



Capítulo

3



PROYECTOS DE CIENCIA, TECNOLOGÍA E INNOVACIÓN QUE CUMPLEN CON LA FUNCIÓN SUSTANTIVA DEL MAESTRO EN LA FORMACIÓN

Prácticas pedagógicas en la construcción de la identidad del docente en formación inicial (México)



Dr. Sergio Hugo Hernández Belmonte

Doctor en Educación

Antonio de Jesús Oliver Torres

Licenciado en Educación Primaria

Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México

sergio.hernandezb@aeefcm.gob.mx



Resumen

La presente investigación de corte cualitativo y enfoque fenomenológico explora la compleja construcción de la identidad profesional en docentes en formación inicial de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), específicamente de la generación 2019–2023. Esta cohorte posee una particularidad histórica: su trayecto formativo fue fracturado por la emergencia sanitaria del COVID-19, lo cual la obligó a transitar de una presencialidad incipiente a una virtualidad prolongada, para finalmente culminar en una práctica profesional intensiva en la modalidad presencial.

El objetivo central de la investigación es comprender el modo en que las Prácticas Pedagógicas (PP) actúan como el crisol en el que se funden las expectativas personales, los referentes biográficos y las demandas de la realidad escolar pospandémica. Metodológicamente, se optó por la entrevista semiestructurada aplicada a cinco estudiantes de séptimo y octavo semestre, cuyas narrativas fueron analizadas mediante un proceso de categorización inductiva (sensibilizadora, sintetizadora y analítica).

Los hallazgos se estructuran en dos grandes ejes: primero, la valoración de la docencia, en la que se observa que el contacto físico con el aula resignifica el valor del espacio escolar y las emociones del practicante, y segundo, las experiencias de acompañamiento, en las que la figura del docente titular emerge como un espejo de alteridad esencial para la transición de “alumno” a “maestro”. Se concluye que la identidad docente es un proceso dinámico de selección subjetiva y reconocimiento social. A pesar de los “vacíos formativos” de la virtualidad, los docentes en formación logran integrar sus vivencias híbridas para construir un estilo docente resiliente, marcado por la gestión emocional y la adaptación constante a la realidad social.

Palabras clave: identidad docente, prácticas pedagógicas, formación inicial, pandemia (COVID-19), fenomenología, alteridad, educación primaria, BENM.

Abstract

This qualitative study uses a phenomenological interpretation framework to find out how pedagogical practices contribute to the construction of teacher identity during initial training. Through a semi-structured interview, we spoke with five normal students from the seventh and eighth semesters of the 'bachelor's degree in Primary Education at the Benemérita National School of Teachers. During a process of sensitization, synthesis, and analytical categorization, two categories were defined as elements of significance: First, the assessment of teaching, because despite participants' preconceived ideas of what it means to be a teacher, these ideas are transformed along with reality. Secondly, accompaniment experiences: the role of the tenured teacher here manifests as the teacher's identity goes through a process of alterity to recognize his or herself as a subject. The study concludes that the process of identity construction is framed by personal elements that are present even before entering the teaching

profession, as well as social elements through which the teacher in training is tracing a trajectory that will lead him or her to find his or her own teaching style.

Keywords: teacher identity, pedagogical practices, initial teacher training, pandemic, phenomenology, alterity, primary education, normal school.

Introducción

La construcción del ser docente se realiza desde antes de ingresar a la escuela normal, porque la historia de vida, la biografía escolar, las vivencias y la reflexión llevan a que el maestro en formación configure su identidad, la cual lo diferenciará del resto de los docentes. La identidad, en su acepción más general, tiene que ver con la asunción de roles en la sociedad y con la posición que adopta el sujeto en un tiempo y en un espacio. Desde la postura interaccionista, la identidad se conforma a partir de la relación entre los sujetos.

De esta forma, la identidad, según Giménez (2002), puede entenderse como “el conjunto de repertorios culturales interiorizados, a través de los cuales los actores sociales demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio histórico específico y socialmente estructurado” (p. 38).

Esa demarcación o individuación no aleja al individuo de la sociedad que lo crea, sino que le permite reconocerse y entenderse como parte y elemento constitutivo de ella. Tal como indican Berger y Luckmann (1995), “la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad... la identidad permanece ininteligible a menos que se le ubique en un mundo” (p. 215).

La identidad es una construcción social que da pauta a las representaciones y acciones del individuo. La interacción con los demás, que posibilita la identificación de los sujetos (Giménez, 2002), hace parte de la dualidad presentada por Berger y Luckmann (1995) acerca de la objetividad y la subjetividad y se encuentra entre estos dos niveles: el individuo participa de la cultura objetiva, pero a partir de ella desarrolla una selección de manera subjetiva para distinguirse de los demás.

En el caso del docente, este se encuentra en ese proceso de selección subjetiva para tener un reencuentro consigo mismo y entenderse con respecto a los cambios. En cuanto al docente en formación, este tiene la necesidad de identificarse como sujeto; está en búsqueda de identidad en una fase de negociación entre el auto- y el heteroconocimiento. Se trata de una búsqueda de autorreconocimiento, pero al mismo tiempo de reconocimiento por parte de otro o de la sociedad.

Es en las Prácticas Pedagógicas (PP) que el sujeto-maestro adquiere elementos para la construcción de su identidad. Durante la interacción que tiene con otros actores educativos, va conformando una forma de ser profesor que lo conducen a dar solución a las problemáticas que se viven en el espacio escolar y a hacer suyos los rituales de

la vida en la escuela que configuran su estilo de docencia. Las PP son un espacio de encuentro con sus iguales que también están en una etapa de elaboración identitaria, es decir que, a pesar de atravesar los mismos espacios, atender a los mismos dispositivos o transitar por situaciones similares, el proceso de identidad es subjetivo, es decir, le pertenece al sujeto.

De esta manera, es en las PP que los docentes en formación muestran quiénes son como personas: sus sueños, miedos, motivaciones, creencias, representaciones e imaginarios. Como parte de la formación inicial de docentes, en el currículo del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria, las PP en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) se desarrollan desde el primer semestre (Secretaría de Educación Pública, 2012). Es en este primer semestre cuando los estudiantes tienen sus primeros acercamientos con las instituciones escolares por medio de la realización de actividades de observación y ayudantía, además del diseño y la aplicación de entrevistas a diversos actores con el fin de comprender cómo se desarrolla la gramática escolar.

En los semestres posteriores, del tercero al octavo, los estudiantes diseñan planeaciones didácticas para estar ante grupos, atendiendo distintos campos formativos del currículo vigente. En este sentido adquieren nuevas responsabilidades en su quehacer, tales como tareas de gestión pedagógica, de evaluación formativa y de atención a la diversidad. Estos encuentros con la vida escolar son paulatinos y se presentan de forma progresiva, lo que convierte a las PP una preparación para lo que el futuro maestro enfrentará en el aula.

Las PP son un espacio idóneo para la construcción de la identidad del docente en formación. Si bien cada docente tiene creencias acerca de lo que implica ser maestro, derivadas de su biografía escolar (Alliaud y Antelo, 2011), estas llegan a contrastar con lo que aprenden en la escuela normal, lo cual hace que comprendan que la tarea docente es compleja y está en construcción continua. El maestro se forma para la atención a las demandas de la sociedad, por ello se dice que va persiguiendo la realidad: tiene que estar a la par para poder dar respuesta a los cambios que se presentan en el día a día.

No obstante, la forma en que se desarrollaron las PP con los alumnos de la cohorte 2019–2023 de la BENM se vio enmarcada en una situación en particular: la presencia del COVID-19. En marzo del 2020, la indicación del Gobierno federal era cumplir dos semanas de confinamiento en el hogar (del 16 al 27 de marzo), sumado a las dos semanas de vacaciones. Según esto, los alumnos normalistas regresarían a clases en el mes de abril. Sin embargo, esas semanas se transformaron en meses, y el semestre que había comenzado de manera presencial tuvo que transitar a la modalidad virtual, una situación que, a pesar de no ser nueva en el sistema educativo nacional, trajo consigo una manera distinta de hacer escuela.

Cuando el confinamiento se prolongó, se pensó en la forma en que se tomarían las clases. En la BENM se llegó al acuerdo de adecuar el trabajo presencial a un trabajo

virtual. Hubo diversos problemas causados por varios factores (falta de conectividad, alumnos que no contaban con recursos para poder conectarse de manera sincrónica, entre otros). Por lo tanto, a la asignatura que acerca a las PP no se le dio la rigurosidad que requería, y no se pudo recuperar mucha información. El trabajo consistió en leer textos y realizar resúmenes: precisamente lo que meses antes, en las aulas de la escuela normal, se había comentado que no se decía hacer con los niños.

En cuanto a las PP, se tenía planeado que los estudiantes normalistas asistieran a la escuela primaria con el propósito de conocer las cosas importantes que sucedían en ella, además de trabajar con herramientas de investigación que permitieran conocer de manera más detallada el contexto dentro y fuera de la escuela. Sus tareas incluían observación, entrevistas, el diario del maestro, listas de cotejo, rúbricas e informes de lo observado. Recién se había empezado el diseño de planeaciones e intervenciones en las aulas, pero todo esto se vio frenado por el cierre generalizado en aquel momento.

El trabajo en los siguientes semestres se situó en primero en la virtualidad, luego en el trabajo híbrido y, por último, al ingresar al séptimo semestre, en la presencialidad. Las PP son esenciales en la formación del docente normalista, ya que constituyen un aspecto que distingue a las escuelas normales de cualquier otra institución que se dedique a la formación docente. Los docentes en formación no tuvieron contacto directo con las escuelas de práctica, por lo que no participaron de los rituales que se viven en las escuelas primarias ni la interacciones entre los actores educativos. Aun así, el cuarto grado de licenciatura se realizaría en las condiciones cercanas al trabajo real del docente en servicio, aun cuando los docentes en formación no contaban con las herramientas necesarias para ello.

La presente investigación se propone conocer cómo las PP contribuyeron a la construcción de la identidad del docente en formación inicial de la generación 2019–2023 durante el séptimo y octavo semestre de la licenciatura. Se pretende indagar cómo vivieron el proceso de formación docente después de haber transitado por un trabajo virtual-híbrido y presencial durante sus PP en épocas pandémicas. Además, se busca conocer cuáles fueron sus limitantes frente a las PP. Los tiempos pandémicos presentan una particularidad en esta generación: los estudiantes normalistas cuentan con la dualidad de ser alumnos y maestros frente a grupo y, a la vez, generan una forma de ser maestro, distinta a la de las demás generaciones. Esta es una cuestión que se requiere conocer.

La investigación parte del supuesto hipotético de que los docentes iniciales se enfrentaron a desafíos durante su formación en sus PP, ya que su formación tuvo lugar prácticamente en la virtualidad. A la hora de enfrentarse a las clases presenciales, pudo haberse generado un choque de ideas en la forma en que estaban acostumbrados a recibir y dar clases. Por tanto, la conformación identitaria de estos docentes sigue en construcción, en una especie de amalgama tejida entre los dos modelos formativos en los que se situaron durante la carrera docente.

Planteamiento del problema

La formación de un maestro no comienza en el aula universitaria, sino en la biografía escolar previa; sin embargo, es en las PP que esa identidad se profesionaliza. Para la generación 2019–2023 de la BENM, este proceso se enfrentó a una ruptura sin precedentes. Tradicionalmente, las instituciones normalistas basan su fuerza en la inmersión gradual y presencial en la “gramática escolar” (rituales, gestión de grupo, interacciones cara a cara). El confinamiento por COVID-19 sustituyó esta inmersión por un simulacro virtual.

El problema radica en la disonancia cognitiva y operativa que experimentaron los estudiantes al regresar a las escuelas primarias en su último año de carrera. Tras dos años de leer textos y realizar planeaciones para una pantalla, los practicantes se enfrentaron a una demandante aula física, con niños que también presentaban rezagos emocionales y académicos. Esta situación generó una crisis de identidad: ¿Soy capaz de ser el maestro que la realidad exige, habiéndome formado en la virtualidad?

Existe una brecha entre el “deber ser” del Currículo 2012 y la experiencia vivida. Los dispositivos de observación y ayudantía se perdieron o se desvirtuaron en tareas administrativas digitales, lo que dio como resultado una falta de herramientas para la gestión de conflictos y la atención a la diversidad en vivo. Por tanto, la investigación se pregunta: ¿De qué manera las prácticas pedagógicas en contextos de transición (virtual-híbrido-presencial) han reconfigurado la autopercepción y el ejercicio profesional de los futuros docentes de la BENM? Se hace necesario indagar si estos “vacíos” se tradujeron en inseguridades o si, por el contrario, desarrollaron nuevas competencias digitales y de resiliencia que las generaciones anteriores no poseen.

Justificación

La relevancia de esta investigación se sustenta en tres dimensiones fundamentales: la académica, la social y la personal-profesional.

Desde la dimensión académica, este estudio llena un vacío en la literatura pedagógica sobre la formación docente en contextos de emergencia. Si bien existen estudios sobre la educación virtual, son pocos los que analizan el “retorno” y cómo este afecta la psique y la identidad de quien está a punto de egresar. También aporta datos valiosos para que las escuelas normales evalúen la flexibilidad de sus planes de estudio ante futuras contingencias.

En la dimensión social, el docente es un agente de cambio. Comprender cómo se están sintiendo y formando los nuevos maestros de educación primaria permite prever la calidad educativa que recibirán las infancias. Si un docente no logra consolidar una identidad segura y empática debido a los traumas del confinamiento, su desempeño frente al grupo se verá mermado. Esta investigación visibiliza la necesidad de un acompañamiento emocional no solo para los niños, sino para los practicantes.

Finalmente, en la dimensión personal-profesional el estudio ofrece a los participantes un espacio de catarsis y reflexión (praxis). Al recuperar sus voces por medio de la fenomenología, se les permite reconocerse como sujetos activos de su propia formación. Justificar este estudio es apostar por una docencia humanizada que reconoce que el maestro “se hace” en la interacción con el otro y que la identidad no es un título que se recibe, sino una amalgama de experiencias, miedos y éxitos que deben ser sistematizados para fortalecer el magisterio nacional.

Objetivos

Objetivo general

Analizar cómo las PP contribuyen a la construcción de la identidad profesional de los docentes en formación inicial de la generación 2019–2023 de la BENM, tras haber transitado por modalidades virtuales, híbridas y presenciales.

Objetivos específicos

- Indagar sobre las vivencias y percepciones de los estudiantes normalistas en cuanto a su proceso de formación docente en épocas de pandemia.
- Identificar los límites y desafíos que enfrentaron los practicantes al regresar a la presencialidad en el séptimo y octavo semestre.
- Describir el papel del docente titular y la alteridad en el proceso de reconocimiento del estudiante normalista como sujeto-maestro.

Marco teórico

El sustento de la identidad profesional se construye sobre un trípode conceptual compuesto por el interaccionismo simbólico, la fenomenología del ser y la teoría de la formación docente.

El interaccionismo simbólico y la construcción social

La identidad no es una esencia inmutable, sino un “repertorio cultural interiorizado” (Giménez, 2002). En el contexto normalista, esto significa que el estudiante no solo aprende contenidos, sino que internaliza símbolos: el uso del pizarrón, la voz de mando, la empatía en el recreo. Según Berger y Luckmann (1995), la identidad se ubica

en la dialéctica entre la socialización primaria (biografía escolar como alumno) y la socialización secundaria (la formación profesional). El practicante de la BENM vive una tensión entre lo que “creía” que era ser maestro y lo que la “realidad objetiva” de la escuela primaria le impone.

La alteridad y el “otro” en la docencia

La identidad docente requiere de la alteridad, es decir, el reconocimiento de uno mismo por intermedio del otro. Esto sugiere que las personas actuamos según los roles que la sociedad nos asigna. Para el docente en formación, este “otro” está representado por el docente titular y los alumnos. Si el titular le otorga autoridad, el practicante se asume como maestro; si el titular lo relega a tareas administrativas, su identidad se fractura. La identidad es, por tanto, una negociación constante entre el “yo” (lo que siente la persona) y el “mí” (lo que los demás esperan de ella).

La práctica pedagógica como dispositivo de formación

La práctica no consiste solo en aplicar la teoría; es un espacio de producción de saber. Alliaud y Antelo (2011) sostienen que el oficio de enseñar se aprende “viendo a otros” y “haciendo con otros”. La pandemia interrumpió este aprendizaje vicario, dejando a la generación 2019–2023 con una identidad “híbrida” que debe conciliar la frialdad de la tecnología con la calidez y el caos de la interacción humana.

Marco metodológico

La presente investigación es cualitativa con enfoque fenomenológico. Este enfoque es el más adecuado porque no busca medir cuántos estudiantes se sienten maestros, sino cómo viven y qué significado le dan a esa vivencia.

La población objetivo consistió en cinco docentes en formación de séptimo y octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, de la BENM. Igualmente, para esta investigación se utilizó una entrevista semiestructurada, la cual incluyó un diálogo abierto que permitió profundidad en la entrevista.

El análisis para esta investigación se llevó a cabo por medio de un procedimiento de lectura reflexiva que permitió categorizar los temas del proyecto de investigación. A continuación, se presentan los tipos de categorías para este estudio.

- Categorización sensibilizadora: identificación de conceptos clave (miedo, éxito, vacío).
- Categorización sintetizadora: agrupación de temas comunes.

- Categorización analítica: creación de las dimensiones finales (valoración y acompañamiento).

Tabla 6. Orden de la metodología

Aspecto	Descripción
Exploración de temas complejos	Permite descubrir nuevos aspectos de un fenómeno y aclarar conceptos confusos, lo que facilita el abordaje de realidades difíciles de explicar con métodos rígidos.
Perspectiva holística	Ofrece una comprensión integral del contexto en que ocurre el fenómeno y cómo se relaciona con otros factores en la vida de los participantes.
Fomento de la empatía	Ayuda a comprender las vivencias de los participantes sin prejuicios ni estereotipos, promoviendo una mirada más humana y comprensiva del fenómeno estudiado.
Flexibilidad del enfoque	Permite ajustar la metodología según emergen nuevos datos o elementos relevantes, adaptándose a la realidad dinámica del fenómeno.
Generación de datos ricos	Produce información profunda y detallada, útil para futuras investigaciones y para el desarrollo de teorías significativas.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de una investigación de tipo cualitativo en torno a las experiencias de los docentes permite reconocer a los estudiantes normalistas como sujetos en busca de identidad y como seres que se construyen de distintas formas que los posicionan como entidades únicas en el mundo. Los docentes en formación avanzan por una misma trayectoria en la que se delinean actividades curriculares y extracurriculares que deben compartir y desarrollar de forma conjunta; no obstante, la asimilación que los sujetos hacen de los dispositivos de formación se realiza con base en las particularidades de cada uno y sus referentes en la conformación del ser docente.

El marco interpretativo que se utiliza en el presente estudio es la fenomenología, porque promueve que los investigadores identifiquen patrones y temas comunes entre las experiencias de los participantes, al comprender mejor las experiencias subjetivas de los participantes. La fenomenología forma parte de la metodología cualitativa, cuyas características, según Hernández Sampieri et al. (2018), son las siguientes:

- Busca asimilar como las personas viven su realidad.

- Es utilizada para comprender fenómenos educativos.
- Su objeto de estudio son los sujetos de la experiencia.
- Emplea la entrevista y la observación como dispositivo de investigación.
- Establece categorías de análisis para interpretar los datos.
- Describe el fenómeno y la experiencia que los sujetos narran (p.8).

Para la fenomenología, según Vargas Beal (2007):

La realidad no está fuera de manera objetiva, sino que se constituye subjetivamente de aquello que sucede en el interior de las personas como consecuencia del vivir y al margen de toda teoría. Así, el marco observa, analiza y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, imaginarios, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectos, pasiones, etc., poniendo entre paréntesis, es decir, tomando distancia de toda preconcepción conceptual o teórica. Es el método por excelencia para investigaciones clínicas, psiquiátricas, psicológicas, educativas, etc. (pp. 33-34)

La fenomenología, a diferencia de otros marcos interpretativos de la investigación cualitativa como la teoría fundamentada, la etnografía, la etnometodología, el interaccionismo y demás, centra el interés en las tramas que el sujeto genera a partir de su contacto directo con el objeto de estudio, sea cual sea este. Es el acercamiento con el objeto lo que lo lleva a generar vivencias que le pertenecen pero que, mediante el estudio fenomenológico y al ser compartidas con los demás, se vuelven experiencias.

En esta investigación se utilizó como dispositivo para recabar información la entrevista semiestructurada, ya que es un medio de investigación que se utiliza para recopilar datos cualitativos por medio de una forma de entrevista en la que el investigador cubre un listado de temas, pero no sigue un guion rígido y puede hacer preguntas adicionales según sea necesario (van Manen, 2003).

La entrevista es un medio para conversar con el sujeto y conocer sus significaciones en torno a un tema. Por medio de la entrevista es posible reconocer el discurso de las personas, pero, además, en el encuentro cara a cara que se mantiene durante su implementación, se reconocen los gestos, los movimientos y las ocasiones en las que las personas guardan silencio o se muestran pensativas. Estas reacciones, si son consideradas por el investigador, pueden comunicar ideas que se pueden tomar en cuenta a la hora de la discusión de los resultados, porque los silencios y los gestos también comunican significados.

El investigador acude al entrevistado porque este último es el poseedor de la realidad que interesa investigar, es quien cuenta con la información de lo que se desea saber. En este sentido, dice Bell (2002), “al entrevistado se le otorga libertad dentro de ese esquema, porque en cada tema se realizan determinadas preguntas, pero el

entrevistado tiene la libertad de hablar del tema y de dar su opinión en el momento que desee hacerlo” (pp.154-155).

La entrevista retoma las narraciones de los docentes en formación acerca de su PP, porque, tal como indica Bruner (2013), son un dispositivo que recupera el “modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132). La entrevista es un medio para dar voz al docente, en este caso el que se encuentra en formación, ya que de lo contrario se corre el riesgo de no conocer las construcciones identitarias que este realiza.

Los sujetos participantes de la investigación fueron cinco docentes en formación de la generación 2019–2023, que cursan el octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la BENM. La participación fue por invitación, y los estudiantes normalistas accedieron de forma inmediata. Es preciso decir que ellos también desarrollan sus propias investigaciones, ya que este es un requisito de cierre formativo de la Licenciatura en Educación Primaria. Los docentes realizaron sus prácticas profesionales en tres escuelas primarias distintas.

La aplicación y grabación de las entrevistas fue de manera presencial, cuidando las recomendaciones que realizan Taylor y Bogdan (1987), en la entrada al campo. En este sentido, se preparó la aplicación de las entrevistas, ya que es importante considerar, de acuerdo con Folguera (1994), “la forma en la que el investigador se acerca a los informantes, la manera de establecer la relación entre ambos y de obtener su confianza, las diferencias de edad, sexo, raza, nivel sociocultural o ideología, el lugar y hora” (p. 38).

Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 minutos, se realizaron en un espacio libre de distractores para evitar perder la atención de los participantes. Por razones de ética de la investigación, se solicitó la grabación de audio de la conversación, a la cual todos los participantes accedieron; se les indicó que el trato que se haría de la información sería en términos de investigación y que para resguardar su integridad se aseguraría el anonimato, y se les prometió la entrega de los primeros resultados de la investigación para que consideraran si la interpretación correspondía a lo que deseaban comunicar.

Resultados y discusión

Después de llevar a cabo las entrevistas, se procedió a su transcripción. A partir de ese momento se inició el proceso de categorización, pues se hizo un reconocimiento de la información vertida por los estudiantes normalistas. Desde el momento en que se textualizaron las entrevistas, aparecieron fragmentos que tenían sentido para el objeto de estudio, ya que mostraban cómo la identidad de los maestros en formación se va permeando de experiencias positivas y negativas en su paso de la virtualidad a la presencialidad.

En primer lugar, se elaboraron categorías sensibilizadoras que, como su nombre lo indica, ayudan a obtener una primera aproximación o sensibilización. De esta manera, se marcaron frases o palabras relevantes, algunas de ellas relacionadas con el objeto de estudio—la identidad docente—, y otras que cobraban relevancia, aunque no estuvieran relacionadas con este. Se marcaron, además, algunos fragmentos coincidentes con el discurso de otros maestros y otros que mostraban contradicciones.

En segundo lugar, se abordaron las categorías sintetizadoras. Esto quiere decir que en este punto no se trabajó con la totalidad de los datos, pues, como ya se indicó, las entrevistas tenían un promedio de 45 minutos de duración. Por tanto, se hizo una síntesis de la información analizando solo los fragmentos recuperados en las categorías iniciales. La información es más manipulable y se encontraron puntos esenciales en la conformación de la identidad de los futuros maestros.

Por último, en tercer lugar, por medio de la revisión de los datos, se recuperaron fragmentos de sentido en torno al objeto de estudio y se buscaron semejanzas y diferencias en los discursos. Con este proceso de lectura y relectura de los datos se llegó al establecimiento de dos categorías analíticas o de sentido: (1) valoración de la docencia, y (2) experiencias de acompañamiento: el papel del docente titular.

Valoración de la docencia

Frente al trabajo que se realizó en la virtualidad y en la presencialidad, los docentes en formación se dieron cuenta de las diferencias que se presentaron en ambos contextos, ya que vivieron momentos que los marcaron durante esta experiencia. La observación y la reflexión a partir del acercamiento presencial hizo que los docentes en formación tuvieran distintas emociones:

- “Empecé a reflexionar acerca del valor que tiene la escuela y el patio” (M1).
- “Creo que [valoró] el simple hecho de que los niños [me] digan ‘gracias por enseñarme esto’” (M5).

La valoración de la tarea docente que descubrieron los estudiantes normalistas era distinta a lo que habían experimentado: esas pequeñas acciones que se realizaban día a día, desde saludar a los alumnos por las mañanas hasta entrar a su salón de clase y ver la institución. Son pocos los lugares que pueden generar un ambiente de seguridad para los niños y los docentes. La pandemia provocó que la labor de hacer escuela se trasladara a los hogares; no obstante, como afirma Castellero (2021), “la casa no es la escuela; tampoco las habitaciones son las aulas, de ahí que los docentes deben tener presente que ese entorno tiene pocas posibilidades de ofrecer las mejores condiciones a los estudiantes en su proceso de aprendizaje” (p.195).

Reconocerse como docentes en formación fue esencial para su desarrollo y éxito como educadores frente a un grupo. Este reconocimiento puede variar de acuerdo a la situación que se esté enfrentando. Según Goleman (1995), la inteligencia emocional

permite a los sujetos tomar conciencia de las emociones que viven ellos mismos y quienes los rodean, así como ser tolerantes ante situaciones irritantes, generando así empatía y la habilidad de trabajar en equipo. Por ejemplo, a la hora de transitar a otro semestre nacen miedos en cuanto a si se tienen las habilidades que supuestamente se deberían tener.

- “Sinceramente, no me sentía segura cuando pasamos a octavo semestre... No me sentía preparada para estar frente a grupo en las prácticas” (M4).
- “Cuando estás frente a grupo no es lo mismo que antes; ahora es en serio. Ya eres responsable de un grupo y de que los niños aprendan, ya no es como antes que solo ibas a observar o ayudar” (M5).

La autopercepción de los docentes en formación genera distintas emociones en ellos, las cuales pueden influir en el desempeño de sus PP. La manera como un sujeto se ve a sí mismo genera una imagen de su persona.

- “Ahora trabajo de forma diferente, estoy intentando... No, no intentando, ¡lo estoy haciendo!” (M1).
- “Una situación que me pone contenta es que estoy haciendo un buen trabajo. Me falta todavía mejorar varias cosas, pero todo mi esfuerzo y trabajo siento que ha rendido frutos” (M4).

Las distintas maneras en las que un docente llega a aventurarse a diseñar sus clases se relacionan con la manera en que percibe su propio trabajo: él o ella se siente con capacidad de realizarlo, aun si el trabajo puede o no salir como lo planea. Martínez-Otero (2003) menciona que el término *autopercepción* tiende a construirse con otros significados como *autoestima*, *autoconocimiento*, *autoeficacia*, *autoimagen* y *autoobservación*.

Los comentarios que pueden llegar al aula respecto al trabajo con los alumnos brindan al docente en formación una expectativa de lo que está haciendo en el aula. Por ejemplo, la interacción con los padres de familia es parte del trabajo como docente.

- “Fue muy impactante cuando unos de los padres de familia llegaron y empezaron a decir que les había agradado, que todo estuvo bien, que a los niños les gustó este tema... nunca se me pasó por la cabeza que podría recibir esta clase de reconocimiento” (M1).
- “Un día los padres de familia, uno que otro papá se acercó y dijo ‘me dio mucho gusto conocerla. Me da mucho gusto que los niños estén contentos con usted. Es que a mi niña le gusta trabajar con usted porque dice que le entiende’ (M4).

Estos comentarios generan emociones a los docentes, y con ello el maestro llega a sentirse reconocido por parte de la comunidad educativa. Fraser (2020) menciona que el reconocimiento por parte de los demás es necesario para darle un sentido a lo que una persona hace, además de generar un aspecto positivo para ella; del mismo modo, la falta de este reconocimiento puede generar un daño a su propia identidad. La vida de un docente se encuentra afuera y dentro de la institución; dejar de lado lo que siente día a día en su vida es algo complejo de gestionar.

- “Como todos, cometo errores, entonces puede que afecten un poco en mi ‘vida laboral’” (M1).
- “Me percaté de que me falta mucho por aprender y que lo que se ve en la [escuela] normal solo es una parte de todo lo que debe hacer un maestro” (M3).

La vida por fuera de las escuelas primarias no es un aspecto que se pueda aislar; por ende, un docente en formación deberá enfrentarla, lidiar con ella y resolverla. Todo lo que sucede afuera impacta en el trabajo de los maestros. La salud mental es importante. El Acuerdo 649 (Secretaría de Educación Pública, 2012) menciona que “las Escuelas Normales deben ser orientadoras y dar seguimiento al desarrollo de los estudiantes lo mismo que apoyarlos en los aspectos cognitivos y afectivos del aprendizaje” (p.24).

Las PP de los docentes en formación llegan a ser tan importantes en su vida que estos no quieren que se acaben, bien sea porque les gustó su grupo o se sienten parte de la comunidad educativa, entre otras razones. Esto también genera un aspecto emocional para los docentes en formación.

- “Inicias con miedo, pero cuando ya estás en el trabajo se te olvida un poco. Cuando te das cuenta [de] que avanzas poco a poco, quisieras que esto no termine, porque después vendrá otra etapa donde ya no serás alumno y la responsabilidad recaerá en ti” (M1).
- “Me siento muy contenta y, la verdad, me gustaría que no terminara esta etapa porque es muy bonito: le estoy agarrando cariño a este a esta escuela, a los compañeros, a los niños” (M4).

Las PP son el eje en la educación de los docentes en formación: lo que vivieron en las aulas ha contribuido a construir su identidad como futuro docente. El cierre de este ciclo deja a cada maestro con distintas maneras de percibir la educación y, después de haber sentido tantas emociones, cada uno podrá reconstruir el concepto de *ser docente*. Según Palmer, citado en Day (2006): “Si no me conozco a mí mismo, no puedo saber quiénes son mis alumnos... Cuando no me conozco a mí mismo, no puedo conocer mi materia; no en los niveles más profundos del significado asumido y personal” (p.49).

Experiencias de acompañamiento: el papel del docente titular

A lo largo de sus PP, los docentes en formación tuvieron que demostrar la capacidad de resolver distintas circunstancias en el salón de clase, tales como adaptar las actividades que no salieron como se había planeado, mediar conflictos entre alumnos, dar los contenidos de manera precisa y cumplir el objetivo para la clase, entre otras. El trabajo virtual y posteriormente en la presencialidad llevó a los docentes en formación a la busca la forma de adaptarse a una realidad a la que no estaban acostumbrados debido a que la forma de dar clases era distinta.

El cambio de la virtualidad a la presencialidad podría no haber sido complejo para los docentes en formación si no fuera por el hecho de que percibieron distintos vacíos formativos. En cuanto se pararon frente a un grupo, se percataron de que no podían resolver del todo las situaciones ya mencionadas: no sabían con certeza si lo que se estaban haciendo era o no correcto respecto a sus clases.

Sin embargo, el acompañamiento recibido por los docentes titulares se tornó relevante en tanto sirvió como apoyo en la formación de los docentes noveles y en su desenvolvimiento dentro de las PP para acercarse más a lo que implica el ejercicio de la docencia y la construcción de su identidad. La relación que se establece con el docente titular tiene un impacto positivo en el desarrollo de las PP:

- “A pesar de que no está todos los días ahí, mi titular es muy accesible” (M1).
- “Siento que soy *cool* y me hago notar porque... mis otros compañeros no gozan de esa como relación ¿titular-practicante? Además, mi titular es muy accesible y me da todo el día para practicar todos los días” (M1).
- “Trabajo en el aula es por mi docente titular, porque ella es la que me ayuda o me da estrategias” (M2).
- “Mi maestra titular ha tratado como de protegerme para que yo tenga una buena práctica, pero a la vez no excluirme de esos problemas, sino platicarme, a lo mejor me pregunta qué pasó, como ella lo solucionó y cómo lo podría solucionar” (M4).
- “Mi titular me ha apoyado bastante” (M4).

Construir un vínculo con el titular genera un punto de apoyo que puede ayudar en las PP. Los docentes en formación no están solos en el salón; están siendo guiados. El ser humano es un ser social, por lo que necesita a otros para construirse. López (2016) comenta que trabajar en conjunto es indispensable en la formación docente: El titular no solo es ese agente escolar que dará un seguimiento al docente en formación; él o ella también observa cuáles son puntos de mejora en el practicante. El titular apoya de manera significativa con sus recomendaciones, sin esperar que se

adopten de manera inmediata o que se cumplan a la perfección, para que el docente en formación pueda trabajar poco a poco e ir interiorizando su propio estilo de docencia y generando una reflexión a partir de su trabajo en el aula.

El aprendizaje entre docente titular y docente en formación no es unidireccional, sino que en el proceso del acompañamiento el propio profesor titular también va generando nuevas habilidades y nuevos aprendizajes acerca de cómo ser docente. El contacto con estudiantes normalistas los invita a innovar y reflexionar su práctica. De este modo, se aprende de forma recíproca.

Vezub y Alliaud (2012) manifiestan que los docentes titulares pueden mejorar y enriquecer su práctica por medio del seguimiento a los futuros docentes; no se puede enseñar lo que no se sabe. Además, el titular, al trabajar en equipo con el docente a su cargo, puede aportar nuevas habilidades e incluso modificar la visión de cómo se enseña en la escuela.

El docente en formación, al ser un sujeto en constante construcción, necesita interactuar con los distintos actores que se encuentran en la institución; no obstante, su principal guía será el docente titular, aquella figura con la que trabajará durante un ciclo escolar y de quien probablemente tomará ciertas características que le agradan o le funcionan para poder incluirlas en su trabajo como docente.

- “[La docente titular] me dice qué cosas debo mejorar” (M1).
- “Se realizan actividades también cuando se genera un conflicto; se trata de hablar con los alumnos. En este caso, el docente titular y yo como practicante fungimos nada más como mediadores” (M2).
- “También él está constantemente retroalimentando mis participaciones, pues siempre trata de hacerme algún comentario... la mayoría son comentarios positivos, pero también hace alguna recomendación” (M3).
- “Mi titular me ha apoyado bastante, me guía: ‘Puedes hacer esto con los niños’, y así” (M4).

Según Vezub y Alliaud (2012):

El acompañamiento pedagógico constituye una oportunidad para promover e instalar al interior de las escuelas y de los institutos de formación espacios de aprendizaje colectivos y de revisión de sus prácticas. Para quienes acompañan, la ocasión de participar en procesos reflexivos sobre la enseñanza implica realizar un análisis y reflexión de su propia praxis. (p. 29)

No obstante, el acompañamiento encierra en sí una situación que no puede identificarse a simple vista. Si bien corresponde a una tendencia internacional en la

formación de maestros, pone en duda la posibilidad el trabajo autodidacta de los futuros maestros al grado de generar una dependencia. El acercamiento al trabajo con el docente titular promueve un aprendizaje comunitario, es decir, en el que hay un trabajo en equipo y se aprende del otro; no obstante, en qué medida provoca que sea el docente en formación el que intente avanzar por sus propios medios como se hace en algunas carreras universitarias.

Conclusiones

La identidad del docente es una construcción individual y social (Dubar, 1991). Es el sujeto como docente quien indica el reconocimiento que hace de su función como maestro, sus responsabilidades, roles asignados, tareas y compromisos y, al mismo tiempo, retoma las creencias y expectativas de la sociedad en términos de alteridad. En las PP, el alumno normalista empieza un proceso de identificación de su ser docente en el que reconoce miedos, áreas de oportunidad, pendientes formativos, conocimientos consolidados y limitaciones en su trabajo, pero también intersticios en los que la oportunidad de actuar se hace presente.

Como es posible observar, los docentes en formación comienzan a reflexionar acerca de lo que implica la profesión docente; por medio de las PP, se hacen conscientes de que la tarea de ser maestro va más allá del proceso de enseñanza. Desarrollan una valoración de la profesión docente, considerando que esta atiende a demandas establecidas en los imaginarios sociales, creados incluso antes de que ellos quisieran incorporarse al magisterio. En este sentido, puede inferirse que la identidad del docente constituye, según Gysling (1992), “el mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores” (p.12).

Cuando los docentes en formación confrontan la presencialidad, también generan un cambio en su percepción de la educación. Una pantalla no podía generar sentimientos, y los docentes vivían con la incertidumbre al dar clases en línea. Esto se vio modificado por la experiencia física: durante las PP debieron trabajar en nuevos escenarios y situaciones que generaban momentos de duda, alegría o motivación. Ellos mismos pudieron reconocer la labor que se llevaba a cabo en una escuela, porque una vez que se presentaron frente a un grupo volvieron a construir el significado de ser un docente.

El reconocimiento de los docentes vuelve a tener un peso en la sociedad. Tuvo que haber momentos críticos para que se comenzara a vislumbrar lo que realmente es necesario para la sociedad actual y se tomara en cuenta lo que los maestros pueden sentir. Asimismo, el autorreconocimiento que los docentes hacen de su propio trabajo se vuelve importante para encontrar sentido en su labor, la cual, como indican, rebasa el espacio escolar.

Por otro lado, la construcción de identidad con carácter social se desarrolla al compartir con el otro. Tener el acompañamiento de un docente experimentado, proporciona al docente en formación conocimientos y saberes que muy difícilmente podría aprender en la escuela normal. Las interacciones y reflexiones que el docente en formación realiza junto con el titular constituyen un medio de formación.

Los docentes en formación, por medio del modelado, se percatan de los rituales que existen en la escuela primaria y el modo en que los docentes titulares o en servicio participan de ellos. Convivir con los maestros de las escuelas durante las PP les brinda la posibilidad de generar un sentido de pertenencia hacia ese lugar que conocen muy bien —la escuela—, pero que ahora reconocen como un lugar de trabajo, por lo menos por tres décadas.



Las PP son un dispositivo de formación docente que abona al proceso de construcción de la identidad de los futuros maestros. La conformación de su identidad como personas y profesionales seguirá un camino de construcción que tendrá que fortalecerse en el servicio docente. Ningún maestro crea su estilo de docencia de manera automática; se requiere tiempo. Hay maestros que encuentran su estilo de inmediato, pero también hay otros que se insertan en una búsqueda continua.

REFERENCIAS

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Educación.
- Bell, J. (2002). *Cómo hacer tu primer trabajo de investigación*. Gedisa.
- Berger, P. L., y Luckmann, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Bruner, J. (2013). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- Castillero, A. (2021). ¿Educación presencial o a distancia? Reflexiones acerca de su posibilidad y limitaciones. *Acción y Reflexión Educativa*, 48(46), 186-206.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- Folguera, P. (1994). ¿Cómo se hace historia oral? Eudema.
- Fraser, N. (2020). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New Left Review*, 4, 55-68.
- Giménez, G. (2002). Paradigmas de identidad. En A. Chihu Amparán (Coord.), *Sociología de la identidad* (pp. 35-61). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Ediciones B.
- Gómez López, L. F. (2008). Los determinantes de la práctica educativa. *Universidades*, (38), 29-39.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. CIDE.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Bautista Lucio, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2012). *Acuerdo Número 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria*. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5264718
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Básica.
- van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (1.ª ed.). Idea Books.
- Vargas Beal, X. (2007). ¿Cómo hacer investigación cualitativa? Etxeta.
- Vezub, L., y Alliaud, A. (2012). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes novel*. Organización de Estados Iberoamericanos.

