

Artículo de investigación

Recibido: 31-07-2025 - Aceptado: 10-09-2025 - Publicado: 12-09-2025

El surgimiento del *Communitas* en la inserción profesional docente: una posibilidad para el acompañamiento

María Cristina Amaro Amaro ¹

Resumen

Este artículo forma parte de una investigación realizada en el periodo 2022- 2024, que busca comprender las experiencias de transición que viven los profesores noveles durante su inserción profesional en el estado de San Luis Potosí, México, a fin de ampliar el conocimiento sobre el tema. Se utilizó el método biográfico-narrativo y se analizaron relatos de docentes de Educación Primaria en México. Como avance del estudio, se presenta una categoría emergente que revela cómo el encuentro con otros profesores noveles y el intercambio de vivencias constituyen experiencias significativas y formativas. Esta interacción puede dar lugar a lo que Turner (1988) denomina *communitas*: un grupo que se acompaña y brinda apoyo mutuo en momentos de incertidumbre, como los que caracterizan la inserción profesional. Este hallazgo sugiere una vía para fortalecer las políticas de acompañamiento docente, orientándolas hacia la construcción de redes de apoyo y el desarrollo profesional colectivo.

Palabras clave: Educación Primaria, Docencia, Inserción Profesional, Narrativa, Docente novel.

1 Doctora en Desarrollo Educativo con Énfasis en Formación de Profesores por la Universidad Pedagógica Nacional de México; Profesora Investigadora de Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, San Luis Potosí, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>; email: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

The emergence of Communitas in teacher professional induction: an opportunity for support

Abstract

This article is part of a research project conducted between 2022 and 2024, which seeks to understand the transition experiences of novice teachers during their professional induction in the state of San Luis Potosí, Mexico, to expand knowledge on the subject. The biographical-narrative method was used, and narratives from primary education teachers in Mexico were analyzed. As a preliminary result, this article presents an emerging category that reveals how encounters and the exchange of experiences with other novice teachers constitute meaningful and formative moments. This interaction may give rise to what Turner (1988) refers to as *communitas*: a group of individuals who support and accompany one another during times of uncertainty, such as those that characterize professional induction. This finding suggests a potential path for strengthening teacher support policies by fostering peer and promoting collective professional development.

Keywords: Elementary Education, Teaching, Professional Induction, Narrative, Novice teacher.

O surgimento do Communitas na inserção profissional docente: uma possibilidade para o acompanhamento

Resumo

Este artigo integra uma pesquisa mais ampla que busca compreender as experiências de transição vividas por professores iniciantes durante sua inserção profissional no estado de San Luis Potosí, México, com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre o tema. Utilizou-se o método biográfico-narrativo e foram analisados relatos de docentes do Ensino Fundamental no México. Como avanço do estudo, apresenta-se uma categoria emergente que revela como o encontro com outros professores iniciantes e a troca de vivências se configuram como experiências significativas e formadoras. Essa interação pode dar origem ao que Turner (1988) denomina *communitas*: um grupo de pessoas que se acompanham e oferecem apoio mútuo em momentos de incerteza, como os que caracterizam a inserção profissional. Esse achado aponta para uma possibilidade de fortalecimento das políticas de acompanhamento docente, orien-

tando-as para a construção de redes de apoio e o desenvolvimento profissional coletivo.

Palavras-chave: Ensino Fundamental, Docência, Inserção Profissional, Narrativa, Professor iniciante.

Introducción

Actualmente se viven cambios vertiginosos a nivel político y social que modifican continuamente las condiciones en las que los docentes de Educación Básica recién egresados se insertan formalmente a la profesión, lo que los lleva a enfrentar múltiples dificultades que obstaculizan su labor y su desarrollo profesional. Al respecto es importante revisar dos situaciones relevantes; la primera implica reconocer que la formación inicial no garantiza que los docentes recién egresados cuenten con las características profesionales necesarias para hacer frente a una realidad educativa cambiante y compleja. Puesto que la formación no termina ahí, resulta necesario encaminar los procesos hacia una formación realista y continua que responda a las variadas situaciones que el novel experimentará. Es importante, en ese sentido, alejarse de la perspectiva tradicional que pretende formar a los futuros profesores para adquirir conocimientos acabados y contruidos por otros que deben aprender y reproducir fielmente en la práctica (Pérez-Gómez, 1992). Esto supone la idea errónea de problemas definidos a los que solo es necesario aplicar lo aprendido, y consecuentemente conduce a un choque de realidad (Veenman, 1984).

Entonces, la segunda situación exige reconocer que la inserción profesional es un momento sumamente importante en la trayectoria del futuro profesor, pues el novel debe desarrollar múltiples competencias profesionales que respondan a las exigencias educativas en un corto periodo. De esta manera, el primer año se convierte en uno de los momentos más críticos de su carrera profesional (Reséndiz, 2019). Esta situación deriva de las múltiples dificultades que experimentan en este periodo, como la soledad (Westermeyer-Jaramillo y Valoyes-Chávez, 2024), la falta de apoyo institucional (Aguiar et al., 2020), así como inconvenientes en el manejo de estrategias de enseñanza, problemas sociales y cuestiones relacionadas con la administración y la gestión (Solís-Zañartu et al., 2016). Por lo expuesto, es necesario fortalecer la conexión entre la formación inicial, el inicio de la carrera y la formación permanente (Barreto et al., 2022), ya que, pese a los

esfuerzos, la inserción continúa siendo un eslabón perdido en el desarrollo profesional (Marcelo, 2008).

Ante tal situación, diferentes países de América Latina implementaron formalmente programas de acompañamiento dirigidos al profesorado principiante, a fin de aminorar el impacto de la inserción profesional (Marcelo y Vaillant, 2017). En México se desarrolla un programa de acompañamiento en Educación Básica, que consiste en brindar tutoría a profesores de nuevo ingreso por parte de profesores experimentados, considerando la modalidad presencial, en línea y mixta; no obstante, se ha encontrado que este programa de tutoría no ha logrado marcar una diferencia en el proceso de incorporación del profesorado novel, ya que el choque de realidad prevalece y la sobrevivencia en esta etapa continúa dependiendo de las gestiones que el propio principiante logra concretar (Amaro y Ramos, 2025). Esto permite sustentar que la estrategia tutorial es solo un componente necesario para sostener el complejo proceso de iniciación a la docencia, pero no es el único, de manera que la tutoría por sí sola no es suficiente para dar respuesta a las complejas necesidades del profesorado que se inicia en la profesión (Wong, 2004).

Por lo tanto, se retoma la propuesta de Barreto et al. (2022) acerca de los sentidos que pueden tener los programas de acompañamiento e inducción a la profesión docente. El primero de ellos es el de capacitación, en el que las estrategias e orientan a brindar apoyos a corto plazo durante inicio de la carrera, con la finalidad de otorgar un entrenamiento complementario. El segundo es la socialización, en el que se busca que los noveles logren la interiorización de los códigos, normas, símbolos y valores de la profesión para unirse exitosamente a su comunidad docente. El tercero refiere al desarrollo profesional, cuya intención es brindar un apoyo sostenido desde el inicio de la carrera para lograr un aprendizaje profesional permanente a través de actividades en las que puedan observar a sus pares y ser observados por ellos. De igual forma, es importante pertenecer a redes o grupos colaborativos en los cuales puedan compartir y reflexionar sus propias prácticas, lo que implica la convivencia y colaboración con otros noveles que viven sus mismas circunstancias, es decir, formar comunidad con sus pares noveles.

El planteamiento anterior hace evidente la necesidad de continuar con la construcción de conocimiento sobre la inserción profesional docente, haciendo énfasis en la manera que el profesorado experimenta esta transición, a fin de contar con las bases necesarias para mejorar los procesos de acompañamiento desde sus necesidades reales, por lo que emerge la pregunta ¿Cómo ocurre la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel?

Al respecto, el presente artículo muestra los resultados parciales de una investigación de corte cualitativo que tuvo como propósito comprender las experiencias de transición que viven los profesores noveles al egresar de la formación inicial e ingresar al servicio profesional, en el estado de San Luis Potosí en México. En este contexto, caracterizado por su amplitud y diversidad geográfica, los profesores principiantes generalmente deben abandonar su lugar de residencia para trasladarse a donde las autoridades educativas le asignen, según el lugar obtenido en el concurso de oposición y la disponibilidad de plazas. La finalidad fue generar conocimiento sobre esta fase de la carrera docente, que coadyuve a enriquecer los procesos de acompañamiento, que a la fecha no han logrado responder a las necesidades reales de los noveles (Amaro y Ramos, 2025). En suma, se busca que el tránsito de la formación inicial al ejercicio formal de la profesión resulte enriquecedor para su desarrollo profesional y no se limite a la únicamente a la capacitación (Barreto et al., 2022).

De manera particular, lo que se aborda refiere a una de las categorías emergentes, que muestra cómo las experiencias de interacción, soporte y acompañamiento con otros docentes noveles resultan bastante significativas para sobrellevar la incertidumbre característica de la inserción profesional, lo que constituye una posibilidad potencial para ampliar los programas actuales de acompañamiento y mejorar las condiciones de inserción. Esto devela que las oportunidades de interacción con los pares principiantes pueden ser potenciales para disminuir el choque de realidad característico de esta etapa (Veenman, 1984) y, por lo tanto, conducir la inserción hacia un verdadero desarrollo profesional en el que el acompañamiento entre los propios noveles represente una oportunidad de formación.

Ahora bien, para comprender el proceso de inserción que viven los noveles al egresar de la formación inicial e incorporarse al servicio, fue necesario retomar la visión teórica de Van Gennep (1986) sobre el rito de paso, pues permite comprender el periodo de iniciación a la docencia como una transición con múltiples implicaciones tanto sociales como culturales, y no solo como un hecho administrativo y burocrático. Un rito de paso o ritual de iniciación representa un conjunto de fenómenos socioculturales que se relacionan con la adquisición de un nuevo estatus, como pasar de ser estudiante a profesor; incluso se piensa que las sociedades se han definido por los rituales de iniciación en distintos ámbitos, que permiten acceder a campos variados de la vida social e interiorizar el orden establecido por la sociedad (Lagunas, 2009).

Es precisamente Van Genneep (1986) quien desarrolla el concepto de *rite de passage* o rito de paso; para este autor, este proceso ritual implica pasar de un mundo profano a un mundo sagrado. En concreto, el rito de paso es un periodo de transición en la vida de una persona que implica un cambio en su situación social, “de modo que la vida individual consiste en una sucesión de etapas cuyos finales y comienzos forman conjuntos del mismo orden” (Van Genneep, 1986, p.15). Se constituye de tres etapas: la separación, el 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), como el momento en el que el estudiante egresa de la formación inicial. El periodo liminal, cuya raíz latina significa umbral, refiere a un estado que ocurre antes de lograr agregarse al siguiente estatus social y se caracteriza por la ambigüedad, tal como ocurre con el profesorado novel durante los primeros meses de servicio, que generalmente están plagados de incertidumbre e indefinición. Y finalmente en el estado de agregación, aquí el sujeto consigue un nuevo estatus estable en el que adquiere determinados derechos y obligaciones, lo que ocurre cuando el profesorado ya cuenta con ciertos meses de servicio y supera las diversas dificultades de la inserción.

Ahora bien, al vivir en una sociedad organizada de manera estructural, como lo es el gremio magisterial, 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 y la indeterminación, ya que el individuo ha perdido su estatus anterior, pero aún no adquiere formalmente el siguiente, tal como ocurre con los profesores noveles durante la inserción profesional.

Así, es posible interpretar que los profesores principiantes viven un rito de paso en el que la fase liminal se prolonga ampliamente, dadas las ambigüedades que el sistema educativo mantiene en el proceso de inserción, y que implican cambios constantes e indefinición en su situación laboral, tal como se ha sustentado en trabajos previos (Amaro, 2025). De acuerdo con Turner (1988), en esta fase de liminalidad suelen darse dos tipos de relaciones distintivas; la primera relación es aquella que ocurre entre el novel y las figuras de autoridad, como lo son supervisores, directores y profesores de mayor experiencia, misma que suele ser de obediencia debido al cúmulo de valores, normas y relaciones de cultura que representan; la segunda es la que se genera entre los propios noveles, pues al mantener el mismo estado de indefinición, las relaciones entre ellos suelen ser de igualdad y camaradería, sin jerarquías, lo que brinda la posibilidad de un acompañamiento entre iguales.

El hecho de coincidir con otros sujetos que también se encuentran experimentando un rito de paso, los lleva a generar “vínculos sociales esenciales y genéricos” (Turner, 1988, p. 104) entre sí, lo que conforma un *communitas*, que refiere al conjunto de personas que no están unas junto otras o unas por encima de otras jerárquicamente, sino que están unas con otras, acompañándose mutuamente, situación que puede ser altamente beneficiosa para el desarrollo profesional en la inserción profesional docente.

Método

Para conocer la forma en que los profesores experimentan la inserción profesional desde la perspectiva del rito de paso, fue necesario partir del paradigma interpretativo de las ciencias sociales (Briones, 1996), ya que no se buscó explicar o controlar el fenómeno, sino comprender su complejidad; además, este paradigma plantea que la realidad depende de los significados que las personas le atribuyen, enfatizando la subjetividad, ya que solo ahí es posible conocer las construcciones que los sujetos hacen de su entorno (Krause, 1995).

Por lo tanto, se empleó un enfoque cualitativo, aquél en el que la investigación implica la producción de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 7); y específicamente se empleó el método biográfico narrativo, que implica construir conocimiento a partir del testimonio subjetivo de las personas y la forma en la que expresan sus propias vivencia, pues se considera que la subjetividad resulta necesaria para la construcción del conocimiento social (Bolívar, 2002); para Connelly y Clandinin (1995), la investigación narrativa comprende el “estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo” (p. 11).

Tal diseño metodológico permitió recuperar los relatos de 13 profesores noveles de Educación Primaria que se encontraban viviendo su primer año de docencia en las distintas zonas del estado de San Luis Potosí, México, y que aceptaron participar de manera voluntaria mediante la firma de un consentimiento informado; la selección fue de tipo intencional (Maxwell, 2019) y para mantener el anonimato de los participantes, los relatos se identificaron con un nombre pseudónimo. La recuperación de relatos llevó a cabo por medio de entrevistas narrativas (Flick, 2004), aquellas en las que se solicita al informante que presente una historia sobre un tema específico en el que estuvo involucrado; su característica principal 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 complementar la narración.

Una vez transcritos cada uno de los relatos, se realizó un análisis inductivo con el método comparativo constante (Verd y Lozares, 2016), lo que permitió generar categorías “fundamentadas en el material analizado, pero sensibilizadas por el conocimiento teórico existente” (p. 308), así que las categorías emergieron a partir del reconocimiento de patrones recurrentes y de la triangulación de categorías teóricas, sociales y del intérprete (Bertely, 2000).

Resultados y discusión

El análisis de los relatos del profesorado novel permitió “trabajar con sus experiencias, demandas, saberes, no saberes, supuestos, valores y afectos que se ponen en juego al asumir la docencia en la singularidad de un contexto socio-institucional” (Bedacarratx, 2024, p. 1469), mismos que no se limitan a la interacción con los estudiantes en el aula, pues al iniciarse en la profesión descubren que la función docente abarca aspectos laborales, administrativos, sociales, entre otros. Así, los hallazgos muestran algunas experiencias recurrentes en las narraciones del profesorado principiante, que en conjunto constituyeron una categoría que refleja el potencial surgimiento del *communitas*; aquí se muestra el apoyo mutuo entre los noveles que transitaran el rito de paso, lo que en general representa una posibilidad latente para enriquecer los procesos de acompañamiento en la inserción profesional. En concreto, la categoría muestra la generación de lazos entre el profesorado novel, a través del acompañamiento y soporte en ciertos momentos del trayecto que resultaron relevantes para su proceso de inserción profesional.

En tal sentido, fue común que los profesores noveles narraran cómo se mantenían en comunicación con sus pares principiantes para acompañarse y mantenerse informados durante el proceso de inserción profesional, pues es importante resaltar que este ocurre en medio de la incertidumbre, ya que no se limita al proceso de enseñanza y aprendizaje que los principiantes conocieron durante su formación inicial, sino que implica enfrentarse a distintos desafíos personales, como en el caso del profesorado novel del interior del estado, que debe trasladarse a la capital para obtener su nombramiento y asignación de plaza; así, cuando los noveles fueron llamados a las oficinas de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE) en la capital del estado de San Luis Potosí para la asignación de su lugar de trabajo, la primera reacción de varios profesores fue buscar a un compañero con el que pudieran recorrer este periodo de ambigüedad:

Pues ya recibí el correo [de SEGE], recuerdo que me contacté con un amigo, un amigo de Cerritos, y le dije, este, “¿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,

a San Luis tenía muchos años que no iba porque pues no, no tenía la necesidad de ir a nada, y pues el otro compañero estaba en el mismo, en la misma situación, y pues ya entre los dos nos hacíamos fuertes (Juan).

Resulta importante reconocer que el acompañamiento entre iguales comenzó a constituirse como una herramienta que les permitió afrontar la incertidumbre venidera, de tal manera que les significó fortaleza; por lo tanto, comenzaron a generarse lazos en esta fase liminal del rito de paso. Este proceso les abrió posibilidades para la construcción de redes de sociabilidad que, de acuerdo con Pérez-Roux y Lanéelle (2012), son esenciales en esta etapa de iniciación, pues les permite experimentar una “transición relacional para evitar perderse en un espacio profesional y geográfico totalmente nuevo” (p. 337). Como menciona Turner (1988), los noveles suelen desarrollar una fuerte camaradería e igualitarismo ya que entre ellos no existe estatus alguno que los diferencie, por lo que terminan homogenizándose; tal es la razón por la que, el profesor anteriormente citado experimentó fortaleza al verse acompañado por uno de sus iguales que vivía la misma situación de ambigüedad. Asimismo, cuando los profesores se encontraban en espera para recibir la asignación de su plaza, en función de lo que SEGE tenía a disposición en ese momento, continuaban generándose lazos entre los compañeros, aunque se hayan conocido en ese mismo momento; así lo explicó un profesor novel en su relato:

Tuve la fortuna de encontrarme a un compañero. Entre algunos que egresamos yo tenía conocidos, entonces llegamos un día lunes, y pues el proceso es lento y de repente se entiende por qué están la cantidad de maestros queriendo un lugar (...) Entonces pues ahí estuve con unos compañeros, si nos tardamos alrededor de dos días. En un día no nos pudieron solucionar, no alcanzamos a solucionar todo porque si es un proceso primero de afiliación, después en el lugar y luego otro, te van dando nombramientos, entonces nos tardamos alrededor de dos días, y cuando se me entrega allá en San Luis mi nombramiento, al día siguiente ya tienes que presentarte, y entonces fue, fue así como que a despedirme de mis compañeros, íbamos seguiditos, si yo me tarde 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, estábamos así literal, formaditos y pasando por prelación. Hicimos amistad con el número anterior y con el número posterior de la lista (Andrés).

Este compañerismo que se reflejan en los relatos de los profesores configura posibilidades para un *communitas* (Turner, 1999), que como se mencionó anteriormente, refiere a un espacio de comunidad que se construye entre los seres liminales; se caracteriza por la ausencia de leyes jerárquicas y porque sus miembros generan una especie de hermandad y se someten sin resistencia a una autoridad genérica. En ese momento de la asignación, tal autoridad genérica era representada por la SEGE, pues los profesores principiantes permanecieron en la capital por varios días, incluso semanas a la espera de indicaciones sobre la asignación de su lugar de trabajo:

Y pues ya me vine, me vine como una amiguita, no conocía San Luis, si lo conocía, pero para el centro, una paseadita en las plazas, pero que me supiera mover, no. [...] Ella salió en un mejor lugar que yo, a ella le tocó Ciudad Valles y ya ella se regresó y yo me quedé solita (Bety).

El diálogo anterior muestra la importancia de acompañarse de otros docentes noveles para no quedarse solos y evitar el sentimiento de aislamiento (Westermeyer-Jaramillo y Valoyes-Chávez, 2024) que les dificulta “navegar las culturas escolares” (p. 226), ante la ausencia de referentes cardinales para adaptarse a entornos cambiantes e inciertos (Vargas-Castro, 2024), como lo son las instituciones de Educación Básica. No obstante, esta ausencia de referentes se hace evidente desde el proceso administrativo para la asignación de la plaza, razón por la que los profesores principiantes aprovecharon cada resquicio informal del proceso de inserción para comenzar a generar redes de apoyo 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. Este potencial *communitas* generó lazos tan duraderos que, como lo mencionó la profesora Lili, permanecieron por un tiempo prolongado:

Entré con otra compañera de Guadalcázar y que hasta en el momento nos hicimos amigas. Ahí uno se hace amigo de todo mundo, porque va con 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).

Estos lazos de camaradería que se generan en medio de la liminalidad, es decir, en medio de ese “nos tocó así” (Lili), trascienden al acompañamiento para convertirse en un apoyo significativo de la práctica docente, pues la constante comunicación con sus colegas que también se inician a la docencia les orientó sobre estas nuevas experiencias, de tal manera que encontraron cierto alivio al mantenerse en comunicación con otros principiantes, que en

ocasiones eran compañeros de su misma generación de la formación inicial, lo que les ayudó a sopesar sus experiencias y dialogar sobre los problemas que enfrentaban en su nueva labor:

Me doy cuenta de que no he batallado mucho porque platico con mis compañeras de generación y también me platican muchas cosas y digo no, la verdad yo no he tenido todo ese tipo de problemas, pero pues ellas, la mayoría trabajan en Matehuala y no batallaron de ir y venir todos los días o de trabajar en una escuela multigrado, pero pues se enfrentaron más a padres de familia o a niños que eran más canijillos (Eli)

Al respecto, Marilia y Romanowski (2022) sostienen que compartir espacios y experiencias con otros colegas permite desarrollar confianza y seguridad en la profesión, además de ayudar a afrontar todos los retos que implica la docencia; si bien esto también es posible con los pares de mayor antigüedad que los noveles encuentran en su propio centro de trabajo, lo cierto es que no siempre son bien recibidos, y por el contrario, son sujetos al rechazo y el aislamiento debido a que se inician en la profesión con prácticas innovadoras que ponen en evidencia las culturas y prácticas escolares arraigadas en las instituciones:

Empiezan las pláticas entre mamás de otros grupos y se genera el rumor de que “en este grupo trabajan así”, o “es que la maestra hizo esta actividad”, y pues quiera que no, llega a oídos de los demás compañeros maestros, y ahí es cuando empieza una situación conflictiva con ellos (María).

Este fragmento de relato muestra un escenario poco propicio para el desenvolvimiento de los docentes noveles en la escuela, pues los coloca en una situación de aislamiento profesional que repercute en sus relaciones interpersonales y en su bienestar emocional. Esto resulta poco favorecedor para su desarrollo profesional, pues las emociones constituyen un punto fundamental en la inserción profesional al influir en la manera en que perciben y ejercen su oficio (Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021). Es por esta razón que el surgimiento del *communitas* resulta tan conveniente en la inserción profesional, pues proporciona a los noveles el respaldo para gestionar sus emociones, sentirse entusiasmados, colocarse en el lugar de otros y fomentar relaciones de cooperación. Esta etapa de desarrollo profesional es constructiva, pues “se considera que el equilibrio emocional es una disposición necesaria para los profesores principiantes” (Nogaro et al.,

2021, p. 9). Así lo muestra el profesor Jorge en su relato, pues se inició a la docencia en una escuela de nueva creación ubicada en un terreno baldío, sin ninguna infraestructura o equipamiento, pero en un entorno rodeado de otros noveles dispuestos a apoyarse y trabajar colaborativamente para gestionar los recursos necesarios:

Pues todos éramos jóvenes, de nuevo ingreso, y nos llevábamos bien. La directora también no era muy grande de edad como quien dice, pues también llegó con muchos ánimos y siempre decía que no importaba: “¡Vamos a echarle ganas con lo que tengamos!” Y pues sí, seguimos igual, pero estamos todos en confianza, igual ahí nos quedamos trabajando. Hasta ella, (la directora), también decide quedarse ahí, o sea no se cambió a pesar de todo, porque pues vamos a echarle ganas y todo esto y a salir adelante, o sea terminar lo que se comenzó (Jorge).

Tal como se observa en el relato del profesor Jorge, el *communitas* que comenzaba a construirse entre el grupo de profesores noveles generó lazos tan fuertes que ni siquiera las condiciones más adversas del contexto pudieron romperlos. Se percibió un compromiso por lograr el adecuado funcionamiento de la escuela, aun cuando eso significara permanecer en la ambigüedad. En general, las experiencias del profesorado muestran momentos en los que el acompañamiento de los pares principiantes otorga un soporte importante en la inserción profesional. Aunque cabe señalar que estos momentos ocurrieron solo en ciertos espacios donde el contacto con otros noveles fue posible. Por ejemplo, cuando ocurrió la asignación de espacios laborales o cuando se asignó a más de un novel al mismo centro escolar. Por otro lado, también se mantiene comunicación a la distancia una vez que se ha establecido la relación.

Aquí es importante reflexionar sobre este potencial *communitas* que emerge naturalmente en los espacios donde existe posibilidad, para que pueda promoverse intencionadamente como una forma de acompañamiento en esta fase del desarrollo profesional docente. Esto es importante porque el acompañamiento durante la inserción no puede limitarse a la mentoría que ofrecen profesores experimentados a principiantes, tal como lo indica el marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica en México (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2019). Si bien este mecanismo es importante, no es útil por sí solo (Wong, 2004), dada la complejidad de la inserción profesional y de los contextos donde ocurre. Por lo tanto, es importante que la iniciación a la docencia considere modelos de acompañamiento que impliquen socialización y desarrollo profesional (Barreto et al., 2022). De esta manera, los noveles se

integran a la comunidad de práctica profesional en un marco de interacción con sus pares noveles mediante redes de apoyo y grupos colaborativos que les brinden oportunidades de aprendizaje y formación para el mejor ejercicio de su profesión.

Conclusiones

Tomar la voz del profesorado novel como objeto de estudio permite otorgar un significado más profundo a sus formas de pensar, sentir y actuar durante la inserción profesional, así como conocer el impacto subjetivo que este proceso supone en su desarrollo profesional (Bedacarratx, 2024). Así, al responder parcialmente a la pregunta ¿Cómo ocurre la inserción a la docencia desde la experiencia del profesor novel?, una de las categorías emergentes evidencia que este proceso se desarrolla a través de la interacción y el apoyo mutuo entre docentes noveles, como respuesta a la sensación de soledad y exclusión que suelen experimentar en esta etapa (Westermeyer-Jaramillo y Valoyes-Chávez, 2024). La experiencia compartida entre ellos genera un sentido de *communitas* (Turner, 1988), que se configura como un espacio potencialmente formativo y de soporte durante esta etapa de incertidumbre, aunque limitado a las oportunidades de interacción que surgen de manera natural durante el proceso de transición. Este hallazgo sugiere que la inserción profesional ocurre en un contexto social donde la construcción colectiva de sentido y acompañamiento puede ser fundamental para afrontar los desafíos de esta etapa. En consecuencia, resulta necesario repensar las políticas de acompañamiento para fortalecer estas redes de colaboración y apoyo entre el profesorado novel.

Los resultados también muestran episodios concretos en los que los docentes principiantes experimentaron acompañamiento y soporte por parte de sus pares, debido a que compartían situaciones similares. Estas experiencias representan una oportunidad para repensar las políticas de acompañamiento, incorporando mecanismos que complementen los programas existentes, que se limitan promover la tutoría de profesores experimentados a noveles. Así, es fundamental comprender y potenciar estas relaciones de apoyo que emergen entre los profesores noveles durante la fase liminal del rito de paso.

Retomar estas experiencias espontáneas de soporte entre docentes noveles podría contribuir a reducir la sensación de soledad y aislamiento que suelen experimentar, derivada de los problemas profesionales, personales y sociales que se manifiestan en esta etapa (Colazzo-Duarte y Cardozo-Gaibisso, 2021; Solís-Zañartu et al., 2016). Este aspecto cobra relevancia

al considerar que, como señalan Marilia y Romanowsky (2022), la acogida, el sentido de pertenencia y la interacción con iguales favorecen el desarrollo de confianza y seguridad al inicio de la carrera docente. De este modo, fortalecer estas redes de apoyo puede facilitar que la transición promueva el aprendizaje, la socialización y el desarrollo profesional del profesorado novel, evitando que la inserción se perciba únicamente como un choque de realidad que dificulte el inicio de la profesión.

Finalmente, es importante destacar que estas múltiples manifestaciones de *communitas* se presentaron a lo largo de las narrativas de los profesores participantes, lo que confirma su relevancia como categoría para comprender el proceso de transición que enfrentan al egresar de la formación inicial e ingresar al servicio docente. Por tanto, se considera imprescindible que los programas de acompañamiento contemplen también la construcción de relaciones de apoyo entre los propios profesores noveles, como una estrategia que a futuro contribuya a mitigar las dificultades que, pese a las políticas y programas de acompañamiento, continúan presentándose durante la inserción profesional.

Referencias

- Aguiar, D., Lima, S. & Frankson, F. (2020). Inserção profissional: aprendizagens, desafios e implicações para a formação e prática pedagógica na educação infantil. *Colloquium Humanarum*, 17, 350-368. <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3687>
- Amaro, M.C. (2025). *Experiencia, saber y formación en la liminalidad: la inserción profesional de docentes normalistas*. Colección Horizontes Educativos, UPN. <https://difusionyextension.upnvirtual.edu.mx/index.php/inicio/fomento-editorial?view=article&id=1655&catid=27>
- Amaro, M. C., & Ramos, N. (2025). Inserción profesional docente: desencuentros entre experiencias y políticas de acompañamiento. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 39, pp. 1-16. ISSN: 2594-2190. DOI: <https://doi.org/10.21555/rpp.3243>
- Barreto, G., Dos Santos, E., De Souza, M. & Bueno, T. (2022). Indução docente em revisão: sentidos concorrentes e práticas prevaletentes. *Formação e trabalho docente*, 52, 1-19. <https://doi.org/10.1590/198053149072>
- Bedacarratx, V. (2024). "Hacerse docente": aportes teóricos para comprender las dinámicas de la iniciación. *Revista de Humanidades*, 51, 129-156. <https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/38609/29807>
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. 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. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Briones, G. (1996). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En Larrosa, J. et al. *Déjame que te cuente, ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.

- Colazzo D, L. & Cardozo G, L. (2021). Inserción profesional docente. Estudio de las percepciones de los actores involucrados en procesos de acompañamiento pedagógico durante la pandemia. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18 (36), 7-26.
<https://cuaderno.wh201.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/421/469>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación* (7), pp. 19-40.
https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w23896w/inv_cualitat_krause.pdf
- Lagunas, D. (2009). Rito de paso 2: experiencias iniciáticas en las sociedades modernas. En Fournier, P., Mondragón, C. & Wiesheu, W. (Coords.) *Ritos de paso, Arqueología y Antropología de las Religiones* (pp. 19-31), Vol. III. INAH/ENAH-PROMEP
- 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* (pp. 7-58). Octaedro.
- Marcelo, C. & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249. <https://doi.org/10.1590/198053144322>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Marilia, M & Romanowski, J. (2022). Inserción profesional y organización del trabajo pedagógico escolar: implicaciones para la formación docente. *Educação: Teoria e Prática*, 32 (65), 1-18. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s16580>
- Nogaro, A., Fussinger, L. y Wisniewski, M.S. (2021). A iniciação profissional docente e sua relação com a dimensão emocional. *Acta Scientiarum. Educação*, 43, 1-10.
<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.48750>
- Pérez-Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor en la enseñanza para la comprensión, diferentes perspectivas. En Gimeno-Sacristán, J. & Pérez-Gómez, A.I. (Coords.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 398-429). Morata.
- Pérez R, T. & Lanéelle, X. (2012). La inserción profesional de los docentes en Francia: Preocupaciones dominantes y transformaciones Identitarias. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 325-354. <https://doi.org/10.5944/reec.20.2012.7603>
- Reséndiz, N. (2019). Inserción profesional y tutoría (mentoría) para docentes de nuevo ingreso en Educación Básica en República Dominicana, Colombia y México. *Praxis Pedagógica*, 19(25), 110-141. <http://dx.doi.org/10.26620/>
- Secretaría de Educación Pública (2019). *Marco general para la organización y funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*.
https://cefdocente.edugem.gob.mx/doctos/tutoria_marco_general.pdf
- Solís Z, M., Núñez-Vega, C., Contreras-Valenzuela, I., & Ritterhausen-Klaunning, S. (2016). Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 331-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200019>
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (2ª ed.). Paidós.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual, estructura y antiestructura*. Taurus.
- Turner, V. (1999). *La selva de los símbolos*. Siglo XXI.
- Van Gennep, A. (1986). *Los ritos de paso*. Taurus.

- Vargas-Castro, E. Z. (2024). Problemas metodológico-didácticos del profesor novel: aprendiendo a enseñar en la práctica. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1).
<https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3540>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 52(2), 143-178.
- Verd, J. & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa. Fases, métodos y técnicas*. Editorial Síntesis.
- Westermeyer J, M. & Valoyes-Chávez, L. (2024). Abandono docente desde las narrativas de profesoras noveles en contextos escolares interculturales. *Revista de Humanidades*, 51, 207-232.
<https://revistas.uned.es/index.php/rdh/article/view/41257/29810>
- Wong, H. K. (2004). Induction programs that keep new teachers teaching and improving. *NASSP Bulletin*, 88(638).

