a la práctica! ¡Buena suerte!" (p. 84).

Como puede analizarse, este enfoque tradicional implica un enfoque deductivo que va de la teoría a la práctica y no se caracteriza precisamente por la impartición de clases magistrales, sino porque quien decide qué es importante aprender del cúmulo de conocimientos disponibles no es el formado, sino cualquier otro agente ajeno a él, sin tomar en cuenta sus necesidades. Tal perspectiva es

fuertemente cuestionada por reducirse a una transmisión de contenidos, por lo que surgen otras propuestas que pretenden concretar la formación a través de la práctica:

> Ponemos a un patrón principiante a bordo de un barco. Los educadores, como expertos experimentados, le ofrecen algunos consejos prácticos (por ejemplo, "mantente alejado de las orillas de los ríos") y después les dirían: "Adelante, y llámanos si tienes algún problema". Algunas personas aconsejan un enfoque en el que el estudiante, al lado de un patrón experimentado, observe cómo se hace (p. 85).

Este ejemplo representa un enfoque de formación basado en la práctica, el cual, al igual que el que va de la teoría a la práctica, dificulta la interiorización de experiencias que propicien la transformación; el primero porque pone un énfasis excesivo en la teoría y el segundo porque otorga un papel predominante a la práctica. Entonces, se requiere un enfoque realista, en el que las dificultades encontradas por el docente en formación sean el punto de partida:

> Podríamos empezar por buscar un río pequeño, pero con suficientes desafíos para el principiante. Guiado por un patrón experimentado, el estudiante puede intentar encontrar su propio camino, con espacio para realizar pequeños experimentos. De vez en cuando, los expertos suben a bordo para analizar cuestiones y problemas […] El estudiante reflexiona sobre sus experiencias junto a otros principiantes. Bajo la supervisión de sus formadores, los estudiantes inventan o reinventan, los enfoques más adecuados sobre la navegación de un barco en un río (p. 86).

Este modelo de formación realista se fundamenta en el trabajo sobre situaciones reales que generan inquietudes en el profesor para promover la reflexión e interacción. No tiene su base en una teoría (episteme, creada por los investigadores) sino en la teoría (*phronesis*, creada desde la experiencia de las y los profesores). La base de este modelo se encuentra en la reflexión progresiva, la cual considera

desde reflexionar sobre el entorno, las situaciones de la práctica, las creencias, la identidad, hasta la reflexión sobre la misión y el lugar que se ocupa como profesor, a un nivel más transpersonal. En este sentido, la formación se logra mediante la teorización de las experiencias.

Por lo anterior, es evidente que la formación no debe reducirse a las acciones que un formador ejerce sobre un formado para transmitir conocimientos de manera pasiva, pues en realidad refiere a un proceso de desarrollo y estructuración que permite reflexionar sobre situaciones, sucesos e ideas para desarrollar un trabajo sobre sí mismo (Ferry, 1990). Por este motivo, la formación docente requiere de una participación activa por parte de quien se forma.

Tal idea de formación remite nuevamente a la metáfora del pilotaje: en los procesos de formación es necesario hacer énfasis en la conducción antes que en la dirección. Se entiende el pilotaje como una capacidad de toma de decisiones para llegar a un punto, mientras que la dirección es un trabajo que consiste en seguir indicaciones para llegar a un punto determinado. Al pilotar, se consigue llegar a la meta mediante la toma de decisiones, por lo que el piloto traza su propio camino conforme avanza y a partir de la reflexión. De esta manera, se entiende que la formación no se recibe, sino que se produce en la individualidad a partir de los otros y del contexto (Bernard, 2004).

En consecuencia, la formación no requiere de un currículum prescriptivo sino de un dispositivo; es decir, un conjunto construido que integra los elementos que concurren en el proceso de formación. En tal sentido, un dispositivo de formación está anclado a una institución y constituye todo aquello que el enseñante debe hacer para lograr la construcción de un saber docente (Bernard, 2004). Tales dispositivos se orientan a la autoformación (Bernard, 2004; Navia, 2006), la cual, entendida como un enfoque de formación explicativo y centrado en el sujeto, caracterizado por el ejercicio de su autonomía en un contexto de reflexión y metacognición. En este proceso las y los docentes deben contar con los medios pertinentes para vivir

experiencias, construir saberes y ser conscientes de su propio proceso de construcción como profesionales de la educación, de forma que sean actores y no consumidores. Entonces, la formación no puede concebirse como una propiedad del formador, sino como un proceso en el que un sujeto genera saberes a través de su acción.

En concreto, la formación docente implica la constitución de sí mismo en términos de conocimiento, ética y valores que ayudan al profesor a ser "teórico de su acción y agente de su práctica" (Tlaseca, 2001, p. 32), mediante un proceso dinámico de aprendizaje constante relacionado con el desarrollo profesional (Imbernón, 1998); este, invariablemente, requiere una relación dinámica con sus saberes y experiencias para lograr la transformación desde la interioridad.

Al respecto, Tardif (2004) afirma que el profesor no es un trabajador que se limita a aplicar métodos y está sujeto a las indicaciones de una institución, más bien es "sujeto de su propio trabajo y actor de su pedagogía, pues es él quien modela, quien le da cuerpo y sentido en el contacto con los alumnos" (p. 109). Es decir, es un profesional que trabaja de manera autónoma, ética, que enfrenta y soluciona problemas particulares para los que no existen recetas prefabricadas.

Entender la formación a partir de las nociones aquí planteadas permite pensar al docente como un profesional reflexivo, investigador y crítico que transforma su subjetividad a partir de la acción que desarrolla en el mundo, es decir, a partir de la experiencia y el saber que media con lo constituido. Por ende, la formación es la transformación de la subjetividad (Larrosa, 2009), la cual ocurre a partir del saber que se generan con la experiencia.

Tal saber es fruto de la apropiación íntima de la vivencia y su reflexión. Se considera que constituye un proceso de formación cuando logra la transformación de la interioridad del profesor. Con base en ello, se plantea que cuando el profesor novel se inicia en la profesión, intenta ejercer la docencia desde una linealidad teoría-práctica, tal como se mostrará más adelante al describir sus experiencias. Sin embargo, el choque de realidad le muestra que esto es inviable, por

lo que recurre el bucle experiencia-saber-formación, que le permite sobrellevar la fase liminal de la inserción, pero no sin tener significativas consecuencias en la configuración de su subjetividad.

Dispositivo para la recuperación y análisis de las experiencias

Parar analizar las experiencias de los noveles y, a partir de ellas, los saberes que consolidan durante la inserción, fue necesario construir un dispositivo con base en lo que Valles (2003) llama diseño emergente o flexible, el cual permitiera comprender la inserción profesional desde la espiral experiencia-saber-formación. Este diseño flexible básicamente sigue los mismos pasos de cualquier investigación, pero con la posibilidad de cambiarse, modificarse o alterarse, lo que implica la toma de decisiones a lo largo del proceso.

El punto de partida epistemológico de esta investigación se encuentra en el paradigma naturalístico o interpretativo de las ciencias sociales propuesto por Lincoln y Guba (Briones, 1996), aquel que no busca explicar o controlar sino comprender la compleja relación de todo lo que existe. Este paradigma plantea, desde la perspectiva ontológica, que la realidad depende de los significados que las personas le atribuyen, es decir, que la realidad se construye a través de significados. Desde la perspectiva epistemológica, el paradigma interpretativo enfatiza la subjetividad, ya que solo ahí es posible conocer las construcciones que los sujetos hacen de su realidad. Finalmente, desde la perspectiva metodológica, se enfatiza que el investigador está inmerso en la realidad estudiada para comprender el significado de los sujetos desde dentro (Krause, 1995).

A partir de lo anterior, esta investigación se realiza desde el enfoque cualitativo, el cual se refiere a "la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable" (Taylor y Bogdan, 1987, p. 7).

En este sentido, el enfoque cualitativo se centra en las cualidades de lo estudiado, es decir, en "la descripción de características, de relaciones entre características o del desarrollo de características del objeto de estudio" (Krause, 1995, p. 21).

Knobel y Lankshear (2002) plantean tal metodología como investigación de campo, aquella que recoge evidencias contextualizadas de la realidad para entender cómo ocurre algo. De esta manera, se entiende que el contexto es mucho más que el ambiente físico de un evento; más bien, el contexto puede verse como la suma total de las prácticas sociales, las negociaciones sociales, las interacciones y referencias a otros contextos y eventos que señalan el sentido que deberá darse a un evento o una idea dados.

Específicamente, se utilizó el método narrativo para comprender el proceso de las experiencias de las y los docentes noveles de Primaria. De acuerdo con Bolívar (2011), el método se enmarca en el modelo hermenéutico o interpretativo en ciencias sociales, el cual permite entrar en el mundo e identidad de las personas, otorga relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad y a la forma en que los humanos le dan significado a la vida, por lo cual la subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. Además, "las narrativas dan cuenta del conocimiento situado, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran" (Ripamonti, Lizana y Yori, 2016, p. 5).

Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que este método "permite mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia" (p. 57). En el caso específico de la investigación educativa, este método permite explorar la dinámica que se vive en las instituciones, pero a través de la forma en que los propios agentes educativos la perciben y relatan.

De acuerdo con Rivas (2012), la investigación narrativa es de tipo cualitativo y se interesa, sobre todo, por las voces de los sujetos y la forma en que expresan sus propias vivencias. Por lo tanto, "desde esta perspectiva se entiende que la realidad es esencialmente una

construcción colectiva que tiene lugar a partir de las narraciones de los sujetos que forman parte de ella" (p. 81).

Para Connelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa comprende el "estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo" (p. 11), y sostienen que una de las principales razones para el uso de la narrativa en la investigación educativa es la siguiente:

> Los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. De esta idea general se deriva la tesis de que la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias de los demás y en las suyas propias (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

Además, los mismos autores sostienen que la narrativa es tanto el método que se utiliza como el fenómeno que se investiga, pero para una finalidad práctica, plantean el uso del término *relato* para la experiencia estudiada, y *narrativa* para los patrones de investigación que se emplean.

En general, este método se considera apropiado porque le otorga voz a quienes regularmente no la tienen y hace visibles aquellas situaciones que generalmente pasan inadvertidas porque pertenecen a la perspectiva de la realidad que construye el sujeto. En este sentido, reconocer la subjetividad brinda la oportunidad de construir un valioso conocimiento con base en circunstancias que generalmente quedan fuera de la ciencia formal. La reconstrucción que el sujeto hace de los hechos y el significado que les otorga se vuelven un punto central de estudio.

Para Bolívar (2002), el estudio de la narrativa permite hacer una reconstrucción de la experiencia para comprenderla, antes que explicarla. Desde esta perspectiva, la narrativa permite mediar y configurar la construcción de la realidad social. Además, expresa

valiosas dimensiones de la experiencia vivida que generalmente no son consideradas en lo que Bolívar (2002) llama pensamiento paradigmático, el cual comprende procedimientos de racionalidad técnica para la construcción de conocimiento:

> Frente a un modo de argumentar lógico, el modo narrativo de conocimiento parte de que las acciones humanas son únicas y no repetibles, dirigiéndose a sus características distintivas. Su riqueza de matices no puede, entonces, ser exhibida en definiciones, categorías o proposiciones abstractas. Si el pensamiento paradigmático se expresa en conceptos, el narrativo lo hace por descripciones anecdóticas de incidentes particulares, en forma de relatos que permiten comprender cómo los humanos dan sentido a lo que hacen (Bolívar, 2002, p. 10).

Con lo anterior, se pretende resaltar la importancia de utilizar el método narrativo para recuperar las experiencias noveles y comprender los saberes que se construyen a partir de estas, desde la perspectiva de los sujetos que las experimentan y las reconstruyen.

La recuperación de experiencias

Para Contreras y Pérez de Lara (2010), la investigación de la experiencia pretende recuperar la subjetividad del individuo, en este caso, de las y los profesores noveles. No obstante, no debe entenderse la subjetividad como una desvinculación del mundo objetivo, sino por el contrario, se requiere comprender que recuperar la subjetividad representa la posibilidad de no desvincular al mundo de quienes lo viven, lo experimentan y lo sostienen, lo hacen y lo padecen. Entonces, la investigación permite recuperar vivencias y saberes experienciales a través de un método que consiste en "la escucha de lo vivido para encontrar sentido a lo pedagógico" (p. 51). Con esta base, se construyó un sistema que permitiera recuperar las experiencias que vivieron las y los profesores durante su rito de

iniciación a la docencia, dando prioridad a su voz, la cual constituyó el dato para esta investigación.

Para Rodríguez, Gil y García (1999) el dato es una elaboración construida por el investigador en el campo de estudio en la que se obtiene información, en este caso, desde la realidad interna de los sujetos que participan. En concreto, plantean que "el dato soporta una información sobre la realidad, implica una elaboración conceptual de esa información y un modo de expresarla que hace posible su conservación y comunicación" (p. 199). En el caso de los datos que se construyen desde el enfoque cualitativo, estos tienen la función de reflejar procesos y situaciones que viven las y los participantes en sus respectivos contextos.

Para este estudio se empleó el relato para la recuperación de datos con base en las narraciones de las y los docentes noveles sobre la forma en que han vivido la transición de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente, en congruencia con el método biográfico narrativo. En palabras de Cornejo, Mendoza y Rojas (2008), los relatos:

> No son ni la vida misma, ni la historia misma, sino una reconstrucción realizada en el momento preciso de la narración y en la relación específica con un narratario. Los relatos de vida serán entonces siempre construcciones, versiones de la historia que un narrador relata a un narratario particular, en un momento particular de su vida (p. 35).

Para Dávila (2011), el relato consiste en "capturar las decisiones, los afanes y los saberes que ellos [las y los docentes] ponen en juego en su hacer pedagógico cotidiano, y nos permiten mirar de cerca los espacios que habitan junto con sus estudiantes" (p. 149). De esta manera, tal y como sostiene Suárez (2007), cuando los actores educativos relatan historias en las que son protagonistas, y cuando se interpretan sus acciones a la luz de sus mismos relatos, "se erige una perspectiva peculiar de investigación educativa que disputa legitimidad con el naturalismo, objetivismo y funcionalismo que

estructuran y definen la ortodoxia epistemológica, teórica y metodológica para construir conocimiento válido en educación" (p. 11).

Para Bolívar (2002), el relato es "un modo de comprensión y expresión de la vida, en el que está presente la voz del autor" (p. 7). En tal sentido, los relatos elaborados por las y los docentes implican seleccionar determinadas vivencias y configurar con ellas una trama a la que se le otorga significado conforme se reconstruye en la narración. Con esto, el relato adquiere un significado que manifiesta saberes pedagógicos; Suárez (2011) refiere que:

> Un docente o grupo de docentes cuenten acerca de una experiencia implica que, al narrar, elijan ciertos aspectos, enfaticen otros, omitan, secuencien los momentos de la historia de un modo particular. De esta manera, a partir de esas decisiones tomadas por el narrador, el relato transmite el sentido que los autores otorgaron a su vivencia y las interpretaciones pedagógicas acerca de lo que sucedió (p. 398).

Con base en lo anterior, se recogieron relatos de una docena de docentes noveles de Primaria sobre sus primeras experiencias como profesores frente a grupo; con estos relatos se intentó recuperar, tal como señala Alliaud (2006), qué hicieron, cómo lo hicieron, cuál fue el proceso y los resultados. Asimismo, se recuperó lo que le pasó a las y los docentes a lo largo de la experiencia, es decir, lo que les ocurrió y no simplemente lo que vivieron; relatos que en general se constituyan como una reflexión sobre los hechos y las acciones.

En consecuencia, se utilizó la entrevista como una técnica pertinente para recoger los relatos elaborados por las y los profesores noveles. La entrevista es una "técnica de recolección de datos, que permite la obtención de información mediante una conversación de naturaleza profesional" (Yuni y Urbano, 2006, p. 81). Específicamente, se empleó la entrevista no estructurada y a profundidad, lo que permitió obtener relatos pedagógicos sumamente detallados sobre las primeras experiencias de las y los docentes noveles. Este tipo de entrevista se caracteriza por la intención de obtener

datos sobre un tema específico, a partir de una lista de temas que se plantean al entrevistado, y que tienen la finalidad de profundizar en dichas temáticas para encontrar explicaciones (Rodríguez, Gil y García, 1999).

Connelly y Clandinin (1995) sugieren el uso de entrevistas no estructuradas para recoger relatos en investigación narrativa; afirman que "se realizan entrevistas entre los investigadores y los practicantes [profesores], se hacen transcripciones, se preparan encuentros para facilitar las discusiones, y las entrevistas reescritas se convierten en parte del continuo registro de la investigación narrativa" (p. 25). Particularmente se retoma el planteamiento de Flick (2004), quien apunta el uso de entrevistas narrativas, en estas se solicita al informante que presente una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado, por lo que la tarea del investigador es procurar que la historia narrada sea clara y coherente en todos los acontecimientos, desde el inicio hasta el final. La característica principal de las entrevistas narrativas es que se inician con una pregunta generadora de narración sobre el tema investigado para estimular el relato, seguida de preguntas que están destinadas a completar los fragmentos que no se detallaron una vez que finalizó la narración. Para concluir, se procede a una fase de balance, en la que se realizan preguntas que buscan la explicación y la argumentación sobre los contenidos del relato, por medio de preguntas de tipo *cómo* complementadas por un *por qué* orientado a obtener razonamientos.

Para el desarrollo de la entrevista se planteó una pregunta generadora que detonara la narración de las y los profesores participantes. Específicamente, se solicitaba a las y los profesores que narraran lo que les había ocurrido desde que egresaron de la Escuela Normal hasta el momento actual. Posteriormente, se realizaban preguntas para ampliar o aclarar partes del relato; con esto, se pretendió obtener narraciones sobre las primeras experiencias de las y los docentes, saber cómo sortearon las dificultades a las que se enfrentaron como noveles. Para el registro de la información se empleó la grabación de audio y, posteriormente, su transcripción.

Las y los profesores noveles participantes

El siguiente aspecto importante para avanzar hacia el objetivo de la investigación fue acercarse a las y los profesores noveles, con el propósito de recuperar y analizar la diversidad de situaciones a las que se enfrentan durante el periodo de transición de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente. Por ello, fue necesario recurrir a la perspectiva de Rodríguez, Gil y García (1999) relacionada con la selección de casos típico-ideal, para delimitar quiénes serían las personas participantes a quienes se les solicitarían los relatos de transición. De acuerdo con tales autores, este método de selección se fundamenta en una noción intencional y deliberada sobre la base de un perfil constituido por atributos deseables determinados previamente por el investigador; entonces, este diseña un perfil, luego lo busca en la población.

De acuerdo con lo anterior, se diseñó un perfil que especificara los atributos que debían cumplir las y los profesores para participar en la investigación, en función del planteamiento realizado y de los objetivos perseguidos. Dicho perfil debí cumplir las siguientes características: que fueran profesores egresados de alguna de las distintas Escuelas Normales del estado de San Luis Potosí; que se hayan formado en la generación 2013-2017, que es la primera egresada con el Plan 2012 de la Licenciatura en Educación Primaria, enmarcada en el contexto de la Reforma Educativa del 2013 y la creación del SPD; que hayan resultado idóneos en el Concurso de Oposición e ingresado al Servicio Profesional Docente durante el año 2017, con base o contrato; que hayan tenido la experiencia de impartir clase en alguna de las distintas zonas geográficas del estado de San Luis Potosí; que hayan laborado en escuelas de distinta organización, ya sea completa o multigrado; que su localización fuera accesible para acudir a realizar la entrevista; y que participaran voluntariamente mediante la firma de un consentimiento informado, en el que se garantizó que la información recabada se emplearía únicamente con fines de investigación. En dicho

consentimiento se mencionó que sus nombres reales serían cambiados por razones de anonimato; no obstante, algunos profesores solicitaron mantener su nombre real.

La finalidad de diseñar este perfil para el caso típico ideal fue delimitar el universo de profesoras y profesores noveles que podían participar en la investigación y concretar su localización. En este sentido, se pretendió recuperar la experiencia de profesores que no tuvieran más de un año en servicio, dado que Olson y Osborne (1991) argumentan que el primer año es el más complejo durante la inserción profesional.

La búsqueda de las y los profesores que cubrieran con las características señaladas anteriormente se realizó a través de un complejo proceso de gestión que recorrió varias vías entre abril y octubre de 2018, a fin de tener contacto con las y los profesores noveles para recoger los relatos sobre sus experiencias. Estas vías tomadas para la construcción de los datos responden a los planteamientos de Rodríguez, Gil y García (1999), los cuales señalan que la selección de las y los participantes de la investigación "no responden a un esquema fijado de antemano, más bien es fruto del propio proceso que se genera con el acceso al campo. Se trata de un procedimiento *a posteriori* que se va definiendo con el propio desarrollo del estudio" (p. 136).

En un primer momento, se tomó la decisión de contactar a los compañeros de Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 241 San Luis Potosí, que tuvieran alguna posición de supervisión y que pudiera facilitar el contacto de algún profesor o profesora de la Zona Centro del estado con las características predeterminadas. Fue de esta manera que en abril de 2018 se logró el contacto vía telefónica con Luis, un profesor novel que en ese momento laboraba en la comunidad de Las Moras, perteneciente al municipio de Mexquitic de Carmona, ubicado en la Zona Centro. Se le explicó el proyecto de investigación y aceptó participar, por lo que se realizó un viaje a la comunidad donde laboraba para entrevistarlo. Llegar a la comunidad fue algo complejo, ya que no había señal de telefonía para corroborar la ubicación exacta de la primaria, así que gracias a la orientación

recibida por las personas de la comunidad se logró ubicar la escuela. Una vez ahí se realizó la entrevista en la oficina de la Dirección. Al finalizar, se dialogó con el profesor sobre la posibilidad de contactar con algunos compañeros de generación para invitarlos a participar en la investigación, sin embargo, el profesor no accedió.

Después de esta experiencia se reconsideró el proceso para contactar a las y los profesores, y se tomó la decisión de gestionar apoyo con la Jefatura de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública del Gobierno del Estado. Después de entregar un oficio solicitando, el apoyo para tener acercamiento a aquellas y aquellos que cumplieran los atributos del perfil previamente establecido, la instancia facilitó el contacto con los jefes de Sector y Supervisores de Educación Primaria de San Luis Potosí. Como siguiente paso, se contactó con dos supervisores de la Zona Centro del Estado para comentarles sobre el proyecto y pedir el apoyo para llegar a las y los profesores noveles que estuvieran laborando en su zona.

Primero, se contactó al supervisor de la zona 153 que abarca las delegaciones de Villa de Pozos y La Pila, en la capital del Estado. El supervisor pidió que el proyecto de investigación se presentara ante los directores de su zona durante una reunión, quienes dieron su visto bueno para hacer la invitación a las y los profesores. Luego se acudió a una primaria ubicada en la delegación de La Pila, donde laboraban dos profesores noveles. Al llegar a la escuela, el subdirector facilitó el primer contacto con la profesora María y el profesor César, quienes accedieron a contar sus relatos.

Posteriormente, se tuvo un acercamiento con la supervisora de la zona 058 perteneciente al municipio de Tierra Nueva, en la Zona Centro del Estado. La supervisora comentó que en la escuela ubicada en la cabecera municipal se encontraban laborando dos profesores noveles. Se tomó la decisión de viajar al municipio para hacer la invitación a las y los profesores. Al llegar, se dialogó con el director sobre el proyecto y nos facilitó el primer contacto con la profesora Miriam y el profesor Juan, quienes, después de escuchar el objetivo del proyecto, accedieron a otorgar la entrevista, cada uno en su propia aula.

Después de estas experiencias se planteó la posibilidad de recoger los relatos en un foro narrativo con varios profesores noveles. En vista de que era necesario viajar al interior del Estado, se consideró la anterior como una propuesta razonable en términos de logística. Por lo tanto, se realizó la gestión necesaria para que la Jefatura de Educación Primaria y la Escuela Normal del Magisterio Potosino (ENESMAPO) plantel 02 convocaran a profesores noveles para participar en un foro de experiencias en el municipio de Cd. Valles, de manera específica en las instalaciones de la Escuela Normal. En el foro participaron seis profesores invitados; pero no todos eran noveles. Durante el desarrollo del foro fue imposible que expresaran, más que las experiencias, una racionalización sobre ellas, debido a la dinámica de diálogo que surgió entre ellos. La información obtenida fue valiosa, pero no era benéfica para los fines de esta investigación. Por lo tanto, se tomó la decisión de descartar este foro para el proceso de análisis y de retomar el dispositivo original para la recolección de relatos de las y los profesores noveles.

Mientras continuaba el proceso de gestión en la Jefatura de Educación Primaria para lograr el acercamiento con profesores noveles al interior del Estado, se solicitó al director del Centro Regional de Educación Normal Profesora Amina Madera Lauterio (CREN) la oportunidad de facilitar el contacto con profesoras y profesores egresados de la generación 2013-2017, a fin de recolectar experiencias del Altiplano. La solicitud tuvo una respuesta positiva: dos profesores respondieron al llamado convocado por la Escuela Normal; por lo que se emprendió un viaje al municipio de Cedral para entrevistar a la profesora Eli y al profesor Jorge.

Posteriormente, la Jefatura de Educación Primaria confirmó que había cuatro profesores noveles en la Zona Media del Estado quienes podían participar en la investigación. Por este motivo, se tuvo un acercamiento con el jefe del sector XII y luego con el supervisor de la zona 113, con quien se gestionó directamente el encuentro con las y los profesores. El supervisor explicó que, de los cuatro profesores noveles que laboraban en su zona, solo dos radicaban en Rayón

y los otros dos en Rioverde, por lo que era necesario hacer una visita diferente a cada municipio. De modo que, en un primer momento, se realizó una visita al Centro de Desarrollo Educativo del municipio de Rayón; ahí acudieron las profesoras Lili y Julia.

Enseguida, la Jefatura de Educación Primaria confirmó la participación de dos profesores más en la zona del Altiplano. por lo que se contactó al jefe del sector VIII. Este brindó las facilidades para entrevistar a las y los profesores en la oficina de la jefatura, razón por la que se realizó un viaje al municipio de Matehuala; ahí, las y los profesores Kevin y Alain concedieron la entrevista.

Tiempo después, se reanudó la conversación con el supervisor de la zona 113 del municipio de Rayón, para entrevistar a los dos profesores restantes que radicaban en Rioverde. Por ello, se gestionó un espacio en la sede de la UPN unidad 242 Cd. Valles, a fin de poder realizar las entrevistas. La primera en llegar fue la profesora Ana; posteriormente, acudió el profesor Andrés.

Culminadas las entrevistas anteriores, se hizo un análisis de las características que las y los docentes reportaron al momento de firmar el consentimiento informado (ver Tabla 1). Como puede observarse en las características de las y los profesores noveles, algunos no cubren con los atributos establecidos previamente en el perfil requerido de participantes, ya que no pertenecen específicamente a la generación 2013-2017, no son egresados de una Escuela Normal, o bien, no ejercen en el Estado. Esta situación se atribuye a la larga cadena de gestión que fue necesaria para tener el primer contacto con las y los profesores, ya que después de la Jefatura de Educación Primaria se contactó con los jefes de sector, luego con los supervisores y, finalmente, se tuvo el acercamiento con los sujetos de esta investigación.

Las características de las y los profesores eran corroboradas con el perfil hasta que se tenía el primer encuentro con ellos para explicarles el proyecto, solicitarles la entrevista y pedir que llenaran el formato de consentimiento informado. Durante este proceso se observó que algunos profesores no cubrían exactamente los atributos

Tabla 1. Características de las y los profesores participantes

Nombre	Edad	Lugar de origen	Institución formadora	Generación	Tipo de escuela	Ubicación de la escuela	Nombramiento	Experiencia
Luis	21	Ahualulco	ENESMAPO	2013-2017	Tiempo completo	Mexquitic	Contrato	7 meses
María	23	Rioverde	Escuela Normal México	2013-2017	Organización completa	La Pila	Base	9 meses
César	23	Nayarit	Escuela Normal México	2013-2017	Organización completa	La Pila	Base	10 meses
Juan	23	Cerritos	CREN	2013-2017	Organización completa	Tierra Nueva	Base	10 meses
Miriam	22	Cd Valles	ENESMAPO	2013-2017	Organización completa	Tierra Nueva	Base	10 meses
Eli	23	Matehuala	CREN	2013-2017	Multigrado tridocente	Moctezuma	Base	13 meses
Jorge	23	Matehuala	CREN	2013-2017	Organización completa	Nuevo León	Base	14 meses
Lili	24	Cárdenas	CREN	2013-2017	Multigrado tridocente	Rayón	Base	24 meses
Julia	26	Rayón	UPN	2011-2015	Multigrado bidocente	Rayón	Base	12 meses
Kevin	24	Nuevo León	CREN	2013-2017	Multigrado unitaria	Matehuala	Contrato	21 meses
Ana	23	Rioverde	UPN	2013-2017	Multigrado tridocente	Rayón	Base	13 meses
Andrés	23	Rioverde	Escuela Normal México	2013-2017	Multigrado tridocente	Rayón	Base	13 meses

preestablecidos y se decidió realizar la entrevista en atención a la disposición mostrada por el profesor, para posteriormente tomar la decisión de incluirla o no en el análisis.

Dada la situación anterior y después de un proceso de reflexión, se resolvió excluir del análisis los dos casos de las profesoras egresadas de la UPN, ya que el interés principal de esta investigación es hacer un análisis de las experiencias de las y los profesores noveles egresados de Escuelas Normales, a manera de delimitar el estudio. Por otro lado, se decidió incluir en el análisis las entrevistas de los dos profesores que egresaron de la generación 2012-2016 (una anterior a la establecida en el perfil) y del profesor que ejerce en el estado de Nuevo León, anteponiendo como criterio superior que, efectivamente, se formaron en una Escuela Normal de San Luis Potosí. Debido a esto, solo se incluyeron en el análisis 10 de las entrevistas realizadas.

Las entrevistas generalmente tuvieron una duración de entre 60 y 90 minutos, aunque dos solamente duraron entre 30 y 40 minutos. Cabe señalar que algunos profesores tenían mayores facilidades para narrar sus experiencias, mientras que a otros les costaba trabajo y era necesario realizar más preguntas para detonar sus relatos. Durante este proceso de construcción de los datos necesarios para contestar las preguntas de investigación, se procuró mantener la realización de entrevistas y la transcripción de estas a la par, a fin de comenzar el proceso de análisis.

El análisis de las experiencias

Para el análisis de los relatos se recurrió a la propuesta que Miles y Huberman (1994) plantean para el análisis de datos cualitativos. Esta sugiere que como primer paso es necesario reducir los datos a través de la separación de estos en unidades. Posteriormente, se realiza la identificación y clasificación de elementos. Finalmente, se elabora la síntesis y agrupamiento. Una vez realizados estos pasos, se requiere de un proceso en el que se dispongan y transformen

los datos, para después elaborar los resultados y obtener conclusiones. En este proceso se tomó en cuenta la perspectiva de McKernan (1999), ya que durante el análisis de datos se realizó un análisis de contenido para construir "el significado profundo y la estructura de un mensaje o comunicación" (p. 167) de las experiencias que las y los profesores relataron.

Justamente en el proceso de reducción, disposición y transformación de datos se plantean determinadas categorías que dan sentido a la interpretación que se elabora sobre las experiencias recuperadas, por lo que necesario delimitar aquello que se entiende por categoría. Para Romero (2005), una categoría abarca aspectos con características comunes ente sí, y deriva otras unidades más pequeñas llamadas subcategorías. Por lo tanto, el proceso de categorización consiste en identificar regularidades o recurrencias en la información, lo cual constituye una forma importante para reducir datos cualitativos.

Shagoury y Miller (2000) proponen que la construcción de categorías a partir de los datos cualitativos implica un modo de "ver y ver otra vez" (p. 122), en donde la información recogida se ordena, se estructura y se le otorga un significado para lograr una interpretación. Entonces, la categorización implica explorar los datos para encontrar pautas regulares y temas que respondan a las preguntas de investigación.

Existen también dos formas de llevar a cabo la categorización, una deductiva y otra inductiva (Romero, 2005). O bien, como lo plantea Gibbs (2007), una categorización guiada por los conceptos o por los datos, respectivamente. En el primer caso, las categorías surgen del marco teórico de la investigación; por lo tanto, han sido previamente definidas por el investigador, quien se dedica a encontrarlas en la información recogida. En el segundo caso, las categorías emergen paulatinamente de los datos que se recolectaron. La finalidad del investigador es respetar la perspectiva de las y los participantes. Para esta investigación se empleará la categorización inductiva, guiada por los datos.

Otro punto importante por observar es que lo anterior no implica una receta metodológica que deba aplicarse paso a paso para obtener una interpretación, sino que deben tomarse en cuenta los estilos personales y los referentes epistemológicos para comprender que el análisis de datos cualitativos, desde una categorización inductiva, implica una reconstrucción interpretativa en la que están implícitas las subjetividades de la cultura en la que se construye el análisis. Concretamente, para realizar el análisis de los datos cualitativos, se transcribieron las 10 entrevistas en las que las y los profesores narraron sus experiencias durante la inserción profesional. En total, esto representó un aproximado de 300 cuartillas de transcripción y bastantes horas de trabajo. Cabe señalar que cada entrevista se transcribió en un archivo independiente para facilitar el análisis.

Después de la transcripción se procedió a la reducción de datos (Miles y Huberman, 1994), se retomó y subrayó solo aquello que desde la propia perspectiva empírica y teórica resultó llamativo. Se utilizaron inferencias, conjeturas y se hicieron preguntas sobre el significado del fragmento subrayado, es decir, a través del "ver y ver otra vez" (p. 122), mencionado por Shagoury y Miller (2000). En este proceso se colocó un código para identificar cada fragmento. Posteriormente, se ubicaron y agruparon los patrones recurrentes en los códigos, lo que permitió la construcción y definición de las categorías.

Es importante considerar que una vez establecidas las categorías que emergieron de los datos, se construyeron micro ensayos con base en la triangulación categórica propuesta por Bertely (2000), es decir, textos interpretativos en los que se triangularon categorías sociales, del intérprete y teóricas. Las categorías sociales son las representaciones y acciones sociales inscritas en el discurso de las y los participantes, esto es, aquellas que emergieron de los relatos de las y los profesores noveles. Las categorías del intérprete son una fusión entre la interpretación del investigador y la de los sujetos interpretados. Finalmente, las categorías teóricas son aquellas

producidas por otros autores, pero relacionadas con el objeto de estudio construido que, en este caso, refieren al bucle experiencia-saber-formación, el cual constituye la inserción profesional como un periodo liminal. Es importante considerar que, para realizar la triangulación de las categorías sociales y construir los textos interpretativos que constituyen las categorías finales, se retoman fragmentos de los relatos hechos por las y los profesores principiantes, los cuales se identifican en el escrito con el nombre del profesor y la página de transcripción en la que se localiza tal fragmento.

CAPÍTULO 3

UN RECORRIDO POR LAS EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN DEL PROFESOR NOVEL

¿Qué experiencias viven las y los profesores noveles?, ¿cómo solucionan las dificultades que se les presentan? El primer aspecto para concebir la inserción profesional desde la experiencia del profesor novel es comprender las vivencias que les permitieron dar solución a las dificultades propias de la etapa, teniendo como marco las tensiones entre una RCENy las disposiciones de la LGSPD.

Esta comprensión requiere salir de sí para intentar posicionarse desde la experiencia de las y los profesores principiantes. Si estos relatos se miran desde una posición propia, pueden resultar esperados, incluso obvios, debido a que el propio camino recorrido ha sido distinto, o bien, porque ese propio camino se recorrió hace ya algún tiempo y la experiencia acumulada les posiciona desde un lugar distinto. Sin embargo, la comprensión aquí planteada requiere leer las siguientes páginas desde la mirada de las y los profesores que han vivido la liminalidad y que se han encontrado con acontecimientos inesperados para ellos, por más que los hayan imaginado, escuchado, o por más que se les hayan advertido.

Las experiencias que vivieron las y los profesores noveles les imponen y les exigen la construcción de nuevos significados sobre

las nociones de ser docente, enseñar, aprender y convivir. Esto conforma la base para la construcción de saberes durante la inserción profesional y recuerda que es una etapa de primordial importancia para la construcción de su configuración subjetiva como docentes.

Estas experiencias se presentan organizadas en categorías, pero debe quedar claro que no son mutuamente excluyentes, pues las y los profesores las vivieron en múltiples formas, tiempos y espacios al estar inmersos en la realidad educativa. Por lo cual, la organización de categorías que a continuación se presenta es solo una construcción pensada para mostrar la interioridad que las y los profesores compartieron por medio de sus relatos y facilitar su comprensión:

- El concurso de oposición y las tensiones para probar la idoneidad. Esta categoría refiere a todas las vivencias de las y los profesores noveles alrededor del concurso de oposición como primer elemento de acceso a la inserción profesional. Aquí se muestra el impacto en la interioridad de los noveles derivado de las tensiones vividas, a fin de mostrarse idóneos ante el Servicio Profesional Docente y lograr la asignación de una plaza.
- La incertidumbre en el proceso de asignación y el adiós a la antigua posición. Esta categoría refleja todas las vivencias que impactaron profundamente en los principiantes durante el proceso de asignación de la plaza y que les significó el adiós a su anterior posición como profesores en formación.
- El choque con la realidad educativa y el resultante colapso de las expectativas. Esta categoría muestra las experiencias que vivieron las y los profesores al iniciarse formalmente en la profesión, las cuales, en general, estuvieron marcadas por un impacto profundo en su interioridad y por un desmoronamiento de las expectativas que previamente habían generado sobre ser profesor, destacando una construcción previa sobre la normalidad.
- El encuentro con el aula y la necesidad de mirar más allá de lo didáctico. Esta categoría refiere al encuentro de los noveles

con un panorama amplio sobre ser docente, el cual los llevó a mirar la multiplicidad de aspectos que impactan en su enseñanza y a ampliar su mirada sobre la función docente. Estas situaciones los colocaron al borde de lo que hacían, pensaban y sabían, para generarles considerables experiencias.

- Los avatares de iniciarse en la docencia y la relación con los otros. Esta categoría refleja la alteridad como componente esencial de la experiencia, pues las y los profesores experimentaron vivencias que les afectaron y reclamaron nuevos significados cuando aparecieron otros en su rito de paso, representados por los compañeros docentes, los directivos y supervisores, así como por los padres de familia y la comunidad en general.

Este capítulo es, pues, una invitación a alejarse de las propias experiencias para vivir desde sí la subjetividad que las y los profesores principiantes expusieron en sus relatos.

El concurso de oposición y las tensiones para probar la idoneidad

Un momento importante en el proceso de transición que vive el profesor novel al egresar de la Escuela Normal es el concurso de oposición implementado a partir de la promulgación de la LGSPD, el cual establece un procedimiento específico para el ingreso de nuevos profesores. Este concurso buscaba la idoneidad de conocimientos y capacidades en los candidatos por medio de un examen estandarizado, constituyó una experiencia de tensión para las y los profesores de acuerdo con lo expresado en los relatos, pues recibir el nombramiento de idóneo fue bastante significativo, ya que de ello dependía ejercer la profesión en el servicio público.

Se encontró que esta experiencia comienza a vivirse incluso antes de egresar de la formación inicial, pues la incertidumbre

sobre el examen es alentada por las instituciones formadoras durante los últimos semestres de la licenciatura, tal como lo narra uno de los profesores:

> Yo pienso que el estrés y la preocupación comienzan mucho antes de que hiciera el examen, o sea, mientras uno está en su etapa de estudiante. Para el último año las mismas instituciones formadoras ya están muy al pendiente del examen, entonces desde ahí yo empiezo a sentir los nervios y todo (Andrés, p. 3).

Desde la experiencia del profesor Andrés, así como la de otros que mencionan dinámicas similares, la escuela formadora centra sus esfuerzos en la preparación para el examen de oposición. Tal como mencionan Careaga *et al.* (2018), durante los últimos semestres de la formación inicial las y los profesores en formación se ven tan agobiados por estudiar para el concurso que, como consecuencia, posiblemente disminuyen su atención en la formación misma. Todo esto parte de las tensiones provocadas por la estrategia evaluativa de desarrollo profesional docente vigente en ese momento (Calderón, 2020), pues incluso las Escuelas Normales eran visibilizadas por el porcentaje de egresados que resultaban idóneos.

Una vez que las y los profesores noveles egresan con algunas experiencias previas respecto al concurso de oposición por los cursos recibidos en las Escuelas Normales, llevan a cabo su proceso de titulación y, finalmente, presentan el examen para ingresar al Servicio Profesional Docente. Esto les genera, nuevamente, una serie de emociones; así lo expresa la profesora Lili:

> La verdad cuando estaba ahí sí me dio nervios, miedo y todo. Cuando salí, pues precisamente ese día fueron allá a Matehuala [la familia], porque yo presenté el examen en Matehuala, y me dicen: "¿cómo te sentiste?" y yo les digo "no, pues ya reprobé", así fue porque sentí miedo. Y no era tan difícil, si no que yo sentía como que nervio. Y luego fue en dos días, sábado y domingo. La primera parte fue el sábado y la verdad yo dije "no, la verdad

> ya reprobé, ya no paso, ¿qué voy a hacer?" Yo me sentía frustrada, pensé "¿qué voy a decirle a mi mamá?", porque ella es la que me pagó la carrera y todo (p. 2).

Este panorama resulta contradictorio porque las y los profesores recién egresados se veían sometidos a una situación de incertidumbre al probar sus conocimientos sobre la enseñanza por medio de un examen escrito que determina su idoneidad, mientras que, por otro lado, la Escuela Normal los formó con un plan de estudios que avala una serie de competencias necesarias para la enseñanza. Esto incrementa las tensiones: una formación reflexiva, pero un dispositivo técnico para ingresar al servicio. Esta situación colocó a las y los docentes en una situación de frustración que los hizo visualizar el peor de los escenarios, como resultar no idóneos y defraudar a sus familiares.

Al respecto, es importante hacer una reflexión sobre algunos cuestionamientos del examen de oposición, pues al parecer la falta de experiencia impide responder adecuadamente al no haber vivido las situaciones planteadas en las preguntas. Se considera esto de acuerdo con lo expresado por la misma profesora, quien notó una considerable diferencia cuando tuvo que presentar el examen de oposición por segunda ocasión, después de transcurrir un año con contratos en distintas partes del Estado y no alcanzar base:

> Empezó la prueba y yo estaba relajada, tranquila. Iba contestando lo que iba viendo en el examen, muchas situaciones yo ya las había vivido en mi grupo. Bueno, entonces ya iba contestando como iba viendo y pues terminé bien pronto […] Y bueno a esperar los resultados. Ya cuando salieron los resultados vi la lista, primero la lista general y mi folio, y yo todavía no creía porque yo vi el folio y vi el número 135 y yo dije "pues es muy cerca", y yo dije "se me hizo fácil" […] Pero yo siento que fue por la experiencia del año frente a grupo, porque yo la verdad sentí muy fácil el examen. Por ejemplo, preguntaban cuando los niños se sienten mal, venía una así de que, si el niño se siente mal, uno como maestro qué tiene que hacer, a quién

> recurrir, si llamarle a la mamá luego luego, ir con el director que es el jefe inmediato o nosotros llevarlo [a] la casa. Entonces obviamente es ir con el director porque es tu jefe inmediato; uno no puede actuar sin ellos ¿verdad? sin consultarlos, porque él es el mero bueno de la escuela. Entonces, muchas cosas sí las aprendí en la vida real (Lili, pp. 6-8).

La situación anterior invita a cuestionar el lugar de la práctica profesional durante el proceso de formación inicial, pues es probable que interioricen experiencias en escenarios amplios y diversos de enseñanza. Esta situación dificulta la vivencia de la realidad educativa, tal como se confirmará más adelante. Al respecto, algunas investigaciones precedentes hacen énfasis en la importancia que tiene el papel del asesor y el tutor de prácticas (Aguilera, *et al.*, 2018; Durango, *et al.*, 2019; Méndez, *et al.*, 2019). Esta situación se refleja cuando las y los profesores muestran dificultades para resolver situaciones hipotéticas en el examen de oposición, y se supera cuando presentan el examen por segunda ocasión, después de ejercer un año como profesores en distintas partes del Estado, con diversas condiciones y contextos que les permiten experimentar la realidad educativa con amplitud.

Después de la presentación del examen de oposición existe un periodo de espera para conocer los resultados. La primera incertidumbre es saber si se es idóneo o no en términos del Servicio Profesional Docente, y la segunda es conocer el número que ocupan en la lista de prelación. Esto último resulta relevante porque determina el periodo de espera para obtener una base, o bien, un contrato en el caso de los últimos números de la lista. Cuando llegan los resultados, ocurre una pausa a la experiencia de incertidumbre y las emociones brotan, como en el caso de la profesora Eli, quien se dijo incrédula al saber que había aprobado después de la angustia vivida al contestar el examen:

> Lloré, la verdad sí porque creí que no iba a aprobar. Todo el mes que estuve pensando. Siempre le decía a mi mamá "voy a reprobar", y siempre me

> decía "no pues ni modo" y cuando vi los resultados no lo podía creer y pues sí me sentí muy feliz, mis papás también y sí lloré de emoción porque tampoco lo creía (Eli, p. 3).

También hubo relatos de profesores noveles que, por el contrario, dijeron sentirse decepcionados por el lugar que ocuparon en la lista de prelación, debido a que tenían otra expectativa al considerar que podrían obtener una mejor posición. Esto refleja, nuevamente, las tensiones entre la formación y la política de desarrollo profesional que impacta en las y los profesores desde este momento, pues para ellos resultó bastante significativo el lugar que ocuparon en los resultados del examen:

> Es el primer examen que presento, pues también uno va sin armas, sin saber, aunque a uno le den qué estudiar, uno se enfrenta a la realidad de que lo que te dan a estudiar no es lo mismo que viene en los exámenes. Y pues, este, no me fue mal, tampoco me fue muy bien, quedé en el lugar 449. Pues para iniciar fue muy bueno para mí, pero al principio si me decepcioné porque dije "¡pude dar más!" (Luis, p. 8).

Esta pausa de ambigüedad que experimentan las y los profesores dura poco tiempo, porque se reinicia cuando aquellos que no quedaron en los primeros lugares de la lista de prelación deben esperar a ser llamados por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Así lo describe el profesor Andrés:

> En ese tiempo, pues el sentido mío fue ponerme a trabajar en cualquier otra cosa, en otra cosa porque uno está en la situación de espera. Al darme cuenta que en los resultados había salido idóneo, pues tenía la confianza y la fe que posiblemente me iban a llamar para el trabajo, pero no le dan a uno fecha, no le dicen "nos vamos a tardar tanto", puede tardar un mes, tres meses, no te dicen. Ahí se ve una expectativa, así pues, de manera desagradable porque si está mal la espera, piensas si avanzó la lista de prelación, que si no avanzó. Traté todos los días de estar al pendiente de la lista de prelación (Andrés, p. 7).

Durante tal periodo de espera es posible observar una nueva exposición a la incertidumbre, la cual es mitigada por las y los profesores noveles al comunicarse con los compañeros de generación que también presentaron el examen de oposición. Incluso, en algunas ocasiones, consideran la posibilidad de desempeñarse en el ámbito particular mientras llega el momento de ser llamados a la Capital por esa primera oportunidad de desempeñarse en la profesión. En esta situación comienza a evidenciarse la camaradería natural que emerge durante los estados de liminalidad (Turner, 1988), al contactarse constantemente con los compañeros que poseen el mismo estatus ambiguo, así como la generación de alternativas para mitigar la espera durante este periodo en el que, una vez determinados idóneos, ansían pasar del mundo profano al mundo sagrado (Van Gennep, 1986).

En general, este periodo de transición que viven las y los profesores después de egresar de la Escuela Normal está plagado de incertidumbres que los mantiene al margen de una estructura definida; la primera de ellas a la que se enfrentan en el rito de paso es el examen de oposición. Se encuentra que este proceso los coloca frente a situaciones en las que dudan de su propia formación inicial, advierten temor por decepcionar a los suyos y experimentan significativos procesos de frustración al tratar de responder, por ejemplo, a situaciones hipotéticas que jamás han experimentado y sobre las que les es imposible tomar decisiones.

Otro punto por considerar es el papel en el que la política de ingreso coloca tanto a la Escuela Normal como al propio profesor novel, pues durante los últimos meses en la institución formadora la dinámica gira en torno a la preparación para el examen y, por ende, las experiencias de las y los profesores en formación también. En este sentido, es necesario cuestionar por qué las instituciones formadoras deben preparar al profesorado para un examen que demuestre la formación que ya han recibido durante cuatro años. Esto podría acortar distancia entre la formación y la instrucción. Cabe señalar que, en la actualidad, la política educativa ha implementado otro proceso de admisión que pretende ser más integral.

En síntesis, esta experiencia que ha quedado fuertemente marcada en la interioridad de las y los profesores noveles, refleja tanto las contradicciones como las tensiones por las que pasan para responder a los parámetros estáticos que, desde la política, establecen el perfil de un profesor idóneo. No obstante, se considera que la idoneidad no puede concebirse como un estado acabado, producto de la formación inicial que se refleje al contestar las preguntas de un examen. Por el contrario, los relatos de las y los profesores, así como las posteriores experiencias que vivieron al encontrarse ya frente a grupo, permiten explicar que la idoneidad de conocimientos y capacidades para la enseñanza es dinámica e inacabada, pues se construye a partir de una dialéctica entre los conocimientos especializados de la formación inicial y la interiorización de experiencias que el contexto educativo le permite apropiar.

En tal sentido, las tensiones que ocurrieron durante el proceso de presentación del examen de oposición son producto de una noción estática de la idoneidad y, a su vez, de una visión inadecuada sobre el desarrollo profesional docente. Debido a ello, mientras el novel hace múltiples esfuerzos por probar algo que le es imposible concretar a esas alturas de su desarrollo profesional, ocurre en la exterioridad una serie de situaciones que le provocan inseguridad, angustia y frustración. Al respecto, cabe reflexionar la forma en que esas experiencias interiorizadas son exteriorizadas durante la práctica docente, así como su repercusión en el desarrollo profesional.

Por lo anterior, es importante retomar la postura de Bernard (2003) y Honoré (1980), para quienes la formación es un proceso de transformación que ocurre a partir de una exterioridad que se interioriza, se vuelve a exteriorizar y favorece el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones en determinados contextos. Entonces, el punto central de la formación es aquello que se encuentra en el exterior para ser interiorizado. Cabría entonces reflexionar sobre lo que el contexto propio de la inserción profesional pone a disposición del novel para ser interiorizado. En particular, reflexionar sobre la experiencia que generaron a partir del concurso de oposición,

pues esta estuvo marcada por la tensión entre una formación inicial por competencias y una política que solicitaba demostrar la idoneidad para la enseñanza a través de una evaluación escrita.

La incertidumbre en la asignación y el adiós a la posición estructural

Después de enterarse que son idóneos en parámetros del Servicio Profesional Docente, las y los profesores reciben una llamada telefónica o un correo por parte de la SEGE en el cual se les solicita su presencia inmediata en sus oficinas de la capital potosina. Esta situación, de acuerdo con los relatos narrados por las y los profesores noveles, dispone una fuente considerable de acontecimientos que el profesor principiante comienza a configurar como experiencia y que, posteriormente, puede exteriorizar como saber.

Ya Vonk (1995) afirmó que, en la etapa de inserción profesional, el docente desarrolla su identidad profesional, su autoconcepto y sus recursos para enfrentar las situaciones de la realidad educativa, además de reorganizar aquello que ha aprendido en la formación inicial. Podría pensarse que esta iniciación a la docencia comienza con el docente en el aula frente a los alumnos. Sin embargo, a partir de los relatos analizados es posible afirmar que la iniciación a la docencia comienza desde que presentan el examen de oposición, después son identificados como idóneos y deben pasar por una serie de micro rituales, por lo que esta etapa resulta más amplia. Aunque el primer ritual de entrada lo constituye el examen de oposición, al docente novel le esperan varios exámenes para lograr agregarse formalmente a la siguiente etapa de la estructura social como profesor en servicio. Otro de estos rituales de entrada es, precisamente, el que relata la profesora Eli:

> En la mañana vi el correo electrónico y me hablaron en la tarde, que me tenía que presentar el lunes en San Luis para que me dieran un pase y que

> llevara mis papeles para lo de la filiación, porque tenía que estar en una ceremonia de asignación de plazas. Entonces me invitaron a la ceremonia y que ahí me iban a asignar mi plaza y me mandaron los lugares a mi correo, los lugares disponibles para que yo escogiera uno (p. 3).

La ceremonia a la que refiere la profesora constituyó un significativo ritual de iniciación que marcó su paso del mundo profano al mundo sagrado, en palabras de Van Gennep (1986). En el contexto de la entonces reciente Reforma Educativa y de la creación del Servicio Profesional Docente, la ceremonia implicó un parteaguas, tal como lo afirmó el secretario de Educación en turno, Aurelio Nuño, en el mensaje que dirigió durante la ceremonia:

> Este es el primer año, en toda la República Mexicana este va a ser el método y la forma en que se van a asignar las plazas, por la lista de prelación de acuerdo a cómo quedaron en el concurso de ingreso al Servicio Profesional Docente y la primera entidad en hacerlo es San Luis Potosí (SEP, 2017).

No obstante, no todas las y los profesores noveles que presentaron el concurso de oposición participaron en la ceremonia, y no todos, aun siendo idóneos, recibieron una plaza. Por el contrario, tuvieron que recorrer caminos más sinuosos para conseguir las órdenes de presentación a su centro de trabajo para, finalmente, laborar como profesores frente a grupo a través de contratos. Tal es el caso del profesor Andrés, que vivió fuertes momentos de ambigüedad mientras sus compañeros eran llamados a SEGE y él aún no:

> Se vive un momento de incertidumbre porque se viene el periodo vacacional y todos estamos en espera. Entonces se vienen los resultados y pues a observar que no fui de los primeros, no fue así. Al principio se les hablaron no sé, alrededor de unos, no recuerdo, 40 o 60 compañeros para ir a San Luis, al otorgamiento de plazas y contratos. No fui de ellos, entonces ahí empieza la cuenta regresiva, ahora sí, porque empieza el ciclo escolar y esos que fueron los primeritos luego luego los incorporan al servicio y entonces

> empiezan cosas para las cuales no estábamos preparados, tampoco para enfrentar a ese tipo de situaciones. En la escuela únicamente dicen si lo pasas o no lo pasas y hasta ahí. O sea, la escuela cumple su función, la escuela como institución formadora cumple su función: "aquí está tu examen profesional egresaste a esta escuela, y nosotros ya, nosotros ya continuamos con la generación que sigue y ahora ustedes van solos".
>
> Entonces te digo comienza la cuenta regresiva y, y pues a partir de los días, de los primeros días de agosto este que inicio el ciclo escolar no recuerdo si fue un 18, un, parece que sí, fue como un día de agosto, a mí me llaman para el primero de septiembre casi casi; no fue tanto la espera, sin embargo en ese tiempo, pues el sentido mío fue ponerme a trabajar en cualquier otra cosa, en otra cosa porque uno llega a la situación de espera y al darse cuenta que en los resultados había salido idóneo, pues tenía la confianza y la fe que posiblemente nos iban a llamar para el trabajo, pero no le dan a uno fecha, no le dicen "nos vamos a tardar tanto", este, posiblemente un mes, tres meses, no te dicen; ahí es como que se ve una expectativa media, así pues, así como de manera desagradable porque pues si está mal la espera. Que si avanzó la lista de prelación, que si no avanzó. Siempre traté todos los días de estar al pendiente de la lista de prelación (p. 7).

La experiencia que narra el profesor sobre su periodo de espera para ser llamado a la asignación de una plaza refleja, primero, la conciencia de un panorama para el que no estaba preparado. Si bien el Estado lo prepara para una profesión que debe ejercerse en él mismo, no le garantiza un espacio y, tal como lo menciona el profesor, el propio Estado les envía el mensaje de "ahora ustedes van solos" (p. 7). Esto marca una significativa separación entre la formación inicial y la inserción profesional e, incluso, una noción de abandono desde la experiencia vivida por el profesor.

Segundo, la experiencia del profesor Andrés muestra el enfrentamiento súbito a un proceso de incertidumbre en el que no se sabe qué ni cómo va a ocurrir. En este sentido, el novel se encuentra en medio del simbolismo que rodea a una persona liminal, tal como afirma Turner (1999); el profesor principiante vive la paradoja de

estar y no estar clasificado al mismo tiempo. En un sentido simbólico, de no estar vivo ni muerto.

Lo anterior ocurre debido a que, en una sociedad estructurada, los miembros solo ven aquello que se está acostumbrado a ver de acuerdo con la definición y clasificación de la propia cultura, por lo que no se considera la existencia de seres transicionales o personas liminales. Esa situación coloca a los noveles que egresaron de la Escuela Normal, presentaron el concurso de oposición y resultaron idóneos, pero que permanecen a la espera de ser llamados al mundo sagrado, en una situación de invisibilidad. Durante este periodo no son visibles (Turner, 1999); como se mencionó, esto coloca al Estado en una posición de deuda ante quienes ha formado y avalado para ocupar un determinado puesto, pero que no se los ha otorgado.

Cuando son llamados para presentarse en las oficinas de SEGE en la capital del estado de San Luis Potosí, al profesor novel le ocurre una serie de experiencias que lo pone al límite de lo que sabe, lo que piensa y lo que puede (Larrosa, 2006). Por tal motivo, la primera reacción de varios profesores es buscar a un compañero con el que pueda recorrer este periodo de ambigüedad:

> Pues ya recibí el correo [de SEGE], recuerdo que me contacté con un amigo de Cerritos y le dije "¿Ya te hablaron a ti también?", "sí, sí ya me hablaron", y bueno, nos pusimos de acuerdo él y yo para viajar de Cerritos a San Luis Potosí. De hecho, tenía muchos años que no iba a San Luis porque pues no tenía la necesidad de ir a nada, y el otro compañero estaba en la misma situación, y pues ya entre los dos nos hacíamos fuertes (Juan, p. 5).

Resulta significativo reconocer los lazos que comienzan a generarse entre los principiantes a partir de acompañarse unos a otros en esta fase. Ya Turner (1988) hablaba de este fenómeno en el capítulo "Liminalidad y communitas" de su libro *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, en el cual explica que los neófitos suelen desarrollar una fuerte camaradería e igualitarismo, ya que entre ellos no existe estatus alguno que los diferencie, por lo que terminan

homogeneizándose. Esta es la razón por la que el profesor Juan experimentó fortaleza al verse acompañado por uno de sus iguales, que vive la misma situación de interestructuralidad al enfrentarse a lo desconocido.

Cuando las y los profesores se encuentran en espera para recibir una plaza o un contrato, en función de lo que SEGE tenga a disposición en ese momento, continúan generándose lazos entre los compañeros, aunque se hayan conocido hasta ese momento. Así lo explica el profesor Andrés:

> Tuve la fortuna de encontrarme a un compañero, pues entre algunos que egresamos yo tenía conocidos, entonces llegamos un lunes, y pues el proceso es lento y de repente se entiende por qué está esa cantidad de maestros queriendo un lugar. Entonces llegamos, íbamos con todos los documentos, fotografías, incluso ya se nos había dado una lista de requisitos que venían en el correo que nos envían en línea para presentarnos allá.
>
> Entonces ahí estuve con unos compañeros. Sí nos tardamos alrededor de dos días, en un día no nos pudieron solucionar, no alcanzamos a solucionar todo porque es un proceso primero de afiliación, después el lugar y luego otro, te van dando nombramientos, entonces sí nos tardamos alrededor de dos días, y cuando me entregan allá en San Luis mi nombramiento, al día siguiente ya tienes que presentarte, y entonces fue así como despedirme de mis compañeros y ya iban así seguiditos, íbamos seguiditos, si yo me tardé alrededor de dos días, mis compañeros se tardaron tres y luego el otro cuatro y así, íbamos saliendo por día.
>
> En aquel tiempo nos formaron por número de prelación, estamos así literal formaditos y van pasando por número de prelación, ya hicimos amistad con el número anterior, con el número posterior, y ellos también ya sabían (pp. 8-9).

El compañerismo que observamos en los relatos de las y los profesores configura un *communitas* (Turner, 1999), el cual refiere a un espacio de comunidad que se genera entre los seres liminales y que es la antítesis de la estructura. Se caracteriza por la ausencia

de leyes jerárquicas, porque sus miembros generan una especie de hermandad y porque se someten sin resistencia a una autoridad genérica. Tal autoridad genérica es representada por la SEGE durante este periodo de asignación, pues las y los profesores principiantes permanecen días, incluso semanas a la espera de elegir el lugar que ocuparán y la entrega de sus órdenes de presentación:

> Y pues ya me vine, me vine con una amiguita, no conocía San Luis; sí lo conocía, pero para el centro, una paseadita en las plazas, pero que me supiera mover todo eso, no. […] Ya cuando ella salió en un mejor lugar que yo, a ella le tocó Valles y se regresó y yo me quedé solita.
>
> Estábamos rentando un hotel que está cerca de la SEGE, yo tardé aproximadamente como dos semanas para que nos dieran las órdenes, porque primero la filiación, que hasta que nos tocara, y luego estar esperando porque según habían dicho ahí en SEGE, que si no estabas iban a brincar tu número de prelación. Después ya, eso era al inicio, ya después nos fuimos dando cuenta que no, que era mentira, pero pues como somos nuevos no, bueno al menos yo, no tengo parientes maestros que me auxiliaran o que me dijeran "hazle así", o contactos, o familia pudiente, pues no, no tengo en el sector educativo, y pues ya ahí estaba solita (Miriam, p. 10).

Con el diálogo anterior, queda claro que las y los profesores principiantes generaron redes de apoyo momentáneas con compañeros que enfrentaban la misma situación de incertidumbre antes de adquirir su nuevo estatus como profesores en servicio. Tales redes de apoyo fueron importantes para permanecer en la Capital durante el tiempo necesario para la asignación de su plaza y para enfrentar esa experiencia de soledad. En algunos casos este *communitas* fue más allá de este momento de asignación:

> Entré con otra compañera de Guadalcázar y en ese momento nos hicimos amigas. Ahí uno se hace amigo de todo mundo, porque va por lo mismo […] pues ella se fue allá y como que siempre la recuerdo a ella, es mi amiga y todavía tenemos comunicación por que nos tocó así (Lili, p. 5).

Estos lazos de camaradería que se generan en medio de la liminalidad, es decir, en medio de ese "nos tocó así" (Lili, p. 5), trascienden al acompañamiento para convertirse en un apoyo significativo durante el proceso de inserción, tal como lo mencionaron varios de las y los profesores en sus relatos de experiencia. Entonces queda claro que, en este proceso de espera, las y los profesores suelen generar redes de apoyo con sus compañeros, que les permiten permanecer en la Capital durante el tiempo necesario para la asignación del lugar en donde ejercerán su profesión, fortaleciendo la construcción de un *communitas* que bien podría potenciarse para disminuir las tensiones e incertidumbres de la inserción profesional.

Ahora bien, alrededor de este proceso de asignación comienza a generarse una serie de mitos que incrementan la incertidumbre propia del momento, pues no hay una orientación precisa sobre lo que procede y los principiantes avanzan por un camino desconocido con los ojos vendados, como cuando pensaron que si no estaban todo el tiempo en las oficinas de SEGE se saltarían su lugar, aunque estuviesen lejos de llegar a su número de prelación.

En medio de esta situación, el profesor Luis experimentó por primera vez la emoción de ser llamado maestro al llegar a las instalaciones de SEGE, pues, aunque lo hubieran llamado así durante su periodo de prácticas profesionales, fue hasta este momento que pudo experimentarlo como algo real. La experiencia de ser llamado maestro refleja un avance hacia el estado de agregación, aunque en realidad, por la dinámica propia en que la autoridad mantiene a las y los profesores noveles, tal estatus se vuelve lejano de alcanzar. Pero este primer momento de ser llamado maestro es relatado por el profesor de la siguiente manera:

> Me fui por mis órdenes, me fui a recibir escuela y es una sensación muy bonita de tu vida, de que vas a trabajar ya, que no te reciban de "¡Oye Luis!" u "¡Oye fulano de tal, ven!" si no de "maestro, venga". De principio cuando uno va a prácticas dentro de la Normal a uno lo llaman maestro, entonces uno se siente satisfecho de "¡Ah, ya soy maestro!", pero uno también se

> hace a la idea, bueno en mi caso yo era de ¡Ah, todavía no soy maestro! son mis prácticas, ¡soy un practicante! Pero una vez que te das a conocer, que ya completamente terminaste tu profesión y estás dentro del ámbito educativo, recibir la palabra maestro o docente es un gran orgullo (Luis, p. 10).

Una vez que es el turno de elegir el lugar al que irán a iniciarse como profesores en servicio comienza otra fase de incertidumbre. Todas las y los profesores que narraron sus experiencias, aunque estaban conscientes de que ser profesor en el Servicio Profesional Docente implica trasladarse a cualquier lugar del Estado, mantenían la esperanza de que les asignaran una plaza en su lugar de origen, pues queda claro que no provoca la misma experiencia el saberlo de anticipado que vivirlo:

> Así como iban pasando se iban agotando los lugares, nos dijeron "hay treinta", pero pasaba un compañero o un conocido "yo ya pasé y me tocó en Rioverde, quedan cinco libres y en Rioverde no hay ni uno", y yo dije "no pues ya", veía que más compañeros que estaban delante de mí en la lista, o sea que ellos iban primero y ya, "no pues éste me va a ganar en Rioverde", y pues ya Rioverde ya no era una opción y veía ahora San Luis, no pues ya me quedaba sin más. (César, p. 3).

Esta situación genera experiencias de frustración e incertidumbre en los principiantes, ya que es necesario hacer una elección a ojos cerrados. En otros empleos, cuando un profesional solicita un trabajo conoce los detalles sobre la vacante o tiene posibilidad de pedir más información sobre ella; sin embargo, eso no es posible en el caso de las y los profesores que desean ingresar al Servicio Profesional Docente:

> Me llaman, entro a la oficina y me muestran una serie de lugares disponibles y pues sí, dentro de los lugares no había ningún lugar aquí en Rioverde. Se nos asigna por zona en el estado y me mostraron algunos municipios de zona media, que existían escuelas disponibles para ir a desarrollar mi

> labor. Nos muestran el municipio y la escuela, pero no nos dicen si es una cabecera, si es una comunidad, entonces pues, ahora si por corazonada, casi por corazonada uno se ubica más o menos en el mapa y a elegir el que más cerca me queda de mi lugar de residencia. Sin conocer mi contexto, sin conocer si es comunidad o zona urbana. Entonces yo escogí Alaquines porque era el más cerca que tengo aquí. Ahora fue la parte de la escuela, me la dieron, pero yo no sabía si era la cabecera (Andrés, p. 19).

Como es posible observar en el relato, cuando las y los profesores principiantes eligen el lugar al que irán solo lo hacen guiados por el municipio en el que se encuentra, sin saber la ubicación exacta, las condiciones, el tipo de organización de la escuela o las condiciones en las que vivirán, por lo que dejan la elección a una "corazonada" (Andrés, p. 19), lo que, como menciona Alliaud (2014), hace particularmente compleja la inserción profesional cuando se es docente:

> Cuando llega uno a recoger sus órdenes, simplemente te dicen "Ok, aquí está la lista de lugares disponibles, busca el que más te convenga o que sientas que más te agrade", pero no te dicen qué tipo de escuela es, no te dicen en dónde está ubicada, ni cuántos maestros hay, ¡nada! no, o sea uno va como con los ojos vendados y nada más lo que escogiste con la mano ya, eso fue.
>
> Entonces, yo pues sin saber en dónde quedaban esos lugares, más o menos los tenía presentes de que quedaban enfrente de Mexquitic, atrás de los cerros de Mexquitic. Y Temazcal sí sabía dónde quedaba, sin embargo, uno como maestro se tiene que enfrentar a todo, uno de iniciante sabe que se tiene que enfrentar a cualquier cosa (Luis, p. 11).

Resulta interesante el aire de resignación que es posible percibir en su relato, cuando afirma que como maestro principiante debe enfrentarse a todo y que coincide con expresiones hechas por otros profesores y profesoras participantes. Pareciera que hay un mandato implícito en las dinámicas de asignación que desde muy temprano invita a las y los profesores en formación a acatar cualquier condición de

trabajo, a tal grado que, cuando se inician en la profesión, ya saben que deben tolerar todo. Aunque desde una perspectiva romantizada se le podría llamar resiliencia, lo cierto es que la disposición del profesor para enfrentar y aceptar cualquier condición de trabajo perpetúa las malas condiciones de inserción profesional y la imagen del profesor de vocación. Esto ocurre a tal grado que las dificultades a las que se enfrentan en el contexto de la realidad educativa se normalizan, se obvian y, por tanto, no se realizan acciones reales (no solo políticas, burocráticas y administrativas) para mejorar las condiciones de trabajo de las y los profesores noveles.

Por lo anterior, es necesario retomar la postura de la formación como un proceso continuo e inacabado, en el que ocurre una transformación a partir de la exterioridad (Bernard, 2003; Honoré, 1980). Con esta base, se debe reconsiderar aquello que el profesorado novel está interiorizando, pues al iniciar ya ha interiorizado la idea del profesor como un profesional que debe enfrentar cualquier cosa y como se mostrará más adelante en los relatos, aceptar cualquier cosa. Aunque esta posible muestra de sumisión es común observarla en los periodos liminales (Turner, 1999), no deja de ser relevante, pues en este periodo el profesor comienza a estructurar su identidad como profesional de la educación (Vonk, 1995), identidad que se verá reflejada en su práctica educativa.

Cuando las y los profesores finalmente reciben sus órdenes de presentación suelen solicitarles que se presenten inmediatamente con su supervisor de zona, de quien les proporcionan un número celular. En general, las experiencias que las y los profesores tuvieron durante el primer contacto con el supervisor fueron bastante acogedoras, así lo menciona la profesora Miriam, quien es originaria de la zona Huasteca y se le asignó una escuela de la capital:

> Pues primero ahí en SEGE te dan tus órdenes, y pues hay que hablar con el supervisor. Hablé con el supervisor y te cita un día. Entonces ya llegué, el supervisor tiene su ATP [Asesor Técnico Pedagógico]; su ATP también, muy buena gente, el supervisor también, y ya me preguntaron de dónde venía,

> de dónde había egresado y todo, pues ya les conté que era de la Huasteca y que me había tocado por acá, que no sabía todavía muy bien la situación. Ellos me apoyaron mucho, en esa cuestión de dónde vivir, y me dijeron que le iban a hablar a la secretaria del director para que viniera por mí, y pues estaba muy nerviosa y me dijeron "no, esa escuela está muy bonita, vas a ver qué te va a ir muy bien" (p. 14).

Esta experiencia acogedora se ve interrumpida cuando las y los docentes deben enfrentar la realidad de su posición interestructural, en la que invariablemente deben mantener una relación de autoridad y sumisión ante sus instructores (Turner, 1988). Tal es el caso de la relación profesor novel-supervisor; así lo relata la profesora Eli:

> Me presenté el día 15 en la zona y pues ahí estuve platicando con él [supervisor], y ya él vio que el lugar que me habían asignado era en Moctezuma cabecera, pero pues él estuvo pensando en los maestros y todo y cuando él decidió moverme a otra parte, que ya habían tenido cambios internos y me dijo "pues a SEGE le vale que haya cambios internos, porque si yo ya les mandé que ese lugar ya está ocupado no sé porque te lo dieron". Y pues yo ya nada más me quedaba pensando y dijo "pero pues voy a hablar" y me dijo que había ido a SEGE y que había preguntado y le habían dicho que sí que me moviera a otro lugar pero que yo firmara como que yo estaba en cabecera.
>
> Mi papá tiene un amigo en SEGE, ¡No! en el sindicato, y ya habló con él y dijo que no, no creía que le hubieran dicho eso, que si yo iba a SEGE le iban a llamar la atención [al supervisor] y le iban a decir que pues me diera mi lugar, pero como yo era nueva dije "¡No!, ¿Cómo voy a llegar a echarme malas a una zona?" y pues le hice caso al supervisor (p. 5).

En el relato es posible percibir dos situaciones relevantes. Primero, que las y los profesores noveles recurren a sus redes de apoyo ante circunstancias que les causan conflicto. Segundo, que al ser los profesores nuevos pueden aceptar situaciones de injusticia, como en este caso, en el que la profesora se ve forzada a aceptar que ocupa

un lugar en la cabecera municipal cuando en realidad fue enviada a una comunidad que se encontraba a dos horas más de distancia.

Esta situación dispone las costumbres del gremio magisterial para la asignación de plazas por encima de las establecidas formalmente por el Servicio Profesional Docente. Esto coloca a las y los docentes ante un rito de paso múltiple: el establecido por la norma, en el que deben resultar idóneos en un concurso de oposición; y el establecido por los usos y costumbres del gremio, en el que deben pasar varios años de servicio para adquirir los privilegios prometidos. En este sentido, mientras el SPD los eleva como idóneos para la enseñanza, el gremio magisterial los coloca en la posición de los novatos. Para Turner (1999), los neófitos se encuentran en una posición de desposeídos que los lleva a aceptar cualquier indicación de sus instructores, por más arbitraria que esta sea. Dicha situación va configurando y reafirmando paulatinamente la posición de subordinación hacia los líderes que puede observarse en el gremio magisterial.

Por otra parte, los noveles nuevamente deben enfrentar la incertidumbre sobre el lugar que se les ha asignado, pues es necesario recordar que hasta este momento solo saben en qué zona está ubicada la escuela en la que se desempeñarán como profesores, pero desconocen más detalles. A este respecto, la profesora María relata la experiencia mientras iba de camino a conocer la escuela asignada:

> Ese mismo día me dijeron "pues bueno, vete, ya es tu trabajo". Y al día siguiente le hablé a mi supervisor y ya me pongo de acuerdo con él. Me fui manejando, tengo la suerte de manejar, o sea no se me dificulta manejar en carretera, entonces yo me fui manejando atrás de mi supervisor, cuando llego allá, llego al puente y no pues todavía falta y ya me desviaron por dónde es, y todavía no, y todavía no y yo dije "¡Ay Dios! ¿A dónde vine a parar?" (p. 5).

Esta experiencia representa solo el inicio de otras que se desencadenan a partir del choque que se produce entre la realidad y las expectativas que el docente principiante ha construido sobre la escuela,

los directivos, los compañeros, los padres de familia, los alumnos y la enseñanza, así como la dinámica cotidiana del trabajo como profesor, pues la llegada a la escuela se configura como un elemento más del interminable rito de paso que promete a los noveles algún día agregarse formalmente al nuevo y anhelado estatus social (Van Gennep, 1986): el de profesor en servicio.

En general, estos momentos de incertidumbre y ambigüedad que experimentan las y los profesores principiantes logran tocar su interioridad y contribuyen a la configuración de su identidad docente. Lo anterior, sin duda, deja importantes huellas que se verán reflejadas en su proceso de desarrollo profesional. Tal como afirma Lagunas (2009), estos ritos permiten acceder a distintos campos de la vida social e interiorizar el orden establecido por la sociedad, pero siempre en relación con situaciones como el miedo o el sacrificio, tal como se ha observado en estas experiencias de incertidumbre en las que el profesor debe decir adiós a su posición de profesor en formación.

Cabe resaltar que los noveles abandonan su anterior posición estructural y se inician a la profesión en condiciones de significativa inestabilidad laboral. Varios narraron en sus relatos las múltiples ocasiones en las que, una vez asignado el lugar y habiendo comenzado a laborar frente a grupo, eran llamados para presentarse nuevamente en SEGE a cubrir otro lugar vacante en el Estado, por lo que dejaban atrás lo construido en el corto periodo de tiempo que se desempeñaron frente al grupo asignado.

Un ejemplo es el caso del profesor Juan, quien después de pasar por todo un ritual para elegir el lugar en el que comenzaría a laborar, al igual que el resto de las y los profesores participantes, solo permaneció ahí durante mes y medio, debido a que, desde un principio, su supervisora le había advertido la poca probabilidad de que permaneciera en ese lugar. Según lo narrado por estos profesores, estos cambios en algunas ocasiones eran derivados del término de contrato para quienes no alcanzaron una plaza en el proceso de asignación, o bien, cambios repentinos sin explicación

alguna, más que la de ser sujetos de este tipo de situaciones por ser los nuevos:

> Por la tarde fui a supervisión en Núñez, no sé si así se llama, esa comunidad está cercana al Huizache. Ahí la supervisora me dijo "no, pues ten, estas son tus órdenes, échale ganas, yo espero, voy a hacer todo lo posible para que termines el ciclo, pero no te lo aseguro, porque, pues te van a mover que es lo más seguro", y pues ella buscaba que no me moviera para que los grupos no se desestabilizar, pero pues ya se llegó la fecha y más o menos sería como el 14 de octubre me llegó la información: preséntate nuevamente a SEGE (Juan, p. 9).

Posterior al nuevo llamado de SEGE, el profesor debió pasar nuevamente por el largo proceso de espera para la asignación y la incertidumbre para la elección del lugar. Al igual que la primera vez, la realizó con los ojos cerrados al desconocer las características y detalles de la vacante que elegía. Es importante señalar que esta situación de cambio fue vivida por varios profesores y profesoras participantes. Llama la atención el caso de la profesora Lili, quien durante su proceso de inserción a la docencia se dio cuenta de su embarazo y fue notificada de su movimiento:

> Pero en mayo antes de salir me doy cuenta de que voy a tener un bebé y entonces ahí fue mi miedo porque dije "¿A dónde me van a mandar? y luego si me mandan tan lejos ¿Cómo le voy a hacer?" O sea, mi miedo era mi embarazo, porque yo dije "ya no me voy a poder mover como yo acostumbro", y entonces ese fue mi miedo, pero ya dije "bueno primeramente Dios no me van a mandar tan lejos" (p. 18).

En el relato se puede observar que la profesora recurre a sus creencias particulares para aliviar la incertidumbre ocasionada por la inestabilidad en los procesos de inserción a la docencia. Estas situaciones ocasionaron que las y los docentes vivan el rito de paso y la liminalidad en varias ocasiones, pues son removidos de sus

lugares de asignación debido a que finaliza su contrato o, incluso, cuando ya tienen una base, debido a que un profesor de mayor antigüedad desea su lugar. Estas condiciones generaron múltiples procesos de segregación y agregación, particularizando así el proceso de transición que ya de por sí es de alta complejidad. Esto refleja, tal como menciona Turner (1998), la encarnación del prototipo de pobreza sagrada por parte de los principiantes, pues durante este múltiple rito de paso se ven en la necesidad de abandonar toda posesión sin objetar:

> Vienen los cambios de zona y pelean el lugar de ahí. Entonces es donde a nosotros nos mueven, a los nuevos, porque pues no tenemos derecho todavía. Según esto es por la antigüedad, que quieren acercarse al lugar de donde son y pelean la zona, entonces uno que es nuevo sale de la zona. Siempre dicen que nuestros derechos son menos y que los años son los buenos (Lili, p. 17).

Las experiencias de pobreza sagrada (Turner, 1998) en la que los noveles se perciben "sin derechos todavía" (Lili, p. 17), les indican que su valor como profesional es menor comparado con el de profesores de mayor antigüedad. Aun cuando el Servicio Profesional Docente les haya otorgado la etiqueta de idoneidad y les asigne una plaza o contrato según el número de prelación, el tiempo de experiencia docente es lo que realmente cuenta para salir de la liminalidad y agregarse formalmente a un estado estructural definido. Esta situación somete a las y los principiantes a una paradoja, pues mientras se les otorgaba un estatus de suficiencia al nombrarles idóneos, las experiencias vividas les hacían interiorizar cierta insuficiencia; es decir, se es suficiente, pero no es su totalidad.

En conclusión, queda claro que los noveles viven experiencias que hacen particular la inserción profesional en el ámbito de la docencia. Como es posible observar en los relatos, las y los profesores deben abandonar su posición estructural sin certidumbre alguna más que la idoneidad otorgada a partir del concurso de oposición.

El choque de realidad y el resultante colapso de las expectativas

En el caso de las y los profesores que participaron en la investigación, la inserción profesional parece mantenerse como un eslabón perdido entre la formación inicial, la formación permanente y el desarrollo profesional, incluso pese a las políticas y programas de acompañamiento vigentes. Esta situación trae como consecuencia que las primeras experiencias que viven las y los profesores noveles les provoquen lo que Veenman (1984) denomina choque de realidad, esto es, un colapso que ocurre cuando se vive la realidad educativa y se derrumban las expectativas construidas sobre la docencia durante la formación inicial, provocando incertidumbre y frustración a los principiantes. Esto cobra relevancia porque forma parte del proceso de formación que viven las y los profesores durante la inserción a la docencia y, definitivamente, deja huella en su interioridad (Honoré, 1980).

De acuerdo con el análisis que se ha realizado, un primer acercamiento a la realidad educativa ocurre cuando las y los profesores noveles toman consciencia de su nueva posición, pues se dan cuenta de que ya no son practicantes y que ahora la responsabilidad del grupo recae únicamente sobre ellos. Incluso se perciben solitarios al asumirse como únicos responsables del proceso de inserción a la docencia, lo que ocasiona un choque de responsabilidad, es decir, un colapso de las expectativas de inserción al encontrarse con una realidad educativa que les exige afrontar las circunstancias por ellos mismos, en comparación con las experiencias previas de práctica o servicio social. Así lo expresan las y los profesores María y César en sus relatos:

> Hace un poco de cambio porque el año anterior estuve haciendo mi servicio y pues para casi todos los documentos, la papelería, las reuniones, pues yo tenía una tutora que lo hacía. Entonces ahora que salgo y me incorporo al sistema ya no soy la practicante, ahora soy la maestra titular y tengo que

> enfrentar desafíos con padres de familia, con alumnos, ver las carencias de aprendizaje (María, p. 2).
>
> Pues todo lo que vemos a la Normal, o sea nada que ver con la experiencia que vivimos, ya una realidad, ya en donde tú eres el maestro con gente, ya la responsabilidad cae en ti, y como yo era de servicio yo nada más era el practicante, pero estaba mi tutor, que en él caía toda responsabilidad, y ahora es de nosotros (César, p. 3).

En estos fragmentos es posible analizar la relevancia de prácticas realistas y adecuadas a los espacios escolares para aminorar el choque con la realidad, pues, al parecer, a los noveles no se les permite vivir plenamente la realidad educativa. De acuerdo con lo narrado por los principiantes, en tales espacios su actuación se ve restringida a aquello que tanto los tutores de la escuela de práctica como los formadores de las Escuelas Normales les indican, o bien, se limitan a ser meramente espectadores. Así lo expresa el profesor Luis: "Decir ¡Ah, pues ya soy más! en cuanto a que no eres el practicante, porque cuando eres el practicante el maestro te ayuda, es más, el maestro hace todo el trabajo y tu nada más te quedas viendo" (p. 8).

Esta situación genera una limitación por la formación inicial, en la que el novel colapsa ante las experiencias no vividas durante su estancia en la Escuela Normal. Al parecer, las prácticas realizadas no le permitieron alcanzar a ver y comprender las distintas dimensiones de ser profesor en la realidad educativa. Esta situación ya se analizaba en el estado del arte, al dar cuenta que las investigaciones sobre la práctica profesional de las Escuelas Normales se restringen al ámbito didáctico, dejando fuera el resto de las dimensiones de ser docente (Aguilera *et al.* 2018; Ramírez y Cortés, 2018). O bien, aquellas que analizan la práctica profesional desde una perspectiva amplia evidencian que no es suficiente (Careaga, *et al.* 2018; Méndez *et al.* 2019). Así lo refiere el profesor Andrés, quien ante esta situación no tuvo otra opción que "sacar el trabajo adelante bien hecho" (p. 27), pese a las circunstancias y limitaciones que percibía:

> Ahora me ha tocado enfrentarme a que no es si lo quieres hacer: ¡Lo tienes que hacer! Y entonces a buscarle, a pedir ayuda y como sea sacar el trabajo adelante bien hecho. Eso es lo que cambia, o sea cuando salgo de mi escuela formadora uno no cree tantas cosas que se dan, no las conoce, no las conoce (p. 27).

Además de lo anterior, el tipo de escuela a la que llegan las y los profesores noveles también les representa un choque con la realidad. A pesar de que en San Luis Potosí casi la mitad de las escuelas primarias son multigrado (Robles y Pérez, 2019), las y los profesores tienen poco acercamiento a ellas durante su formación y egresan con el ideal de llegar a laborar en una "escuela normal" y con un "horario normal", tal como lo expresa el profesor Luis:

> Un aspecto muy sobresaliente fue que cuando yo llegué, yo no sabía que la escuela era multigrado, ni que era una escuela de tiempo completo, simplemente yo pensé que llegué a una escuela normal de ocho a una. Yo me fui con la finta de: "yo voy a trabajar de ocho a una, a la una de la tarde salgo, me voy caminando, si me voy caminado" Sí pensaba que era una escuela, como yo le llamo, una escuela normal, porque todas las escuelas son normales, pero yo le llamo en horario normal, de ocho a una (Luis, p. 12).

A estas circunstancias de choque de realidad se suma la experiencia del profesor Jorge, a quien le asignaron plaza en una escuela de nueva creación. Al escuchar esto, el profesor imaginó las mejores condiciones por ser una escuela nueva, pero al encontrarse con la realidad se derrumbaron todas sus expectativas:

> Estuvo muy raro porque nos hablaron para que nos presentáramos en la escuela y yo como te digo, fuimos y no había nada, nada, literal, nada, ni salones, estaba solamente la construcción y pues yo me quede pensando y dije "¿Qué onda? o sea, ¿Cómo me asignaron una escuela que no existe?" Eso me quedé pensando y dije "¿Cómo le voy a hacer?" y me fui a dar una vuelta el siguiente día y vi que estaban poniendo aulas móviles, no sé si las

> conozca, son como unas casitas de esas de las de campo, bueno de esas, esas como casas móviles algo así.
>
> Había bastante problemática por de parte de los padres de familia, porque cómo iban a estar sus hijos en unas aulas así, en muy mal estado, en medio de construcción, donde no había nada, literalmente no había nada. O sea, estaba un vacío, haz de cuenta que estamos aquí en el aula y un paso más allá estaba el monte. No había nada, no había baños, los niños tenían que ir al baño a casas que estaban recién construidas y que las mamás se ofrecían a prestar su baño o si no pues tenían que ir al montecito, así como quien dice (p. 4).

Esta experiencia evidencia de manera clara el choque de realidad que vivió el profesor Jorge, muestra parte de las condiciones de iniciación a las que deben enfrentarse las y los docentes principiantes. Como menciona Alliaud (2014), las condiciones laborales a las que se enfrentan los noveles son bastante complejas, pues solo hasta que tengan varios años de servicio podrán ganarse el derecho de moverse a escuelas bien ubicadas, bien equipadas, menos problemáticas y a escoger el grado escolar en el que les gusta trabajar.

A partir de lo anterior, queda claro que las mejores condiciones de trabajo en el magisterio están reservadas para profesores con mayor antigüedad, mientras que las condiciones menos favorables, así como las aulas y horarios que profesores de experiencia han rechazado, son reservadas para los principiantes (Marcelo, 2009a). Esta situación resulta bastante paradójica para un proceso de aprendizaje y formación que debe ir incrementando paulatinamente el grado de dificultad, pues en la docencia los noveles deben chocar de inicio con las condiciones de enseñanza más complejas, tal como se detallará más adelante.

Además del choque derivado de ingresar a laborar a centros con condiciones de trabajo bastante complejas, resulta relevante destacar que las y los profesores llegan a la realidad educativa con una idea predefinida acerca de lo que es normal y no lo es; esto se refiere no únicamente al tipo de escuela, sino también a las características

de los alumnos. En este sentido, una de las situaciones que más causa impacto en los noveles refiere a las características y comportamiento de los alumnos durante la clase. Los principiantes se encuentran con múltiples dificultades para lograr la disciplina del grupo, especialmente porque hay alumnos que les faltan al respeto y los desafían, lo que les provoca un alto grado de angustia e incluso frustración:

> Me esperaban unos niños normales, normales en la personalidad. Estos fueron muy chiflados y cosas que se podrían decir. Los niños son normales en cuanto a que son poquito rebeldes, verdad, pero estos no, o sea, hasta el grado de que yo nunca en mis años de práctica, nunca me contestó ningún niño, nunca me levantó la voz ningún niño, llego aquí y aquí fue dónde si ocurrió (Kevin, p. 12).

Entonces, las y los profesores principiantes se encuentran con una realidad muy distinta a la que habrían construido en su imaginario antes de ingresar al Servicio Profesional Docente, en relación con aquello que consideraban normal. Esto ocasiona un choque de normalidad/anormalidad, pues al parecer sus experiencias previas los llevaron a edificar la imagen de una escuela y unos alumnos normales, ideales, que en la realidad no existen. Tales choques con la realidad plagan la experiencia de incertidumbre y frustración, llevan a los noveles a dudar de la profesión para la que recién se han formado, incluso consideran seriamente la posibilidad de abandonar la docencia: "¿Qué pasaba por mi mente? ¡Renunciar!, renunciar, decir ¡ya! sí, sí. Pedí consejos, muchos consejos a mis superiores, a mi director y mis compañeros. Voy a recordar mucho los buenos tratos de los compañeros" (Kevin, p. 8).

Como es posible corroborar en el fragmento anterior, el acompañamiento que reciben las y los profesores es un factor importante para aminorar el impacto que provoca la realidad educativa durante el proceso de inserción profesional, incluso ante situaciones en las que su única salida es renunciar a la profesión. Cabe señalar

que este acompañamiento recibido en medio del choque de realidad corresponde a un modelo colegial, en el que emerge el apoyo y la buena voluntad de los colegas ante las dificultades del novel o ante la petición expresa de ayuda por parte de ellos (Vonk, 1996). Esta situación hace evidente la ausencia de los tutores formalizados designados por el programa tutorial del Servicio Profesional Docente.

Otro aspecto importante relacionado con el choque de realidad es el referente al proceso de independencia que viven las y los profesores noveles cuando se alejan de su hogar y deben generar una serie de acciones a su alrededor que les permitan llevar una vida independiente. Esto implica tomar la decisión de viajar diariamente a la comunidad o quedarse ahí. Si deciden quedarse ahí deben buscar un espacio donde vivir; todo esto depende en gran medida del pago que deben recibir por su trabajo. Este asunto les representa un nuevo choque de realidad:

> Pues según pagan después de tres quincenas, mes y medio, y así fue, ¡Pero no saben cómo se la vive uno! Yo entré con la idea de que ¡Ah, pues ya trabajando mi quincena, mi quincena me la van a pagar! Pero pues son sorpresas. No lo esperas. La expectativa de ¡Nos van a pagar a la primera! ¡No hombre! ¡Ahorita nos pagan, ahorita nos dan!, ¿Y cuál fue la sorpresa? que pasan y pasan los días, las semanas, las quincenas de pedir, pues de pedir prestado porque no hay otro sustento. Y te dicen "¿Ya te pagaron?" y tú de "¡Ah! ¿Por qué me hacen esa pregunta?" Llega el pago y ya ¡Sorpresa! lo debes, entonces hay que pensar en saldar cuentas (Kevin, p. 17).

Esta experiencia refleja que el choque de realidad impacta más allá de lo educativo, pues las y los profesores tuvieron que generar alternativas para su sustento en el lugar que les fue asignado por el concurso de oposición, constituyendo así un choque de independencia, debido a que la expectativa era trabajar y llevar una vida independiente, pero en realidad debieron depender de préstamos y apoyos de sus familiares.

Después de que los noveles viven toda esta serie de experiencias que representan un "colapso de los ideales misioneros fundados durante la formación inicial del profesor por lo duro y severo de la vida diaria en clase" (Veenman, 1984, p. 143) y, por ende, les producen un impacto significativo, llega un momento en el que se vislumbra la resignación y la normalización de situaciones desagradables. Lo anterior los lleva a considerar que la realidad vivida es inevitable, como consecuencia de los comentarios que reciben del entorno:

> Mis compañeros me dicen que así voy a tener que batallar con muchos papás, que así voy a batallar con alumnos, que así es esto, que si me gusta voy a aguantar, que si no pues voy a, a lo mejor no voy a decir que renuncio a mi plaza, pero pues me voy a hacer que no escucho, que no veo, que no me importa (Miriam, p. 26).

El relato de la profesora muestra el inicio de una fase de resignación ante lo inevitable de la realidad educativa, así como el inicio de una especie de desensibilización posterior al choque de la realidad, al tener la intención de no escuchar, no ver y restar importancia a las experiencias de choque de realidad.

En general, en los relatos narrados por las y los profesores fue posible encontrar cuatro modalidades de choque: la primera, relacionada con la responsabilidad que recae en sus funciones; la segunda, en función de las limitaciones que perciben en su formación inicial; la tercera, relacionada con la normalidad/anormalidad, es decir, la normalidad que esperan y la anormalidad a la que se enfrentan, aunque en el proceso deben entender que eso que ellos perciben como anormalidad es, en realidad, lo cotidiano en la realidad educativa; y cuarta, la relacionada con la independencia, pues su expectativa era llevar una vida independiente una vez que comenzaron su vida en la comunidad asignada, pero, paradójicamente, deben depender de apoyos y préstamos pues no reciben su pago, sino hasta después de varias quincenas, lo que les significa una gran dificultad.

También se encontraron algunos de los cambios derivados del choque de realidad planteados por Veenman (1984), tales como los cambios en su sistema de creencias al contrastar sus ideas sobre la normalidad y no normalidad; cambios de personalidad en cuanto al control emocional por las reacciones que los llevan a considerar la posibilidad de renunciar; y cambios de comportamiento, como producto de la resignación y desensibilización que les ocurre durante la inserción profesional. Respecto de estos últimos cambios, es importante reflexionar sobre el proceso de inserción profesional que viven los noveles, pues ninguno de ellos tenía más de un año de servicio y ya habían considerado renunciar, acostumbrarse a las dificultades o pasar por alto las situaciones desagradables que vivían.

Lo anterior lleva a considerar la necesidad de realizar un acompañamiento cercano, amable y acorde con las distintas experiencias, que aminore el impacto del choque con la realidad, ya que este repercute en los conocimientos, actitudes, valores y autoconcepto del profesor novel (Vonk, 1995), así como en sus formas de enseñanza. Estas consideraciones se plantean debido a que la tutoría otorgada a través del programa oficial en México, durante el tiempo de la investigación, se fundamentó en una estrategia evaluativa de desarrollo profesional (Calderón, 2020) que no cubría las necesidades reales de las y los docentes. Cabe señalar que, en la actualidad, la tutoría ya no está relacionada con los procesos de evaluación y permanencia. Sin embargo, un estudio reciente de Ortiz, Ortega y Casillas (2022) confirma que las y los profesores noveles continúan asociando la tutoría formal ofertada por el Sistema Educativo como una carga adicional y obligatoria, pues implica tareas y lecturas con las que deben cumplir. Aunque también reconocen haber recibido algunas estrategias útiles para enfrentar la realidad educativa, todo esto en el marco de un programa de tutorías cuya implementación asimétrica impide un mayor alcance.

Otro punto que considerar para aminorar el choque con la realidad durante la inserción profesional es la relevancia de las prácticas profesionales durante la formación inicial. Estas tendrían que

permitir que el futuro profesor viva paulatinamente todas las dimensiones de ser profesor y no únicamente aquello relacionado con la planeación, el desarrollo y la evaluación del aprendizaje.

El encuentro con el aula y la amplitud de la función docente

Cuando las y los profesores noveles reciben la asignación de la plaza o contrato que ocuparán, deben pasar por un proceso burocrático bastante complejo en las oficinas de SEGE, posteriormente, con el supervisor y, finalmente, con el director de la escuela, hasta que se les asigna un grupo y pueden tener un conocimiento más amplio sobre las condiciones de trabajo que les esperan. No obstante, aun cuando ya se les asignó un grupo, no tienen certeza sobre cuánto tiempo estarán ahí, pues los noveles reciben múltiples asignaciones durante los primeros meses de trabajo, ya sea por el término de contrato o porque su lugar implica movimientos para favorecer a un profesor con mayor antigüedad.

Posterior a tales movimientos administrativos, los principiantes lograron el primer contacto con el aula. Esto les permitió las primeras experiencias como profesores en el escenario laboral. Por ello, esta categoría refiere al encuentro con un panorama amplio sobre la función docente, la cual llevó a mirar la multiplicidad de aspectos que impactan en la enseñanza y les ayudó a ampliar su mirada, no sin experimentar situaciones de angustia y frustración. Estas situaciones los colocaron al borde de lo que hacían, pensaban y sabían para generarles considerables experiencias.

En relación con el choque de realidad mencionado por Veenman (1984), el proceso de construcción de experiencias sobre la amplitud del trabajo en el aula comienza cuando se derrumban las expectativas construidas sobre el aula en la que impartirían sus primeras clases como profesores en servicio, pues resultaron distintas a las esperadas:

> Llegué al salón y me dijo [la directora]: "tú te vas al último salón, un salón de juntas" yo me senté y supuse "¡Ah, pues va a tener, ya todo equipado! ¿Verdad?". Llego y es un salón completamente solo, incluso sin sillas. Me mandan un pizarrón más o menos del tamaño de un metro por un metro, así chiquito. Entonces yo me le quedo viendo y digo "¿Con esto voy a trabajar? Ok, con esto voy a trabajar". Me empezó a dar todo, pero todo lo que tengo está viejito. Yo no estoy equipado como los demás salones, pero no me quejo (Luis, p. 15).

De esta manera, el profesor Luis relata su experiencia al hallar escenarios de trabajo inesperados, cuya alternativa fue asimilar la situación y normalizar las condiciones inadecuadas de trabajo, abonando al aire de resignación que las y los profesores viven desde el proceso de asignación de plaza. En este sentido, es necesario señalar las condiciones de inserción profesional que algunos directivos y centros escolares ofrecen a las y los profesores principiantes, sin cuidar el proceso y, por el contrario, exponerlos a experiencias de precariedad.

Además, las y los profesores noveles se enfrentan a situaciones laborales, administrativas y escolares bastante peculiares a partir de la burocratización en la asignación de plazas, lo que hace común que ingresen a laborar después de iniciado el ciclo escolar. Entonces, algunos se inician en la docencia con grupos que tienen un significativo rezago en el avance de los contenidos escolares, hecho que vuelve más compleja su tarea. Tal es el caso que relata el profesor César:

> Cuando llegué aquí me encontré con dificultades, pero a razón de que, por ejemplo, los niños no tenían clases desde hacía dos meses por la falta de maestros. Llego yo y a veces en un fin de semana o en unas vacaciones se les olvida todo, y me pregunto ¿Ahora cómo le haré? ¿Cómo les explicaré esto? y pues, me imagino que para ellos también es muy complicado (p. 13).

Estas dificultades que las y los profesores noveles encontraron en los grupos escolares se relacionan con el mismo proceso de

incertidumbre que viven durante la asignación. Así, por ejemplo, el profesor Kevin afirma que es la organización del sistema, el movimiento de maestros y la inestabilidad laboral de los noveles lo que ocasiona una gran movilidad de profesores en las aulas. De tal manera que algunos grupos tienen varios profesores durante el ciclo escolar y los principiantes deben comenzar a laborar en ese contexto:

> Unos maestros me decían "no, ese grupo es bueno, lo que pasa es que lo dejaron", "¿Cómo lo dejaron?", "mira, así por ejemplo el primer día o segundo lo dejaron, ¡Los descuidaron pues!". Eran quinto año, en primero y segundo los descuidaron, no tuvieron maestro. Así como está el sistema ahorita, estoy en la misma situación, igual hay lugares, pero no sabemos si los quieren dar, no, ni idea. Entonces ¿Cómo se empiezan a descuidar esos niños? Por los contratos de maestros de nuevo ingreso. Contrato, tras contrato, tras contrato. Entonces ¿Qué pasa? Pues por un maestro que pide su permiso, por ejemplo, un permiso sindical o lo que sea o licencia médica, o no sé, cualquier clave de permiso, se pide entonces, puede que en esos meses que el maestro pidió permiso tengan uno o dos maestros diferentes, o el que pidió todo el año puede que su grupo tenga hasta cinco maestros diferentes (p. 10).

En concreto, los relatos de las y los profesores César y Kevin reflejan solo una pequeña muestra de las dificultades que los noveles enfrentan en su primer encuentro con el aula. Este hecho confirma que no se inician en las actividades más sencillas para paulatinamente tomar lo más complejo, sino por el contrario, las condiciones de trabajo más complicadas son reservadas para quienes inician (Alliaud, 2014; Marcelo 2009a).

Por tales condiciones, las experiencias relatadas causaron un mayor impacto en las y los profesores noveles, ya que, regularmente, no se enfrentan a situaciones de esa naturaleza en las prácticas profesionales, las cuales constituyen sus únicas experiencias previas con la docencia; sin embargo, deben afrontarlas al momento de iniciarse formalmente a la profesión, bajo la paradójica etiqueta de idoneidad.

Esto marca una notable diferencia respecto de las y los profesores más experimentados, pues ellos ya cuentan con una amplia gama de habilidades que les permiten sortear estas situaciones para mejorar la situación académica de los estudiantes. Todo ello pese a la inestabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que viven los grupos por el movimiento y ausencia de profesores. En este sentido, pronto las y los profesores principiantes comienzan a cuestionarse la formación recibida en la Escuela Normal:

> Decidí hacer las cosas, decidí enseñarlas como yo, porque pues prácticamente en la Normal no te dicen ¡Ay, te van a tocar niños rebeldes! Porque te tocan (Kevin, p. 12).
>
> Nos enseñan mucha teoría [en la Normal] y muchas cosas así y nos ponen a planear, a practicar semanas, pero la verdad es muy difícil estar en esta realidad y más si uno está solo (Eli, p. 19).
>
> Pues yo pienso que he aprendido mucho más en mi carrera ya frente a grupo que en la Normal, porque en la Normal sí es mucha teoría y todo, pero acá es la realidad y también pues, los diferentes tipos de niños que hay, muchos y papás (Lili, p. 1).
>
> Fue una cuestión muy, muy intensa esos días, muy intensos, y pues es parte de, pero como te menciono la escuela formadora no te dice: las cosas van a ser así (Andrés, p. 10).

Como se observa en los fragmentos anteriores, las y los profesores se inician a la profesión con una visión incompleta de la función docente, bajo la linealidad teoría-práctica, lo cual implica la intención de utilizar la teoría aprendida en la formación inicial de manera directa, para solventar las dificultades de la práctica. Esta situación se suma a sus percepciones sobre la limitación en la práctica profesional y a los distintos choques de realidad, lo que los lleva a experimentar la formación inicial como insuficiente.

Las experiencias que nacen tanto de la remembranza sobre la formación inicial como de lo inesperado sobre la inserción profesional remiten a la postura de Bernard (2004) sobre la formación,

las cuales relaciona con la metáfora del pilotaje y la dirección: mientras el primero refiere a la capacidad de tomar las propias decisiones para trazar una ruta y llegar a determinado punto, la segunda hace alusión al acatamiento de indicaciones prediseñadas para llegar al punto indicado. Las y los profesores principiantes notan que, al encontrarse con el aula, no basta con tener una dirección dada por la Escuela Normal, es necesario pilotar.

Las referencias anteriores sobre las carencias percibidas por las y los profesores, respecto de la formación inicial, derivan del encuentro con la amplitud de la función docente al estar inmerso en el aula escolar. Si bien las y los profesores finalmente logran concretar los objetivos de aprendizaje en sus estudiantes por medio del conocimiento especializado que adquirieron en la Escuela Normal y el esfuerzo que cada día ponen en su práctica docente, durante el proceso tienen significativas desavenencias con la forma en que se regula la convivencia en el aula. Por tal motivo, la interacción con los estudiantes, ya sin la mediación de un tutor de prácticas profesionales, es otra experiencia:

> Me tocó trabajar con uno de los dos grupos más conflictivos. Entonces, al momento del que llego tomo el salón y el salón quiso tomarme a mí. Los niños se dirigían a mí como "hola maestro, usted va a hacer lo que nosotros decimos", lo decían con la mirada, con sus acciones, porque decían "es que no queremos trabajar, mejor vamos a ver una película" o "mejor, vamos a jugar, vamos a hacer educación física". Yo acepto que uno cuando inicia es completamente un, no sé, un ingenuo completamente, uno no viene preparado, ni dices "a ok ya, ya voy a saber qué alumnos me van a tocar", ni nada. Durante el mes de octubre, todo el mes de octubre llegué a aceptar que a lo mejor sí se me subieron, sí me ganaron un poquito (Luis, pp. 15-16).

Estas situaciones en las que los noveles muestran dificultades para gestionar las formas de convivencia en el aula, así como los hábitos de organización y respeto, han sido expuestos por otras investigaciones como dificultades con la disciplina del grupo

(Inurrigaro *et al.* 2012, Solís *et al.* 2016). Lo relevante es que, ante estas situaciones de encuentro con los sujetos de educación, es decir, con los estudiantes, la formación inicial recibida en la Escuela Normal se desdibuja paulatinamente (Alliaud, 2014). La teoría aprendida, aunque es un referente importante, no puede aplicarse de manera lineal ante situaciones en las que los estudiantes desafían al profesor, generando consigo una experiencia. Además, fue recurrente encontrar que a los noveles no se les asignaban únicamente los grupos que carecían de profesor, sino que también se les asignaron grupos que, aparentemente, fueron rechazados por profesores de mayor antigüedad:

> Este grupo antes estaba con otro maestro, entonces como es un maestro de mayor antigüedad le quitaron el grupo para dármelo a mí, a lo mejor no lo puedo decir, pero a mí no me dijeron que guardará discreción […] Es puro desastre, es un grupo que nadie quiere, sinceramente, cuando llegué aquí, mis compañeros me dijeron que el grupo que me tocó es el más difícil (Miriam, p. 24).

Lo anterior deja en claro una peculiaridad de la profesión docente que ya Marcelo (2009a) señalaba: se reservan las condiciones de trabajo más conflictivas y difíciles para quienes se inician, "reservando a las y los profesores principiantes los centros educativos más complejos y las aulas y horarios que las y los profesores con más experiencia han desechado" (p. 9). De acuerdo con los relatos de las y los profesores, estas situaciones les representaron experiencias que impactaron su interioridad y que los hicieron dudar de la profesión para la que se formaron durante cuatro años, pensando en abandonarla:

> Lo que hice en ese puente [periodo de descanso] fue reflexionar, pensar "¿Qué voy a hacer?" Porque yo decía "¿Qué voy a hacer?, o sea, si no les pongo un alto ¡Entonces no sirvo para maestro! ¿Qué voy a hacer otra vez a la escuela? o renuncio y me pongo a trabajar de otra cosa" (Luis, p. 19).

En el relato se percibe una alternativa a estas situaciones de conflicto: la reflexión, que resultó de ayuda para enfrentar la amplitud de la función docente. De acuerdo con Beca y Boerr (2009), "no pocas veces a las y los profesores principiantes se les asignan cursos de especial dificultad, que otros profesores no quieren asumir, pudiendo constituirse esto en otro factor de riesgo de deserción temprana de la profesión" (p. 110). A partir de lo anterior, queda claro que las mejores condiciones de trabajo en el magisterio están reservadas para profesores con mayor antigüedad, mientras que las condiciones menos favorables son reservadas para los principiantes. Esta situación resulta bastante paradójica para un proceso de aprendizaje y formación que debe ir incrementando paulatinamente en dificultad, pues en la docencia los noveles deben afrontar de inicio con las condiciones de enseñanza más complejas.

En concreto, estas condiciones incluyen circunstancias de enseñanza que exigen un nivel de desempeño mayor al que se posee, exceso de actividades extracurriculares, falta de apoyo desde la administración y aislamiento de sus compañeros, circunstancias que constituyen motivos para que las y los profesores noveles piensen en abandonar la profesión que recién inician (Marcelo, 2009a). En este sentido, el multigrado también representa una dificultad significativa para los noveles. Si consideramos que en el estado de San Luis Potosí casi la mitad de las escuelas primarias son multigrado (Robles y Pérez, 2019), resulta contradictorio que, como bien mencionan, no hayan recibido suficiente preparación para ello, por lo que al llegar al aula deben ampliar su mirada hacia las necesidades reales del contexto:

> Entonces yo decía "¿Cómo le voy a hacer?" y la verdad nunca... sí había planeado multigrado en la Normal, pero no es lo mismo, porque allá sabes que eres practicante y nada más te tocan unas materias y al titular las otras, pero acá eres tú nada más. Entonces ahorita todavía no le hallo a una planeación de un tema en común. Yo planeo para los dos grados y trato de que el tiempo me rinda, pero si siento que no rinde nada […] Todavía

> no aprendo la planeación multigrado bien, pero pues yo espero que con la experiencia todo vaya saliendo (Lili, p. 22).

En el mismo sentido de las necesidades que surgen de la relación con el aula, es necesario reafirmar que, al tener contacto con la realidad educativa, en concreto con el aula, las y los profesores se dan cuenta que el trabajo administrativo resulta una parte fundamental de la tarea docente. Este representa una experiencia retadora por ser algo inesperado. De ahí la importancia de comprender lo que desde la interioridad docente se concreta como algo complejo en lo que no es posible aplicar mecánicamente lo aprendido, pues parece que quienes se lo asignan obvian la novedad que representa para los principiantes:

> Desde fichas descriptivas del alumno, del grupo, de su situación, formatos, también de sus características, en cuanto escritura, lectura, ¿Qué más? ¡No! son un montón de documentos a llenar. Y lo de la comisión, o sea, cada maestro tiene una comisión, […] Yo en mi comisión tuve que, digamos que estar en esta escuela, tuve que digamos, organizarla en áreas de vigilancia, son diez, son quince áreas de vigilancia las que hay en toda la escuela y tengo que hacer un cronograma semanal donde digamos, esta semana a 1ºA le toca el área uno, a 1ºB el área dos y así; a la siguiente semana se rotan, ya no te toca la misma área […] Yo semanalmente llevo el registro de qué maestro sí está cumpliendo, qué maestro no está cumpliendo y pues hay que hacer un reporte; en enero hice un informe, ahora ya en julio hice otro, y así cosillas. Y de repente otros documentos que salen por ahí, que hay que hacer de alguna solicitud, alguna petición, hasta pa' llenar un reporte para un alumno decía "¿Cómo le voy a hacer? ¿Qué debe de llevar?", porque sí, de plano yo venía en ceros, porque pues eso no, no nos lo enseñan (Juan, pp. 17-18).

Las experiencias de amplia responsabilidad los ayudaron a interiorizar que la función docente en la realidad educativa implica mucho más que diseñar, planear y evaluar estrategias de enseñanza y

aprendizaje, sino que además de ello se requiere ampliar su intervención. De esta forma, el profesor Luis descubrió que interesarse por los estudiantes, acercarse a ellos de manera genuina, así como construir acuerdos, le permite manejar de mejor manera la realidad educativa que vive y, de esta manera, generar mejores condiciones en el aula para mejorar su labor:

> Una técnica que yo mismo inventé fue de platicar, bueno no la inventé verdad, la apliqué a mi modo, de platicar con ellos uno a uno. De repente nada más les hablaba: "oye Ricardo ven", "oye Alexis ven" y ya se acercaban a mí. Les decía, "mira, quiero platicar contigo" y empezaba a platicar de un tema muy diferente de "¿Te gustan los carros?" Primero es ganarse su confianza, para empezar, ganarse su confianza y ya después ir al punto de "oye Alexis, ¿Por qué no trabajas? Pero si quieres tener un carro, como tú me dijiste que querías tener uno, ¿Por qué no estudias?, ¿Por qué no haces los trabajos?" Entonces se quedaban pensando (p. 22).
>
> Lo que hacía era llegar acuerdos con ellos: "Ok, vamos a trabajar", negociaba con ellos: "vamos a trabajar", y el jueves no hay educación física, el maestro solo viene los martes y les decía "el jueves yo los saco una hora" (p. 23).

Como es posible leer en el relato, las y los profesores comienzan a desarrollar estrategias propias para mejorar las condiciones de enseñanza del grupo, lo que sin duda abona a una transformación desde la subjetividad y, desde luego, a la toma de decisiones. En este sentido, es necesario retomar la postura de Bernard (2004) sobre la formación: formarse es aprender a tomar decisiones. Y es que las y los profesores principiantes pronto se vieron en la necesidad ver más allá y recurrir a su criterio para solucionar las dificultades que emergen en la cotidianidad:

> Una vez se perdió un billete en el salón y no lo hallaban. Entonces yo les dije "pues no se van a ir hasta que no encontremos el billete", y no, pues no salía el billete. Entonces como uno tiene prohibido checar las mochilas, le fui a decir a la directora y ella me dijo que estaba muy ocupada que yo

> solucionara el problema como yo creía. Entonces ya era la salida y llegaron los papás de los otros niños y les dije: "pues como yo no puedo checar mochilas, pues ustedes chequen la mochila porque el billete tiene que salir" y ellos fueron los que checaron las mochilas y el niño tenía el billete bien dobladito en un libro de matemáticas, pero bien dobladito. Ya salió el billete, ya se le dio a quien era y ya (Lili, p. 11).

En el fragmento anterior podemos observar la exposición que tuvo la profesora a un proceso de toma de decisiones que, finalmente, resultó exitoso. Aun cuando ella esperaba una indicación a seguir, situación que sería de mayor aprendizaje si se desarrollara a partir de dispositivos de acompañamiento y reflexión. Lo narrado por la profesora muestra una realidad educativa que coloca a los principiantes ante múltiples escenarios que los hacen experimentar incidentes críticos precursores de saberes experienciales (Ripamonti *et al.*, 2016). Esto les muestra la amplitud de ser docente. Tal es el caso de la profesora Eli cuando experimentó el impacto de las condiciones socioculturales de la comunidad en su práctica docente:

> Los niños a veces no me llevaban la tarea o no iban a la escuela y cuando yo les preguntaba pues me decían qué fue. Es que hay una temporada donde siembran y hay corte de chile y ahí es donde los niños no van porque a los papás les pagan más si siembran no sé cuántos surcos y si cortan no sé cuánto chile; entonces los papás entre más corten más ganan y pues se llevan a los niños, y ya pues los niños descuidan mucho la escuela. Había veces que yo les preguntaba qué iban a estudiar de grandes "¡no! nosotros vamos a trabajar en el chile saliendo de la escuela, ya nos vamos a trabajar, ya no vamos a estudiar ni nada". Si era una situación muy difícil y los papás por estar trabajando no ponían atención si hacían las tareas. Entonces fue un punto que tomé muy en cuenta el año pasado y ahorita con las mamás de primero y segundo fue lo que les dije, que apenas se están desarrollando, que tenían que ponerles atención y no llevárselos (Eli, p. 14).

En el fragmento, es posible notar que este incidente crítico permitió a la profesora ser consciente de las circunstancias contextuales que afectan su actuar en clase, para tomar una decisión y sostenerla frente a las madres de familia. Como se revisará más adelante, esta experiencia tiene múltiples implicaciones, pues el contacto con los padres resultó todo un reto formativo para los principiantes.

En general, las vivencias que experimentaron los noveles durante el encuentro en el aula con el primer grupo, ya como profesores en servicio, les proveyó de experiencias que les requirieron la construcción de nuevos significados. Tal como menciona Contreras (2010), "la experiencia es lo que nos pone en una situación de novedad ante lo vivido, lo que nos pone a pensar, lo que requiere nueva significación, lo que nos destapa la pregunta por el sentido de las cosas" (p. 67).

Al respecto, resulta necesario considerar la postura de Marcelo (2012), quien encuentra que, durante la inserción profesional, las y los profesores se enfrenan al reto de enseñar a sus alumnos y aprender del contexto al mismo tiempo, como una doble dinámica de formación. Además, sostiene que durante este periodo de tiempo el principiante puede convertirse en un profesor frustrado, o bien, en un profesor adaptativo. Esta situación requiere de muchos esfuerzos por parte de las y los profesores principiantes, pues deben vivir experiencias plagadas de liminalidad que suponen "una apuesta por lo que no se sabe, por lo que no se puede, por lo que no se quiere" (Larrosa, 2009, p. 33).

Resulta interesante retomar el caso del profesor Juan, quien narró haber vivido su encuentro con el aula de una manera estable y relativamente sin dificultades. De hecho, siempre mantuvo la emoción de iniciarse como profesor en servicio y, al encontrarse con sus primeros alumnos, obtuvo muy buenos resultados. Lo que resulta interesante de esta particularidad es la experiencia previa que tuvo en prácticas profesionales durante su formación inicial:

> Yo siempre tuve muchas ganas de este trabajo, de esta profesión y siempre me fue muy bien, en cuanto a lo didáctico, a lo pedagógico, este, digamos

> que yo no he tenido problemas, porque desde mi año de prácticas, mi último año, siempre me fue muy bien. De hecho, hubo una ocasión que yo me quedé un mes sólo con el grupo siendo practicante, porque el titular pidió un permiso. La directora miraba mi desempeño y me dijo "te vamos a dar la confianza" (p. 16).

Este relato muestra la experiencia de oportunidad que vivió el profesor al ser beneficiario de la confianza por parte de la directora durante su estancia en las prácticas profesionales. Es probable que ese espacio le brindara la oportunidad de ver la docencia más allá del aula, desde una perspectiva amplia en cuanto a la relación con los alumnos, compañeros, directivos y padres de familia, tal como lo muestran Chapa y Flores (2015) en su estudio sobre el impacto favorable del trayecto de prácticas en la formación docente. De tal manera que, al ingresar al Servicio Profesional Docente, el profesor Juan se mostró confiado. Esto coincide con los hallazgos de Gutiérrez *et al.* (2018), pues las y los profesores con experiencias favorables durante las prácticas profesionales se mostraron confiados y seguros al iniciarse formalmente en la profesión.

La situación anterior mantiene en la mira la forma en que se realizan las prácticas profesionales durante la formación inicial, ya que estas debieran ser un espacio propicio para generar una espiral entre experiencia, saber y formación. Como consecuencia, las y los profesores viven este bucle hasta que experimentan el choque de realidad de la inserción profesional, generando un importante quiebre en la continuidad que debería existir entre la formación inicial, la inserción profesional y la formación permanente.

Finalmente, es importante expresar que las situaciones narradas por las y los profesores realmente representaron experiencias, pues como mencionan Contreras y Pérez de Lara (2010), "las relaciones educativas son experiencias que suceden, que nos suceden, no solo acciones que realizamos" (p. 32). Estas experiencias son apenas el principio de toda la alteridad que viven los principiantes durante la inserción profesional.

Los avatares de iniciarse en la docencia desde la alteridad

Una experiencia lo es en la medida que provoca un acontecimiento en la persona y se presenta como algo inesperado, imprevisto, que reclama un nuevo significado para lo que se está viviendo (Contreras y Pérez de Lara, 2010), de tal manera que abra paso a nuevos saberes. En este sentido, queda claro que la experiencia es algo que ocurre en la individualidad gracias a la relación con el otro, es decir, a través de la alteridad (Larrosa, 2006). Contreras y Pérez de Lara (2010) mencionan que "la experiencia del tú es dejar que el otro se convierta en una experiencia" (p. 30), pues la apertura a la experiencia es "lo mismo que dejarse tocar: reconocer al otro en su singularidad, dejarse decir, dejar que algo te llegue sin importar la propia mirada" (p. 31).

Por lo tanto, es inevitable hablar de la relación con los otros cuando se exponen las experiencias de las y los profesores noveles durante la inserción profesional. La alteridad es representada, en primer lugar, por los compañeros docentes, a partir de quienes generaron experiencias sumamente polarizadas, de apoyo o desaprobación. En segundo lugar, están las autoridades del gremio magisterial representadas por directivos y supervisores, de quienes en general recibieron un acompañamiento que les permitió un poco de certeza. En tercer lugar, se encuentran las relaciones con los padres de familia como integrantes de la comunidad, generalmente rural, los cuales significaron para los noveles un apéndice de la autoridad a la que en un primer momento se le temía.

En el caso de las y los profesores noveles potosinos, los avatares vividos para lograr la agregación a la nueva posición estructural se construyen a través de los otros, es decir, aquellos que lo acompañan en la liminalidad y que con la interacción les generan experiencias que impactan su subjetividad y los hace cuestionarse nuevamente sobre lo aprendido en la institución formadora. Como menciona Alliaud (2014), "la formación docente inicial pierde fuerza o se desdibuja cuando aparecen los sujetos con quienes las y los docentes

trabajan" (p. 238). Esta categoría refiere a compañeros de mayor experiencia, tales como directivos, supervisores y padres de familia.

Las experiencias dicotómicas con los compañeros docentes

Las relaciones entre noveles y compañeros se pueden observar desde distintas aristas. Primero, las relaciones con los compañeros principiantes; en este caso, suelen desarrollar camaradería e igualitarismo entre sí, ya que no existe estatus alguno que los diferencie y comparten experiencias bastante similares, lo que configura el *communitas* (Turner, 1999). Segundo, las relaciones con los compañeros de mayor experiencia que ya poseen un estatus estable, tales como profesores en el servicio público.

En esta subcategoría se tratan, en específico, las experiencias que las y los profesores noveles vivieron con los compañeros de mayor antigüedad en las escuelas donde se asignó su plaza o contrato. Por lo tanto, no se refiere a las relaciones establecidas con las y los profesores tutores asignados por el Programa de Tutoría en Educación Básica para Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso, pues resulta relevante señalar que estos no aparecieron en los relatos de las y los profesores que participaron en la investigación. Por lo cual, la tutoría formalizada, recibida o no por parte del Servicio Profesional Docente, no dejó huella en la subjetividad de los principiantes y, por tanto, no constituyó una experiencia.

En lo que respecta a los compañeros docentes de la institución escolar que en general poseían mayor antigüedad en el servicio, se encuentra que las experiencias vividas fueron de naturaleza dicotómica. Para la Real Academia Española, una dicotomía refiere a la división de una cosa en dos partes, las cuales, en este caso, resultaron opuestas. Por un lado, se encontraron experiencias en las que los noveles recibieron un acompañamiento que subsanó las dificultades propias del periodo, mientras que por el otro se encontraron

experiencias con profesores que cuestionaron y desaprobaron las innovaciones propuestas por los principiantes.

En el caso de las experiencias de apoyo, se encontró que estas fueron constantes desde la llegada a la escuela, por lo que los compañeros docentes representaron una figura de soporte en la prolongada liminalidad que vivieron los noveles durante la inserción profesional y los acompañaron de manera solidaria hacia la consecución de la siguiente posición estructural, la de profesor autónomo:

> Las maestras se portaron muy bien conmigo, son de aquí de Cedral y una viaja conmigo, estamos muy bien. La verdad las maestras se portaron muy bien conmigo, tuvieron la disposición de trabajar, nunca me dejaron sola y siempre estuvieron ahí (Eli, p. 6).
>
> Los demás compañeros también, cuando yo tengo una duda, voy y les pregunto y me han apoyado muy, muy bien (Juan, p. 16).

Esa disposición que los noveles percibieron de sus compañeros, ese "nunca me dejaron" (Eli, p. 6) y ese "me han apoyado" (Juan, p. 16), constituyeron un acompañamiento informal pero bastante relevante en el proceso de generar experiencias y saberes. Las y los profesores de mayor antigüedad fueron un punto de referencia en las nuevas vivencias. Este acompañamiento, además, influyó en el rumbo de las experiencias presentes y posteriores. De esta forma, los noveles reconocen en la trayectoria de los compañeros una fuente de orientación y saber, tal como lo expresa el profesor Andrés:

> Entonces llego con el director, me otorga el grupo y me dice "bueno, aquí lo esperamos el día de mañana". Después, al otro día con los compañeros maestros, maestros ya de muchos años, yo era el único de nuevo ingreso en la escuela, los demás maestros ya de años, incluso ahí en la comunidad. Aprender de los maestros, eso he tratado de hacer al lugar que llego; siempre me dirijo con los demás maestros, siempre pues sí, hasta ahorita en los lugares que yo he estado, las tres escuelas donde he laborado he sido el que va llegando, el nuevo, sí, el nuevo.

> Entonces también he tenido la fortuna de que con los maestros con los que estoy, o sea, son de muchos años, incluso maestros para jubilarse, entonces son aprendizajes. Ahí es donde empieza la enseñanza, ahí es donde empieza, agarramos la experiencia con el apoyo de los mismos compañeros ya estando ahí, no desde antes (Andrés, p. 12).

Se considera relevante la visión que las y los profesores de mayor antigüedad tienen sobre las y los noveles, ya que dista mucho de la relación que establecen los tutores de práctica profesional con las y los profesores en formación. De acuerdo con sus experiencias, cuando se relacionan con otros profesores de mayor experiencia siendo aún profesores en formación, la relación es vertical, directiva y distante; mientras tanto, la relación como principiantes con los compañeros de antigüedad es igualmente vertical, pero orientativa y cercana.

Este cambio en las características de la relación influye en la visión que se tiene de las actividades realizadas, pues en la práctica se aprecia un ejercicio de hacer por el otro que aún no sabe, como ya lo manifestaba la profesora María: "para casi todos los documentos, la papelería, las reuniones, pues yo tenía una tutora que lo hacía" (p. 2). Por otro lado, en el proceso de acompañamiento natural que emerge durante la inserción se observa que las y los profesores experimentados comparten sus experiencias y saberes con los noveles, para que ellos mejoren sus prácticas, hecho que contribuye a su proceso de formación.

En términos concretos, en la realidad educativa se implementa una lógica de acompañamiento en el que las y los profesores de experiencia orientan a los noveles y los dejan hacer. quede esta manera, las vivencias producto de tal lógica se constituyen como experiencias que enriquecen la formación de los principiantes, por lo que estos perciben la importancia de recibir ayuda en el proceso:

> No pues sí, uno aprende muchísimo, muchísimo. Si te soy sincero son cambios de mentalidad, porque cuando sale uno cree que puede hacer las cosas, y cuando llega a la realidad se da cuenta de que uno no puede solo,

> o sea de que uno no puede solo, que necesitas pedir ayuda, necesitas pedir ayuda y eso es algo que ha cambiado mucho en mí, porque yo nunca pensé que era fácil, pero creí que podía hacerlo sin dificultades y la verdad es que me he encontrado con muchas dificultades que necesito este el apoyo de mis colegas (César, p. 27).

De esta forma, las y los noveles son tocados en su interioridad por una dinámica de acompañamiento y colaboración que, como mencionan Beca y Boerr (2009), con el tiempo de permanencia en la escuela permite adentrarse a la cultura escolar, interiorizando las claves necesarias para interpretar lo que ocurre en la realidad educativa, desde una perspectiva amplia de la función docente. No obstante, los mismos autores señalan que las y los profesores de antigüedad brindan orientaciones y constituyen un soporte para sostenerse, pero también pueden transmitir sus propios juicios o prejuicios sobre el ser docente, tal como se observa en el relato narrado por la profesora Miriam: "Mis compañeros me dicen que así voy a tener que batallar con muchos papás, que así voy a batallar con alumnos, que así es esto, que si me gusta voy a aguantar" (p. 26).

Lo anterior lleva a reflexionar que no todas las experiencias con los compañeros docentes fueron de orientación y acompañamiento. De ahí la visión dicotómica de este tipo de relaciones, pues algunos principiantes tuvieron experiencias de desaprobación por parte de sus compañeros de mayor antigüedad. En este sentido, debe señalarse que las y los noveles buscan adaptarse al entorno institucional y eso implica asimilar las conductas de sus colegas mayores. Esto resulta un conflicto porque los noveles se inician en la docencia con proyectos, sueños e ilusiones sobre la profesión (Beca y Boerr, 2009), mientras que tales colegas desaprueban sus innovaciones y ejercen presión para adecuarse a una determinada cultura escolar:

> Una maestra ya muy grande de edad me dijo que le bajara a las actividades: "maestra ya no haga actividades, unas actividades tan grandes, tan bonitas, haga actividades sencillas, haga actividades así como las que hacemos

> nosotros, para que no nos pongan a trabajar". Los maestros también me comentaban, "no, maestra mire no lo haga así, hay que ver a todos, hay que estandarizar", "no, no traiga esto, mire porque luego nos van a poner a hacer más", "usted ahorita viene así porque acaba de egresar, pero en unos años también va a ver que el sistema mismo la va a consumir" (Miriam, p. 5).

La narración anterior representa una invitación forzosa para ajustarse a la cultura escolar percibida por las y los profesores de mayor antigüedad, así como una especie de predicción sobre el futuro que le espera al novel una vez que salga de la liminalidad y logre agregarse al siguiente estatus en el magisterio: la de un profesor consumido por el sistema. Cabe señalar que este tipo de experiencias deja marca en la subjetividad de los principiantes y resulta contraproducente para la necesaria renovación de lo que significa ser docente, pues son empujados a reproducir las mismas viejas prácticas (Beca y Boerr, 2009). La alternativa para escapar de tal invitación forzosa es abandonar toda esperanza de establecer un ambiente de colaboración entre colegas, tal como lo explica la misma profesora:

> Pues yo les decía que "¿mi trabajo en que le está perjudicando a usted? ¡yo hago mis actividades y usted haga las suyas!" y pues cada quién; a lo mejor suena muy individualista, pero pues ahí no llevé una empatía con mis compañeros de trabajo por lo mismo (Miriam, p. 6).

Esta alternativa que encontró la profesora para resistirse a la cultura escolar mostrada por la compañera de mayor antigüedad le construye experiencias que pueden resultar en un agotamiento prematuro, pues no resulta fácil mantenerse innovando en una cultura que lo desaprueba. Lo cierto es que en estas experiencias de desaprobación los otros les otorgan una etiqueta que desdibuja su identidad y los marca como seres liminales: "A veces me decían los comentarios como de que "ay, nada más porque la nueva hizo eso" o así, y yo, yo era la nueva. O sea, ellos no me hablaban por mi nombre, yo era la nueva" (Lili, p. 16).

Esta situación en la que la profesora pierde su identidad ante los otros profesores que cuentan con un estatus en la estructura del magisterio, refleja lo que Turner (1999) explica sobre la situación de los noveles en el rito de paso: los sujetos de la liminalidad ya no están clasificados como profesores en formación y, al mismo tiempo, todavía no están clasificados como profesores por sus compañeros, sino que son etiquetados como los nuevos. Como mencionan Beca y Boerr (2009), las y los profesores se esfuerzan por encajar en la cultura institucional y ser aceptados por sus compañeros de mayor antigüedad, tal como puede analizarse en la intención del siguiente fragmento de relato:

> "No hay necesidad de hacer tanto, como quiera los chiquillos ni aprenden", así decían los otros maestros. Pero pues uno que va empezando tiene muchas ganas de que los niños aprendan; bueno, a lo mejor uno quiere que aprendan y a lo mejor uno dice "¡Sí se puede!", y a lo mejor ellos por sus años de experiencia, pues ya están cansados, ¿verdad? no sé (Lili, p. 17).

Lo que se observa en el relato es una justificación implícita sobre las actitudes y acciones que las y los profesores de mayor antigüedad tienen para con los noveles, cuando rechazan o desaprueban sus esfuerzos por construirse como profesores responsables e innovadores. En este sentido, la experiencia de choque entre las expectativas construidas sobre el ejercicio de su profesión y la realidad mostrada por los compañeros es lo suficientemente significativa como para llevarlos a justificar tales acciones de desaprobación hacia ellos, pues, finalmente, estarán inmersos en el contexto laboral con estos profesores que ahora descalifican sus prácticas.

Además, es necesario considerar que, según Turner (1999), los ancianos de una estructura social "representan los valores absolutos y axiomáticos de la sociedad", por lo que es de esperarse que los noveles tiendan a admirar y a justificar toda clase de acciones por parte de sus compañeros de mayor antigüedad, aun cuando estas quebranten sus intenciones y expectativas.

A partir de todas estas experiencias vividas por las y los profesores noveles con los compañeros de mayor antigüedad que laboraban en la misma institución escolar, es posible afirmar que, aun cuando desde la visión política, administrativa y burocrática exista un programa de tutoría que corresponde a un modelo de mentor protegido formalizado (Vonk, 1996), donde un mentor capacitado lleva al principiante a convertirse en un profesional autónomo y maduro, esto no llega a todas las y los profesores. Por el contrario, lo observado en los relatos indica que varias de las y los profesores participantes se insertan desde el modelo nadar o hundirse (Vonk, 1996), pues no reciben orientación o apoyo. Incluso, fue posible corroborar que los noveles se ven sometidos a rituales de iniciación en los que se les asignan condiciones de trabajo de mayor dificultad y se ven presionados por los compañeros de mayor antigüedad, para amoldarse a las normas y patrones ya establecidos en la cultura escolar.

Sin embargo, otros relatos evidencian la existencia de un modelo más de atención a las y los principiantes en el que se ven involucrados los compañeros de la escuela: el modelo colegial (Vonk, 1996). Como se mencionó, este modelo se caracteriza por el apoyo que emerge de manera natural entre los compañeros dada su buena voluntad. Estos adoptan una postura de tutores informales ante las dificultades que perciben en el novel, o bien, ante la petición expresa de ayuda por parte de ellos. Cabe señalar que las y los profesores participantes narraron estas experiencias cuando laboraron en contextos multigrado, por lo que sería necesario abordar el tema de manera más específica en este contexto.

En definitiva, es necesario resaltar la relevancia que tienen las experiencias de alteridad para las y los principiantes, en particular, aquellas relacionadas con los compañeros docentes de mayor antigüedad, quienes tienen una gran incidencia en el bucle experiencia-saber-formación. Esta incidencia es relevante porque durante la inserción a la docencia los noveles desarrollan su identidad profesional, su autoconcepto como profesores y su propio estilo de enseñanza (Vonk, 1995). Estas situaciones ocurren en parte por

experiencias que viven con los otros docentes y que consecuentemente impactan en sus saberes y formación.

Las relaciones de autoridad en el marco de la liminalidad

Las relaciones de autoridad son de gran importancia durante el rito de paso, pues mientras los noveles representan una especie de prototipo de pobreza sagrada al haber abandonado su posición de profesores en formación, requieren de figuras de autoridad en quienes simbólicamente recae la responsabilidad de guiarlos hacia su nueva posición estructural (Turner, 1999), esta es la de profesores en servicio.

Entonces, las relaciones que los noveles mantuvieron con directores, supervisores, figuras de relevante importancia en el gremio magisterial, constituyeron precursores para la construcción de experiencias que implicaron un encuentro con la autoridad, pero también con el acompañamiento. De esta forma, los principiantes encontraron en los directores y supervisores un punto de referencia para adentrarse a las prácticas docentes, institucionales y, en general, del gremio magisterial. Además, recibieron orientación sobre las implicaciones de una vida independiente en un nuevo contexto, generalmente comunitario.

En primer lugar, las experiencias con los supervisores y directores estuvieron marcadas por el notorio reconocimiento de su autoridad, pues, al ser sus primeros contactos después de la asignación de la plaza, los noveles consideran su posición de gran importancia en el ámbito del magisterio. Tal es el caso del profesor Andrés, quien reconoce la experiencia de conocer al supervisor y al director como el inicio simbólico de su formación como profesor en servicio:

> Tenían incluso desde el día primero que habían empezado las clases, digo desde el viernes ocho de agosto que comenzaban las clases y no llegaba

> el maestro. Entonces prácticamente ya estaban a la espera, ya habían pasado alrededor de ocho días más o menos que no tenían maestro, que el director estaba encargado del grupo. Pues digo "¡bueno pues adelante!" y ya me presenté con el director "aquí traigo la firma del supervisor con la autorización, me dijo que viniera con usted". ¡No! afortunadamente desde ahí empieza, desde ahí empieza el andar de la formación, ahora sí que, la formación laboral, porque de entrada conocí, ya llevaba a dos personas importantes que conocí: el supervisor y el director (p. 12).

De manera específica, los supervisores son el primer punto de contacto con la realidad educativa después de asignarse su lugar en las oficinas de SEGE. Generalmente es ahí donde eligen la plaza o contrato, después se les brinda el teléfono celular del supervisor para contactarlo, presentarse y tener más detalles del lugar donde comenzarán a laborar, no sin antes dejar clara la posición que los noveles deben tener ante la figura del supervisor:

> Me dijeron "vete para allá, no vas a durar más de dos meses porque tienes buen número de prelación y rápidamente va a llegar tu base, prejubilatorio lo que sea", y yo dije "bueno, vámonos, vámonos para allá"; era Guadalcázar y Matehuala, pero me dijeron "no sabemos qué escuela, pero tú estás a lo que te diga tu supervisor o supervisora" (Juan, p. 8).

Esta narración refleja claramente el mensaje enviado al novel sobre su posición liminal, una posición en la que no tiene nada, "ni estatus, ni propiedad, ni insignias, ni rangos" (Turner, 1999, p. 109). El principiante está obligado a ejercer su profesión y también a tener disposición para lo que indique el supervisor. En estas experiencias comienza a cimentarse el respeto y obediencia plena por las figuras de autoridad. Tal es el caso de la profesora Eli, quien recibió nombramiento en una cabecera municipal por parte de SEGE, pero el supervisor consideró que por ser nueva no le correspondía esa posición. Así que le pidió firmar como si estuviera en una cabecera municipal, aunque en realidad la envió a una comunidad más alejada:

> Si yo iba a Secretaría le iban a decir a él, le iban a llamar la atención y le iban a decir que, pues me diera mi lugar, pero como yo era nueva dije "¡no!, ¿cómo voy a llegar a echarme malas a una zona?" y pues le hice caso al supervisor (p. 5).

La experiencia que la profesora Eli construyó en torno a esta situación con el supervisor muestra su auto posicionamiento como "la nueva". Evidencia la pasividad y maleabilidad que suelen tener los principiantes para con la autoridad, pero no porque desobedecer signifique sanciones legales, sino porque el supervisor personifica una autoridad de tradición (Turner, 1999), tal como lo narra la profesora Lili:

> Entonces el supervisor nos dijo a los nuevos, éramos cinco, nos dijo: "pues vienen los cambios y pues van a tener que moverse a donde los manden" dijo "porque, pues van a pelear el lugar, es que la zona es muy, muy buena", y que quieren mucho esa zona; y sí, el supervisor es muy estricto y exige mucho y quiere resultados (p. 17).

Los dos relatos anteriores muestran que las experiencias vividas perpetúan la tendencia que existe en el magisterio respecto de que el derecho a mejores condiciones laborales se gana únicamente con la antigüedad. Como menciona Alliaud (2014), solo hasta que las y los profesores tienen varios años de servicio pueden acceder a los mejores lugares, escuelas y grupos, aun cuando el lugar en la lista de prelación les haya permitido acceder a ello.

Sin embargo, resulta peculiar que esta autoridad que se ejerce no es totalitaria ni arbitraria, pues las y los noveles reconocen y acatan las instrucciones de las figuras de supervisión, pero también reciben de ellos un acompañamiento. Así lo expresa la profesora Miriam, pues el supervisor representó un apoyo no solo en cuestiones de orden didáctico, sino también en lo referente al inicio de una vida independiente en un lugar desconocido:

> Pues primero ahí en SEGE te dan tus órdenes y luego hay que hablar con el supervisor. Hablé con el supervisor y me citó un día, entonces ya llegué

> y el supervisor tiene su ATP, su ATP también muy buena gente, el maestro también, y ya me preguntaron de dónde venía, de dónde había egresado y todo. Pues ya les conté que era de la Huasteca y que me había tocado por acá, que no sabía todavía muy bien la situación en dónde estaba. Ellos me apoyaron mucho en esa cuestión de dónde vivir y me dijeron que le iban a hablar a la secretaria del director para que viniera por mí, y pues estaba muy nerviosa y me dijeron "no, esa escuela está muy bonita, vas a ver qué te va a ir muy bien". […] Me tocó un supervisor muy buena gente, muy amable; me acogieron, vaya, me decían "no tomes este autobús", "no salgas a estas horas", todo eso y ahí fui aprendiendo, entonces yo siento que fue una bendición muy grande (Miriam, p. 14).

Este fragmento refleja la tranquilidad que experimenta el profesor novel al recibir orientación en medio de la liminalidad, no solo en cuestiones relacionadas con su papel en la enseñanza y el aprendizaje, sino también con todo lo que representa iniciarse en la profesión, transitar por una situación de ambigüedad e incertidumbre, la cual es bastante pronunciada en el caso de la profesión docente. De una manera similar, los directores de las instituciones a las que llegaron les representaron una figura de autoridad que deben obedecer, pero también de la que se recibe apoyo ante las situaciones desconocidas que ocurren al iniciarse en la docencia. Como en el caso de la profesora Eli, quien relata el apoyo que recibió de la directora el día que tuvo su primera junta con padres de familia y que le significaba una situación difícil de enfrentar:

> Estaba muy nerviosa porque pues los papás… ya había escuchado rumores de que en la comunidad los papás eran muy… como que eran muy canijos. Entonces el día de la junta sí tenía muchos nervios, pero la directora estuvo conmigo, la directora estuvo conmigo; entonces como yo era nueva ella me apoyó en todo (Eli, p. 7).

Estas experiencias se configuran como saberes que el docente va construyendo paulatinamente y que se expresan en formación, es

decir, en una transformación de la interioridad gracias a la acción que se ejerce, junto con otros, en el mundo (Ferry, 1990). En este caso específico, las y los profesores poco a poco requieren menos el apoyo de los directivos y logran un trato asertivo con los padres de familia, tal como se analizará más adelante. Lo que queda claro es que no hay experiencia sin la aparición de alguien o algo fuera de sí mismo (Larrosa, 2009). Durante la inserción profesional, la aparición de los directivos resulta bastante significativa, sobre todo cuando las experiencias implican el encuentro con una alteridad múltiple: con directivos y padres de familia, o como en el caso la profesora Lili, con directivos y compañeros docentes:

> La directora a lo mejor por eso me apoyaba mucho, porque ella veía que yo me esforzaba mucho. Yo le decía "vamos a hacer esto de foro de lectura", o así, y ella decía "¡sí, hágalo! y saque muchas fotos y muchas evidencias porque hay que hacer reporte". Y ella decía "no se limite, usted lo que necesite tiene que hacerlo y no haga caso a los comentarios", porque ella sabía que los otros maestros no trabajaban y siempre me decía "yo tengo maestros muy flojos" dijo "pero usted es muy trabajadora, usted haga lo que tenga que hacer" y siempre tuvo un buen concepto de mí, siempre me felicitó por mis trabajos y todo (Lili, pp. 16-17).

Estas experiencias están relacionadas con sus esfuerzos por innovar las prácticas, por lo que el reconocimiento que los directores hacen a su desempeño resulta un contrapeso a las tendencias de los compañeros por apagar el ímpetu con el que ingresan al servicio. El apoyo del personal directivo les resulta fundamental para evitar caer pronto en la reproducción de prácticas tradicionales que evitan la renovación de los equipos docentes, pues, de lo contrario, se estaría ante "la posible pérdida del aporte innovador y crítico de un docente joven" (Beca y Boerr, 2009, p. 111).

Las experiencias de autoridad que las y los profesores noveles viven tienen dos perspectivas. La primera es la que construye desde otros durante el transcurso de asignación de plaza y que les advierte

sobre la disposición que deben tener ante sus indicciones; esto hace que los principiantes tengan una noción sobre la autoridad previo al contacto directo con supervisores y directivos, situación que marca la interioridad de los noveles y que los predispone a acatar cualquier indicación, pues en su situación no tienen alternativa. La segunda está relacionada con el proceso de orientación, acompañamiento y apoyo que reciben una vez que se encuentran en contacto directo con directivos y supervisores, lo que les permite atenuar las dificultades e incertidumbres a las que se enfrentan y acentúa su figura de autoridad, tal como se evidencia en el relato narrado por la profesora Eli:

> Pues con la ayuda del supervisor, él me fue guiando. Estuve un día platicando con él y me preguntó qué se me hacía difícil; igual con la directora. Y ya le dije que pues cómo atender a los dos grupos [multigrado]; entonces ya me dio unas planeaciones que él tenía, entonces ya las chequé y ya me dijo más o menos cómo hacerle y pues yo fui viendo (Eli, p. 8).

La experiencia que surge de la relación con supervisores y directores es una relación de alteridad que implica autoridad, pues indica lo que se necesita hacer sin ser sometido a cuestionamientos, incluso por encima de lo definido por el Servicio Profesional Docente; pero también es una experiencia de relación que acompaña, orienta, ayuda y recata.

Vivir estas experiencias les construye una figura de autoridad que se sigue porque representa los valores del gremio y que se perpetúa de manera significativa en la interioridad de las y los profesores noveles. Es posible afirmar que estas relaciones representaron un punto de referencia que permitió a los noveles subsistir a la fase liminal de su rito de inserción y por lo tanto representaron experiencias que orientaron a las y los profesores noveles dentro de un espectro que iba de la autoridad al acompañamiento.

La consolidación ante los padres de familia y la comunidad

Las experiencias de alteridad que vivieron las y los profesores principiantes también surgieron en la convivencia tanto con los padres de familia como con la comunidad, en un contexto generalmente rural. Estas muestran una relación que evoluciona, pues los noveles padecieron temor ante la presencia de padres de familia y, en algunas ocasiones, desconcierto ante las costumbres de la comunidad; pero con el trabajo cotidiano lograron posicionarse como una figura de referencia y ganar el respeto que, tal como mencionan ellos, un profesor suele tener en el ámbito comunitario. En este sentido, las y los profesores experimentaron paulatinamente una especie de empoderamiento ante padres de familia y comunidad, hasta ganar su reconocimiento.

Cabe señalar que las primeras experiencias que los principiantes vivieron respecto de los padres de familia ocurrieron desde el imaginario, pues tan solo visualizar la primera reunión con ellos, la que generalmente se realiza a inicio del ciclo escolar para presentar su forma de trabajo y evaluación, les implicó extrañamiento, desconfianza e incluso miedo. Estas sensaciones fueron provocadas a causa de estas figuras que, de alguna manera, les representaban una autoridad a quien temer, ya que califican estos encuentros como una de las dificultades más grandes que pasaron durante la inserción profesional:

> De toda mi experiencia, en la primera junta tenía mucho miedo a los padres, decía "¿qué les voy a decir? Para empezar ¡me veo muy chico!" […] Me sentía muy nervioso, tartamudeaba mucho y hasta lo notaron los padres de familia: "¡No se ponga nervioso maestro, no mordemos!" Y es que cuando ya te enfrentas a la realidad de lo que es una junta de padres de familia, ahora sí que se te cierra las puertas, se te hace un nudo en la garganta al decir ¿Qué voy a decir? ¿Qué voy a hacer? (Luis, p. 18).
>
> Yo no sabía qué les iba a decir, ahí me veían, hasta me decían chistoso de "¿Usted es el practicante?" ahí me dieron en el orgullo, "no, yo soy su maestro" "¿Cómo da clases usted?" y ya les empecé a decir (Kevin, p. 26).

Para los profesores Luis y Kevin, como para el resto de las y los profesores que participaron en la investigación, la primera junta con padres de familia representó todo un reto. Incluso ellos interiorizan su juventud como una debilidad ante los padres, en congruencia con la creencia que prevalece sobre la edad y la antigüedad como elemento de valor en el magisterio. Estas situaciones de miedo se aproximan a los hallazgos presentados por Rodríguez *et al.* (2012), quien señala que la comunicación con los padres de familia representa una dificultad para los noveles, la cual se refleja en la primera reunión:

> La dificultad más grande fue, yo creo que con los padres de familia porque nunca había estado en una reunión muy formalmente. Sí había estado cuando mi tutora me pedía que estuviera ahí con ella para explicarles alguna actividad mía y que me apoyaran, en el marco de las prácticas. Pero no, la primera vez de enfrentar a los padres de familia… en este caso fueron muchos padres, unos eran de mi edad, otros ya eran un poquito más grandes y otros eran los abuelitos (María, p. 10).

En el relato anterior, además de señalar nuevamente experiencias referentes a la edad, vuelve a emerger el tema de la práctica profesional, pues los noveles rememoran que tuvieron vivencias similares, pero controladas por el tutor. Esto les permitió comprobar la dimensión del ser docente que es tan importante: una relación directa y amplia con los padres de familia. Este aspecto es primordial al visualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, pues las y los profesores deben fortalecer sus mecanismos de colaboración con los padres de familia para impactar en el aprendizaje de los estudiantes, lo que se constituye como una carencia formativa (Inurrigaro, *et al.*, 2012).

El encuentro con los padres de familia implica también un encuentro con las tradiciones y costumbres de la comunidad, que en varias ocasiones resultan ajenas a las propias y generan experiencias de desconcierto. Tal como lo relata la profesora María, quien no imaginó que una de sus decisiones como docente traería

consecuencias a uno de sus estudiantes, al desconocer las formas propias del contexto en el que se inició a la docencia:

> Siempre tengo registro de todo lo que pasa ahí en el salón. Un día que un niño le pegó a otra niña, le dejó un moretón y la mordió y todo en menos de cinco minutos, en lo que yo salí por un marcador con la maestra de lado, hizo todo. Entonces yo le escribí un reporte, teníamos impresora, así que lo hice más formal en mi computadora y lo imprimí, lo entregué firmado y sellado por mí y por la directora. Al día siguiente el niño llegó muy tranquilito, pero yo me sentí mal por todo lo que le habían hecho, porque llegó con golpes y hasta la abuelita fue y me dejó la varita: "aquí se la dejó maestra" ¿pero yo como le hacía? y le dije "¡no! ¡llévesela! ¡no! ¡aquí no va a estar!" Y pues no pensé que le fueran a pegar... pensé que le iban a llamar la atención y que le iban a decir que se pusiera a trabajar, pero no que le fueran a pegar. Llegó con marcas (p. 8).

Esta narración deja claro que el profesor novel debe aprender a tomar decisiones en función del contexto y de las características de los individuos con los que vive la alteridad, pues no basta un diagnóstico áulico, sino que es necesario conocer las condiciones de la comunidad. Sin embargo, es complejo que lo haga por sí solo, requiere de un acompañamiento que, ante estas situaciones, oriente su comprensión del medio y le ayude a que sus acciones sean asertivas. Este tipo de apoyo también es necesario para guiar a las y los profesores en la toma de decisiones ante circunstancias de conflicto, como la que vivió la profesora Miriam con los padres de familia:

> Me puse a revisar los exámenes anteriores y pues no, la maestra tenía sus criterios de evaluación y no coincidían con lo que había en el examen, o sea, había muchas situaciones. Y tuve el problema de que como los niños bajaron en el bimestre en el que yo estuve, pues ahora sí me eché encima los papás, yo les aclaraba que tenía mis criterios de evaluación, que tenía mis listas de cotejo, rúbricas, mi control de asistencia, la participación, todos los criterios que uno evalúa, el examen bimestral, todavía les apliqué

> una guía de repaso y a esa también le asigné un punto, que pues no se debe, pero con la intención de apoyarlos. Y pues me dijeron que no, que los niños habían bajado.
>
> Y pues yo tampoco iba a quemar a la maestra y no iba a decir "¡no! la maestra tiene calificaciones que no son reales" pero ahí sí tuve esa situación, que los papás me señalaron como que no tenía experiencia y que los niños habían bajado de conocimiento, según, porque yo no les enseñaba bien. Y sí fueron algunos papás muy altaneros conmigo, como que lo que yo les enseñaba no valía. Muchos niños me comentaron que sus papás les decían que los ejercicios que hacían conmigo no tenían validez, yo les decía que sí porque era parte de su evaluación. Y pues en la Normal no te enseñan a cómo vas a enfrentar a un papá muy enojado, un papá que te viene a decir tal vez hasta palabras altisonantes. No te lo enseñan, entonces ahí es cuando yo digo que empiezas a ganar experiencia (Miriam, pp. 3-4).

Sobre la narración anterior es preciso señalar varios aspectos. El primero de ellos se relaciona con una lealtad hacia las y los profesores de mayor antigüedad, pues la profesora Miriam prefiere vivir una situación de conflicto con los padres de familia antes que señalar algún error de la compañera que le precedió. En segundo lugar, la profesora vive acontecimientos de gran relevancia en los que toma decisiones y las sostiene, pese a la inconformidad de los padres de familia. Lo anterior termina configurándose, en palabras de la propia profesora, como un "ganar experiencia" (p. 4), pues el otro le genera sorpresa e imposibilidad de asimilar dentro de las propias concepciones (Contreras, 2009). El tercer aspecto es la percepción de que la formación inicial es insuficiente para enfrentar las amplias dificultades de la realidad educativa; si bien la formación inicial es solo la primera parte del trayecto de desarrollo profesional docente, y por naturaleza no tendría que ser suficiente, es relevante la constante manifestación de reclamo por parte del profesorado novel, como resultado de la ausencia de un acompañamiento adecuado que sostenga su formación y atenúe las dificultades propias de este rito de paso.

Por lo anterior, las y los profesores encuentran en la alteridad la posibilidad de autoformarse. Si bien varios estudios señalan que la comunicación con los padres de familia, así como la habilidad para lograr su colaboración e involucrarlos en el aprendizaje de sus hijos son las mayores dificultades para los noveles (Canedo y Gutiérrez, 2016; Inurrigaro *et al.*, 2012; Rodríguez, *et al.*, 2012), lo cierto es que estos no tienen otra alternativa que desarrollar estrategias para acercarse a ellos de una forma asertiva. Pronto encuentran la forma de generar una relación cercana que les permita moverse desde las experiencias de temor a las de seguridad y posicionamiento en la profesión. Justamente una de las experiencias que les permite lo anterior está relacionada con lo didáctico, pues los principiantes aprovechan uno de sus puntos fuertes de la formación inicial para paliar sus áreas de oportunidad:

> Ahorita como yo he implementado actividades en la que me apoyen padres de familia, a estar aquí, a que vengan y que se pongan en el lugar de uno, pues sí me ha servido mucho. En las reuniones muchos han agradecido el apoyo que se les ha brindado al igual que la confianza. Sí hay padres de familia que ya tienen la confianza de contarme a la mejor el problema por el cual el niño está pasando (María, p. 3).
>
> Platicar con las mamás que eran las que estaban siempre ahí, ningún papá se acercaba, eran las mamás y pues las mamás decían "el problema es que, pues yo no sé, yo no sé, yo lo pongo pero como yo no sé leer pues yo no sé qué está haciendo". Entonces, en el caso de las señoras que no sabían leer, pues ese era un detalle, porque también tenían hermanos mayores y yo les decía "no, entonces usted debe de apoyarse con sus hijos más grandes, ellos deben apoyar a sus hermanos pequeños", eran lo que yo les decía y pues también les decía "acérquense conmigo, les voy a explicar más o menos la tarea que llevan cada día, así rapidito para que usted sepa cómo apoyarlo" (Juan, p. 13).

Estas experiencias les ayudan a posicionarse de manera estratégica ante los padres de familia hasta percibirse reconocidos como

profesores, de manera que el temor de los primeros contactos disminuye significativamente. En este mismo sentido se encuentra el relato de la profesora Lili, quien, luego de un término de contrato, fue enviada a trabajar a la comunidad de donde su esposo era originario y se enfrentó con que los padres de familia no la identificaban como la profesora, sino como la esposa de alguien del lugar. Esta experiencia la llevó a actuar hasta ser reconocida por su trabajo como docente y no por su parentesco con un miembro de la comunidad:

> Escuchaba comentarios de que "¿quién le va a dar clases a los niños de quinto y sexto? es la esposa de Daniel". Siempre decían eso, o sea, no la maestra Lili, o sea yo sentía como que me ubicaban por él. Y no está mal ¿verdad? pues todo está bien, es mi pareja y todo, pero yo quería que fuera por mí, por lo que yo soy y va a ser mi trabajo y siempre he dicho que mi trabajo es el que habla; entonces pues ya ahorita ya no, ya ahorita me dicen "maestra Lili", aunque les cuesta... yo le digo a él ¡Ya lo estoy logrando! (p. 21).

Paulatinamente, los noveles se van posicionando como una figura de referencia en el ámbito de la comunidad. Otra de las situaciones que les permite lograrlo es que se vuelven un punto de contacto con el exterior y, por tanto, representan un apoyo para las familias más allá del ámbito de enseñanza y aprendizaje para sus hijos. quede esta manera, la acción del profesor traspasa lo escolar, pero repercute positivamente en la comunicación e involucramiento con los padres de familia:

> Venía para acá y pues ahí en la comunidad tenemos cooperativa y me encargaban dulces; ahí voy en el camión llena de cosas, me encargaban dulces, a veces me encargaban tela. Llegaba yo a Matehuala a comprar tela porque la señora les iba a mandar a hacer no sé qué, o les iban a mandar o que tenían una fiesta y nos encargaban pasteles y también pues se los llevaba. Nunca nos negamos a llevarles algo, también por ese lado nos llevamos muy bien con las señoras. O nos encargaban regalos, que es el cumpleaños no sé quién… nos encargaban muchas cosas (Eli, p. 15)

Los relatos muestran cómo poco a poco las y los principiantes entablan una relación distinta con los padres de familia, lo cual les genera nuevas experiencias que interiorizan en su subjetividad y les permiten exteriorizarse de manera distinta ante los otros, pues la apertura hacia el otro siempre es formativa (Contreras, 2009). A partir de esto, la alteridad que en un principio se vivía desde el miedo y la incertidumbre, paulatinamente comienza a vivirse desde una posición que inspira respeto y desde luego aprecio:

> Las señoras siempre "lo que diga el maestro", si son muy así de que a veces las decisiones que se toman en la escuela no les gustan, pero si decimos, bueno si yo les decía algo sobre lo que se tenía que hacer "lo que diga maestra, lo que diga", o sea, sí tienen mucho respeto. Como que también es mucho el aprecio. Como se da mucho el chile, ahí vengo yo con mis bolsas de chile, siempre me regalaban chile o tomate o cosas así, que hacían fiesta y ahí voy yo con mi *tupper* lleno de asado o de cosas así. Ahí es donde yo veo que las señoras están muy agradecidas (Eli, p. 16).

No obstante, debido a la inestabilidad característica de los primeros años de servicio por el término de contrato o el impacto de la cadena de cambios, llega el momento en que las y los profesores deben de despedirse no solo de los estudiantes, sino también de los padres de familia y de la comunidad con la que vivieron experiencias transformadoras, las cuales van del miedo al posicionamiento de respeto y aprecio. Así lo manifiesta la profesora Miriam:

> Los papás querían hacer un documento a Secretaría para pedirme a mí y que yo me quedara con el grupo, pero el director les comentó que pues no se podía, porque la basificación era de la maestra anterior […] Yo les dije que al otro día me iba a ir y los papás ya sabían, y en la despedida me llevaron un montón de regalos, tuve chocolates para comer yo creo más de un mes, chocolates, flores, globos, tarjetas. Los papás también me fueron a despedir, me hicieron una comida y no me quería ir. No me quería ir, pero pues tenía que (Miriam, p. 17).

En concreto, es sumamente interesante observar la transformación subjetiva que viven las y los profesores principiantes en la relación con padres de familia y la comunidad, pues después de que los primeros contactos fueron vividos como las situaciones más difíciles de la inserción profesional, se observa que las experiencias evolucionan hasta vivirse como profesionales que son aceptados y respetados por el trabajo que desarrollan. quede esta manera, las y los noveles construyen una especie de empoderamiento que repercute en su actuar dentro y fuera del aula. Por lo tanto, esta transformación no debe obviar que las y los principiantes requieren de un acompañamiento que les oriente respecto a la alteridad que, inevitablemente, experimentan durante la inserción profesional. Específicamente, las relaciones asertivas y la comunicación adecuada con los padres de familia son un punto que debe considerarse en los programas de inserción profesional (Marcelo, 2009a).

Es necesario señalar que las experiencias de alteridad vividas en la transición de la Escuela Normal al Servicio Profesional Docente ocasionan un gran impacto en la interioridad de las y los profesores noveles. Sobre todo, porque ocurren en un escenario en el que todo es incertidumbre, ambigüedad e indeterminación (Turner, 1988), en el que se derrumban las certezas y expectativas construidas durante la formación inicial y son los otros quienes les ayudan reconfigurarlas y construir nuevas. Lo anterior permite reiterar que el acompañamiento requerido por un profesor novel es mucho más complejo que el mero asesoramiento técnico didáctico y evaluativo que se refleja en los lineamientos del programa de tutoría implementado por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Todo el panorama descrito se vuelve sumamente relevante porque son los otros quienes detonan el inicio de la espiral experiencia-saber-formación. Cuando las y los profesores se encuentran en el umbral de la iniciación observan pocos elementos de su posición anterior en la estructura social, la de profesores en formación. Son los otros, los estudiantes, los compañeros noveles con quienes se construye el *communitas*, los compañeros de mayor antigüedad,

los directores, los supervisores y los padres de familia quienes con su convivencia generan experiencias en los noveles. Es aquí donde puede afirmarse que la alteridad representa el elemento que los conduce a la siguiente posición estructural del rito de paso: son los otros quienes, a través de las actitudes y acciones para con ellos, los conducen hacia su consolidación como profesores en servicio, con todas las fortalezas y debilidades que ello implica.

CAPÍTULO 4

LOS SABERES QUE EMERGEN: INCIDENCIA EN LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

Como se ha mencionado, esta es una investigación que retoma los saberes experienciales de las y los profesores durante la inserción profesional. La experiencia es entendida como un acontecimiento lo suficientemente impactante como para dejar marca en la interioridad del individuo, de tal manera que pueden vivirse bastantes sucesos y no todos se convierten en experiencia. Así, la subjetividad es inherente para comprender la experiencia y resulta importante estudiarla porque es el elemento que permite mantener al mundo educativo vinculado con los actores que cotidianamente lo viven, lo sienten, lo sostienen y trabajan por transformarlo.

Asimismo, se plantea que a partir de las experiencias estudiadas es que, la primera tendencia de las y los profesores al insertarse a la docencia es concebir la teoría como algo meramente aplicable a la práctica, lejos de entenderla como una herramienta para analizar y comprender la realidad. Esto les causa mayores dificultades con aquellos rubros en los que no han concretado un saber constituido, tales como la convivencia, la gestión, la diversidad o en los que no es posible concretarlos, como los usos y costumbres del gremio

magisterial o el enfrentar una vida independiente en un contexto desconocido. En este sentido, ocurre un choque de realidad que los lleva a percibir que la formación inicial fue insuficiente, hasta que, poco a poco, las experiencias los llevan a poner en marcha una espiral experiencia-saber-formación, donde la teoría es vivida desde una perspectiva distinta, transversal. En un plano ideal, esta espiral debiera acompañarse y fortalecerse desde una lógica reflexiva, no evaluativa ni administrativa.

En este orden de ideas, el capítulo tres ha representado una oportunidad para salir de sí y posicionarse desde la perspectiva de las y los profesores noveles para comprender las experiencias que vivieron como parte del rito de paso. Pero la relación espiral no termina ahí, pues a partir de lo experimentado generaron una serie de saberes que les permiten sobrellevar las dificultades de la etapa. Entonces, cabe reafirmar que la formación también ocurre a partir de aquello que le pasa al profesor, lo que vive de manera cotidiana en el periodo de inserción profesional y que influye significativamente en su labor como enseñante.

Desde tal perspectiva, Contreras (2013) afirma que "la pretensión es abrirnos a otras formas del pensamiento y la sabiduría, también necesarios como saber profesional, para así nutrir los contenidos y los procesos de la formación con otros saberes y modos de saber" (p. 128). Por este motivo, el análisis de las experiencias del docente novel durante su transición devela algunos saberes emergentes que permiten, precisamente, abrirse a esas otras formas de saber que el profesor construye en la inserción.

Desde la posición teórica de esta investigación, tales saberes experienciales generan un impacto en la formación del novel, pues los conducen a hacer algo consigo mismos a partir de las acciones que ejercen en la realidad educativa. Cuando esto ocurre en un escenario plagado de liminalidad, las condiciones de exterioridad con las que se detona la formación no resultan del todo favorables, ocasionando que el principiante genere saberes no siempre propicios para su desarrollo profesional y su profesionalización, como los saberes

de transigencia. Esto coincide con otras investigaciones realizadas por Cisternas (2016) y Sánchez y Jara (2019), quienes afirman que la experiencia de iniciación a la docencia se ve fuertemente influida por el contexto en el que se desarrolle.

Lo anterior permite sostener que la inserción profesional del docente debe concebirse, y por tanto procurarse, cuidadosamente como un proceso de formación. Sin embargo, lo que ocurre con las y los profesores que participaron en la investigación es que viven una formación liminal, es decir, un proceso de transformación subjetiva a partir de experiencias de incertidumbre, de derrumbamiento de sus certezas y de situaciones particulares, generalmente caracterizadas por la complejidad, marcadas por una fuerte tensión entre la adaptación y la transigencia.

Lo que se plantea es la posibilidad de transitar de una formación liminal a una formación de transición, entendida esta como un proceso estable ocurrido durante la inserción profesional en el cual el novel se transforma a sí mismo a partir del acompañamiento para la reflexión de sus experiencias. Lo anterior favorece su adaptación y representa la conexión entre la formación inicial y la permanente para mantener un continuo en su desarrollo profesional.

La pretensión es mostrar la importancia de conceptualizar y procurar la inserción a la docencia como un proceso de formación que impacta en el desarrollo profesional, pues "es un momento clave en la vida profesional de un novel, ya que la formación en los primeros años define mucho su actuar posterior" (Inurrigaro *et al.*, 2012, p. 55).

Los saberes experienciales

Ahora es necesario enfocar la mirada hacia los saberes que los noveles construyen a partir de sus primeras experiencias como profesores en servicio, para que, como menciona Contreras (2010), sea posible que la formación y los formadores se abran a otras formas

de sabiduría pedagógica que impacten de manera determinante en el proceder cotidiano, el cual construye el mundo educativo y que forma al profesorado. Es necesario resaltar que las experiencias sobre las que los principiantes construyen saberes se han vivido en el marco de la liminalidad.

En tal sentido, las experiencias analizadas en el capítulo anterior sustentan que las y los principiantes desarrollan saberes que les permiten hacer frente a las demandas de la realidad educativa. Estos saberes se construyen a partir de las experiencias que el contexto les provee, las cuales pueden resultar favorecedoras o no, e impactar, de igual manera, en su desarrollo profesional.

Las y los profesores interiorizan experiencias desde que egresan de la Escuela Normal y tienen el primer contacto con el sistema a partir de un concurso de oposición que les exige demostrar una determinada idoneidad. De igual manera, interiorizan vivencias cuando abandonan su lugar de origen, cuando chocan con la realidad educativa y también cuando interactúan con los otros del sistema educativo. Toda esta diversidad, aunada a la liminalidad del contexto y las tensiones políticas del momento representan el marco desde el que las y los profesores principiantes construyen saberes para hacer frente a los contextos altamente complejos en los que generalmente se insertan.

Debe quedar claro que los saberes experienciales no tienen un carácter estático ni acumulativo, por lo tanto, no debe pensarse que permanecen con la misma forma durante la trayectoria de un profesor; por el contrario, estos saberes son dinámicos. En este sentido, los saberes que aquí se presentan asemejan a un corte transversal en la trayectoria docente, el cual permite contemplar la epistemología que los principiantes han construido a estas alturas de su desarrollo profesional. No obstante, el hecho de que los saberes experienciales sean dinámicos implica que representan el inicio de un bucle que les permitirá construir más. Justo aquí radica la importancia de los saberes construidos en la iniciación a la docencia, pues representan el cimiento para la posterior construcción

de otros conocimientos, por lo tanto su influencia en el desarrollo profesional es importante.

De manera concreta, lo que se presenta en este apartado es también una pretensión por poner un nombre a los saberes que surgen de la experiencia, pese a que represente una aventura bastante desafiante. Como menciona Contreras (2010), el saber de la experiencia generalmente se cultiva, pero no se nombra. Este es, entonces, un complejo intento por constituir solo algunos de los saberes del novel, aquellos que se alcanzan a vislumbrar desde esta investigación.

Uno de los saberes más significativos que se construye en esta etapa del desarrollo profesional es aquel que les permite comprender la realidad educativa como un ente dinámico e interiorizar una representación sobre la amplitud y complejidad de la función docente en los distintos contextos escolares; de esta manera, logran organizar y realizar las distintas actividades pese a las múltiples dificultades que enfrentan. Este saber les ayuda a sobrellevar la indefinición propia de los primeros años de servicio, aquella que deben vivir hasta no tener la suficiente antigüedad. De esta forma, las y los profesores erigen un saber que les permite prepararse para enfrentar el cambio constante, que los coloca en la disposición de generar alternativas para desarrollar su labor. Concretamente, un saber de adaptación que les ayuda a retomar lo más valioso de los distintos contextos en los que ejerce la profesión.

Este saber se ve reflejado a través de las distintas experiencias que los noveles relatan. Conforme avanza el proceso de inserción profesional las y los profesores, van configurando una representación subjetiva que los lleva a ajustarse a las condiciones del contexto y responder a ellas, de manera que en sus narraciones es posible vislumbrar ese ánimo adaptativo ante las circunstancias que se les puedan presentar:

> Me voy a trabajar a otro municipio, conozco personas nuevas. Uno lo toma para bien, para empezar a recolectar sus experiencias de ellos. Pero a nosotros nos manejan por contratos, entonces se terminan y nuevamente

> viene el cambio, entonces es volver a empezar con otro contexto, con otros compañeros maestros. Así se termina el primer ciclo escolar y viene otro cambio, otra ubicación y ahora actualmente me estoy enfrentando nuevamente a otro cambio, conocer a maestros nuevos, alumnos nuevos, contextos y todo otra vez. Pero creo que es parte de la labor (Andrés, p. 2).
>
> Sirve que también aprendo de dirección porque uno nunca sabe si un día le toca a uno estar ahí, porque la mayoría de las escuelas de aquí de la zona son multigrado. Y a uno le puede tocar hasta una unitaria, entonces ahí es donde si me gusta porque aprendo y estoy viendo muchas cosas que yo no sabía, cómo que lo que hace el director, de las plataformas y de los programas a las que hay que subir los datos de los niños (Lili, p. 23).

Este saber mantiene al profesor novel apegado a la realidad y lo retroalimenta constantemente para poner en marcha su pensamiento y su acción. Concretamente, las distintas experiencias de las y los noveles, desde probar su idoneidad a través de un examen escrito, abandonar su posición como profesores en formación, enfrentar nuevos contextos de vida, responder a la variedad de exigencias en la labor docente cotidiana, hasta interactuar con los distintos actores educativos y responder a sus demandas, todo en conjunto muestra que el profesor novel interioriza una representación dinámica y flexible sobre su función, lo cual le permite responder adecuadamente a las complejas condiciones de la inserción. Este proceso no siempre resultó sencillo porque les exigió un cambio de vida que hace particular el proceso de inserción docente:

> Lo más complicado fue el momento de adaptación, porque en ese proceso los niños vienen de diferentes contextos, diferentes lugares, están ahí y van a estar ahí. Y tienes que aceptar que vas a estar en esa escuela, un cambio de vida […] Y pues el momento de adaptación, más que nada, ese fue el momento más difícil (Jorge, p. 15).

Se identifica que este saber se manifiesta a partir de tres ámbitos: la interacción oportuna con los actores educativos, el compromiso

hacia las labores asignadas y el aprendizaje a partir de la adversidad. El primer ámbito refiere la interacción pertinente que logran mantener con los distintos actores de la educación pese a que las circunstancias o las actitudes del otro no sean las mejores. Si bien Ripamonti, Lizana y Yori (2016) mencionan que el profesor novel construye saberes a partir de incidentes críticos, se confirma tal hallazgo y se encuentra que, en este caso, los incidentes críticos son atribuibles a su relación con otros tales como autoridades, profesores, padres de familia y estudiantes con quienes viven situaciones de tensión que, finalmente, le permiten emitir una respuesta prudente y adaptarse. Esta respuesta se observó en la descripción de distintas experiencias, como en el caso de Miriam y Luis:

> Los papás me dijeron que yo era la del problema porque estaba muy joven y no estaba preparada, me hubiera quedado en la Huasteca […] Yo me quedé callada, nada más les contestaba cuando hablaban sobre la calificación. No quise estar al tú por tú porque son padres de familia, aunque ellos no me respetaron (Miriam, p. 19).
>
> Mi paciencia sí se acabó, pero actualmente no; actualmente mi paciencia está en un límite infinito, completamente, porque que los niños incluso han hecho su gritadero y todo eso y yo así tranquilo, claramente regañándolos, pero tranquilo: "oye, ¿se pueden sentar por favor?" y no de: "¡cállate! ¡siéntate!" (Luis, p. 32).

Lo anterior permite ver que la adaptación se manifiesta cuando el profesor enfrenta situaciones de conflicto y, finalmente, termina actuando de manera prudente, lo que le ayuda a superar la situación en el momento. Esta interacción con los otros los traslada a vivir escenarios complejos y dinámicos, de manera que su subjetividad se mantiene siempre interactuando con el contexto para adaptarse.

Asimismo, este saber adaptarse se manifiesta a través del compromiso hacia las actividades que les son asignadas, aun cuando algunas de ellas sean desconocidas, como es el caso del uso de plataformas, el llenado de documentos, la asignación de comisiones,

la enseñanza con grupos con rezago educativo e indisciplina. Las experiencias vividas les permiten generar una representación subjetiva sobre la necesidad de cumplir con su labor docente pese a cualquiera de las dificultades que se presenten durante la inserción profesional. Tal el caso de Eli y Andrés, quienes manifiestan la responsabilidad hacia sus labores:

> Cuando estaba en la Normal no era tan responsable, me quedaba dormida y pues decía "¡no! ya me voy a la otra hora". Pero acá no me puedo quedar dormida, no puedo faltar ¡no! Siento la responsabilidad, las ganas de trabajar (Eli, p. 18).
>
> Ahora me ha tocado enfrentarme a que no es si lo quieres hacer: ¡lo tienes que hacer! Y entonces a buscarle, a pedir ayuda y como sea sacar el trabajo adelante bien hecho. (Andrés, p. 27).

Esta situación en las que los profesores muestran la intención de realizar su quehacer educativo pese a cualquier obstáculo y finalmente lo consiguen, refleja la responsabilidad sobre la amplitud de la labor docente al cumplir con sus obligaciones como un ejercicio de compromiso personal, aun cuando el contexto resulta complejo para lograrlo.

El tercer ámbito a través del que se manifiesta el saber de adaptación se detona cuando las y los profesores, después de experimentar la imposibilidad de la linealidad teoría-práctica y ver derrumbadas algunas de sus certezas sobre la formación inicial, se proponen dar respuesta a las demandas de la realidad educativa. De esta manera, logran reorganizarse para aprender a través de la adversidad, es decir, lejos de rendirse o renunciar, encuentran la forma de dar solución a las demandas del contexto:

> Las cosas han cambiado. Yo pienso que la mentalidad que tenía sobre la profesión, yo conocía, no sé, tal vez un 30% de la profesión. Ahorita me doy cuenta de que hay mucho por conocer y que uno nunca termina de aprender, sí, uno nunca termina de aprender […] Eso es lo que cambia, o sea

> cuando salgo de mi escuela formadora uno no cree tantas cosas que se dan, no las conoce (Andrés, p. 27).
>
> Entré al salón y no había luz, los libros estaban maltratados. Pero dije "¡no!", no me preocupo porque es mi primer trabajo, debo de enfrentar todo, debo aprender, debo de salir adelante, no puedo dejar esto aquí. No importa el lugar, importa el conocimiento y las ganas que tenga. Yo sabía a lo que iba: iba a hacer un buen trabajo (Jorge, p. 8).

La intención de las y los profesores por realizar un buen trabajo frente a las dificultades que enfrentan durante la inserción profesional refleja su ímpetu y su compromiso con la profesión. Esto, finalmente, les permite manifestar su saber adaptarse a través de su capacidad para no rendirse y aprender en condiciones de adversidad.

Esta capacidad para saber adaptarse se configura y se retroalimenta a través de la espiral experiencia-saber-formación, lo cual les ayuda paulatinamente a asimilar la realidad educativa, desarrollar formas adecuadas de trato con padres de familia y compañeros de trabajo, desplegar habilidades para aprender y trabajar con los medios que tienen a su alcance, aprender que solicitar apoyo es algo necesario, encontrar una forma adecuada de enseñanza pese a las necesidades educativas de los estudiantes y desarrollar actitudes positivas que refuerzan su compromiso hacia la profesión. Al respecto, Cisternas (2016) y Sánchez y Jara (2019) afirman que la adaptación se ve favorecida por contextos de confianza y apoyo en los que hay una adecuada gestión directiva, apertura a la diversidad, colaboración y sintonía con los contextos socioculturales. Así, se afirma que las y los profesores también logran la adaptación positiva en contextos limitantes, pero con posibles afectaciones en su configuración subjetiva, debido a la trascendencia de las experiencias en esta etapa de su desarrollo profesional.

Al respecto, se vislumbra una considerable tensión entre el saber adaptarse y un saber que también se configura a través de la misma espiral experiencia-saber-formación, pero a partir de la valoración de las experiencias de precariedad, es decir, un saber relacionado

con la resignación, la transigencia y la condescendencia. El primero refiere a una representación subjetiva que le permite ajustarse a las condiciones de inserción, para responder proactivamente a ellas y cumplir su labor docente. El segundo implica una representación subjetiva que valora positivamente la indefensión ante circunstancias de adversidad y se manifiesta a través de dos ámbitos: la idealización de la antigüedad y la disposición al sacrificio.

Sobre el primer ámbito, comienza a configurarse cuando las y los profesores llegan a un escenario institucional donde son considerados como "los nuevos" o se les otorga menos privilegios que a sus compañeros. Por tal motivo, comienzan a interiorizar experiencias que los ubican dentro de un espacio liminal en el que nada poseen pese a su nombramiento de idoneidad. Esta situación los lleva a concebirse subjetivamente con menos valor y, por lo tanto, con menos derechos que un profesor con mayor tiempo de servicio y un nombramiento definitivo:

> A veces me decían los comentarios como de que "ay, nada más porque la nueva hizo eso" o así, y yo, yo era la nueva. O sea, ellos no me hablaban por mi nombre, yo era la nueva (Lili, p. 16).
>
> Se les da un poquito más de prioridad a mis compañeros: si alguien solicita el día para arreglar un asunto entonces sería el día completo, pero si yo solicito el día para arreglar también asunto: "¡ah! tienes que trabajar a medio día", por mi condición de contrato, de que yo no soy maestro titular (Luis, p. 29).

La configuración subjetiva de las y los noveles manifiesta la importancia de poseer varios años de servicio para acceder a una situación laboral confortable, estable y de toma de decisiones. Por esto pueden llegar a percibir que, durante la liminalidad, deben depender de lo que ya se tiene preparado para ellos, Esta situación sugiere una especie de indefensión, tal como lo expresa el profesor Andrés:

> No te encuentras en una zona de confort, porque los maestros con más tiempo llegan a un lugar donde se sienten a gusto y ya no hay cambios; entonces siguen trabajando y se enfrentan a situaciones nuevas, pero que ya no dependen de terceras personas. En cambio, cuando uno está saliendo todo lo que tú hagas depende de otras personas, dependen de lo que tienen preparado para ti (Andrés, p. 28).

Por consecuencia, los principiantes construyen en su subjetividad el arquetipo de un docente estable, experimentado, que domina los conocimientos sobre la enseñanza y cuenta con bastantes años de antigüedad, constituyéndose como la figura a la que aspiran llegar, pero que en sus condiciones aún resulta inalcanzable. Es entonces cuando salir de la liminalidad resulta aún lejano, tal como se percibe en el relato narrado por la profesora Miriam, quien considera que ser llamada maestra es algo a lo que aún no se ha hecho merecedora:

> Todavía no me siento como maestra, que me digan "¡ay maestra!" no, mejor díganme por mi nombre. Yo sé que aquí no puedo, pero bueno mi familia es muy llevada y me dicen "la maestra que no sé qué" y yo les digo "¡no! no me hablen así, díganme por mi nombre". Todavía no, yo siento que la palabra maestra es muy fuerte, es un paquetote muy grande, que todavía no me siento maestra. Yo siento que a lo mejor maestra voy a ser cuando ya tenga muchos años de servicio y diga "¡ay no, ya! lo de la maestra ya lo domino" (Miriam, p. 13).

En este sentido, el profesor novel se percibe sin un estatus o posesiones significativas respecto a sus compañeros de mayor antigüedad. Rodríguez (2001) menciona que el saber resulta fundamental cuando se habla de la docencia, puesto que este es el depositario de la imagen social de lo que representa ser maestro. En consecuencia, las y los noveles construyen un saber de transigencia que se manifiesta al idealizar un estatus de antigüedad y alimenta esa imagen social que aspiran llegar a ser.

Un segundo ámbito en el que se manifiesta el saber sobre la transigencia refiere posturas que las y los profesores pueden generar ante la incertidumbre, la inestabilidad y las dificultades de la inserción profesional. Estas los conducen a idealizar las precarias condiciones de trabajo en las que se inician y las demandantes cargas de responsabilidad con las que se les agobia, pues queda claro que se reserva las situaciones laborales más complejas para quienes comienzan (Alliaud, 2014; Castañeda y Navia, 2009; Marcelo, 2009a). Este contexto los lleva a concebir la aceptación de dichas circunstancias como algo de valor:

> Yo inicié en una bodega, se podrá decir que un salón supuestamente, pero pues no, no tenía nada, nada. Entonces uno se tiene que adaptar a lo que tiene. Los demás salones, el de tercero y cuarto y quinto están equipados con Enciclomedia, de primero no, ese no tiene, pero ese también tiene mucho material didáctico y el mío pues no, no está, ni ventilador tiene y es de lámina. Entonces no me quejo, tampoco estoy inconforme porque yo sé trabajar con lo que tengo, yo sé aprovechar los recursos que se me dan o los recursos que tengo, incluso utilizo mucho material, hojas de papel y todo eso ya no, utilizo mucho material que hay en la región, lo que hay aquí, ya sea piedritas para contar, palitos de madera o ramas, yo ocupo lo que sea para poder fomentar el aprendizaje de los niños (Luis, p. 32).

Esta indefensión ante las precarias condiciones de trabajo los lleva a interiorizar el valor de la disposición al sacrificio, la cual es bastante notoria cuando se habla de la docencia como una vocación (Tenti, 2008) dado los contextos socioculturales en los que se inician. Esta situación se refleja en los relatos narrados por varios de las y los profesores que participaron en la investigación:

> A los papás también a veces les pides una plastilina o unas copias y no lo traen, entonces tú tienes que ponerlo de tu bolsa. Yo pienso que el maestro siempre va a poner de su bolsa, pero si te gusta no lo sientes tanto (Miriam, p. 22).

> Siempre vas aprendiendo conforme vas trabajando, no es que vas a aprender en un lugar comodito; eso no, tienes que vivir para poder hacer de maestro (Jorge, p. 23).
>
> Te das topes con el modelo, te das topes con los niños que se meten abajo y se emberrinchan, como dicen algunos compañeros vulgarmente "se enroscan ahí en su lugar", con papás que no apoyan, el sueldo que no es el suficiente, pero pues ¿qué más podemos pedir? (Kevin, p. 17).

La noción sobre un profesor que debe realizar su trabajo con entrega, generosidad y sacrificio se interioriza y normaliza rápidamente, de manera que el profesor novel sabe que debe aceptar cualquier condición de trabajo que se le asigne y que además debe poner todo lo que esté a su alcance, incluso lo propio, para lograr la misión que se le ha encomendado:

> Un médico no pone de su bolsa la inyección, un arquitecto no pone de su bolsa un block, un carpintero no pone de su bolsa las herramientas que utiliza para trabajar la madera, el plomero te pide dinero ¿Y nosotros? O sea, nosotros tenemos que hacer cosas gratuitamente, lo que sea, *kermese*, rifas y pues no sé, vender aguas o algo, lo que sea (Kevin, p. 26).

El ámbito del saber transigir marca la tensión entre la profesión y la vocación, inclinado la balanza hacia esta última, pues pareciera que el docente debe realizar su trabajo sin condicionarlo a beneficios propios, tal como afirma Tenti (2008) cuando describe la docencia como vocación. Esto indica una contradicción en la formación docente, pues mientras el profesor pasa cuatro años en la Escuela Normal adquiriendo los conocimientos necesarios para la profesión, al encontrarse con la realidad educativa debe apelar al actuar misionero, desinteresado y sacrificado para solventar la amplitud de exigencias que la docencia implica. De esta manera, la inserción profesional del profesorado novel, lejos de ofrecer un escenario para la profesionalización, genera un espacio liminal que solo puede superarse recurriendo a la vocación; aunque se considera que no

debe tener una posición predominante como para desprofesionalizar la docencia.

Si bien se considera que no debe prevalecer la idea de la docencia como una actividad de entrega desinteresada y sacrificio porque acelera el desgaste del profesor, es importante señalar que la vocación como un *continuum* con la profesión es un componente necesario en el trabajo docente, el cual debe ser desarrollado y fortalecido desde el propio cuerpo docente (Tenti, 2008). Es a partir de esta idea de vocación que las y los profesores generan empatía hacia sus compañeros docentes, independientemente de las interacciones que hayan vivido con ellos:

> Yo defiendo mucho a los maestros porque ha habido ocasiones en las que la gente les falta al respeto, "es culpa todo del maestro", "si el niño no aprende es culpa del maestro", "si el niño se cayó es culpa del maestro". Entonces yo siempre los defiendo mucho, porque tanto hay maestros buenos como hay maestros malos. Pero yo siempre digo que cualquiera, sea bueno o sea malo, cualquiera tiene su forma de enseñar y los niños aprenden (Luis, p. 7).

Este panorama permite afirmar que los saberes experienciales encontrados refieren a dos tipos amplios: los de adaptación y los de transigencia. Los primeros abonan de manera inmediata a la profesionalización del profesor al permitirle la adaptación al entorno y a la resolución de una serie de dificultades propias de la etapa, pero que, al construirse en condiciones de desgaste, preocupación, abandono, e incluso frustración, pueden tener desfavorables implicaciones a mediano o largo plazo en el desempeño del profesor. La iniciación a la docencia es una etapa de suma importancia para la configuración subjetiva del ser docente.

Por otra parte, los segundos desequilibran la relación entre profesión y vocación preponderando esta última, ya que las y los profesores interiorizan representaciones de valor sobre trabajar en circunstancias adversas o precarias al no ser merecedores de mejores condiciones por su situación de noveles. En general, se considera que

este último saber favorece que las inadecuadas circunstancias de inserción se normalicen y perpetúen, lo que repercute también en el desarrollo profesional del profesorado.

De esta manera, es posible plantear que los saberes interpretados se construyen a partir de la espiral experiencia-saber-formación, la cual resulta ser un mecanismo que sirve a los noveles para sobrellevar la liminalidad y otorgarles un sentido dinámico. De manera específica, el saber adaptarse refiere a un estado proactivo, mientras que el saber resignarse implica una posición pasiva. En conjunto, ocasionan una significativa tensión durante el proceso de inserción profesional que vuelve al saber particular.

Este análisis representa una aspiración por extraer los saberes que las y los profesores construyen implícitamente a través de sus experiencias. Lo necesario ahora es disponer de un contexto que permita a los principiantes generar experiencias que se constituyan en saberes benéficos para su desarrollo profesional. Esto debido a que representan unos "mediadores para encontrar palabras con las que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos" (Contreras, 2010, p. 71) y muestran una oportunidad para vislumbrar, retroalimentar y transformar la realidad educativa que experimentan las y los profesores noveles.

El desarrollo profesional

En relación con el desarrollo profesional docente, es posible encontrar dos vertientes. La primera parte de una perspectiva técnica en la que el docente se instruye continuamente y adquiere una serie de conocimientos desde la formación inicial hasta la formación continua que, en combinación con el valor de la experiencia, resulta suficiente para el trabajo docente. Esto se traduce en una colección de cursos teóricos que se intentan llevar a la práctica (Marcelo, 2009b)

y que ocurren únicamente en la exterioridad. Esta perspectiva de desarrollo profesional es congruente con la linealidad teoría-práctica que manifiestan los noveles al iniciarse en la profesión: basta adquirir una serie de conocimientos para aplicarlos y dar respuesta a los problemas encontrados en la realidad educativa.

En cambio, la segunda vertiente refiere a "un proceso formativo personal, deliberado, abierto" (Calderón, Aguayo y Ávila, 2018, p. 24) que toma en cuenta aspectos como la diversidad de contextos para el ejercicio de la docencia, la reflexión sobre la experiencia, la colaboración docente, la mejora constante, entre otros. Con esto, queda claro que la formación profesional no se reduce a la instrucción recibida a través de distintos cursos, sino a las "acciones que obedecen a la disposición personal del docente y a su capacidad para producir su autoformación y heteroformación en el marco de un trayecto profesional que le permita ampliar sus capacidades y destrezas" (Calderón, *et al.*, 2018, p. 23).

Desde este plano es factible hablar de un bucle experiencia-saber-formación, pues el desarrollo profesional recupera los saberes experienciales construidos a partir de las condiciones específicas del contexto, de las interacciones y de los problemas que ahí se viven (Lombardi y Abrile de Vollmer, 2009), de manera que se articulen a los saberes ya constituidos que el profesor posee (Cifali, 2008). Este proceso de articulación permite cimentar un autoconocimiento profesional y captar el sentido de la profesión desde una perspectiva amplia, no solo desde una perspectiva tecnicista (Nóvoa, 2009). En esta investigación, el desarrollo profesional se comprende desde esta segunda vertiente, ya que está íntimamente ligado no solo con la experiencia y el saber, sino también con la formación. Tal como lo expresa Imbernón (1999):

> Cuando hablo de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado, ya sean individuales como aquellos aprendizajes asociados a los centros educativos

> como "desarrollo profesional colectivo". La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional. La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que los dilemas, las dudas, la falta de estabilidad y la divergencia llegan a constituirse en aspectos de la profesión docente y, por tanto, ayudan al desarrollo profesional (p. 191).

De esta manera, el bucle experiencia-saber-formación contribuye al proceso de transformación que implica el desarrollo profesional desde la segunda vertiente, puesto que ocurre en el plano de la interioridad (Calderón, *et al.*, 2018). Este se sitúa en un tiempo, espacio y contexto determinados (Martínez, 2009). También se compone de una serie de experiencias formales e informales (Vaillant, 2009b) que el profesor vive desde su formación inicial y que se prolonga a lo largo de su vida profesional, por lo que representa un aprendizaje permanente de la profesión (Beca y Boerr, 2009). En consecuencia, al ser el desarrollo profesional un continuo a lo largo de la profesión docente, la inserción profesional, entendida como formación, constituye una parte de él.

Al respecto, los hallazgos de esta investigación permiten plantear que la inserción profesional a la docencia representa un proceso de formación para las y los profesores noveles, ya que a lo largo de ella se viven experiencias que se transforman en saberes trascendentales para su práctica cotidiana. Sin embargo, más que un continuo de desarrollo entre la formación inicial y la vida profesional, representa el encuentro con una ruptura plagada de incertidumbres, complicaciones y, en algunas ocasiones, abandono.

Es en este sentido que debe discutirse el impacto que las experiencias y saberes experienciales generan en el desarrollo profesional del docente novel. Cuando el profesor novel transita por la Escuela Normal, se forman los conocimientos especializados de la profesión docente que lo preparan para ejercer la docencia. En cambio, cuando el profesor novel ingresa al Servicio Profesional Docente con la intención de ejercer la profesión desde la linealidad

teoría-práctica, choca con la realidad y experimenta una ruptura en la que los conocimientos especializados construidos durante la formación inicial le parecen insuficientes. Por tal razón recurre a la experiencia para construir saberes que le ayudan a sortear la complejidad del escenario educativo. Es entonces cuando las y los profesores manifiestan que la práctica como profesor en servicio les resultó de mayor utilidad que la formación recibida en la Escuela Normal, lo cual resultó significativo que lo perciban así.

Esto evidencia un quiebre en el proceso de desarrollo profesional del novel, pues se pierde la continuidad que idealmente debiera existir entre la formación inicial, la inserción profesional y la formación continua. Sin embargo, el hecho de que ocurra este salto en el proceso de desarrollo profesional no significa que la formación no ocurra, pues ahora el profesor novel se forma por medio de saberes que construye en medio de un escenario que le provee incertidumbres. El profesor continúa su desarrollo profesional con una significativa tensión entre los conocimientos especializados que se adquirieron durante la formación inicial y las experiencias que lo llevan a adaptarse, pero también a resignarse a las condiciones de inserción. Esto, en conjunto, puede acelerar su desgaste y afectar su desarrollo profesional futuro.

El profesor novel experimenta un complejo proceso de desarrollo profesional a partir de experiencias que le generan incertidumbre, ambigüedad, frustración y desconcierto, dadas las condiciones siempre inciertas con las que se inicia a la profesión. Esta situación permite a las y los principiantes poner en marcha una espiral experiencia-saber-formación que les ayuda a construir saberes de adaptación, pero también de transigencia para mantener una tensión entre sí.

En específico, el saber de adaptación permite que el novel sobrelleve la inserción profesional y que mantenga un ímpetu para dar siempre lo mejor de sí, pese a las condiciones adversas en las que se inicia. Es probable que tales condiciones lo lleven pronto a una situación de hastío y conformismo que ponga en picada su curva de

desarrollo profesional y perpetúen una docencia desesperanzada, más aún cuando se mantiene una tensión con el saber de transigencia que le provoca indefensión ante circunstancias de adversidad y lo mantiene con una tendencia a la vocación. Barth (1996, citado en Nemiña, García y Montero, 2009) detalla las consecuencias de la situación descrita:

> Los aprendices voraces son los principiantes; el primer año los profesores intentan desesperadamente aprender su nuevo oficio. La curva de aprendizaje permanece alta durante tres o cuatro años hasta que la vida comienza a ser rutinaria y repetitiva, donde la curva se hace plana. El próximo septiembre, igual que el septiembre pasado. Después de –¿quizá diez años?–, se habla de que los profesores, ahora sitiados, acorralados, cercados, y reducidos, son reacios a aprender (p. 8).

De ahí la importancia de comprender y procurar la inserción a la docencia como un proceso de formación, pues su impacto en el desarrollo profesional puede ser determinante para el profesor que se inicia en la enseñanza. En los relatos narrados por las y los profesores es posible notar que comienzan el ejercicio de su profesión con una gran emoción, pero pronto encuentran condiciones de inserción que lo colocan ante "dificultades de la enseñanza, entremezclando temas personales, presiones sociales y valores contrapuestos, para engendrar un sentimiento de frustración y forzar una recapacitación de las posibilidades del trabajo y la inversión que uno quiere hacer en él" (Nemiña, García y Montero, 2009, p. 9).

Por tanto, lejos de justificar o normalizar tales condiciones de inserción, es necesario gestionar para mejorarlas y cuidar el impacto que genera en la formación y desarrollo profesional del novel, ya que, invariablemente, repercuten en los procesos de enseñanza y aprendizaje que ocurren en las escuelas. Desde esta perspectiva, cobran sentido las palabras de Beca y Boerr (2009): "una carrera profesional docente orientada a favorecer el desarrollo profesional supone contemplar la inducción como un elemento necesario" (p. 117).

Ahora bien, como afirma Imbernón (1999), el desarrollo profesional es un concepto que está íntimamente ligado con el de profesionalización. Mientras el primero ocurre en la interioridad del docente a partir de la transformación que se origina por el bucle experiencia-saber-formación, el segundo ocurre de manera dinámica en la exterioridad (Calderón, *et al.*, 2018), armoniza la tensión entre el oficio y la profesión a través de la mejora continua de la práctica docente, con el fin de procurar un cuerpo especializado de conocimientos que el profesor puede articular con su experiencia.

Desde una perspectiva ortodoxa, la docencia implica una serie de conocimientos especializados sobre teorías de la enseñanza, el aprendizaje y la didáctica los cuales la configuran como una profesión. De esta forma se establece una profesión docente que dedica su trabajo a facilitar la construcción de aprendizajes en sus estudiantes. Tales conocimientos especializados se ejercitan en la práctica profesional de la formación inicial y deberían resultar suficientes para que el profesor ejerza la profesión sin una mayor cantidad de dificultades.

Sin embargo, la docencia siempre implica la alteridad, es decir, "es un trabajo con otros y desde otros" (Tenti, 2009, p. 40) que requiere enfrentar problemas cambiantes, dinámicos e indefinidos. Por esta razón, "el docente tiende a ser una especie de 'improvisador obligado', un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando" (Tenti, 2009, p. 41). Esta perspectiva realista se desajusta con la idea de una profesión configurada a partir de saberes especializados que permiten solucionar problemas concretos.

Lo anterior implica la existencia de una ruptura durante la inserción, porque al llegar las y los docentes pretenden ejercer la profesión aplicando la teoría a la práctica. Pero al comprender que deben cubrir las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y además lidiar con sus aspectos socioemocionales, resolver dificultades de convivencia, realizar una gran cantidad de trabajo administrativo, organizar actividades extra clase, encargarse de comisiones escolares, solventar asertivamente las demandas de los padres de familia, ajustarse a las condiciones socioculturales de la comunidad, atender las normativas

establecidas en el nivel educativo, dedicar una gran cantidad de tiempo fuera de la jornada escolar para solventar las demandas de la práctica, adaptarse a las normativas establecidas, crear relaciones colaborativas y asertivas con los compañeros y autoridades, cumplir los criterios de rendimiento impuestos por el sistema y por los distintos agentes educativos, entre otras, les genera un choque de realidad.

Entonces, el profesor novel requiere apoyarse de otros conocimientos que le faciliten la interacción con estudiantes, compañeros, directivos, supervisores, padres de familia y comunidad. quede esta manera, la docencia implica una multiplicidad de acciones, personas, escenarios y contextos de alta complejidad para los que no bastan los conocimientos especializados de la formación inicial, sino que además requiere un saber de adaptación que, idealmente, pudiera construirse a partir de mejores condiciones de inserción y de un adecuado proceso de acompañamiento. Este último fue inexistente en el caso particular de las y los profesores participantes e insuficiente en general.

En conclusión, las y los noveles construyeron adaptación como un saber experiencial, a partir de un proceso de desgaste que pudo generar un impacto negativo en su configuración subjetiva, y un saber de transigencia que les ayudó a sobrellevar la inserción desde la vocación; dicha situación no es lo más favorable para su desarrollo profesional. En este sentido, se sugiere que estos saberes podrían abonar a la profesionalización en la medida que la inserción profesional se logre concebir como un proceso de formación, en el cual se cuide el contexto de inserción profesional y se otorgue un acompañamiento cercano, realista y sistemático.

De la formación liminal a la formación de transición

A partir de los saberes experienciales que construyeron las y los profesores noveles y el impacto que ocasionaron en su desarrollo

profesional, se hace posible plantear que la inserción a la docencia debe concebirse teórica y operativamente como un proceso de formación, para subsanar su posición como "eslabón perdido" (Marcelo, 2008, p. 30) entre la formación inicial y la permanente.

Esta etiqueta de eslabón perdido deriva, en una primera parte, de las carencias formativas con las que egresan las y los profesores de su formación inicial. Si bien es cierto que resultaría imposible cubrir todas las enseñanzas necesarias para afrontar la realidad educativa, sería importante considerar dos aspectos: primero, reflexionar sobre el desarrollo operativo del currículum al interior de las Escuelas Normales para lograr la formación del profesional reflexivo que propone, para que las y los profesores no vean la teoría desde una posición inamovible, sino que la comprendan desde una visión crítica y contextualizada; segundo, reconsiderar el desarrollo operativo de las prácticas profesionales, de manera que pueda ofrecer una visión más amplia y realista sobre la función docente. Tal como lo plantea Mercado (2007) en un estudio sobre el trabajo de los asesores y tutores de prácticas profesionales en las Escuelas Normales:

> La apropiación y adquisición de las herramientas epistemológicas, teóricas, técnicas y didácticas por parte de los estudiantes permitirán comprender el contexto sociocultural de la práctica docente, la función social y laboral del maestro; el uso, selección y jerarquización de la información; los procedimientos para abordar contenidos específicos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; las diferencias en el desempeño académico de sus alumnos; las formas idóneas para evaluar, acreditar y certificar los aprendizajes en sus estudiantes y sus condiciones sociales, así como la administración y regulación normativa del nivel educativo donde se labora (p. 505).

Desde esta perspectiva, se formaría a los futuros profesores no solo en contenidos sino también en la toma de decisiones, procurando que experimenten todos los elementos que componen tanto lo educativo como lo didáctico, lo psicológico educativo, lo administrativo, lo normativo y lo sociocultural (Espinosa, 2014). Esta forma

de organizar las prácticas profesionales podría constituir un puente transitable entre el egreso de la Escuela Normal y el ingreso al Servicio Profesional Docente.

En una segunda parte, este eslabón perdido es también producto de la falta de acompañamiento cercano, realista y sistemático durante la inserción, pues las y los profesores participantes se iniciaron en la docencia bajo un esquema de "nadar o hundirse", con suerte recibieron el acompañamiento informal por parte de supervisores, directivos y compañeros, como lo menciona el modelo colegial de Vonk (1996). Por otro lado, si bien desde entonces existía un programa formal de tutoría para docentes de nuevo ingreso, lo cierto es que funcionaba de manera limitada dado que comenzaba a implementarse bajo una estrategia evaluativa de desarrollo profesional docente (Calderón, 2020) y no desde una lógica de formación que respondiera a las experiencias de las y los profesores, para que aportara significativamente a su desarrollo profesional, lo que le resta relevancia.

Es necesario destacar que después de varios meses de experiencia sin un acompañamiento formal y a pesar de las dificultades vividas, los noveles perciben que lograron el aprendizaje en sus estudiantes. Este hecho es atribuible a los conocimientos especializados de la formación inicial, a sus propios procesos de reflexión, a la mentoría informal recibida e incluso, en algunos casos, a la resistencia que mantuvieron al llamado de sus compañeros a no innovar. Tal como seguramente lo han hecho otros profesores en múltiples generaciones:

> Encuentro niños con problemas de lectoescritura, encuentro niños que no se sabían tablas de multiplicar, entonces tuve que implementar estrategias o herramientas que me sirvieron para que mejoraran poco a poco […] Ahora que se aplicó el último [examen] que ya es de todo el año, sí se vio un punto porcentual más arriba. Ahorita el grupo que voy a entregar ya sabe multiplicar, lo que no sabían muchos. Ellos no sabían identificar fracciones, pero más o menos ya lo hacen. Batallé, sí batallé varios meses en

> que aprendieran, pero ya ahorita que lo voy a entregar ya saben fracciones, saben multiplicar, saben leer y escribir (María, p. 2).

El diálogo anterior refleja la experiencia de varios profesores que mostraron sus habilidades para diseñar, desarrollar y evaluar el aprendizaje, pues finalmente lograron los objetivos educativos en sus estudiantes. Sin embargo, las desavenencias experimentadas constituyen una carga significativa para su configuración subjetiva, la cual probablemente se refleje en un agotamiento prematuro; por tal motivo, la ayuda otorgada a los noveles durante la inserción profesional no debe circunscribirse al ámbito didáctico, sino que debe considerar acompañarlos en todos los ámbitos que componen lo educativo (Espinosa, 2014), para orientarlos a construir saberes que repercutan positivamente en su autoconcepto, su identidad y, desde luego, su práctica.

No obstante, el hecho de que los programas de inserción no se planteen como un proceso de formación, no resulten relevantes para las y los profesores noveles o no logren llegar a todos ellos, no significa que la formación no ocurra. Como ya se ha mencionado, los principiantes viven una espiral de experiencia y saber que los conduce a la formación, ayudados por los recursos disponibles en su contexto, tanto materiales como humanos.

Sin embargo, los hallazgos de esta investigación confirman que la formación vivida por los principiantes ocurre en un escenario eminentemente liminal, plagado de incertidumbre, frustración y resignación en el que, contrario a experimentar una continuidad de la formación inicial, se quiebran las certezas construidas y reconstruyen o construyen nuevas. Entonces, esta formación se circunscribe a las experiencias que les ocurren en el contacto con la escuela, la comunidad y, en general, con los otros. Esto puede resultar favorecedor o no para su desarrollo profesional, en función del contexto de inserción al que estén expuestos. De ahí el concepto de formación liminal, pues al ocurrir en la incertidumbre, no hay certeza de la forma en que impactará su subjetividad o cómo repercutirá en su

desempeño a mediano y largo plazo, pues, de acuerdo con los hallazgos de la investigación, las y los profesores finalmente cumplen con su labor pese a las adversidades.

Entonces, este tipo de formación ocurre cuando el principiante aprende a ser docente en un escenario de ambigüedad y choca con la inmensa realidad educativa. Por ello ponen en marcha un bucle experiencia-saber-formación desde su subjetividad que los lleva a generar nuevos saberes, de adaptación y transigencia, exteriorizados para sortear las necesidades de su práctica cotidiana. Este proceso resultaría sumamente favorable si se llevara a cabo a través de un proceso cuidado, acompañado y sistemático.

En concreto, la evidencia muestra que la formación en este periodo ocurre, por lo cual las y los profesores terminan cumpliendo los objetivos educativos que les son encomendados, tal como encontraron Lizana, Ripamonti y Yori (2011) en su estudio, por lo que, a simple vista, pareciera que nada se requiere hacer. Sin embargo, es necesario prestar atención al proceso que los noveles viven y no solo al resultado obtenido, pues las experiencias y saberes que construyen en este periodo generan un impacto en su desarrollo profesional que no siempre es adecuado, pero que no se observa de inmediato por el ímpetu natural de la iniciación.

Es posible que las consecuencias de esta formación liminal se manifiesten a mediano o largo plazo, con profesores que a temprana edad muestren estancamiento o conservadurismo, debido a que no resulta sencillo mantener la proactividad por mucho tiempo cuando se viven condiciones de desgaste. Al respecto, Inurrigaro *et al.* (2012) coinciden en que "la inserción laboral es un momento clave en la vida profesional de un novel, ya que la formación en los primeros años define mucho su actuar posterior" (p. 55).

El panorama anterior hace necesaria la generación de acciones para transitar de una formación liminal, plagada de incertidumbre y expuesta a lo que el contexto tenga que ofrecer, hacia una formación de transición, la cual represente un verdadero puente entre la formación inicial y permanente. De tal manera que la ambigüedad

presente en este rito de paso se atenúe con un acompañamiento formal, cercano, realista y sistemático pensado desde las experiencias vividas por las y los profesores noveles. Con esto sería posible aprovechar el bucle experiencia-saber-formación que el profesorado pone en marcha durante la inserción, para favorecer la adaptación y que las repercusiones en su configuración subjetiva beneficien su desarrollo profesional y contribuyan de esta manera a la articulación de saberes experienciales y constituidos para la profesionalización.

En tal sentido, una formación de transición requiere que durante la formación inicial se promuevan espacios de práctica profesional realistas que provean a las y los profesores en formación de experiencias sobre la amplitud de la función docente, por medio de actividades que les permitan un contacto más pleno con estudiantes, compañeros docentes, padres de familia y autoridades, en espacios diversos como escuelas de organización completa, de tiempo completo, rurales y multigrado, tal como les ocurrirá al egresar.

Posteriormente, se requiere construir un dispositivo de inserción profesional en el que las instituciones formadoras, las instancias burocráticas y administrativas implicadas se coordinen, bajo el entendido de que un docente que egresa de la Escuela Normal no cuenta con una formación acabada, sino que apenas ha alcanzado la primera etapa de un lago proceso de desarrollo profesional. Esta coordinación debe servir para proveerle al novel las mayores certezas posibles sobre su asignación, para asegurar que esa etapa no sea el punto que quiebre en la formación docente y su recorrido sea menos abrupto.

Además, es necesario impulsar el acompañamiento formal, pero desde una estrategia distinta que incluya tres puntos básicos: la inducción, la mentoría y el acompañamiento entre pares. Sobre la inducción, el diseño general de los programas de acompañamiento para profesores de nuevo ingreso debe considerar en la implementación de dispositivos de inducción que informen al docente sobre el sistema educativo en el que van a desempeñarse, así como los detalles sobre sus labores. De esta manera, se buscaría disminuir la

ambigüedad que viven durante todo el trayecto de inserción. Esto también requiere una mayor coordinación en la asignación de plazas para evitar el exceso de movimientos que lo desestabilizan.

Sobre el segundo punto, se sugiere implementar mentorías contextuales, diversificadas y flexibles, que sean cercanas a las necesidades reales de los principiantes. En este sentido, la propuesta es que se construya un diseño general que se concrete en las circunstancias de cada escuela, de forma que sean estas quienes implementen las acciones acordes con su contexto y designen a los compañeros mentores que, de acuerdo con las habilidades demostradas, puedan acompañar a las y los profesores noveles que se integren a su institución, o bien, a instituciones cercanas, para el caso de los principiantes que deben laborar en escuelas unitarias. De esta manera, se potencia el acompañamiento que surge naturalmente por parte de las y los profesores de mayor antigüedad hacia las y los profesores noveles, a través de acciones contextuales y realistas.

Como tercer punto, se debe considerar una modalidad de acompañamiento entre pares a través de la implementación de dispositivos que permitan la generación de redes docentes, los cuales sirvan de espacio para el intercambio de experiencias, para la reflexión de la práctica y para la construcción colectiva de saberes. Esto permitiría potenciar el *communitas* que emerge de manera natural entre las y los profesores principiantes, con el fin de que contribuya a su desarrollo profesional y profesionalización.

Se plantea que estas propuestas de acompañamiento puedan favorecer el tránsito de una formación liminal hacia una verdadera formación de transición que asegure la continuidad en el desarrollo profesional de las y los docentes noveles, pues aunque estos logran realizar su trabajo aún con condiciones muchas veces desfavorables, es necesario proveerles un contexto enriquecedor en el que no deban pagar altos costos personales, familiares o sociales y, en su lugar, se favorezcan situaciones y contextos formativos que repercutan adecuadamente en su configuración subjetiva como profesores.

Consideraciones finales

Esta investigación versó sobre la experiencia debió a que se considera una fuente importante de conocimiento para mantener al mundo educativo vinculado con los actores que lo construyen y lo transforman. Al ser experiencias que ocurren durante un periodo de transición, se recurrió al concepto de liminalidad para orientar su interpretación. De esta manera, desde la propia consideración permitió exponer el impacto que tienen las condiciones de inserción en la subjetividad de las y los profesores noveles. La pretensión no es mostrar esta orientación como algo irrefutable, sino más bien como una manera de comprender la forma en que las y los profesores experimentan esta etapa de su desarrollo profesional.

El profesor novel vive la inserción profesional en una prolongada incertidumbre, situación que lo lleva a interiorizar experiencias ampliamente diversas que no se limitan a la planeación, desarrollo y evaluación de la enseñanza. El rito comienza desde que debe probar su idoneidad para conseguir un espacio, muchas veces inestable en el sistema educativo, para luego adentrarse a escenarios educativos en los que se desdibujan sus certezas hasta experimentar un choque de realidad.

En ese proceso es posible observar que las y los docentes se inician a la profesión con la intención de aplicar la teoría para solucionar las dificultades de la práctica, de manera lineal. Sin embargo, encuentran que la función docente es sumamente amplia y dinámica como para limitarse a aplicar lo aprendido, lo que los lleva a experimentar la formación inicial como algo insuficiente. Es en este momento cuando, desde su subjetividad, ponen en marcha un bucle de experiencia-saber-formación que les permite enfrentar las circunstancias propias de la inserción profesional y lograr los propósitos encomendados. Esta espiral comienza por una serie de experiencias, en las que se encuentra lo siguiente:

- Probar la idoneidad para la enseñanza a través de un examen estandarizado implicó una tensión significativa para las y los profesores; debido a ella, experimentaron situaciones de frustración e incertidumbre, incluso previo al egreso de la Escuela Normal. En estas experiencias es posible notar los estragos de la política evaluativa de desarrollo profesional implementada en ese momento, que ya impactaba la interioridad de los noveles.
- Recibir un nombramiento de idoneidad les produjo una certeza momentánea hasta enfrentarse al proceso de asignación. Esta situación los llevó a elegir un lugar en función de los privilegios dados por el número en la lista de prelación, pero que, paradójicamente, los retornó a la incertidumbre cuando realizaron la elección del municipio, pues no tenían más información que la ubicación; esta fue, en sus propias palabras: una elección a ojos cerrados.
- Llegar al escenario escolar les provocó un choque de realidad que se manifestó en diversas modalidades: al darse cuenta de la responsabilidad que ahora debían asumir por sí mismos, al notar las carencias de la formación inicial y buscar la manera de subsanarlas, al entender que no era posible desempeñarse en la normalidad que imaginaron y al enfrentar un proceso de vida independiente en un lugar desconocido, la mayoría de las veces sin una percepción económica oportuna.
- Desempeñar sus funciones en condiciones adversas o de precariedad les mostró que no había alternativa. De esta forma, debieron trabajar en aulas improvisadas, atender grupos con significativo rezago académico o problemas de convivencia y enfrentar estudiantes desafiantes; es decir, experimentaron y finalmente superaron situaciones de trabajo sumamente complejas, pero en un marco de angustia, frustración y, en varios casos, abandono.
- Interactuar con los distintos actores educativos les proveyó experiencias de naturaleza dicotómica. Con supervisores y

> directores interiorizaron vivencias de subordinación-acompañamiento, con los compañeros de mayor antigüedad fueron de apoyo-desaprobación y con los padres de familia de temor-empoderamiento. En general, estas relaciones influyeron significativamente en su interioridad y en el desarrollo de su labor docente. En el caso específico de los compañeros docentes representaron un punto de quiebre para la colaboración o el trabajo individualista.

Los puntos anteriores permiten sostener que la inserción profesional no refiere únicamente a las vivencias de las y los profesores en su encuentro con la escuela, el aula y los diversos agentes como padres, compañeros maestros y estudiantes, tal como se reporta en investigaciones previas realizadas en el contexto mexicano (Canedo y Gutiérrez, 2016; Gómez y Loredo, 2019; Inurrigaro, *et al.* 2012; Rodríguez *et al.* 2012). Además, implica todo el proceso que deben vivir para conseguir la asignación de una plaza que, dadas las políticas vigentes durante el estudio, implicó la preparación y presentación de un examen, la múltiple asignación de un espacio laboral en distintas zonas del Estado, así como todo el proceso para llegar a un nuevo espacio e incorporarse en él, algunas veces, viajando diariamente y, en otras ocasiones, mudándose permanentemente.

De ahí que la inserción se considere un rito de paso de prolongada liminalidad en el que se deben superar múltiples niveles tales como el examen, la asignación, la llegada a un nuevo lugar, la obediencia a las autoridades, el encuentro con los estudiantes, la interacción con los compañeros, la aprobación de los padres, además de todo lo que implica organizar la enseñanza en lo académico y lo administrativo. Los relatos de las y los profesores evidenciaron que todas estas situaciones eran experimentadas nuevamente cuando los llamaban a ocupar un nuevo lugar, debido a los cambios internos o al término de su contrato; esto ocurría incluso al no tener más que una o dos semanas en el lugar asignado, lo cual acentuaba su incertidumbre.

De igual manera, puede afirmarse a partir de tales experiencias, y en sentido espiral, que las y los profesores construyen saberes que les permiten sobrellevar las dificultades, la frustración y la incertidumbre de este periodo de transición. Se identificaron dos saberes opuestos que mantienen una tensión entre sí y complejizan la inserción profesional: el saber adaptarse y el saber resignarse.

El saber adaptarse refiere a una representación subjetiva que le permite ajustarse a las condiciones de inserción para responder proactivamente a ellas y cumplir su labor docente, lo que lo coloca en una posición activa. Este saber se manifiesta a través de la interacción oportuna con los actores educativos, el compromiso hacia las labores asignadas y el aprendizaje a partir de la adversidad. El segundo implica una representación subjetiva que valora positivamente la indefensión ante circunstancias de adversidad, hecho que lo mantiene en una posición pasiva ya que se manifiesta a través de la idealización de la antigüedad y la disposición al sacrificio.

Estos saberes que ejercen una tensión entre sí durante el rito de paso conducen la espiral hacia la formación porque dejan una marca en la subjetividad del profesor y lo transforman. Esto permite afirmar que la inserción profesional constituye una formación, pero en el caso de las y los profesores participantes se manifiesta una formación liminal, es decir, un proceso de transformación subjetiva a partir de experiencias de incertidumbre, de derrumbamiento de sus certezas y de situaciones generalmente caracterizadas por la complejidad. Este proceso está marcado por una significativa tensión entre la adaptación y la transigencia, lo que ocasiona un quiebre en el desarrollo profesional. Si bien esto no representa un impedimento para que las y los profesores principiantes cumplan con sus actividades, sí implica un elevado nivel de desgaste que puede repercutir a mediano o largo plazo en su desempeño, pues es difícil sostener la actitud proactiva y el ímpetu por innovar de manera prolongada ante tales circunstancias.

Por lo tanto, se plantea la necesidad de avanzar hacia una formación de transición, que se define como un proceso estable ocurrido

durante la inserción profesional. En este proceso el novel se transforma a sí mismo a partir del acompañamiento para la reflexión de sus experiencias, lo cual favorece su adaptación y representa la conexión entre la formación inicial y la permanente, para mantener un continuo en su desarrollo profesional. Esta formación requiere de un dispositivo que articule las acciones desde tres puntos primordiales: la práctica profesional realista, la coordinación de los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente y la implementación de un programa de inducción, mentoría y acompañamiento entre pares para las y los profesores de nuevo ingreso a la función docente.

Sobre la práctica profesional realista, no basta un currículum que declare la formación de un profesor competente y reflexivo, es necesario asegurar su adecuado desarrollo operativo al interior de las Escuelas Normales para proveer prácticas profesionales realistas en las que el profesor en formación experimente la amplitud de la función docente, en vista de la variedad de resultados que reportan las investigaciones sobre el tema (Aguilera, *et al.* 2018; Chapa y Flores, 2015; Careaga, *et al.* 2018; Durango, *et al.* 2019; Martínez, *et al.* 2019; Méndez, *et al.* 2019; Ramírez y Cortés, 2018; Rubio *et al.* 2018).

Sobre la coordinación de los procesos de ingreso al Servicio Profesional Docente, se requiere mejorar los procesos de ingreso al SPD, bajo la premisa de que la formación inicial no es finita y acabada, sino que es solo el primer paso en un largo proceso de desarrollo profesional, Con esta propuesta se buscaría que las Escuelas Normales no se vean presionadas para lograr que sus estudiantes resulten idóneos en un examen, antes que ayudarlos a construir los saberes que se requieren en la realidad educativa. En concreto, los procesos de ingreso deben responder a las necesidades educativas del estudiantado y a las necesidades formativas de las y los profesores, no solo a las exigencias y estándares de organismos internacionales. Los procesos de ingreso deben estar orientados a brindar un espacio a los egresados de las Escuelas Normales que se han formado en específico para tal cometido, con el objetivo de evitar un quiebre formativo en el proceso

de desarrollo profesional que comienza con la formación inicial, continúa con la inserción profesional y se prolonga a lo largo de la vida profesional del docente.

Esta modalidad de ingreso solo puede ser viable si existe una adecuada coordinación entre las Escuelas Normales y los organismos administrativos del sistema educativo público, para que ocurra lo propuesto para el tercer punto: la puesta en marcha de un programa de inducción, mentoría y acompañamiento entre pares, que sea realista, adecuado y que constituya un dispositivo de formación que potencie la espiral experiencia-saber-formación que emerge de manera natural en este periodo. De esta forma, la inducción por parte del sistema educativo debe proveer al novel de toda la información necesaria sobre su labor en el servicio. La mentoría contextual, diversificada y flexible por parte de profesores de mayor experiencia debe concretarse en las particularidades de cada espacio escolar para potenciar el apoyo que surge naturalmente por parte de los compañeros. Por su parte, el acompañamiento entre pares debe permitir el intercambio y reflexión de experiencias para la construcción colectiva de saberes, fortaleciendo el *communitas* que emerge durante la liminalidad.

Queda pendiente continuar la investigación para ampliar el cuerpo de conocimientos sobre la inserción profesional. Una primera alternativa es el desarrollo de investigaciones longitudinales que den seguimiento a la inserción profesional, desde la práctica profesional en la Escuela Normal hasta el primer año de servicio por ser el más crítico (Olson y Osborne, 1991; Vonk, 1995). La finalidad sería tener un panorama etnográfico sobre lo que ocurre durante la transición. Una segunda alternativa es la realización de trabajos de investigación-acción, a través de talleres reflexivos que promuevan el ejercicio del bucle experiencia-saber-formación con profesores de nuevo ingreso al sistema, con el objetivo de generar conocimiento sobre los saberes que se pueden construir a partir de un proceso sistemático y del impacto que producen en su desarrollo profesional. Una tercera alternativa implicaría investigar sobre la inserción de

otros profesionales con perfil educativo, a fin de ampliar los hallazgos de este trabajo.

Por último, es necesario hacer notar las dificultades teóricas y metodológicas que ocurrieron durante el proceso de la investigación para ponerlas a consideración de futuros trabajos. Sobre las dificultades teóricas, es preciso reconocer que resultó complejo articular la literatura sobre la inserción en la docencia, la liminalidad y la relación experiencia-saber-formación de forma clara y coherente. Respecto de las dificultades metodológicas, fue de gran dificultad tener acceso a los datos, pues al no tener un contacto directo con las y los profesores se recurrió a varias instancias burocráticas, Además, dadas las condiciones de inserción fue necesario recorrer distintas zonas del Estado para localizar a las y los profesores y obtener sus relatos, por lo que una vez recolectados, las posibilidades de ampliarlos resultaron complejas.

En conclusión, queda claro que entre el egreso de la Escuela Normal y el ingreso al Servicio Profesional Docente hay un espacio liminal que es determinante en el desarrollo profesional de los noveles, pero que en la actualidad constituye un punto de quiebre que le resta valor, pese al programa de tutoría vigente en el momento. Por lo tanto, esta situación debe atenderse con el diseño e implementación de políticas y acciones educativas, para que estas emerjan de las experiencias, así como de los saberes de las y los profesores, pues como mencionan Contreras y Pérez de Lara (2010), "de lo que se trata la educación es de la relación entre saber y experiencia" (p. 51).

REFERENCIAS

Aguilera, M., Rafael, Z. & Gutiérrez, E. (2018). *La configuración de saberes docentes en estudiantes normalistas*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P346.pdf

Alliaud, A. (2006). Experiencia, narración y formación docente. *Revista Educación & Realidad*, 31 (1), 7-22.

Alliaud, A. (2011). Los Maestros y sus obras. *Revista Educación y Pedagogía*, 23 (61), 81-92.

Alliaud, A. (2012). Formar buenos docentes en la artesanía de enseñar. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Alliaud, A. (2014). Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de Docentes Noveles en su Primera Inserción Laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19 (56), 229-242. http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a12.pdf

Almonacid, A., Merellano, E. y Moreno, A. (2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista Electrónica Educare*, 18 (3), 173-190. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n3/a10v18n3.pdf

Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de Educación Primaria en México*, 1887-1994. México: CIDE.

Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: SEP.

Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Notas para el seminario organizado por el CIDE, BID y el Senado. https://www.senado.gob.mx/comisiones/educacon/ foros/docs/130613_presentacion1.pdf

Avalos, B. (2009). La inserción profesional de las y los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 43-59.

Beca, C. y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (109-118). Madrid: Fundación Santillana.

Berger, P. y Luckman, T. (1994). La sociedad como realidad subjetiva. En *La construcción social de la realidad* (162-225). Buenos Aires: Amorrortu.

Bernard, M. (2004). "Arquitectura y dispositivos de formación". En *Formación, distancias y subjetividades. Nuevos retos de la formación en la globalización* (55-71). México: Limusa/ Universidad Autónoma de Morelos.

Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 4 (1), 1-26.

Bolívar, A. (2011). La recherche biographique narrative dans le développement et l'identité professionnelle des enseignants. En González-Monteagudo, J. (dir.). *Les histoires de vie en Espagne: entre formation, identité et mémoire* (59-96). París: L'Harmattan.

Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda.

Calderón, J. (2020). *Acompañamiento pedagógico: docentes noveles de Chile, Ecuador, México y Uruguay*. México: Taberna Libraria Editores.

Calderón, J., Aguayo, L.M. y Ávila, H. (2018). *Formación, investigación y mejora docente. Narrativas sobre experiencias didácticas en posgrados de educación*. México, Zacatecas: Taberna Libraria Editores.

Calderón, J., Vera, N. y Aguayo, L.M. (2016). Las y los docentes principiantes de Colombia y México. Escenarios de alto riesgo y adversidad. Memorias del V Congreso internacional sobre el profesorado principiante y la inducción a la docencia, Santo Domingo: República Dominicana.

Canedo, C. y Gutiérrez, C. (2016). *Mi primer año como maestro Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente*. México: INEE.

Careaga, F., Romero, M. y Aguilar, L. (2018). *Las prácticas profesionales en la formación de maestros*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P500.pdf

Castañeda, A. y Navia, C. (2009). *Experiencias de socialización profesional de profesores de Primaria*. Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, Veracruz. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf

CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, una oportunidad para América Latina y el Caribe*. http://www.sela.org/media/2262361/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf

Chacón, J., Padrón, L. y Del Valle, L. (2017). *Seguimiento de egresados en una Escuela Normal de Yucatán*. Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, SLP. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1117.pdf

Chapa, M. y Flores, M. (2015). La formación inicial de profesores en las Escuelas Normales. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6 (10), 28-35, https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/ie_rie_rediech/article/view/168

Cifali, M. (2008). Enfoque clínico, formación y escritura. En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. y Perrenoud, P. (coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos* XLII (4), 31-48. https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf

Clandinin, D.J., Connelly, F.M. y Fan He (2001). El conocimiento práctico personal del maestro en el paisaje del conocimiento profesional. En Tlaseca, M. *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN Fomento Editorial.

Connelly, F.M. y Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. *et al. Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Contreras, J. (2009). Prólogo. En Skliar, C. y Larrosa, J. (coords.). *Experiencia y alteridad en educación* (7-12). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Contreras, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2), 61-81. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198004

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136.

Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2010). La experiencia y la investigación educativa. En Contreras, J y Pérez de Lara, N. (coords.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.

Cornejo, M., Mendoza, F. y Rojas, R. (2008). La Investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Revista Psikhe*, 17 (1), 29-39. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=96717104

Cortés, V. y Ugalde, M. (2019). *La inserción de los egresados de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros al campo laboral*. Memorias del Memorias del 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California Norte, México. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P090.pdf

Cruz, O. (2013). Políticas de las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En Ducoing, P. (coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*, 49-78. México: UNAM/IISUE.

Cruz, K.A. (2018). Reforma a la formación inicial docente. Modelo curricular basado en competencias. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 7 (14), 82-97.

Cuevas, Y., y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (120), 1-20.

Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la Educación Primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27 (44), 1-25.

Dávila, P. (2011). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia de reposicionamiento de saberes, conocimientos y actores en el campo de la formación docente. Revista Educación y Pedagogía, 23 (61), 145-155.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación, biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (62), 695-710.

DGESPE. (2012). *Fundamentación de la Licenciatura en Educación Primaria Plan 2012*. México: DGESPE.

Díaz, V. (2001). Construcción del saber pedagógico. *Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación*, 1 (2), 13-40.

Diario Oficial de la Federación [DOF]. (2013). Ley General del Servicio Profesional Docente. México.

Ducoing, P. (coord.). (2013). *La escuela normal: una mirada desde el otro*. México: UNAM/IISUE.

Esparragoza, N., Mendoza, M. y Sánchez, M. (2014). La inserción laboral de las y los docentes de Educación Primaria en Puebla, año 2013. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 3 (5), 1-20. https://www.ricsh.org.mx/index.php/RICSH/article/view/26/341

Espinosa, J. (2014). La constitución de las prácticas de profesionalización de formación de docentes en México. *Perfiles Educativos*, *XXXVI* (143), 163-179. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13229888010

Ferry, G. (1990). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata. Gadamer, H. (1993). Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme.

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Gómez, M. y Loredo, J. (2019). *Los problemas de práctica educativa al ingresar al servicio en Educación Primaria. El caso de dos profesores noveles*. Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, Guerrero. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/1117.pdf

González A. I., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 31 (1), 51-62.

Gutiérrez, E., Lozano, I. y Rafael, Z. (2018). *Significados del debut como maestros de estudiantes normalistas*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P898.pdf

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado, hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (eds.), *Desarrollo Profesional del Docente*. Política, Investigación y Práctica. Madrid: Akal.

Inclán, C. y Mercado, L. (2005). Formación y procesos institucionales (Normales y UPN). En Ducing, P. (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación Tomo II*, 327-368. México: COMIE.

INEE. (2017). Las tutorías como estrategia de inserción a la docencia. En *La educación obligatoria en México, informe 2017*. México: INEE.

Inurrigarro, C., Balderas, M. y González, R. (2012). Problemas y realidades de las y los docentes noveles en contextos de marginalidad. En Martínez, N. (coord.). *Alzando el vuelo, problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (54-79). Nuevo León, México: Fondo Editorial de Nuevo León.

Jiménez, M. y Angulo, F. (2008). Breve estado del arte sobre los/as profesores/as principiantes. *Revista Educación y Pedagogía* 20 (50), 207 - 2018. http://tesis.udea.edu.co/bitstream/10495/3041/1/Jim%C3%A9nezMaria_breveestadodelartesobrelosprofesoresprincipales.pdf

Jiménez, Y., González, M. y Hernández, J. (2016). De frente a la Reforma Educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? *Perfiles Educativos*, *XXXVIII* (154), 20-40. http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-20-40

Juárez, J.M. y Comboni, S. (2014). La influencia de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos en la Reforma Educativa. *Argumentos (Méx.)*, 27 (74), 153-189. http://www.scielo.org.mx/pdf/argu/v27n74/v27n74a7.pdf

Knobel, M. y Lankshear. C. (2002). *Maneras de saber: tres enfoques para la investigación educativa*. México: UPN Unidad 161.

Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7), 19-40. http://cincoo.edu20.org/files/461141/La_investigacin_cualitativa_Un_campo_de_posibilidades_y_desafos._(3)_lmsauth_ddc30cb4c7746a1f2f840405a84d07de8860c5a8.pdf

Korthagen, F, A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2), 83-101. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005

Lagunas, D. (2009). Rito de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. En Fournier, P., Mondragón, C. y Wiesheu, W. (coords.). *Ritos de paso, Arqueología y Antropología de las Religiones* (19-31), Vol. III. México: INAH/ENAH-PROMEP.

Larrosa, J. (1996). *La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma, Revista de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport*, 19, 87-112. http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2201318

Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Skliar, C. y Larrosa, J. (coords.). *Experiencia y alteridad en educación* (13-44). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Lizana, P., Ripamonti, P. y Yori, P. (2011). Representaciones sobre la Formación Docente y experiencias profesionales en el 3er. Ciclo de la EGB de egresados noveles de Institutos Superiores de la Zona Este de la provincia de Mendoza, problemáticas y alternativas para el abordaje de dinámicas institucionales. En Olalla, M., Ripamonti, P. y Yori, P. (coord.). *Formación docente: miradas críticas y perspectivas institucionales*. Mendoza: IESDyT 9-001/ Inca Editorial.

Lombardi, G. y Abrile de Vollmer, M.N. (2009). La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina. En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (59-66). Madrid: Fundación Santillana.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum, métodos y recursos para profesionales reflexivos.* Madrid: Morata.

Marcelo, C. (2008). Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En Marcelo, C. (coord.), *El profesorado principiante, inserción a la docencia* (7-58). Barcelona: Octaedro.

Marcelo, C. (2009a). Los comienzos de la docencia: un profesorado con buenos principios. Profesorado, Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 1-25. https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART1.pdf

Marcelo, C. (2009b). La evaluación del desarrollo profesional docente. En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (119-128). Madrid: Fundación Santillana.

Marcelo, C. (2012). Empezar con buen pie: inserción a la enseñanza para profesores principiantes. *Olhar de Professor*, 15 (2), 209-221, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=684/68425573002

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (166), 1224-1249.

Martínez, A. (2009). El desarrollo profesional docente y la mejora de la escuela. En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (79-88). Madrid: Fundación Santillana.

Martínez, M., Ortiz, A., y Castillo, G. (2018). *Una mirada hacia la importancia de la observación en la práctica docente*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P324.pdf

Medrano, N., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.

Méndez, A., Ibáñez, R. y Sharpe, J. (2019). *Percepción de los estudiantes normalistas sobre la retroalimentación de su práctica docente*. Memorias del 4º Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California Norte, México. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P712.pdf

Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (33), 487-512. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003303

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17 (25), 17-34.

Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. Barcelona: Pomares Corredor.

Nemiña, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (2), 1-13, https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711798016

Nieto, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*. México: OCDE. https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf

Nóvoa, A. (2009). Profesores: ¿el futuro aún tardará mucho tiempo? En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (49-56). Madrid: Fundación Santillana.

OCDE. (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. París: Ediciones OCDE.

OCDE. (2011). *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*. París: Ediciones OCDE.

Olson, M. R. y Osborne, J. W. (1991). Learning to Teach: The first years. *Teaching and Teacher Education*, 7 (4), 331-343.

ONU. (2015a). *Declaración Universal de los Derechos Humanos versión ilustrada*. http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf

ONU. (2015b). *Objetivos de Desarrollo del Milenio, informe 2015*. http://www.un.org/es/millenniumgoals/pdf/2015/mdg-report-2015_spanish.pdf

Ortiz Blanco, C., Ortega Guerrero, J. C., y Casillas Alvarado, M. Á. (2022). Representaciones sociales de docentes noveles sobre la tutoría. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26 (2), 71-100. https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1631

Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata.

Pérez Gómez, A I. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 24 (2), 37-60. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198003

Ramírez, L. y Cortés, E. (2018). *Las prácticas profesionales, un camino de mejora en la formación docente*. Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P975.pdf

Reyes, M.E. (2013). La práctica docente reflexiva en las Escuelas Normales. En Ducoing, P. (coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro*, 223-267. México: UNAM/IISUE.

Ripamonti, P., Lizana, P. y Yori, P. (2016). La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 1 (1), 1-23.

Rivas, I. (2012). *La investigación biográfica y narrativa. El sujeto al centro*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2012/07/In-Biografica-Narrativa-RIVAS-FLORES.pdf

Robles, H.V. y Pérez, M.G. (2019). *Panorama educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

Rodríguez, L. (2001). El saber de la formación docente y los procesos de legitimación de conocimiento. En Tlaseca, M. *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.

Rodríguez, G., Gil, J. y García E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2ª ed.). Málaga: Editorial Aljibe.

Rodríguez, M., Tolentino, R. y Martínez, E. (2012). La inserción de la docencia en contextos de vulnerabilidad. En Martínez, N. (coord.). *Alzando el vuelo, problemas y modelos de acompañamiento al docente novel* (39-53). México: Fondo Editorial de Nuevo León.

Rojas, I. (2011). *Aproximaciones y consideraciones sobre la formación del profesorado normalista en México*. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Monterrey, Nuevo León. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_15/1228.pdf

Rojas, I. (2014). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad: algunas reflexiones sobre los saberes del docente de nivel básico. En Ducoing, P. (coord.). *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23-48). México: UNAM, IISUE.

Romero, C. (2005). La categorización, un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigación Cesmag* 11 (11), 113-118. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/529/La_categorizacion_un_aspecto_crucial_en_la_investigacion_cualitativa_Cristina_Romero_.pdf

Rubio, M., Castro, G. y Félix, V. (2018). *Perfil de egreso del futuro profesor de Educación Primaria: ¿Ideal o real?* Memorias del 3er Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Aguascalientes, México. http://www.conisen.mx/memorias2018/memorias/2/P1188.pdf

Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden las y los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: representaciones de los propios docentes principiantes. Pensamiento Educativo. *Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 51 (2), 56-74. https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/658/1311

Salinas, S., Flores, R. y Miramontes, D. (2019). Burnout en docentes noveles de Primaria egresados de la ibycenech. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa 4* (2), 1059-1071. https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/373/470

Sánchez, G. y Jara, X. (2019). Las preocupaciones de docentes principiantes en contextos de ruralidad. *Actualidades Investigativas en Educación* 14 (2), 1-25. https://www.redalyc.org/jatsRepo/447/44759854010/html/index.html

SEP. (2014). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes y propuesta de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/ docs/parametros_indicadores/Completo.pdf

SEP. (2014b). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. http://seslp.gob.mx/pdf/marcogeneraldetutoria.pdf

SEP. (2015a). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para el ingreso a la educación básica. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente20142018/content/ba/docs/2015/ingreso/Etapas_aspectos_y_metodos_Ingreso_15-N.pdf

SEP. (2015b). *Criterios básicos para calificar a los sustentantes*. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba_e/ingreso/ criterios_basicos/

SEP. (2017). *Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la ceremonia de asignación de plazas de ingreso al Servicio Profesional Docente, en San Luis Potosí*. https://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-ceremonia-de-asignacion-de-plazas-de-ingreso-al-servicio

SEP. (2024). *Acuerdo que contiene las disposiciones, criterios e indicadores para la realización del proceso de admisión en educación básica*. http://public-file-system.usicamm.gob.mx/2024-2025/compilacion/EB/Acuerdo_Adm ision_EB.pdf

Shagoury, R. y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula, manual para docentes-investigadores*. Barcelona: Gedisa.

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. y Ritterhaussen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de las y los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 331-342. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173548405019

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, I. (Comp.). *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y acción* (pp. 71-110). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Suárez, D. (2011). Relatos de experiencia, saber pedagógico y reconstrucción de la memoria escolar. *Educação em Revista*, 27 (1), 387-416. https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000100018

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.

Tardif, M., Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs: Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. Sociologie et sociétés, 23(1), 55-69.

Taylor, S. y Bogdan R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Madrid: Paidós.

Tenti, E. (2008). *Sociología de la profesión docente. Profesionalizar a las y los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar*. Seminario internacional. https://www.ciep.fr/sources/conferences/cd-2008-professionnaliser-les-enseignants-sans-formation-initiale/es/docs/conferences/tenti.pdf

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Velaz, C. y Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (39-48). Madrid: Fundación Santillana.

Terigi, F. (2013). Formación, elaboración en la experiencia e investigación. En *VIII Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Santillana.

Tlaseca, M. (2001). *El saber de los maestros en la formación docente*. México: UPN.

Turner, V. (1988). *El proceso ritual, estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.

Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

UNESCO. (1990). Declaración mundial sobre Educación para Todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

UNESCO. (2000). *Marco de acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

UNESCO. (2014). *El desarrollo sostenible comienza por la educación*. http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230508s.pdf

UNESCO. (2015). *Educación 2030 Declaración de Incheon y Marco de Acción hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*. http://www.unesco.org/new/fileadmin/ MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/ESP-Marco-de-Accion-E2030-aprobado.pdf

Vaillant, D. (2009a). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 27-41.

Vaillant, D. (2009b). Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. En Velaz, C. & Vaillant, D. (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (29-38). Madrid: Fundación Santillana.

Valles, M., (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.

Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52 (2), 143-178.

Villa, S., Corral, M. y Flores, D. (2019). *El acompañamiento y seguimiento de las prácticas profesionales de los estudiantes en una escuela normal. Las prácticas profesionales en la formación de maestros*. Memorias del 4° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, Baja California Norte, México. http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/2/P797.pdf

Vonk, J. H. C. (1995). Teacher induction: an essential element at the start of teacher´s careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-25.

Vonk, J. H. C. (1996). A Knowledge Base For mentors of Beginning teachers: Result of A Dutch Experience. En R. Mcbridge (ed.), *Teacher Education Policy*, 112-134. London: Falmer Press.

Yuni, J. y Urbano C. (2006). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2ª ed.). Córdoba: Editorial Bubujas.

Yurén, M.T. (2009). Reformas Curriculares en la Formación de Docentes en México. Educação & Realidade, 34 (1), 33-48. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3172/317227053003

ACERCA DE LA AUTORA

María Cristina Amaro Amaro es doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores, por la Universidad Pedagógica Nacional, maestra y licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Es Candidata a Investigadora Nacional en el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). También es miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología (COPOCYT). Obtuvo el Premio Municipal de Educación 2023 del Nivel Educación Normal por el municipio de San Luis Potosí. Actualmente, se desempeña como Profesora Investigadora en Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 San Luis Potosí. Sus intereses de investigación giran en torno a la inserción profesional docente, formación docente para la atención a la diversidad y tutoría para la formación docente.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
Secretaría Académica
Fidel Rodríguez Maldonado *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Filiberto Ibáñez Juárez *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

Coordinadores de Área Académica
Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

Comité Editorial UPN
Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
Secretaría Ejecutiva
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales académicos
Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*
Jessica América Gómez Flores *Editora y correctora*

Esta edición de *Experiencia, saber y formación en la liminalidad: la inserción profesional de docentes normalistas*, estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 20 de junio de 2025.