



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Inserción en la escuela primaria: la experiencia de  
docentes con distintas formaciones iniciales**

Tesis que presenta

**Karla Rangel Montalvo**

Para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Alicia Civera Cerecedo**

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## **Agradecimientos**

Agradezco enormemente a mi hija Zara por ser mi soporte, mi guía y mi confidente. Valoro la espera, la paciencia y el acompañamiento que me has brindado en este trayecto de vida. Gracias por dejarme mostrarte el mundo y por cuestionarlo conmigo. Te amo.

A mi madre, a mi padre, a mi hermana, a mis sobrinas y a mis sobrinos, sin su apoyo incondicional, sus risas, su comprensión y sus consejos no sería la mujer que soy hoy en día.

A Yazmín Cuevas, gracias por impulsarme a ser una mejor profesionista y por estar siempre que lo he necesitado.

Agradezco a mis amigas su lealtad, su escucha y sus palabras de aliento.

Gracias a las maestras y a los maestros entrevistados por aceptar ser parte de este proyecto y confiarme sus experiencias.

A los profesores y las profesoras de toda mi escolaridad, en especial a Elsie Rockwell y a Ruth Mercado por el acompañamiento, los comentarios y las enseñanzas brindadas.

Gracias a mi asesora Alicia por el apoyo y la paciencia en la última parte del proceso de la tesis.

## **Resumen**

En esta tesis se hace un análisis cualitativo de las experiencias en los comienzos en la docencia de ocho maestros y maestras de educación primaria con formaciones iniciales distintas, cuatro normalistas y cuatro en áreas afines a la docencia, los cuales ingresaron al servicio docente en escuelas ubicadas en la Ciudad de México y el Estado de México con base en los instrumentos legales de la Reforma Educativa del 2013. Se analizan las experiencias narradas en entrevistas a profundidad desde cuatro dimensiones: 1) los detonadores familiares, sociales, escolares y laborales, que permitieron a los sujetos construir ideas sobre el trabajo docente y que influyeron en su gusto e interés por la docencia, 2) el trayecto de la formación inicial, 3) la presentación de los exámenes de ingreso al servicio docente y la asignación de los centros de trabajo, y 4) la integración al trabajo docente, considerando cómo los maestros se involucraron en el funcionamiento de la escuela, las formas de relacionarse y de trabajar con los distintos sujetos de la comunidad escolar y los retos en su labor en el aula. Para el análisis se recuperan perspectivas teóricas desde la antropología, la historia y la sociología, para vislumbrar que, para los entrevistados, los primeros años de ejercicio profesional representaron un proceso de tensión y aprendizaje continuos, caracterizado por la inmersión a culturas y micropolíticas escolares particulares, por la integración al colectivo profesional y al trabajo docente, ante los cuales movilizaron tratamientos específicos y de maneras de hacer, provenientes de distintos espacios, sujetos y etapas de sus vidas.

## **Abstract**

This thesis is a qualitative analysis of the experience of the beginnings in teaching of eight elementary schoolteachers, who have different initial formations (four "normalistas" and four in related areas to teaching), who joined the teaching service in schools located in Mexico City and Estado de México based on the legal instruments of the Educational Reform of 2013. The experiences narrated in-depth interviews are analyzed from four dimensions: 1) the family, social, school and work triggers, which allowed the subjects to construct ideas about teaching work and influenced their taste and interest in teaching, 2) the initial formation path, 3) the presentation of the entrance exams to the teaching service and the assignment of the centers of work, and 4) the integration into teaching work, considering how teachers were involved in the running of the school, the ways of

relating and working with different subjects of the school community and the challenges in their work at the classroom. For the analysis, theoretical perspectives are recovered from anthropology, history and sociology, to understand that, for the interviewees, the first years of professional practice represented a process of continuous tension and learning, characterized by immersion in particular school cultures and micropolitics, for the integration to the professional group and to the teaching work, for which they mobilized specific treatments and ways of doing it, coming from different spaces, subjects and stages of their lives.

<b>Índice</b>	<b>Pág.</b>
<b>Introducción</b>	7
<b>Capítulo 1. Los inicios en la docencia en la educación primaria</b>	10
1.1. Los comienzos en la docencia: la ruta metodológica	11
1.1.1. Los sujetos de la investigación	17
1.2. La investigación sobre la inserción en la docencia	19
1.3. La docencia: actividad cultural, laboral, profesional y política	27
1.4. La escuela como espacio del trabajo docente	31
1.5. Las particularidades de los inicios en la docencia y en la escuela	34
1.5.1. La formación docente como un proceso continuo	34
1.5.2. Los comienzos en la docencia y en la escuela	36
<b>Capítulo 2. El ingreso a la carrera docente en la educación primaria pública en México</b>	43
2.1. El ingreso a la docencia antes de la RE 2013	45
2.2. Las modificaciones en el ingreso a la docencia con la entrada en vigor de la RE 2013	51
2.3. Estado del ingreso formal a la educación primaria pública 2013-2018	60
<b>Capítulo 3. Experiencias y caminos hacia la docencia</b>	73
3.1. Los primeros detonadores para acercarse al trabajo docente	73
3.2. Las experiencias vividas en la formación inicial	82
3.2.1. La formación inicial de los maestros normalistas	83
3.2.2. La formación inicial de las maestras provenientes de áreas afines a la docencia	91
3.3. Optar por la docencia. ¿Trayecto “natural”, realización profesional u oportunidad laboral?	101
3.4. Ingresar a la docencia en el marco de la RE 2013	106
3.4.1. Los exámenes del concurso de oposición	107
3.4.2. La asignación del centro de trabajo	112

<b>Capítulo 4. Empezar a trabajar en la escuela primaria pública</b>	115
4.1. ¿Trabajar en dónde?	115
4.2. Aprender a moverse en las escuelas	117
4.3. La formación continua: ¿Cumplir con el requisito o repensar el trabajo docente?	140
4.4. Los retos del trabajo frente a grupo	152
4.5. El futuro profesional: El trabajo docente o la búsqueda de nuevos horizontes	165
<b>Conclusiones</b>	171
<b>Entrevistas realizadas</b>	176
<b>Referencias consultadas</b>	176
<b>Anexos</b>	189

## Introducción

En esta tesis analizo los comienzos en la docencia de ocho maestros y maestras de educación primaria con formaciones distintas que laboraban en primarias de la Ciudad de México y el Estado de México, a partir de su trayecto formativo y de su incorporación al trabajo docente. El interés por este tema surgió desde la culminación de mi tesis de licenciatura (Rangel, 2017), que se centró en analizar los instrumentos legales que regularon el acceso, la permanencia, la promoción y la salida de la carrera docente en la educación primaria en México, desde el año 1972 hasta el año 2013, con la entrada en vigor de los instrumentos legales que conformaron la Reforma Educativa (RE), entre ellos la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta Ley planteó tres cambios en el acceso a los puestos docentes: la apertura profesional, que permitió que además de los normalistas otros profesionales se incorporaran al trabajo docente en la educación primaria; el establecimiento del concurso de oposición como mecanismo para acceder a las plazas docentes, y, el periodo de inducción o acompañamiento para los maestros de recién ingreso.

De ahí surgió la inquietud intelectual e investigativa por comprender la manera en que los maestros con formaciones distintas experimentaban los comienzos en la docencia en la educación primaria en México, ya que como menciona el estado del conocimiento del COMIE (2013), los inicios en la docencia es una línea de investigación reciente y poco explorada en los países de habla hispana, a pesar de que este tema se ha colocado como un aspecto importante para el fortalecimiento de la función docente y para el logro de la calidad educativa.

La investigación se basa en la realización de entrevistas en profundidad a los sujetos. La comprensión y análisis de sus experiencias se realiza en diálogo con diversas investigaciones que piensan y analizan el trabajo, la práctica y los saberes docentes, así como los comienzos en la docencia tanto en el plano conceptual como empírico, desde diferentes perspectivas como la histórica, la etnográfica y la sociológica (como las de Rockwell, Civera, Mercado, Ezpeleta, Arnaut, Ávalos, entre otros).

Así pues, el objetivo de investigación de este proyecto es analizar las experiencias que los maestros y las maestras con distintas formaciones iniciales

refirieron respecto a sus primeros años de ejercicio profesional en la educación primaria. Tomé como eje la siguiente pregunta general de investigación: ¿Cómo viven los comienzos en la docencia los maestros y las maestras de educación primaria pública, con distintas formaciones, que se iniciaron en la profesión con base en los instrumentos legales de la Reforma Educativa 2013? De ella, se desprendieron preguntas específicas: ¿Cuáles han sido los espacios familiares, escolares, sociales y laborales en que los profesionales han transitado y de qué manera han contribuido a su formación? ¿Qué motivos o circunstancias influyeron en su ingreso a la docencia? ¿Cuáles fueron sus experiencias en los procedimientos formales para ingresar a la docencia (concurso de oposición, conocimiento de los resultados y elección de la escuela)? ¿Cómo vivieron la llegada a las escuelas primarias? ¿Qué retos personales, profesionales y laborales han enfrentado en su labor docente y cómo los han resuelto?

En este sentido, lo que interesa no solo es mirar a los docentes como sujetos objeto de política educativa sino también como sujetos que viven la docencia influidos por las experiencias personales, familiares, sociales y escolares pasadas y presentes que junto con el conocimiento de la realidad educativa y sociocultural de las escuelas y del trabajo cotidiano, posibilitan la apropiación, generación y movilización de un caudal de saberes (Mercado, 1991), tácticas (De Certeau, 1996) y recursos provenientes de distintos momentos, espacios y sujetos, que les permiten a los maestros hacer frente a los retos que se les presentan cotidianamente e influyen en la manera en que se ven a sí mismos y conciben al trabajo docente y las culturas escolares en las que trabajan.

La tesis se compone de cuatro capítulos. El primero, denominado *Los inicios en la docencia en la educación primaria*, tiene como propósito analizar el estado de la investigación sobre los comienzos en la docencia, así como el cuerpo conceptual que guía el estudio y la comprensión de la docencia, la escuela y la formación docente, los cuales encaminaron el abordaje de las experiencias de los sujetos que se iniciaban en el trabajo docente. El segundo capítulo, titulado *El ingreso a la carrera docente en la educación primaria pública en México*, tiene como propósito situar la discusión de la profesionalización docente en materia de política educativa para de este modo comprender cuál fue su expresión en el ingreso al servicio docente en la educación primaria, y analizar los instrumentos legales que regularon el ingreso de los sujetos entrevistados a partir de tres componentes: los requisitos de ingreso, los mecanismos

de selección y el diseño de la gestión. El tercer capítulo nombrado *Experiencias y caminos hacia la docencia*, tiene como propósito analizar las experiencias personales, familiares, escolares, sociales y laborales, de los docentes entrevistados, que influyeron en el gusto e interés por la docencia y en la elección de una carrera vinculada al ámbito educativo, además se analizan las experiencias vividas como estudiantes de la formación inicial y aquellas derivadas de los procedimientos formales del ingreso a la carrera docente que les permitieron incorporarse a los centros de trabajo. El cuarto y último capítulo, denominado *Empezar a trabajar en la escuela primaria pública*, tiene como propósito analizar las experiencias que los maestros construyeron durante sus primeros años de ejercicio profesional, los cuales se vincularon con la llegada a las primarias, la inmersión al trabajo docente dentro de las escuelas y las aulas en las que se ven implicadas las relaciones que los docentes construyen con los distintos sujetos de la comunidad escolar, los retos personales, profesionales y laborales a los que se han enfrentado, así como las tácticas y saberes que han puesto en práctica. Asimismo, se abordan las expectativas profesionales que los sujetos han construido con base en las experiencias relatadas. Finalmente, en las conclusiones se reconstruye el significado de lo que implica ser un docente que se inicia en la profesión y se delinean las reflexiones finales del presente proyecto.

## **Capítulo 1. Los inicios en la docencia en la educación primaria**

De acuerdo con Cornejo (1999), Imbernón (1994), Marcelo (2009), Sandoval y Villegas (2013), los inicios en la docencia comprenden el lapso en que los profesores realizan el tránsito de estudiantes de la formación inicial a maestros frente a grupo, luego de haber pasado por procesos de formación y de selección que les permiten ingresar dentro de un contexto escolar específico, el cual presenta particularidades según las variaciones sociales, políticas y escolares que marcan determinadas pautas, concepciones y formas de organizar el trabajo y de relacionarse en la escuela. Con ello, los primeros años de ejercicio profesional suponen una etapa de socialización y de aprendizaje intenso, en la que los nuevos docentes se integran como miembros activos y participantes de un colectivo profesional, donde tienen que aprender cómo llevar a cabo el trabajo docente, cómo funciona la escuela y de qué manera relacionarse y dirigirse con los distintos sujetos de la comunidad escolar: alumnos, pares, autoridades y padres de familia.

En este sentido, autoras como Alliaud (2003; 2004), Sánchez (2009), Sandoval y Villegas (2013) explican que durante este trayecto el actuar cotidiano de los docentes se ve mediado por sus experiencias personales, familiares, escolares y laborales anteriores, por la formación inicial y continua, por el entorno sociocultural en el que se han formado, por los ordenamientos legales que regulan su labor, por el contexto escolar en el que se ubican y por las relaciones que mantienen con los distintos sujetos de la comunidad escolar. Con base en lo cual, los maestros van afianzando, consolidando y movilizándolo saberes, tácticas, ideas, hábitos, recursos, sentimientos y pensamientos para emplearlos en las situaciones que se les van presentando al interior del aula y de la escuela, lo que conlleva aprendizajes atravesados por procesos de reflexión, crítica y práctica por parte de los sujetos.

Lo anterior, implica mirar a los maestros en toda su complejidad: como personas con historias y expectativas propias, como profesionistas, como trabajadores al servicio del Estado, como responsables de una labor pedagógica, como transmisores e intérpretes de las políticas estatales y como miembros de un gremio en la práctica cotidiana (Civera, 2013), lo cual posibilita comprender que el trabajo del maestro no se agota en el salón de clases, ya que su labor tiene lugar en la escuela

concebida como un espacio histórico y social, como una organización pedagógica, organizativa, administrativa y política (Weiss *et al.*, 2019).

Con sustento en esto y en los relatos de los sujetos entrevistados, el propósito de este capítulo es problematizar la complejidad de la docencia y de la escuela como lugar de realización del trabajo docente, para después apuntar cómo se expresan ambas nociones en los maestros que se inician en la profesión.

### **1.1. Los comienzos en la docencia: la ruta metodológica**

De acuerdo con Buenfil (2005; 2012), la validez de la investigación educativa se sustenta en la articulación de la tríada metodológica: las preguntas de investigación que se plantean en relación con el objeto de estudio; la base empírica, cuya elección depende del objeto de estudio y de las preguntas a partir de las cuales se elige un conjunto de objetos representativos (estadísticas, entrevistas, documentos históricos, entre otros) que posibilitan encontrar indicios y constelaciones de ideas de las respuestas a las preguntas que la investigación propone; y, el referente teórico, apoyado en conceptos, perspectivas y posicionamientos teóricos brindados por otros, los cuales sirven para problematizar, construir categorías intermedias y ensayar imágenes de intelección del objeto de estudio, así como para poner una distancia entre lo que vemos como natural e inmediato. En este sentido, la metodología se comprende como un proceso triangular dialéctico de articulación y ajuste constante entre las preguntas de investigación, el entramado teórico o conceptual de apoyo y el referente empírico documentado.

En lo que respecta a la presente tesis es una investigación de carácter cualitativo que se distingue por contar con un diseño sistemático y flexible que permite desarrollar intelecciones a partir de la comprensión de los sujetos y de los acontecimientos investigados en el contexto en que estos se ubican (Erickson, 1986). Con base en esto, el objeto de estudio son los comienzos en la docencia de los maestros y las maestras de educación primaria pública, para cuya comprensión se han planteado las preguntas y el objetivo de investigación antes descritos, donde el *corpus* que se empleó para acceder a los momentos clave de los comienzos en la docencia fue centralmente la entrevista a profundidad. De esta manera, se reconoce que lo que le da sustento a la base empírica no es su materialidad sino su entramado en la

investigación en relación con las preguntas y el referente teórico que la orientan (Buenfil, 2005).

Desde la perspectiva que aquí se sostiene fundada en Arfuch (1999), la entrevista es un género discursivo de la voz y de la autenticidad que, a través del encuentro dialógico entre el entrevistador y el entrevistado, “nos acerca a la vida de los otros, sus creencias, su filosofía personal, sus sentimientos, sus miedos” (Arfuch, 1999, pág. 89), es decir, la entrevista es el encuentro en el que los sujetos construyen un lugar de reflexión, de autoafirmación y de objetivación de su propia experiencia, la experiencia comprendida “como saber-hacer, como sabiduría de vida y conocimiento de sí, como símbolo de autenticidad, como apertura a nuevos horizontes” (Arfuch, 1999, pág. 62). Al pasar por el tamiz de la reflexión, la sistematización, el análisis y la interpretación esto posibilita encontrar indicios y pequeños trazos que son recuperados y entran en una red explicativa que permite develar el retrato del entrevistado, de la narración y de la historia particular (Arfuch, 1999; Erickson, 1986).

Con base en esto, se elaboró un guion general de entrevista cuya construcción implicó elaborar preguntas claras y generales que dieran cabida a la apertura de diversos temas relacionados con el objeto de estudio y cuyo planteamiento demandara respuestas construidas y de gran complejidad por parte de los sujetos (Arfuch, 1999). Por lo cual, el guion estuvo conformado por siete tópicos (ver Anexo 1), a saber: espacios y experiencias de formación; ingreso formal a la docencia; recibimiento y llegada a la escuela primaria; particularidades del contexto escolar; relaciones con los distintos sujetos de la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, maestros y autoridades escolares; los primeros años de ejercicio profesional: retos, participación en actividades de formación, tácticas, recursos y saberes; y expectativas profesionales, cada uno de los cuales englobó preguntas específicas a las que se incorporaron otras derivadas de la escucha atenta de lo que los sujetos iban refiriendo.

En lo que respecta a la elección de los sujetos, la investigación tuvo a bien conocer las experiencias de los maestros y las maestras con formaciones iniciales distintas, por lo cual se establecieron los siguientes criterios para su elección: 1) que al momento de la entrevista estuvieran ejerciendo como maestros de educación primaria pública; 2) que contaran con una experiencia docente no mayor a 6 años (tomando como base la literatura sobre los inicios en la docencia); 3) que hubieran sido formados

específicamente para ejercer la docencia (normalistas) o en áreas afines a esta (Pedagogía, Psicología y Educación); y, 4) que hubieran ingresado a la función docente con fundamento en las leyes secundarias de la RE 2013.

Para llevar a cabo lo anterior, se recurrió a tres informantes clave (dos compañeros de la maestría y un familiar) quienes proporcionaron los correos electrónicos para contactar a los maestros, a partir de lo cual se derivó la realización de tres entrevistas, mientras que las cinco restantes fueron pactadas con ayuda de los docentes entrevistados quienes permitieron establecer un puente de comunicación con los demás maestros a manera de “bola de nieve”.

Así pues, las entrevistas fueron realizadas de febrero a junio del año 2019 en función de la disponibilidad de los sujetos, lapso en el cual se realizaron ocho entrevistas a profundidad: cuatro a maestros normalistas egresados de la licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) y cuatro a profesionales formadas en áreas afines a la docencia, de las cuales dos habían sido formadas como pedagogas en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad de la República Mexicana (UNIREM) respectivamente, una como psicóloga en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) y otra como licenciada en Educación en la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP).

En este sentido, la ruta metodológica que se construyó para la interpretación de las entrevistas guarda una estrecha relación con las preguntas de investigación que aquí se plantearon y con las nociones centrales que se fueron ubicando a lo largo de la articulación entre estos elementos, proceso que se explica a continuación.

Como se ha referido, esta investigación tuvo a bien comprender cómo experimentaban los inicios en la docencia las maestras y los maestros de educación primaria pública con formaciones iniciales distintas, para lo cual se procedió a la elaboración de un guion de entrevista conformado por siete tópicos en los que la formación se comprende como un proceso continuo que tiene lugar desde antes de la formación inicial hasta el momento en el que los maestros se integran al trabajo docente dentro de contextos escolares específicos.

Para el análisis de las ocho entrevistas realizadas inicialmente se procedió a la transcripción textual e inmediata de cada una de las entrevistas grabadas, la cual constó de la exposición de los datos generales de cada sujeto, de una descripción breve del lugar donde se llevó a cabo la entrevista, de las emociones e interacciones que se produjeron durante este encuentro y de la transcripción de las preguntas y respuestas emitidas durante la entrevista. De este modo, la transcripción inmediata de las primeras entrevistas realizadas permitió encontrar indicios de las respuestas a las preguntas de investigación que se habían planteado, con lo cual se fueron ubicando puntos clave de los comienzos en la docencia, lo que a su vez permitió que en las próximas entrevistas se fueran añadiendo nuevas preguntas con la intención de conocer si tenían relación (o no) con las experiencias de los sujetos entrevistados previamente.

Posteriormente, cuando las ocho entrevistas ya habían sido transcritas en su totalidad se procedió a elaborar una tabla que condensara los datos generales de los docentes entrevistados con el fin de ubicarlos personal, profesional y laboralmente (ver Anexo 2) y de ubicar puntos de contacto entre ellos. A la par de esto, se realizó un análisis preliminar de cada una de las entrevistas, basado en la escucha y la lectura atentas así como en la ubicación de categorías y subcategorías intermedias que fueron condensadas en una matriz general (ver Anexo 3). No obstante, cada matriz fue distinta dada la particularidad de las experiencias que tuvieron los docentes entrevistados.

La elaboración de la matriz general, se basó tanto en el análisis preliminar de lo que habían relatado los sujetos como en los cuatro grupos de investigaciones que habían sido analizadas para la elaboración del anteproyecto, en las lecturas que se iban realizando en el seminario de tesis y en algunas asignaturas de la maestría tales como Formación docente, Enseñanza, sujetos y procesos, Curriculum y Pedagogías, Observación de la práctica docente, Taller de análisis de entrevistas, Instituciones educativas y sujetos, las cuales fungieron como orientadoras para la ubicación de algunas nociones centrales como el tránsito de estudiante a maestro frente a grupo, el maestro, la docencia, el trabajo docente, la formación, la escuela, la cultura escolar, la inserción a la docencia, las tácticas y los saberes docentes, entre otras. De tal manera que la articulación dialógica de ida y vuelta entre estos componentes actuó como

insumo para elaborar un cuadro representativo de las experiencias que los y las docentes habían referido sobre sus inicios en la profesión, donde se localizaron puntos de segmentación y puntos de saturación (Bertaux, 1999) no solo en función del tipo de formación, sino también del tipo de escuela, de los años de experiencia en la función, entre otros elementos.

Por ejemplo, en los motivos que orientaron la elección de una formación inicial vinculada al ámbito educativo se ubicó que para seis de ellos (cuatro normalistas y dos afines) fueron las experiencias anteriores en distintos entornos (escolares, sociales y laborales) las que propiciaron el gusto e interés por la docencia y la educación, mientras que para las dos restantes fueron el interés por un campo del conocimiento específico (como en el caso de la afín en psicología), o bien debido a cuestiones circunstanciales que impidieron el ingreso a la formación anhelada (como refirió la pedagoga que quería estudiar administración).

En lo que corresponde a la formación inicial cursada, se localizaron puntos de saturación por tipo de formación: normalista o en áreas afines a la docencia. En el grupo de normalistas, todos ellos habían cursado la licenciatura en Educación Primaria en la BENM en distintos planes de estudios, mientras que en el grupo de las afines se observaron mayores diferencias en los relatos debido a la orientación de los planes y programas de estudio de las licenciaturas que estudiaron (Pedagogía, Educación y Psicología), así como a las distintas instituciones formadoras de las que provenían (UNAM, UAM-X, UNIDEP y UNIREM).

En el ingreso al trabajo docente en el marco de la RE 2013, prevalecieron puntos de contacto y de diferenciación en las razones por las cuales los sujetos decidieron ingresar a la docencia. En el grupo de normalistas, tres de ellos decidieron presentar el concurso de oposición inmediatamente después de egresar de la BENM porque consideraban que estaban preparados para ello, y otro postergó su ingreso porque estaba cursando la licenciatura en Pedagogía, por lo que al egresar de esta decidió ingresar al trabajo docente porque consideraba necesario tener experiencia. En cambio, en el grupo de afines la apertura profesional representó la oportunidad para ingresar: dos de ellas refirieron que ingresaron a la docencia porque siempre habían anhelado ser maestras de primaria, y las otras dos dijeron verse obligadas a optar por la docencia, debido a la precarización laboral de sus campos profesionales en

Pedagogía y Psicología. En la presentación de los concursos de oposición, las dificultades en la resolución de los exámenes estuvieron vinculadas con la formación inicial de la cual procedían, donde a los normalistas solo se les dificultó el examen de carácter profesional y a las afines tanto este como el de carácter educativo, ambos coincidieron al señalar que este mecanismo ingreso al servicio docente no era suficiente para valorar la “idoneidad” de un maestro frente a grupo.

En las experiencias en los inicios en la docencia, todos los entrevistados los vivieron como un proceso de tensión pero también de aprendizaje en el sentido de que describieron su ingreso a la docencia como “un reto”. Sin embargo, la manera en que cada maestro asumió e interpeló el trabajo docente y aprendió a moverse en las escuelas fue distinto, ya que estuvo atravesada por el tipo de formación (normalistas y áreas afines a la docencia), por el tipo de sostenimiento de la escuela (estatal y federal), por el o los grupos en los que estaban enseñando (primaria baja o primaria alta), por los años de experiencia en el trabajo docente (menos de un año, dos años, cuatro años y casi seis años), por las particularidades de los centros escolares (escuelas de alta exigencia, escuelas ubicadas en la Colonia Centro, escuelas con poco apoyo de los sujetos de la comunidad escolar, entre otras), por los saberes y tácticas que emplearon en los intersticios que iban encontrando.

Si bien, los procesos mencionados encaminaron el análisis de las entrevistas tanto de manera individual como en su conjunto, el análisis no concluyó aquí pues como menciona Rockwell (2009) el análisis cualitativo implica leer y releer los registros, analizarlos desde diversos ángulos, construir y reconstruir anotaciones, relacionar, dudar y relacionar, escribir textos preliminares y reescribirlos de nuevo, hasta lograr que algunas de las piezas encajen en el rompecabezas, lo que significa transformar la mirada con la que se ve el objeto de estudio.

En este sentido, el análisis y la interpretación elaboradas inicialmente se vieron reconfigurados a través de las discusiones constantes que se mantenían en el seminario de tesis, de las presentaciones públicas que iban sugiriendo nuevos temas, nociones y lecturas para su abordaje y de los procesos personales de reflexión que acontecían cada que se re-visitaban las preguntas de investigación y las entrevistas, cada que se leían nuevos textos y se escribían los avances de la tesis desde la articulación de la tríada metodológica, los cuales implicaron recurrir al apoyo de nuevos

conceptos (micropolítica escolar, programas de inducción o acompañamiento, organización escolar, entre otros) y de nuevos materiales impresos y digitales (estadísticas, leyes, reglamentos, entre otros) que coadyuvaron a una comprensión más coherente y situada del objeto de estudio.

### **1.1.1. Los sujetos de la investigación**

Entrevisté a ocho sujetos, de los cuales se describen los aspectos sociodemográficos, formativos y laborales que ellos refirieron al momento de la entrevista.

Seis de los entrevistados son del género femenino y dos del masculino, lo que, aunque no se busca tener una muestra representativa, de alguna manera ejemplifica la feminización de la docencia en educación básica. El rango de edad se encontraba entre los 23 y los 37 años, por lo que puede decirse que todos ellos eran docentes jóvenes. Siete de ellos mencionaron que eran solteros y una divorciada al momento de la entrevista.

En lo que corresponde a la formación profesional, la cual fungió como uno de los criterios para la elección de los sujetos, se ubicaron dos grupos: los normalistas y las egresadas de áreas afines a la docencia. El primer grupo se caracteriza porque todos ellos cursaron la licenciatura en Educación Primaria en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM), como son los casos de Omar, Antonio, Itzel y Jade. No obstante, este grupo de maestros presenta particularidades en la formación, ya que Omar y Jade antes de ingresar a la BENM habían estudiado durante un año las licenciaturas en Medicina y Psicología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), respectivamente. Omar había cursado de manera casi paralela las licenciaturas en Educación Primaria (BENM) y en Pedagogía (FFyL-UNAM). Asimismo, al momento de las entrevistas realizadas en abril del año 2019, Antonio se encontraba estudiando el primer año de la licenciatura en Filosofía (FFyL-UNAM) e Itzel el primer año de la maestría en Educación Basada en Competencias en la Universidad del Valle de México (UVM), estudios que ambos realizaban a la par que ejercían como maestros de educación primaria. Así, vemos que las trayectorias formativas en realidad son híbridas, pues la formación normalista se ve acompañada de otro tipo de estudios.

Por su parte, el segundo grupo estuvo conformado por las profesionales formadas en áreas afines a la docencia: Lucía, Claudia, Dalia y Romina, de las cuales

las dos primeras se habían formado como licenciadas en Pedagogía pero en instituciones distintas: Lucía en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) de sostenimiento público y Claudia en la Universidad de la República Mexicana (UNIREM) de sostenimiento privado. Mientras que, Dalia contaba con la licenciatura en Psicología en el área de concentración educativa cuyos estudios fueron realizados en la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco (UAM-X) y Romina contaba con la licenciatura en Educación en la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP), de sostenimiento privado, aunque antes había cursado una carrera de preparación para el trabajo como Asistente Educativo.

En lo que respecta a las experiencias laborales, en el grupo de normalistas solo dos habían trabajado antes de ingresar a la docencia: Antonio, dijo que antes de ingresar a la licenciatura había estado durante un mes como maestro de Historia de estudiantes de bachillerato, y Jade que mientras cursaba la formación normalista había trabajado como apoyo de monitores para la realización de cursos de verano y campamentos. En el grupo de profesionales afines a la docencia tres relataron haberse desempeñado laboralmente en distintos espacios: la licenciada en Educación Romina mencionó haber trabajado en una guardería luego de concluir su capacitación como Asistente Educativo y en una escuela de reforzamiento donde ejercía como maestra a la par que cursaba la licenciatura, además de que al egresar de esta había cubierto tres interinatos en Sonora; uno en primaria y dos en secundaria; la psicóloga Dalia había permanecido como voluntaria en una casa hogar de niñas por más de un año, y la pedagoga Lucía mencionó que tras egresar de la licenciatura había trabajado como diseñadora curricular en empresas y universidades privadas, además de que en el momento de la entrevista trabajaba como diseñadora instruccional en un corporativo a la par que ejercía la docencia. Así que de los ocho docentes, cinco contaban con experiencia laboral, de alguna manera vinculada a relaciones educativas aunque no necesariamente en escuelas primarias.

Finalmente, en la inserción a la docencia, aunque todos los sujetos ingresaron con base en los mecanismos estipulados en las leyes secundarias de la Reforma Educativa 2013, lo hicieron en distintos años y en distintas escuelas. La pedagoga Claudia y el normalista y pedagogo Omar ingresaron a la función docente en los años 2013 y 2015, respectivamente, ambos en la misma escuela primaria de jornada

ampliada ubicada en la alcaldía Coyoacán. La pedagoga Lucía y la licenciada en Educación Romina ingresaron de manera conjunta al turno vespertino de una primaria ubicada en la Colonia Centro en el año 2017, mientras que los cuatro restantes ingresaron a la docencia en el año 2018 en distintas primarias: la normalista Jade en el turno vespertino de otra primaria ubicada en la Colonia Centro, la psicóloga Dalia en el turno matutino de una primaria en Iztapalapa, la normalista Itzel en el turno vespertino de una primaria situada en el Municipio de Naucalpan y el normalista Antonio, en el turno matutino de una primaria con sede en el Municipio de Ecatepec. Así pues, de los ocho docentes entrevistados solo Antonio e Itzel ingresaron a escuelas de carácter estatal y los seis restantes en escuelas de carácter federal.

Para identificar a los sujetos, se empleó un nombre que permitiera guardar el anonimato de sus datos seguido de la institución o el nombre de las formaciones cursadas, de modo tal que en los normalistas la nomenclatura fue la siguiente: Omar-BENMPED, Antonio-BENMFIL, Jade-BENM e Itzel-BENMEDU, en cambio las profesionales afines fueron designadas de la siguiente manera: Claudia-PED, Lucía-PED, Romina-EDU y Dalia-PSICOL.

Con base en lo anterior, puede comprenderse que las experiencias vividas por los sujetos en sus inicios en la docencia se vieron influidas no solo por la formación inicial cursada, en la que cinco docentes tenían formaciones híbridas anteriores al ingreso a la licenciatura vinculada al ámbito educativo o en curso a la par que ejercían como docentes, sino también por las experiencias laborales previas, donde cinco de ellos destacaron haber participado en relaciones educativas en distintos espacios, por las particularidades del contexto escolar, tanto por el tipo de sostenimiento de la escuela como por las culturas y micropolíticas escolares, y por la experiencia docente con la que contaban, misma que iba desde menos de un año en la docencia hasta casi seis años en el servicio, aspectos en los que se profundiza a lo largo de los capítulos.

## **1.2. La investigación sobre la inserción en la docencia**

La construcción del proyecto de investigación se fundamentó en el análisis de investigaciones centradas en la línea denominada iniciación o inserción en la docencia que refiere al estudio articulado tanto de quienes están en su etapa de formación inicial como de quienes se encuentran en sus primeros años de ejercicio profesional

(Sandoval y Villegas, 2013). A partir de lo cual, se ubicaron tres grupos de trabajos realizados en México y en otros países de América Latina.

El primer grupo, refiere a investigaciones de carácter teórico orientadas a recuperar ideas, nociones, experiencias y estudios relacionados con los inicios en la docencia en tres latitudes: Europa, Norteamérica y América Latina, en donde se agruparon las investigaciones de Ávalos (2008; 2009), Cornejo (1999), Marcelo (2006) y Vaillant (2009a), cuyos hallazgos se describen a continuación.

De acuerdo con Cornejo (1999), el periodo de inserción a la docencia alude al tránsito que los profesores realizan de estudiantes a maestros frente a grupo, luego de haber pasado por algún proceso de formación y de selección específicos que les permiten incorporarse al ejercicio docente dentro de un contexto escolar específico. En esta transición, Marcelo (2006) y Vaillant (2009a) refieren que los nuevos docentes experimentan tensiones y aprendizajes tanto en el aula como en la escuela, ya que en los primeros años de ejercicio profesional los maestros se enfrentan a situaciones relacionadas con cómo llevar a cabo la clase, cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos y cómo gestionar los grupos, así como la manera en que funciona la escuela, el contexto en el que se encuentra inserta, la cultura escolar y las formas de relacionarse con los pares, las autoridades inmediatas y los padres de familia, las cuales pueden tornarse conflictivas debido a los referentes y mecanismos con los que cuentan para resolverlas.

En relación con esto, Ávalos (2008; 2009) refiere que el periodo de inserción es una etapa caracterizada por la paulatina adquisición de experticia y por movimientos de conflicto a nivel personal, profesional y pedagógico. Sin embargo, reconoce que la manera en que cada docente vive y experimenta su inserción no solo depende del propio sujeto sino también del contexto escolar en el que se inserta, del tipo de acogimiento que recibe por parte de la comunidad escolar, de las redes de socialización que construye, de las modificaciones y la continuidad de las reformas, de la variación de situaciones sociales y culturales en las que realiza el ejercicio profesional.

Por su parte, el segundo grupo engloba investigaciones relacionadas con el estudio y la evaluación de las políticas y estrategias de acompañamiento dirigidas a la

inserción profesional de los docentes, tal es el caso de las investigaciones de: Beca y Boerr (2009) quienes analizaron las experiencias de acompañamiento de los docentes de nuevo ingreso en escuelas de Chile, Argentina, Ecuador, Brasil, Inglaterra, Singapur y Estados Unidos; la de González *et al.*, (2005) centrada en comprender las experiencias de inserción de un grupo de docentes de primaria en Chile; las de Marcelo (1999; 2006) quien se abocó al estudio de las políticas implementadas en Europa y Norteamérica; y la de Negrillo e Iranzo (2009) cuya investigación evaluó, a través de instrumentos estándar de evaluación, autoinformes y cuestionarios, el impacto de un programa de acompañamiento dirigido a los docentes de nivel básico en Cataluña, España.

De acuerdo, con las investigaciones de Beca y Boerr (2009) y de González *et al.*, (2005) el proceso de inserción de los docentes de nuevo ingreso puede vivirse de distintas maneras independientemente del tipo de escuela. La primera es sin ningún tipo de acompañamiento, donde los docentes resuelven de manera solitaria las situaciones que se les presentan disponiendo de sus propias herramientas y su exclusiva interpretación, debido a la ausencia de orientación de los pares y a la tendencia cultural hacia someter a los noveles a un ritual de iniciación en el que predomina la indiferencia, el pago por el noviciado y la asignación de las peores condiciones de desempeño profesional. La segunda es con el acompañamiento informal de algún otro docente con tiempo de permanencia en la escuela, sea por iniciativa del docente novel o por iniciativa del docente experimentado, donde este último introduce al principiante a la cultura dándole claves para que interprete lo que ocurre al interior de la comunidad e informándole sobre los procedimientos, usos y costumbres de la escuela. Y la tercera es acompañado de manera intencionada, sea como parte de una práctica del propio establecimiento escolar o como una acción de política educativa en la que se le asigna a un mentor para que se encargue de introducir al novel en los estilos, valores, contenidos y normas de la institución y del trabajo docente.

En relación con el proceso de acompañamiento intencional, Marcelo (1999; 2006) explica que las políticas y estrategias de acompañamiento fueron implementadas en los años ochenta y noventa en Europa y Norteamérica con miras a facilitar el asesoramiento, el desarrollo profesional y la retención de los docentes que se

encontraban en sus primeros años de docencia, por lo que su incorporación en los sistemas educativos de América Latina es aún reciente. A partir de este análisis, el autor explica que los contenidos y los niveles de asistencia de los programas suelen ser variados, pues van desde una simple visita al salón de clase en la que el mentor le da al maestro una orientación general de la escuela y le proporciona los materiales para su funcionamiento, hasta programas más estructurados que incluyen la descripción de objetivos, perfiles, materiales y actividades a realizar, en los cuales el acompañamiento del mentor puede ser de orientación en tanto se encarga de formar al docente en el currículo y en las prácticas de enseñanza eficientes, o bien, de práctica donde el mentor realiza procesos de intercambio con el docente orientados al desarrollo profesional de ambas figuras.

Un ejemplo de un programa de acompañamiento estructurado es el evaluado por Negrillo e Iranzo (2009) en Cataluña, el cual consta de una fase presencial en la que se les explica el funcionamiento del programa y de una fase de tutoría a cargo de un profesor experimentado, asignado por la escuela, que guía a los docentes de nivel primario durante su primer año. Entre los hallazgos expuestos por estos autores, se ubica que en la dimensión de destrezas, competencias y conocimientos el profesorado refirió que el programa les ofreció contenidos para atender a la diversidad y la interculturalidad, la gestión del aula y los materiales curriculares, así como para trabajar con las tecnologías. Mientras que en las dimensiones personal y contextual, los maestros refirieron un malestar emocional de inseguridad, miedo, soledad y desorientación debido a la autopercepción de sus propias competencias, a la falta de apoyo de los mentores para tomar en serio su figura y a la falta de una cultura escolar colaborativa y reflexiva que permitiera el intercambio formal y no formal entre ellos y los experimentados.

Finalmente, el tercer grupo incluye investigaciones de carácter cualitativo cuyo propósito fue abordar la etapa de iniciación en la docencia desde la experiencia de los propios actores, entre ellas: la investigación de Alliaud (2003; 2004) orientada a analizar e interpretar la manera en que los maestros de nivel primario de dos localidades de Argentina recuperaban su pasado vivido a lo largo de su trayectoria escolar a través de la perspectiva biográfico-narrativa; la de Civera (2017) y otros investigadores, quienes a través de observaciones y entrevistas indagaron en la

práctica docente y en las relaciones que los maestros mantienen con los distintos sujetos de la comunidad escolar en escuelas primarias y secundarias ubicadas en la Ciudad de México y el estado de Hidalgo, y la de Canedo y Gutiérrez (2016) cuyo propósito fue conocer las experiencias narradas por los maestros normalistas en su primer año de labores en escuelas de educación básica ubicadas en las entidades de Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán, cada una de las cuales comprende desde distintas miradas los inicios en la docencia.

Así pues, un hallazgo relevante en la investigación de Alliaud (2003; 2004) es que no emplea los términos de docente novel o principiante referido por otros autores, sino que emplea la noción de docentes experimentados y formados, conceptualizados como aquellos que portan experiencias de formación durante el tiempo que fueron alumnos y transitaron por las instituciones escolares a las que ahora vuelven como docentes. A partir de lo cual, destaca que en los primeros años de ejercicio profesional los maestros suelen recuperar distintas experiencias: las acumuladas en las aulas previas, por las propuestas que implicaban un protagonismo directo de ellos, la identificación que tenían hacia el grupo de compañeros y las experiencias de socialización producidas en este trayecto; las vividas como estudiantes de la carrera, donde prevalecieron dos visiones: quienes mantienen un recuerdo vivo de lo que aprendieron debido a la formación que recibieron, el gusto por la docencia y el modo en que esto les cambió su visión sobre la profesión, y quienes dicen no recordar nada interesante puesto que su formación fue pésima; las de las prácticas pedagógicas, las cuales les permitieron enunciar modelos y contramodelos de maestros, sea como ejemplos a imitar o no; y las del proceso en que se convirtieron en maestros de aula, en las que los maestros refirieron un caudal de experiencias que les proporcionaron orientaciones para su trabajo en el aula tales como evocar a los maestros de su propia escolaridad y retomar lo aprendido en la formación inicial.

En relación con estas últimas experiencias, Civera (2017) expone que en el caso de los maestros mexicanos observados, pese a las diferencias en estilos, formaciones previas y experiencia docente, prevalecen tendencias y complejidades tanto en la práctica docente como en el ambiente de trabajo. En lo que respecta a la práctica docente, la autora señala que la manera en que los docentes efectúan su labor se ve influida por factores como el manejo del tiempo, el tratamiento de las

asignaturas, la atención a niños con diferentes ritmos y necesidades de aprendizaje, las interrupciones ocurridas a lo largo de la jornada escolar, las relaciones que establecen con los alumnos, los padres de familia, los pares y autoridades inmediatas, y las actividades alternas que deben realizar (administración de la cooperativa escolar, honores a la bandera, suplir a los maestros jubilados que no han sido reemplazados, entre otras). Mientras que en el ambiente de trabajo, las relaciones son variables pues hay escuelas excepcionales donde se da apoyo entre colegas para cuestiones pedagógicas y otras en las que los tiempos y espacios para intercambios son limitados.

En este sentido, la autora rastrea que el actuar de los maestros no solo se ve mediado por el tipo de escuela en la que trabajan, su experiencia como docentes, las exigencias normativas de las autoridades o los problemas escolares de los alumnos, sino también por las situaciones del contexto en que se ubica el centro escolar y por las situaciones que viven los alumnos en su contexto familiar (poco apoyo, conformaciones familiares distintas, conflictos familiares).

Si bien la investigación de Civera (2017) no se enfoca en los docentes de recién ingreso, sí destaca que en la investigación participaron tres de ellos quienes refirieron que eran a “los que les tocaba” participar en distintas actividades de la escuela como la cooperativa, además de que una de ellas se sentía marginada por no ser normalista y otro se mantenía al margen de sus colegas porque tenía muchas actividades fuera de la escuela.

Ahora bien, de todas las investigaciones aquí analizadas una que se centra en el objeto de estudio que aquí se plantea es la de Canedo y Gutiérrez (2016), pues aunque solo estudia a los maestros normalistas ofrece bases para comprender a los sujetos del presente proyecto, ya que todos ellos ingresaron al servicio docente con base en los ordenamientos legales de la Reforma Educativa 2013. Así pues, las autoras concentran sus hallazgos en tres tópicos: la formación docente que los maestros recibieron en las escuelas normales, donde los maestros mencionaron que la formación les proporcionó saberes y habilidades para trabajar en la escuela, enseñar los contenidos y elaborar diversas estrategias de enseñanza, aunque no les dio elementos suficientes para evaluar los productos de aprendizaje ni para construir ambientes favorables de aprendizaje y atención a la diversidad. En la preparación para el examen de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), los maestros

compartieron que las escuelas normales no les ofrecieron apoyos para resultar idóneos en el proceso de selección, ya que solo los ayudaron a acelerar los procesos de titulación y a llenar los formatos en la plataforma virtual, por lo que tuvieron que recurrir a otras instancias como conformar grupos de estudio con sus compañeros, estudiar por su cuenta o tomar cursos. En el desempeño profesional en el primer año, los maestros refirieron que se encontraron con algunas dificultades como la carencia de herramientas para trabajar con los alumnos en la vida cotidiana escolar y trasladar lo aprendido teóricamente a la práctica, la falta de información sobre aspectos de carácter administrativo y la carencia de contenidos formales orientados a fomentar y orientar la relación con los padres de familia. Pese a esto, los maestros destacaron el apoyo que recibieron de los pares y las autoridades educativas para resolver estas dificultades, además de que algunos señalaron que la tutoría derivada del periodo de inducción de la LGSPD les permitió apoyarse de los tutores quienes los orientaron y les proporcionaron herramientas, estrategias y materiales para su práctica docente o para relacionarse con los padres de familia, otros consideraron que la tutoría no cumplió con las expectativas pues el tutor no les proporcionó el apoyo que ellos esperaban y otros más refirieron que a pesar de las disposiciones normativas no contaron con un tutor en su primer año.

Con base en los tres grupos de investigaciones analizadas, se observa que los inicios en la docencia han sido abordados de distintas maneras. El primer grupo, sugiere la comprensión del periodo de inserción a la docencia desde la recuperación de ideas, nociones y estudios relacionados con esta etapa, a partir de lo cual Ávalos (2008; 2009), Cornejo (1999), Marcelo (2006) y Vaillant (2009a) plantean que el docente novel o principiante es aquel que realiza el tránsito de estudiante a docente, tras haber pasado por procesos de formación y de selección específicos que le permiten incorporarse al trabajo docente, en el que, durante los primeros años de ejercicio profesional, el nuevo docente experimenta tensiones y aprendizajes vinculados con el conocimiento del funcionamiento de la escuela y del aula, experiencias que adquieren particularidad tanto por las significaciones y vivencias del propio docente como por las características del contexto escolar. Sin embargo, la noción que ofrecen de formación se ciñe a los estudios formales cursados por los maestros y no profundizan en la manera en que estos van afrontando las

complicaciones que se les van presentando ni explicitan la manera en que el contexto escolar puede posibilitar o limitar la inserción a la docencia.

El segundo grupo de investigaciones realizadas por Beca y Boerr (2009), González *et al.*, (2005), Marcelo (1999; 2006), Negrillo e Iranzo (2009) se centran en los tipos de acompañamiento que reciben los docentes en su primer año de ejercicio profesional, a saber: un nulo acompañamiento, donde el nuevo docente resuelve de manera solitaria las situaciones que se les van presentando, un acompañamiento informal en el que algún docente de la escuela introduce al principiante dándole claves para que interprete lo que ahí sucede, y un acompañamiento intencional, donde los programas, estructura, objetivos y responsables son variados, ya que pueden ser generados desde la propia escuela o como parte de una política educativa con distintos propósitos (orientación general, preparación o práctica), lo que no evita que los docentes principiantes experimenten un malestar emocional, como lo advierten Negrillo e Iranzo (2009) quienes evaluaron el impacto de un programa de acompañamiento dirigido a docentes de nivel básico en Cataluña, España. Pese a esto, los autores dan por sentado la manera en que las culturas y micropolíticas escolares influyen en el acogimiento, formal e informal, de los nuevos docentes que se incorporan en las escuelas, ya que solo delinean algunas consideraciones como la falta de una cultura escolar colaborativa y reflexiva y de una tendencia hacia someter a los nuevos a un ritual de iniciación.

El tercer grupo de investigaciones de carácter cualitativo parece aludir a estudios más comprensivos y apegados a la experiencia de los maestros que se inician en la docencia, ya que no solo consideran cómo y de qué manera ingresan a esta, el tipo de acompañamiento que reciben o las complicaciones pedagógicas, sino también refieren las complejidades personales, profesionales y contextuales que atraviesan el trabajo docente al interior del aula y de la escuela, así como el modo en que los maestros recuperan su formación en un sentido amplio que no se restringe a los estudios formales. Así pues, lejos de ver a los docentes de recién ingreso como noveles, principiantes o novatos, son conceptualizados como sujetos portadores de experiencias pasadas y presentes que se van configurando en los primeros años de ejercicio profesional, aspectos que son mayormente abordados en las investigaciones de Alliaud (2003; 2004) y Civera (2017), ello sin desestimar los hallazgos de Canedo y

Gutiérrez (2016) quienes también proporcionan elementos analíticos para comprender los inicios en la docencia.

En el marco de las posibilidades y restricciones que cada grupo de investigaciones presenta, puede comprenderse que los inicios en la docencia suponen procesos de tensión pero también de aprendizaje, en tanto conllevan la incorporación de los maestros a la profesión, al trabajo docente y a la escuela, lugares en los que emergen problemáticas y dilemas a nivel personal, profesional, pedagógico y laboral, ante las cuales los maestros despliegan un caudal de aprendizajes provenientes de distintos momentos y espacios, ya que aun cuando la formación inicial les provee cierto bagaje para realizar la labor docente o les ofrece políticas y estrategias de acompañamiento durante los primeros años, el actuar de los maestros que se inician en la docencia también se ve influido por su historia personal, por el contexto escolar en el que trabajan, por el entorno sociocultural en que se encuentra la escuela, por las relaciones que van construyendo con los distintos sujetos de la comunidad escolar y por las maneras en que observan, interpelan y actúan frente a lo que sucede en las escuelas.

### **1.3. La docencia: actividad cultural, laboral, profesional y política**

Para Rockwell (2018), Sandoval (2013), Vaillant (2009b) y Viñao (2006), la docencia es una labor que tiene un papel relevante en la conformación de la cultura, que requiere de procedimientos precisos de formación y de selección, así como de espacios específicos para desempeñarse laboral y profesionalmente: las escuelas, en las cuales los maestros trabajan sujetos a normas administrativas y laborales que regulan su quehacer a través de diferentes requerimientos e iniciativas: reformas educativas, propuestas pedagógicas, asignación de nuevos roles o tareas especiales, actividades de formación continua, rendición de cuentas y evaluaciones, entre otras, las cuales tienen la intención de determinar la orientación y la calidad del desempeño docente en las complejas realidades escolares.

En este sentido, la docencia es una actividad cultural que tiene un papel clave en la formación de las generaciones del futuro (Fullan y Hargreaves, 2000), cuya realización es regulada por el Estado quien a través de normas estatales fija los fines educativos, los planes y programas de estudio, así como las condiciones laborales

necesarias para que los maestros permanezcan o transiten en la carrera docente, las cuales imponen condiciones que definen lo que es posible realizar dentro del aula y de la escuela (Ardiles, 2009).

No obstante, para comprender la docencia no solo es necesario mirar el impacto de las políticas educativas sino también reconocer la posibilidad de acción que tienen los maestros ante tales escenarios (Camacho, 2017), ya que como mencionan Camacho (2017) y Weiss *et al.*, (2019) la docencia es una práctica social que tiene lugar en espacios influidos por factores sociales, políticos, culturales e históricos donde hay relaciones sociales y procesos particulares con el sindicato, los pares, las autoridades escolares, los alumnos y sus padres, mismos que también intervienen en la actuación de los maestros.

Al respecto, Mercado (1991) destaca que el trabajo que los maestros realizan cotidianamente rebasa las prescripciones pedagógicas, las normas políticas y administrativas que intentan orientarla y controlarla, ya que estas no logran prever las dificultades y soluciones específicas que acontecen en el trabajo cotidiano. En lo que respecta al trabajo docente dentro del aula, Rockwell (2018) señala que es una labor cultural e intersubjetiva que se da en el marco de situaciones de enseñanza que, desde el plano normativo hasta el plano práctico, presentan procesos de tensión continuos en los que el docente se debate entre las exigencias del currículo, las condiciones materiales e institucionales de la escuela, los requerimientos administrativos, las otras actividades que han de realizar a la par de la docencia, las relaciones individuales y colectivas a las que se enfrenta cada ciclo escolar, las cuales implican negociar con los grupos de alumnos para que quieran aprender lo que deben aprender, coordinar los conocimientos culturales de los niños y los nuevos contenidos, seleccionar, organizar y poner en acto recursos, materiales y actividades, aspectos que se encuentran fundados en su historia personal, en las demandas institucionales, en el quehacer cotidiano y en el conocimiento de los alumnos y de la escuela.

Además de esto, es preciso reconocer que la docencia es una labor que rebasa el salón de clases y el trabajo de enseñanza, ya que los maestros trabajan en y para la escuela, cuyo entorno es un espacio histórico y social en el que están presentes los límites y las posibilidades que marcan la organización pedagógica, administrativa y

política de la vida escolar y la interacción con los distintos sujetos de la comunidad (Weiss *et al.*, 2019).

A partir de estos planteamientos, se ahonda en los sujetos que llevan a cabo la docencia: los maestros, los cuales son considerados en toda su complejidad: como personas con historias y expectativas propias, como profesionistas, como trabajadores al servicio del Estado, como responsables de una labor pedagógica, como transmisores e intérpretes de las políticas estatales y como miembros de un gremio en la práctica cotidiana (Civera, 2013), lo que posibilita quebrar el cerco pedagógico que ciñe la concepción del docente a la de portador y transmisor de conocimientos (Ezpeleta, 1992).

Para abordar lo anterior, se retoman las contribuciones de Civera (2013), Camacho (2017), Ezpeleta (1992), Fullan y Hargreaves (2000) quienes abonan a la comprensión de los docentes como personas conformadas a través de diversas relaciones sociales y comprometidas con diversos, y no siempre coherentes, referentes normativos.

En relación con esto, uno de los aspectos que incide en la actuación de los maestros son las historias y expectativas propias, las cuales están ligadas con su vida, con su biografía y con el tipo de persona que han llegado a ser según el género, el entorno sociocultural en el que hacen crecido, las experiencias familiares y escolares, la etapa de vida y de carrera en que se encuentran, en cuyo entramado los maestros aprenden, emanan y modifican cierto tipo de saberes, valores, técnicas, rutinas, tácticas, reglas, prácticas y discursos que orientan tanto el desarrollo del trabajo docente como sus expectativas respecto a este (Civera, 2013; Fullan y Hargreaves, 2000).

De igual modo, la actuación del docente se da en el entrecruce de los aspectos profesional, laboral y pedagógico, donde su actuar se ve influido por una trama de juicios morales, sociales, filosóficos, pedagógicos y psicológicos que orientan sus decisiones en el acontecer del aula y de la escuela en medio de las características contextuales que fijan los límites y las posibilidades de lo que el maestro puede hacer, las cuales abarcan desde qué, cómo y en qué circunstancias enseñar en función del tamaño de la clase, las características individuales de los alumnos, las tensiones

latentes en la clase y las demandas externas que hacen las autoridades, hasta cómo resolver las problemáticas que se presentan en el salón de clases y en la escuela, donde prevalecen tensiones provenientes de las limitaciones burocráticas, los proyectos políticos y las condiciones organizativo-administrativas del contexto escolar (Fullan y Hargreaves, 2000). Ante esto, los maestros suelen encontrar posibilidades de acción como recurrir a su historia y expectativas propias, conformar redes de apoyo con sus colegas o personas cercanas, conjugar su vida privada con el desarrollo del trabajo docente (Camacho, 2017), por mencionar algunas. De aquí que, como mencionan Sandoval y Villegas (2013), la actuación de los docentes sea activa, reflexiva y situada en la medida en que sus decisiones, sus maneras de hacer, sentir, pensar y proceder están atravesadas por la presencia continua de dilemas personales, profesionales y laborales.

Lo anterior, conlleva a plantear que el docente es también miembro de un gremio en la práctica cotidiana dentro de un contexto escolar específico, por lo que ninguno de los docentes es un ser aislado sino que se desarrolla en su relación con otros (Fullan y Hargreaves, 2000), pues como refiere Camacho (2017) los docentes se gestionan con el sindicato y con las autoridades escolares, se vinculan con sus colegas, trabajan con los alumnos y sus padres. Al respecto, Civera (2013) explica que las culturas profesionales aluden a “la forma en que el colectivo de docentes se asume como grupo profesional” (Civera, 2013, pág. 18) con base en sus prácticas, sus identidades, su formación profesional, la vida cotidiana escolar, las experiencias y las relaciones en diferentes ámbitos donde los maestros se desenvuelven. De este modo, las culturas profesionales funcionan como orientadoras en la operación misma de las escuelas tanto en la manera en que se hacen las cosas como en las formas de relacionarse los unos con los otros, por lo que el modo en que cada docente asume las culturas es distinta, sea que su relación con los otros sea significativa y cooperativa, o bien, conflictiva y negativa (Fullan y Hargreaves, 2000).

Con base en lo expuesto, se conceptualiza a la docencia como una actividad cultural porque es clave para la formación de los otros, profesional porque requiere del bagaje de conocimientos didácticos, pedagógicos, técnicos, entre otros, para llevar a cabo la enseñanza, laboral porque está regulada por el Estado, y política porque su realización conlleva una multiplicidad de relaciones con sujetos y grupos en los que

prevalecen intereses, luchas de poder, objetivos y propósitos variados. En este sentido, la docencia implica mirar a los sujetos en toda su complejidad, ya que además de ser trabajadores del Estado, son personas con historias y expectativas propias, profesionales de un campo disciplinar, miembros de un gremio profesional y sujetos políticos que no solo se adaptan sino también debaten y cuestionan. De este modo, el trabajo que realizan los maestros cotidianamente rebasa la enseñanza y se sustenta en la movilización de saberes, ideas, pensamientos, juicios y sentimientos pasados y presentes que orientan la toma de decisiones en la actuación dentro del aula, de la escuela y del colectivo profesional, lo que no exime que el actuar del maestro se vea influido por las condiciones contextuales de la escuela y por los ordenamientos legales y laborales que regulan su quehacer en medio de los cuales los maestros van encontrando posibilidades de acción que viabilizan el hacer y el decir.

#### **1.4. La escuela como espacio del trabajo docente**

Como se ha expuesto, el trabajo de los maestros no se agota en el salón de clases pues este trabaja en y para la escuela. Para Civera (2013), la escuela no es una estructura preexistente, estática o reproductora que moldea a los sujetos como si fuesen cajas vacías, sino que es un espacio de producción cultural, social y política que se construye desde los diversos actores involucrados en ella: alumnos, padres de familia, sindicato, maestros y autoridades, quienes desde diversas y cambiantes posiciones de poder y agencia sostienen relaciones de diferente naturaleza con los demás, involucran su historia y expectativas, desarrollan tácticas y despliegan posibilidades para moverse e incidir dentro de este espacio.

De acuerdo con esto, Ezpeleta (1992), Fernández (1998) y Schvarstein (2004), aluden que la escuela es un espacio social a la vez que una organización pedagógica orientada a la difusión de la cultura; un cuerpo normativo que hace parte de un sistema educativo; un mundo simbólico al que le preceden conocimientos históricamente construidos que son continuamente reconfigurados por los sujetos; y, una arena política en cuya organización acontecen variadas relaciones de poder y agencia entre los sujetos.

En este sentido, Viñao (2006) menciona que en el seno de las escuelas existen culturas escolares heterogéneas sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de

tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por los sujetos. Entre los aspectos más visibles de estas culturas, el autor señala cuatro: 1) los actores: profesores, padres, alumnos, personal administrativo y de servicios; 2) los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación utilizados en el mundo académico y escolar; 3) la parte organizativa e institucional que alude a las prácticas y rituales de la acción educativa, la marcha de la clase y los modos organizativos formales e informales de funcionar y relacionarse en el centro docente; y, 4) la cultura material, que corresponde al entorno físico-material y a los objetos presentes en las escuelas.

De esta manera, las escuelas en las que trabajan los maestros se constituyen también por una micropolítica escolar compuesta de poder, diversidad de metas, disputas ideológicas, conflictos, intereses, actividades políticas y de control que son particulares y conviven al interior de cada contexto escolar (Ball retomado por Bardisa, 1997), cuyo cambio social supone la relación dialéctica entre las normas y valores instituidos y la capacidad instituyente de los sujetos dentro de las organizaciones para codificar, interpretar, confrontar, cuestionar o negar lo instituido (Schvarstein, 2004).

Al respecto, autores como Civera (2013), Sandoval y Villegas (2013) y Viñao (2006) señalan que la integración de los maestros en las culturas escolares es producto de la acción social, de las conformaciones históricas construidas colectivamente, de la estructura del sistema educativo, de la cultura local, de las trayectorias personales y grupales de los docentes, y de las luchas de poder externas e internas, donde los sujetos generan diversas formas de agrupación con los otros, movilizan tácticas para integrarse e interactuar en las escuelas y para llevar a cabo las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que estas implican y para sobrevivir a las sucesivas reformas.

En lo que corresponde a las formas de agrupación, Schvarstein (2004) apunta que en las organizaciones existen grupos con diferentes vinculaciones, con variadas tareas que movilizan el hacer, con diferentes lugares jerárquicos y características individuales, cuya participación dentro de la organización se encuentra mediada tanto por los roles prescriptos que las organizaciones comunican a los sujetos como por su ubicación relativa en la estructura: el estatus. De aquí que la influencia que los grupos ejerzan sobre las organizaciones o sobre otros grupos se encuentre vinculada con el

carácter formal e informal que estos han construido dentro de estas, lo que trae consigo confrontaciones provenientes de diferentes racionalidades, jerarquías y luchas de poder permeadas por los significados que los miembros asignan al comportamiento de los sujetos o a las situaciones que ahí ocurren ante las cuales los sujetos y los grupos movilizan tácticas, aprenden conductas y toman decisiones para resolverlas, franquearlas o eludirlas.

Ahora bien, trasladando estas nociones a las escuelas como organizaciones concretas se tiene que están compuestas de sujetos responsables: docentes, directivos, supervisores, entre otros, los cuales tienen a su cargo el cumplimiento de determinados roles, funciones y tareas que forman parte de la organización escolar y son reconstruidas en el trabajo docente. De este modo, aunque sea la misma escuela y las mismas normas las que rigen a la organización, no todos los sujetos asumen de manera pasiva el rol que le es asignado sino que lo van reconfigurando en las interacciones y las relaciones individuales y colectivas, donde la conformación de los grupos tiene un papel clave.

En el caso específico de los maestros, estos ocupan el último lugar dentro de la estructura piramidal de la escuela pero el primero en la tarea de enseñanza. No obstante, los maestros no actúan como un grupo independiente u homogéneo, ya que aunque su labor está articulada con los roles, tareas y funciones que competen a otras figuras (las autoridades escolares, por ej.), en el seno del colectivo profesional de la escuela prevalecen diversos factores que pueden influir en el acontecer de los grupos de maestros, tales como: las características individuales de los maestros del grupo, la influencia formal e informal que el grupo ejerce (o no) sobre la escuela, la responsabilidad que tiene el grupo en relación con su tarea central, el estatus del que gozan en la escuela, entre otros, mismos que orientan la elección de los maestros para adherirse o no a un grupo en función de sus intereses laborales, sindicales, pedagógicos o personales, por lo cual, la escuela es también un espacio en el que los maestros tejen relaciones diversas con sus pares.

A partir de esto, se sostiene que la escuela es un espacio social, pedagógico, organizativo, administrativo y político atravesado por símbolos, discursos, prácticas, aspectos materiales y sujetos que tienen distintos roles, funciones y posiciones en el funcionamiento de la escuela. En este sentido, la escuela es un espacio atravesado por

lo instituido pero también por lo instituyente, pues aunque esté reglamentada cada escuela funciona normativa, administrativa y organizativamente de modo distinto en el entrecruce de las culturas y micropolíticas escolares existentes constituidas por sujetos, materiales, objetos, discursos, prácticas y modos formales e informales de relacionarse en la escuela, en las que los sujetos y grupos que se encuentran en ellas tienen un papel relevante en el acontecer de la escuela.

### **1.5. Las particularidades de los inicios en la docencia y en la escuela**

Retomando lo planteado, se comprende a la docencia como una actividad cultural, laboral, profesional y política compleja y multideterminada, cuyo lugar de realización es la escuela comprendida como un espacio influido por culturas y micropolíticas escolares heterogéneas, en las cuales la labor del maestro presenta retos y dificultades de distinta índole, ante las que moviliza y genera redes de apoyo, saberes y tácticas fundadas en su historia y expectativas propias, en las normas que regulan su quehacer, el conocimiento de la escuela y de los alumnos, así como en la capacidad de agencia o en la posición que ocupa dentro de la escuela. Ahora bien, ¿cómo se da la integración en la docencia y en la escuela en el caso de los maestros que recién se inician en ambas? Con el propósito de responder a esta pregunta es que en este apartado se abordan las especificidades formativas, laborales y prácticas de los inicios en la docencia para así atender la particularidad de los sujetos de la presente investigación.

#### **1.5.1. La formación docente como un proceso continuo**

Desde la perspectiva que aquí se sostiene fundamentada en Civera (2013; 2018) y Mercado (2010), la formación docente es un proceso continuo de aprendizaje que comienza antes de la formación inicial, prosigue en esta y posteriormente al ejercer la práctica profesional en el aula, por lo que refiere a los procesos por los cuales una persona se va haciendo persona a través de sus experiencias familiares, sociales y escolares previas, del ambiente cultural en que ha vivido, de las experiencias en la carrera profesional, su condición de género y generación, donde el sujeto transita por diferentes espacios e interactúa con diversas personas, aspectos que influyen en la construcción que el sujeto va haciendo de los distintos elementos que se juegan en la

escuela: culturas escolares, reglas de convivencia formales e informales, rutinas, mitos y saberes, formas de reclutamiento, promesas, prácticas y discursos.

Para comprender la formación de los sujetos que se inician en la docencia se retoman los planteamientos de Alliaud (2003; 2004), Bullough (2000 citado en Vaillant, 2009a), Imbernón (1994) y Sandoval y Villegas (2013), quienes sugieren su abordaje a través de cinco etapas. La primera refiere a las experiencias personales, escolares, familiares, socioculturales y laborales en las que el sujeto ha estado inmerso y que de alguna manera le han permitido ir construyendo ideas acerca de la educación, la enseñanza y la docencia. La segunda alude al lapso en el que el sujeto comienza sus estudios académicos en instituciones formales, en las que se produce una transformación y cambios en las actitudes, valores, hábitos y creencias que lo distinguen de otros grupos profesionales e influirán en su ejercicio de enseñanza posterior. La tercera es el momento en el que el estudiante realiza prácticas de enseñanza en los centros escolares donde se introduce gradualmente al trabajo docente, aprende formas de relacionarse con los distintos sujetos de la comunidad escolar y construye sentidos, significados e imágenes sobre lo que implica ser maestro. La cuarta, refiere a los primeros años de ejercicio profesional dentro de un contexto escolar específico donde el maestro se adentra al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela, en medio de tensiones distintas donde pone en juego no solo la parte pedagógica o intelectual sino también la parte afectiva y política. Y la quinta, refiere al lapso en el que el docente participa en actividades de formación y actualización permanentes generadas desde el sistema educativo e implementadas desde sus dependencias.

En relación con lo anterior, resulta conveniente enfatizar que estas etapas solo son de utilidad metodológica, ya que como refiere Marcelo (2009) los comienzos en la enseñanza no son un salto de la formación inicial a la práctica docente sino que tienen un carácter distintivo y evolutivo. De este modo, aun cuando la centralidad de esta investigación son los inicios en la docencia es conveniente precisar que quienes se inician en la docencia no arrancan desde el vacío sino que son sujetos experimentados y formados que portan experiencias construidas desde distintos momentos, lugares y en interacción con otros sujetos (Alliaud, 2003; 2004), por lo que no puede decirse que todos los maestros signifiquen o transiten de la misma manera cada una de las etapas

antes referidas, ya que como destaca Ardiles (2009) ello dependerá de la historia personal de los maestros, de las especificidades de la escuela a la que se incorporan, del modo en que cada uno va asumiendo el trabajo docente en el hacer de cada día y de la interpelación que cada maestro va haciendo de lo que sucede en la escuela y en el aula, donde el trayecto formativo puede tomar diversos itinerarios.

### **1.5.2. Los comienzos en la docencia y en la escuela**

En términos formales, la transición de estudiante a maestro frente a grupo se encuentra vinculada con procesos de formación y de selección específicos que le permiten al sujeto ingresar dentro de un contexto escolar específico (Cornejo, 1999). Al respecto, Cuenca (2015) y Terigi (2009) mencionan que el acceso a la carrera docente es el lapso en el que el docente inicia su vida laboral regular en el sistema educativo quien a través de estatutos e instrumentos legales estipula los requisitos profesionales y administrativos necesarios para ejercer la función, los mecanismos y procedimientos de selección (concursos de oposición, concursos de mérito, selección libre, por ejemplo), y el diseño de la gestión vinculado con las autoridades, organismos u otros actores que participan en la determinación del ingreso al servicio docente dentro de las escuelas. No obstante, la incorporación de los maestros no se agota en lo formal sino que continúa cuando estos se integran a las escuelas, cuyos inicios están atravesados por tensiones y aprendizajes, al interior del aula y de la escuela, derivados de la dinámica laboral, de la cultura y la micropolítica escolar y del trabajo frente a grupo.

De acuerdo con Ardiles (2009), Ávalos (2008; 2009) y Beca y Boerr (2009), al llegar a las escuelas los maestros asumen un rol concreto prescrito por la normatividad laboral: el de maestros frente a grupo, además de que tratan de integrarse como miembros y participantes de un colectivo profesional dentro de culturas y micropolíticas escolares específicas, en las que suelen encontrarse con tensiones sujeto/sujetos que aluden a las relaciones variadas que estos establecen con el cuerpo docente, el personal directivo, los padres de familia y los alumnos; con aquellas vinculadas con los contenidos a enseñar/enseñanza de los contenidos; y con otras relacionadas con el acercamiento a las culturas escolares, laborales y políticas.

Con base en esto, los inicios en la docencia tienen lugar de manera paralela en dos espacios: la escuela y el aula. En lo que respecta a la primera, Marcelo (2006)

refiere que en su ingreso a las escuelas, los maestros tienen que aprender cómo funciona, el contexto y la cultura escolar en la que se encuentra inserta así como la manera en que pueden (o no) relacionarse con sus pares, autoridades inmediatas y padres de familia. Ávalos (2008; 2009), Sandoval y Villegas (2013) señalan que la integración de los nuevos docentes a las culturas y las micropolíticas escolares se ve atravesada tanto por el desconocimiento que estos tienen de la normatividad escolar, del funcionamiento de la escuela y del modo en que operan las tareas cotidianas, como por las actitudes que los distintos sujetos suelen tener hacia ellos sea de acogimiento, de aislamiento o inferencia, lo que dependerá del contexto escolar, de las modificaciones y la continuidad de las reformas, de las situaciones sociales y culturales de la escuela en la que el maestro efectúa su labor.

Por su parte, en el ingreso de los maestros al trabajo de enseñanza dentro del aula, Ardiles (2009), Ávalos (2008; 2009) y Marcelo (2006) aluden que en los primeros años los maestros suelen enfrentarse con retos sobre cómo organizar el currículo, cómo evaluar a los alumnos, cómo gestionar la clase y los grupos, cómo resolver los conflictos o situaciones imprevistas que se les presentan cotidianamente, cómo abordar a las necesidades individuales de los alumnos, entre otras, lo que de acuerdo con Rockwell (2018) significa debatirse entre las exigencias del currículo obligatorio, las realidades individuales de los alumnos, las otras actividades o tareas especiales que han de realizar a la par de la enseñanza y las demandas provenientes de la institución, de las autoridades o de los padres de familia. Asimismo, los autores referidos señalan que durante su inmersión al trabajo docente dentro del aula, los maestros ubican un desajuste entre la formación cursada y las demandas que el trabajo cotidiano plantea, ya que la docencia es una labor que acumula saber profesional que no se puede transmitir en la formación universitaria dado el carácter imprevisto del acontecer en el aula.

Aun cuando estas complejidades no son exclusivas de los docentes que se inician en la profesión ni significativamente diferentes de las que se enfrentan los más experimentados, la diferencia estriba en la manera en que quienes se inician en la docencia significan y enfrentan los primeros años de ejercicio profesional, de lo cual se deriva la pregunta: ¿Cómo le hacen los maestros que se inician en la profesión para afrontar los retos que se les presentan al interior del aula y de la escuela? Como se ha

destacado, los maestros que se inician en la docencia portan un caudal de experiencias de formación provenientes de distintos tiempos, espacios y sujetos que son puestas en acto en la realización del trabajo docente. No obstante, los docentes también construyen otros saberes en la práctica cotidiana.

En relación con lo anterior, Tardif *et al.*, (1991) mencionan que los saberes docentes son saberes sociales que se poseen y transmiten en colectivo y provienen de diversas fuentes: saberes disciplinares seleccionados por las instituciones universitarias e integrados en la formación inicial y continua; saberes profesionales transmitidos por las instituciones de formación inicial que conjugan la incorporación de conocimientos y la práctica de los profesores; saberes curriculares que corresponden a los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que la definen; y saberes de la experiencia que el docente desarrolla en el ejercicio de su función, fundados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento de su medio.

Al respecto, Mercado (1991) destaca que los saberes que los maestros se apropian y generan en la resolución de la práctica cotidiana hacen parte de un proceso colectivo articulado desde lo individual y atravesado por varias dimensiones en el enlace entre la historia social, la historia local y la historia personal de cada maestro así como en las relaciones que se dan entre los maestros, con los alumnos y con los diversos sujetos del lugar de trabajo. Es decir, los saberes docentes se expresan en tratamientos específicos que los maestros elaboran ante las especificidades de la escuela en la que trabajan, las exigencias normativas y curriculares, las características de cada grupo y las condiciones demandantes de la vida en las aulas, lo que da cuenta de que el trabajo docente se encuentra en una trama de complejidades a nivel personal, profesional, laboral y contextual (Civera, 2017).

En el caso de los maestros que se inician en la profesión, la apropiación de estos saberes es paulatina y se va construyendo a lo largo de su vida profesional donde tratan de recuperar su experiencia como alumnos, de evocar la sabiduría y la habilidad para enseñar de los maestros de su propia escolaridad, de retomar el bagaje de saberes de su formación académica, además de imitar algunas prácticas de enseñanza que escuchan u observan de otros maestros de la escuela y de consultar a otros colegas o personas que también son docentes. Con sustento en este caudal de

experiencias y saberes, los maestros van elaborando tratamientos específicos para saber qué y cómo enseñar, en qué materiales apoyarse, mediante qué estrategias y recursos, de qué manera involucrar y relacionarse con los alumnos y los padres de familia, en el marco de las cuales ensayan formas de ejercer la docencia, solucionan y reflexionan sobre los problemas que el trabajo mismo plantea además de que van rechazando algunos saberes, integrando otros y generando nuevos a partir de su actuar cotidiano, de su relación con los otros, del conocimiento de la realidad sociocultural y de la cultura escolar de sus centros de trabajo (Alliaud; 2003; Mercado, 1991; Sandoval y Villegas, 2013).

Si bien, los saberes docentes fungen como orientadores en el trabajo de enseñanza, también hay otras vías por las cuales los maestros tratan de encarar la compleja realidad que se les presenta, ya que como refiere De Certeau (1996) la manera en que operan los sujetos no está condenada a la pasividad y la disciplina de lo que el sistema les impone, sino que sus acciones están investidas de subversiones, es decir, de “maneras de hacer” que constituyen las prácticas a través de las cuales los sujetos significan, representan y emplean las condiciones para apropiarlas, reapropiarlas y emplearlas con fines e intereses propios distintos a los impuestos por el sistema, lo que desemboca en la politización de las prácticas cotidianas.

De este modo, es preciso distinguir entre estrategias y tácticas, pues las primeras hacen referencia al “cálculo de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse un `ambiente” (De Certeau, 1996, pág. XLIX), y las segundas son el “cálculo que no puede contar con un lugar propio, no por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible” (De Certeau, 1996, pág. L). Con ello, las estrategias se dan en un lugar propio (el del sistema o la institución) que sirve al manejo de las relaciones del sujeto con una exterioridad distinta, mientras que las tácticas emanan de los sujetos y de las prácticas cotidianas, dependen del tiempo, de los acontecimientos, de la decisión, del acto y de la manera en que cada sujeto aprovecha la ocasión.

Así pues, la movilización de las tácticas por parte de los maestros que se inician en la profesión acontecen en distintos momentos. Al llegar a la escuela, generalmente los maestros nuevos son aislados por la comunidad escolar, pues son pocos los casos en los que los maestros son acogidos por la comunidad, ya que como refiere Rockwell

(2018) ante la llegada de los nuevos prevalece una tendencia de “lanzarlos al ruedo” caracterizada por someter a los docentes a un ritual de iniciación en el que predomina la indiferencia, el sorteo de obstáculos y la asignación de las peores condiciones de desempeño o de las labores que nadie quiere hacer (González *et al.*, 2005). Ante la presión tácita y explícita de los pares y de las autoridades, los maestros tratan inicialmente de adoptar actitudes de obediencia y tolerancia con el propósito de ganarse el respeto y la confianza de los demás.

No obstante, estas maneras de ser y de hacer sufren modificaciones en los primeros meses o años de ejercicio profesional en la medida en que los maestros tratan de apropiarse e interiorizar los códigos simbólicos y culturales, las acciones ritualizadas, las maneras de decir, hacer y relacionarse en la especificidad de cada contexto escolar (Aguilera, 2013), lo que posibilita que los maestros observen, analicen e interpreten las relaciones de poder y los intereses que están en juego en la escuela y en los distintos grupos que la conforman, donde los maestros pueden relacionarse tácticamente con diversos grupos para cuestionarse, adscribirse a uno o más grupos en los que encuentran rasgos que los hacen pertenecer y con quienes continuamente interactúan para saber lo que sucede en la escuela. De este modo, las tácticas emergen en el juego intersubjetivo entre la historia personal de cada maestro, las atribuciones que hacen los otros de él y los procesos relacionales que los maestros generan en su adhesión al grupo, lo que repercute en la generación de tácticas sobre cómo, bajo qué condiciones, en qué situaciones y con qué fines relacionarse con los distintos sujetos de la comunidad escolar (Sandoval y Villegas, 2013).

En lo que respecta a la integración de los nuevos maestros en el trabajo docente dentro de las escuelas, es preciso apuntar que esta labor se encuentra regulada por el sistema educativo quien establece las reglas y define un rol concreto sobre lo que el maestro tiene que hacer y cómo lo ha de hacer. Si bien en un inicio los maestros tratan de seguir las normas y de ceñirse a lo que las autoridades esperan de ellos, en el transcurso de su estancia en las escuelas los maestros van adquiriendo conocimientos de la normatividad escolar, van movilizándolo sus experiencias formativas y prácticas y van generando relaciones con determinados sujetos quienes les proporcionan consejos, estrategias y orientaciones sobre el trabajo docente. Es en el engranaje de estos aspectos, que los maestros van conociendo los límites y las

posibilidades de su actuación para así desplegar tácticas propias dentro del sistema pero sin salirse de él, tales como: enseñar lo que crean pertinente y del modo en que les resulte satisfactorio con el empleo de actividades alternas, cumplir con los requerimientos administrativos mediante la conjugación del tiempo entre su vida privada y su vida profesional, simular su actuación docente ante las observaciones o evaluaciones externas, atender a las iniciativas de formación continua a través de la comprensión de su funcionamiento, por mencionar algunas.

De esta manera, tanto la movilización de saberes como la generación de tácticas que los maestros ponen en acto alude no solo a aspectos pedagógicos o didácticos sino también a los aspectos laborales, contextuales, administrativos y políticos que atraviesan la labor docente, ante los cuales los maestros van encontrando intersticios que posibilitan llevar a cabo “maneras de hacer” y realizar “tratamientos específicos” al interior del aula y de la escuela.

Finalmente, es preciso destacar que los inicios en la docencia también producen una transformación del maestro como persona y como profesional, ya que como menciona Sánchez (2009) la docencia es una profesión que tiene dos caras: la cara más amable donde los maestros experimentan recompensas personales, profesionales y emocionales, y la cara más amarga donde se enfrentan con situaciones complejas que los trastocan moral, personal, profesional y laboralmente y van dando sentido a su actuar. En relación con esto, Marcelo (2006), Rockwell (2018) y Sandoval (2013), refieren que en los primeros años de ejercicio profesional los maestros pueden afianzar su gusto por la docencia y por el trabajo con los niños, o bien, optar por continuar pero en otras funciones o estudiar posgrados u otras formaciones para alejarse del trabajo docente, las cuales dependerán no solo de la vocación o el compromiso que los maestros muestren hacia la labor sino también de las condiciones difíciles a las que se han enfrentado y de los contextos de trabajo en los que han estado inmersos. Con lo cual, los primeros años de ejercicio profesional pueden vivirse como una experiencia de supervivencia, descubrimiento, interpelación, aprendizaje o transición.

De este modo, los docentes que se inician en la docencia son sujetos en formación constante, puesto que se desarrollan en la interacción con otros sujetos, en distintos espacios y momentos vida, es decir, son portadores de un caudal de

experiencias pasadas y presentes que exceden los estudios cursados en las instituciones formales, sin que ello implique negar que en éstas los sujetos construyen su identidad como profesionales. Si bien los inicios en la docencia, en términos formales, implican el tránsito de estudiante a maestro frente a grupo, en términos vividos éstos comprenden el ingreso de personas con historias y expectativas propias que se han formado según el género, la generación, el entorno sociocultural en el que han vivido, los espacios por los que han caminado y los sujetos con los que se han relacionado, los cuales llevan al momento de ingresar a las escuelas. En este lapso, los docentes se incorporan a una cultura y micropolítica escolar que les precede y que puede resultar extraña o poco legible, sin embargo en el transcurrir del tiempo van observando cómo funciona formal e informalmente la escuela, el trabajo docente y las relaciones con los distintos sujetos de la comunidad escolar (alumnos, maestros, autoridades y padres de familia), lo que a su vez posibilita que debatan, cuestionen y busquen otras formas de hacer docencia mediante el despliegue de saberes y tácticas. Así, lejos de ver a los inicios en la docencia como etapa de adaptación, aunque inicialmente lo puede ser, es necesario verla como una etapa de cambios y aprendizajes constantes.

## **Capítulo 2. El ingreso a la carrera docente en la educación primaria pública en México**

De acuerdo con Hernández (2012), Marcelo (2006), Pérez (2010), Tedesco (2018) y Vaillant (2005), durante el siglo XIX el discurso político educativo estuvo orientado a la expansión del sistema escolar del Estado nación, por lo cual, las políticas se centraron en contar con más escuelas, más libros y más docentes. Sin embargo, hacia la mitad del siglo XX la educación pasó a girar alrededor de la esfera económica global donde lo central ya no era la formación del ciudadano sino la formación de recursos humanos como vía para el desarrollo económico y social. Así pues, desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI el discurso político educativo presentó un cambio hacia la calidad de la educación, cuyo sentido ha estado marcado por procedimientos de gestión, administración, evaluación, rendición de cuentas, profesionalización y formación constante, entre otros, derivados de las exigencias, debates y recomendaciones internacionales en materia de educación, así como de los estudios producidos en el ámbito académico.

Lo anterior junto con las mediciones y evaluaciones nacionales e internacionales, trajo consigo la centralidad en la figura docente como un elemento clave para lograr la calidad de la educación, donde la profesionalización docente en educación básica ha ocupado un lugar preponderante en la política educativa de América Latina y de otras regiones que han centrado sus acciones en actividades de formación y aprendizaje permanentes dirigidas a los docentes con el propósito de que estos contribuyan a la calidad de los educandos y del sistema educativo (Hernández, 2012; Pérez, 2010 y Sandoval, 2013).

Al respecto, Tenti (2003) refiere que las dimensiones de la profesionalización docente planteadas a nivel de política se han relacionado con la definición de criterios de selección y reclutamiento de los docentes, programas de formación y mecanismos para la evaluación del desempeño en distintos niveles. En lo que respecta a los criterios de selección y reclutamiento de los maestros, Cuevas y Moreno (2016) señalan que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han destacado

que uno de los temas emergentes ha sido la dificultad para atraer y retener a los buenos docentes dentro del sistema educativo, ante lo cual han elaborado reportes en los que han expresado que la elección de los mejores aspirantes a la profesión ha de efectuarse con base en procesos de selección y estándares de ingreso además de incorporar programas de formación, seguimiento y evaluación con el fin de incentivar y conservar a los profesores más destacados.

Con base en esto, algunos países han retomado las recomendaciones producidas por estos y otros organismos y las han traducido en políticas educativas orientadas a la profesionalización de los docentes, las cuales, en algunos casos han consistido en el traslape de lo que se ha probado o implementado en otras latitudes sin considerar el contexto de aplicación.

En relación con los cambios mencionados, Cuenca (2015) y Vaillant (2009b) señalan que la centralidad en la figura docente ha estado influida por los discursos político-educativos, sea en términos de expansión educativa o de calidad de la educación, los cuales han implicado modificaciones normativas con distintos propósitos, entre ellos instalar modalidades en la carrera profesional e implementar modelos de formación y evaluación docente con base en la estipulación de competencias, capacidades y criterios necesarios para el ingreso a cada etapa de la carrera docente. Este tipo de planteamientos son los que han guiado cambios en las orientaciones de las políticas educativas de las últimas décadas, mismas que responsabilizan a la gestión escolar y al docente de la calidad educativa sin ubicar las limitantes del trabajo docente y de la escuela dentro de los problemas del sistema educativo y de las relaciones entre la escuela y las condiciones socioeconómicas, sociales, culturales y políticas del entorno en que se desenvuelven (Civera, 2018).

Para comprender cómo se expresaron estos cambios en la carrera docente de la educación primaria en México, el propósito de este capítulo es analizar las modificaciones acaecidas en el acceso a la carrera docente antes de la publicación de los instrumentos legales que conformaron la Reforma Educativa (RE) del año 2013 y con la entrada en vigor de esta norma a partir de los tres componentes descritos por Cuenca (2015): requisitos de ingreso, mecanismos de selección y diseño de la gestión, para con ello visualizar sus repercusiones en la conformación actual de la planta docente, de la que forman parte los sujetos de la presente investigación.

## 2.1. El ingreso a la docencia antes de la RE 2013

Para Sacristán (2010), los sistemas de carrera docente constan en su arquitectura de tres planos: 1) el plano discursivo (por qué), que expone la justificación que subyace al sistema de carrera, la relevancia y efectividad de las facetas del rol docente; 2) el plano metodológico (cómo), que presenta el tipo de carrera a estructurar en categorías, niveles, estadios y funciones profesionales así como los procedimientos, organismos y sistemas de evaluación operantes; y, el 3) plano práctico (para qué), en el que se estipulan las políticas a implementar en la carrera docente vinculadas con el desempeño, las condiciones laborales y los programas de incentivos.

En este sentido, la carrera docente alude a la formación del profesorado a lo largo de la trayectoria profesional en la que los maestros pasan por diferentes etapas que representan exigencias normativas, personales, profesionales, organizativas y contextuales (Terigi, 2009), las cuales se abordan en el ingreso a la carrera docente en la educación primaria en México previo a la RE 2013.

De acuerdo con Arnaut (2018), durante el periodo 1920-1940 se consolidó en la política educativa mexicana el Estado docente posrevolucionario que tuvo la facultad de impartir educación pública primaria, secundaria y normal, donde centralizó la producción de planes y programas de estudio así como de los libros de texto a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), fundada en 1921. En lo que respecta a las escuelas normales, Ibarrola (2014) y Ramírez y Cuevas (2018) señalan que desde 1921 fueron reconocidas, sostenidas y acreditadas por el Estado quien en 1933 con la *Ley de Escalafón del Magisterio de Educación Primaria Federal* otorgó preferencia a los egresados de estas instituciones para el ingreso a las plazas docentes de las escuelas primarias públicas, además de que en 1946 reconoció a las normales como las únicas encargadas de formar maestros para la educación pública.

Durante este lapso, el discurso político-educativo se orientó hacia la expansión de la educación y la administración del Estado docente (Arnaud, 2018), lo que implicó la elaboración de normas centradas en la regulación de la profesión docente en la educación primaria, entre ellas: el Estatuto de Trabajadores al Servicio de los Poderes de la Unión (ETSPU), creado en 1938, reformado en 1941 y sustituido en 1963 por la

Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE); y el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, creado en 1946.

De acuerdo con estas normas, los maestros eran considerados trabajadores del Estado, y por extensión, como trabajadores de la educación al contar con un reglamento propio (Arnaut, 2013). El artículo 3 de la LFTSE (1963) establecía que los trabajadores del Estado eran aquellos que prestaban un servicio físico, intelectual o de ambos géneros en virtud del nombramiento expedido, en este sentido Ibarrola (2014) explica que el trabajo docente era de carácter intelectual al demandar procedimientos precisos de formación (normalista) y espacios de desempeño laboral y profesional específicos (las escuelas primarias).

En lo referente al ingreso a las plazas docentes de educación primaria pública, el Reglamento de la SEP (1946) estipulaba los requisitos administrativos y formativos que los maestros debían cumplir. En el caso de los primeros destacaban: ser mexicano, tener mínimo 16 años cumplidos, presentar solicitud ante la SEP con datos que permitieran conocer los antecedentes y condiciones personales del solicitante, ejercer derechos civiles y políticos, gozar de buena reputación, entre otros. Y en los segundos exponía uno: tener los conocimientos necesarios para el desempeño del cargo donde existiera la vacante o sujetarse a los concursos o pruebas fijadas por la SEP.

En este sentido, el ingreso de los maestros a las plazas docentes de educación primaria se efectuaba luego de formarse en las Escuelas Normales o de haber aprobado las pruebas fijadas por la SEP, lo que permite comprender que la formación de docentes contaba con dos subsistemas: el de formación inicial y el de formación continua (Arnaut, 2010). El primero, englobaba a los maestros formados en las escuelas normales quienes debido a las variaciones históricas en los requisitos de ingreso y en los planes de estudio contaban con la formación previa de maestro normalista y a partir de 1984 la de licenciado en educación primaria (De Ibarrola *et al.*, 1997). Y el segundo, refería a las contrataciones realizadas por las autoridades educativas de maestros no normalistas o sin la formación requerida, después de haber cursado sus estudios de secundaria, para los cuales se impulsaron acciones de formación impartidas por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), reemplazado en 1971 por la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento

Profesional, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), entre otras instituciones, las cuales permitieron a los maestros mejorar sus condiciones laborales y profesionales (Arnaut, 1996; 2013). De acuerdo con Arnaut (2013), ambos subsistemas produjeron una hibridación en el magisterio en el que convivían maestros con estudios en programas e instituciones con tradiciones académicas distintas.

En lo que respecta a los métodos de selección para el ingreso a las plazas docentes de educación primaria destacaban al menos dos: el “pase automático” que establecía una relación casi automática entre el egreso de una Normal y el ingreso a una plaza docente; y el segundo fundamentado en la selección libre de personas sin el perfil requerido en aras de la expansión del sistema educativo, los cuales eran nivelados a través de programas de formación. Esto sin contar que había mecanismos informales, sindicales y discrecionales en la asignación de plazas docentes.

Ibarrola *et al.*, (1997) señala que la relación entre el egreso de la Normal y el ingreso a la plaza docente fue decretada por presiones sindicales en 1960, año en que el Congreso de la Unión emitió un decreto que reglamentaba la obligación de la SEP de destinar a los egresados de las escuelas normales federales las plazas que anualmente se fueran creando, lo que estableció un vínculo casi inmediato entre la formación normalista y el ingreso a las plazas de educación primaria. Al respecto, Arnaut (2013) expone que el tránsito de la Escuela Normal a la plaza como maestro de educación primaria pública se realizó sin ningún problema hasta la década de 1960, debido a que el número de egresados era menor al número de plazas docentes de nueva creación, condición que se modificó en décadas posteriores debido a la sobreoferta de maestros y la decreciente demanda de sus servicios.

Con base en lo anterior, la tradición magisterial de los maestros de educación básica estuvo compuesta por el reconocimiento del Estado, la relación del gremio docente con el SNTE creado en 1943 y la especialización de la formación en el dominio de la didáctica en el aula que como se mencionó contaba con dos subsistemas (Ramírez y Cuevas, 2018). Aun cuando la relación casi inmediata entre el egreso de la Normal y el ingreso a las plazas docentes se modificó en décadas posteriores a 1960, los instrumentos legales encargados de regular el acceso a la carrera docente permanecieron estables y sin modificaciones sustanciales.

No obstante, a finales de la década de 1980 el discurso político-educativo comenzó a orientarse hacia la calidad de la educación, cambio que como refiere Tedesco (2018) implicó que la educación pasara a girar alrededor de la esfera económica como vía para el desarrollo económico y social, en un sentido marcado por los procedimientos de gestión, administración, evaluación, rendición de cuentas, entre otros, que tuvieron implicaciones en los sistemas de carrera docente en los que los maestros tenían un rol central para el logro de la calidad educativa.

Lo anterior, tuvo su expresión también en México que en la década de los 90, bajo la dirección de Carlos Salinas de Gortari, se incorporó como país miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) lo que significó adquirir compromisos importantes en materia de política pública en educación. Según Cuevas y Moreno (2016) es a partir de esta década que tanto la OCDE como otros organismos internacionales comenzaron a tener incidencia en los sistemas educativos nacionales a través de sugerencias enfocadas en el desempeño docente, tales como incorporar a los mejores docentes, desarrollarlos profesionalmente y asegurar la permanencia de los más aptos, procesos en los que la evaluación se convirtió en el eje rector.

Si bien, en 1992 México firmó el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en el que comenzó a construirse el cogobierno SEP-SNTE en materia educativa (Arnaut, 2018), ello no mostró modificaciones normativas en el acceso a la carrera docente, ya que como señala Ibarrola (2014) aun con la firma de este Acuerdo el Estado siguió teniendo la facultad de determinar los planes y programas de estudio impartidos en las escuelas normales, aunque el ANMEB sí incorporó un nuevo programa de promoción horizontal: Carrera Magisterial.

De este modo, se encontró que los primeros intentos por modificar el acceso a la carrera docente en la educación primaria dataron de la década de los 2000, lapso donde destacan tres momentos clave. El primero, es la firma en 2002 del Compromiso Social por la Calidad de la Educación que, según Arias y Bazdresch (2003), planteó entre sus objetivos elaborar perfiles para los responsables de la docencia así como la elaboración y aplicación de concursos de oposición para ingresar al servicio, acción que no logró concretarse debido a la falta de acciones puntuales. El segundo en el año 2003 cuando la SEP impulsó la Política Nacional para la Formación y Desarrollo

Profesional de los Maestros de Educación Básica en la que propuso un examen de ingreso como la única forma de incorporarse al servicio docente. Y el tercero en 2008 con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE, 2008) donde se propuso el concurso nacional público con dictámenes independiente para el ingreso a las plazas docentes, con el objetivo de incorporar a los mejores docentes en la educación básica con base en los resultados obtenidos en el proceso de evaluación.

De acuerdo con Amador (2009), el INEE (2015) y Navarro (2009), la política del año 2003 funcionó de manera desigual en el país, ya que solo 13 entidades (donde no participaron ni la Ciudad de México ni el Estado de México) aplicaron los exámenes de ingreso en algunos niveles. Lo anterior, fue similar al Concurso para el Otorgamiento de Plazas Docentes desprendido de la ACE (2008), que en el ciclo escolar 2008-2009 se aplicó solo para egresados de las escuelas normales y para el ciclo escolar siguiente se abrió para egresados de la Escuela Normal, Normal de Estudios Superiores, de la UPN y de otras IES, en los cuales uno de los requisitos que continuó teniendo peso fue contar con la formación normalista además de que, como mencionan Ramírez y Cuevas (2018), los concursos operaron de manera cerrada y parcialmente en algunos estados como en la Ciudad de México.

En lo que corresponde al diseño de la gestión en el ingreso a la carrera docente en educación primaria en las décadas de 1930 hasta el 2000, se construyó de manera paulatina y estratégica como un proceso centralizado en el cogobierno SEP-SNTE (Arnaut, 2018). La SEP, creada en 1921, era la entidad encargada de fijar los procesos de formación y los requisitos de ingreso a las plazas docentes de educación básica, ya que de acuerdo con el Reglamento de la SEP (1946) a la Secretaría le correspondía nombrar libremente a los trabajadores que debían cubrir las plazas de nueva creación o vacantes; de nombrar libremente a quienes debían cubrir las vacantes menores a seis meses; y de remover a su arbitrio a todo trabajador de nuevo ingreso antes de que cumpliera seis meses y un día de servicio a partir de la fecha del nombramiento.

Así pues, la SEP no era la única entidad encargada de tomar decisiones sino también el SNTE, quien desde 1943 agrupó a todos los maestros de educación básica de manera obligatoria, pues una vez que estos ingresaban al servicio eran afiliados al Sindicato y debían aportar una cuota por dicho concepto, con lo cual mantuvo la titularidad de las relaciones colectivas de trabajo del gremio docente (Arnaut, 2018). En

cuanto a las atribuciones del Sindicato, Arnaut (2013), Cuevas y Moreno (2016) y Ornelas (2008) enfatizan que su participación abarcó desde asuntos profesionales del magisterio como la contratación, asignación de plazas, permisos, licencias y cambios de adscripción, hasta asuntos de cúpulas políticas partidistas y de política educativa. En esta última el SNTE estuvo vinculado con la definición, el diseño, la implementación y la evaluación de asuntos relacionados con el currículo, la formación docente, los estímulos y la asignación de puestos, ya que como expone Latapí (2004), en la práctica el SNTE era quien asignaba más de la mitad de las plazas docentes disponibles.

Lo expuesto permite comprender que las leyes y reglamentos anteriores a la década de los 90 que regularon la carrera profesional de los maestros de educación primaria tuvieron lugar en un momento específico caracterizado por la construcción del Estado docente y por la expansión del sistema educativo, que se tradujo en la creación de la SEP, en la apertura y regulación de las escuelas de educación básica y Normal, en la reglamentación del trabajo docente y en la agrupación sindical de los maestros.

En este lapso, el ingreso de los maestros a la carrera docente en la educación primaria se dio con base en dos subsistemas: la formación inicial y la formación continua, la primera caracterizada por la captación de maestros egresados de las Normales, quienes eran incorporados de manera casi automática a las plazas docentes, y la segunda compuesta por maestros no normalistas o sin la formación requerida que eran contratados por la SEP y nivelados a través de acciones impartidas por el IFCM, la UPN, entre otros.

Para la década de los 90 el discurso político-educativo viró hacia la calidad de la educación, a partir del auge de la esfera económica global, de la injerencia de los organismos internacionales en materia educativa y de la importancia de la educación para la formación de recursos humanos, lo que representó que la educación estuviera marcada por procedimientos de gestión, administración, evaluación y rendición de cuentas (Tedesco, 2018), que tuvieron implicaciones en los sistemas educativos y de carrera docente en los que los maestros tenían un rol central para el logro de la calidad educativa. A nivel nacional, esto presentó cambios importantes como la adhesión de México a la OCDE, la aprobación del ANMEB y la consolidación del cogobierno SEP-SNTE (Arnaut, 2018), en el que el sindicato aseguró intereses estratégicos sin que ello

trastocara los privilegios políticos y laborales adquiridos con anterioridad (Del Castillo-Alemán, 2012). No obstante, esto no mostró modificaciones normativas en el acceso a la carrera docente sino hasta la década de 2000, cuando se intentó instaurar, en tres ocasiones, una nueva modalidad de carrera docente basada en criterios y evaluaciones para ingresar al servicio docente, cuya implementación fue desigual en el país debido a los intereses sindicales y políticos que estaban de por medio.

En resumen, la tradición magisterial en la educación primaria fue constituyéndose por el reconocimiento del Estado, por la relación del gremio docente con el SNTE y por la especialización de la formación en el dominio de la enseñanza (Ramírez y Cuevas, 2018), que en términos prácticos representó una hibridación en el magisterio y tensiones para instaurar nuevas modalidades en la carrera docente.

## **2.2. Las modificaciones en el ingreso a la docencia con la entrada en vigor de la RE 2013**

De acuerdo con Civera (2013), el contexto educativo de la RE 2013, desde tiempo atrás estuvo influido por diversos sectores: los organismos internacionales, el debilitamiento del SNTE y la asociación civil “Mexicanos Primero” conformada por empresarios que pugnaron por una reforma educativa que elevara la calidad de la educación, por mencionar algunos. Al respecto, la autora explica que los intentos por primar este discurso estuvieron orientados por una fuerte campaña en los medios de comunicación basada en los ataques al Sindicato pero también a los maestros a quienes se colocó como la causa principal de la mala calidad educativa, discurso que se empleó para aprobar la RE 2013 cuando en realidad fue un intento por colocar a la evaluación docente como una manera de romper con la estructura corporativista de las condiciones laborales de los maestros.

Para abordar lo anterior, se exponen algunos sucesos que orientaron la aprobación de dicha Reforma. En lo referente a la injerencia de los organismos internacionales, México firmó un Acuerdo de Cooperación con la OCDE (2008-2010), en el que esta elaboró recomendaciones a partir de la situación educativa del país en dos publicaciones: *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México* y *Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México*, enfocadas a consolidar una profesión docente de

calidad. En relación con el ingreso al servicio la OCDE sugirió: atraer a los mejores candidatos a la docencia; establecer un examen de selección nacional; abrir todas las plazas a concurso; establecer un sistema de evaluación docente; crear periodos de inducción y prueba, entre otros (OCDE, 2012).

Con este Acuerdo, en 2010 México se comprometió con la OCDE para modificar los procesos de selección de los nuevos docentes (Ramírez y Cuevas, 2018), los cuales fungieron como el telón detrás de las disputas políticas por romper la estructura corporativista de las condiciones laborales de los docentes (Civera, 2013).

El 2 de diciembre de 2012, el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) firmó el *Pacto por México* con los tres principales partidos políticos del país: PRI, PAN y PRD, los cuales tenían una presencia mayoritaria en las Cámaras de Diputados y Senadores, por lo que era ineludible para el gobierno en turno negociar con los mismos la aprobación de las reformas estructurales, entre ellas, la educativa (Gutiérrez y Cuevas, 2018). En el área Sociedad y Justicia el documento estableció dos compromisos relacionados con la educación: el compromiso 8 que aludía la importancia de otorgar autonomía al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para evaluar al sistema educativo nacional y sus actores, y el compromiso 12 que planteó la creación del Servicio Profesional Docente, el establecimiento de un sistema de concursos que permitiera ocupar las plazas docentes de nueva creación o vacantes, la constitución de reglas para obtener una plaza definitiva y promover el progreso económico de los docentes en función de su evaluación y desempeño (Pacto por México, 2012).

Como parte de este Pacto, Peña Nieto presentó la *Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa* el 10 de diciembre de 2012 en el Museo de Antropología e Historia ante el poder legislativo, los medios de comunicación y la secretaría general del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con el discurso de “recuperar la rectoría del Estado en la educación”, para lo cual se planteó una reforma a los artículos Tercero y 73 constitucionales, a la Ley General de Educación (LGE) y la creación de dos leyes: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE). El decreto de Reforma fue aprobado el 7 de febrero de 2013 y en septiembre del mismo año se

aprobaron las dos leyes secundarias ante la Cámara de Diputados y Senadores (Gutiérrez y Cuevas, 2018).

Sin embargo, este proceso no contó con gran aceptación debido a que el diseño, la aprobación y la presentación de la RE 2013 se dio en un entorno mediático marcado por el encarcelamiento de la líder Sindical Elba Esther Gordillo, por la responsabilización de los maestros de la mala calidad educativa, así como por su invisibilización para participar en los procesos de política educativa, ya que como mencionan Arnaut (2018), Cuevas y Moreno (2016) pese a que se mencionó que en la elaboración de los instrumentos legales participaron maestros, directores escolares, especialistas y funcionarios, su diseño se presentó de manera precipitada doce meses antes de la presentación del marco normativo, por lo que la única participación que tuvieron los maestros fue la de someterse a las evaluaciones correspondientes o serían echados del servicio.

Así pues, la RE 2013 fue centro de discusiones académicas y gremiales, en las que se objetó que las intenciones detrás de estas normas no contribuían a la calidad de la educación sino que atentaban contra los derechos laborales que los maestros habían adquirido con anterioridad: la permanencia o inamovilidad en el empleo y la apertura para que egresados de otras carreras optaran por las plazas de profesor de educación primaria (Civera, 2013). Incluso Alcalde (2014) destacó que esta Ley (LGSPD) era de carácter inferior a la LFTSE, ya que aun con la aprobación de la Reforma no se realizaron modificaciones ni a esta ley ni al Reglamento de la SEP.

De este modo, la RE 2013 elevó a rango constitucional el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad y la obligación del Estado de proporcionársela; incluyó a nuevos actores como parte del sistema educativo; la necesidad de contar con docentes y directivos idóneos; la obligatoriedad de la evaluación; la autonomía del INEE; la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), del Sistema de Información y Gestión Educativa, del Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), del Servicio Profesional Docente (SPD), entre otros componentes (Bracho, 2014).

En relación con este último, la LGSPD expuso entre sus propósitos la necesidad de asegurar la idoneidad de conocimientos, capacidades y un desempeño

suficiente del personal docente en el acceso, permanencia, promoción y reconocimiento de la carrera docente (Flores, 2014). En lo relativo al acceso a la carrera docente, el artículo 12 de la LGSPD planteó que quienes desempeñaran estas funciones debían reunir las cualidades personales y las competencias profesionales para que dentro de los distintos contextos sociales y culturales promovieran el máximo logro de aprendizaje de los educandos conforme a los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) que garantizarían la idoneidad de los conocimientos, aptitudes y capacidades correspondientes.

En este sentido, el artículo 24 de la LGSPD modificó los requisitos de ingreso al servicio docente, ya que planteó como uno de los requisitos de ingreso que las personas cumplieran con la formación pedagógica o en áreas afines a la docencia, en igualdad de condiciones, sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional. Con lo cual, esta apertura irrumpió en el mercado de trabajo en el que históricamente habían participado los egresados de las normales y en el que ahora se incorporaban egresados de otras instituciones de educación superior, lo que representó una ruptura para los estudiantes normalistas en tanto cursar estas formaciones ya no garantizaba el acceso a un puesto docente además de que tenían que competir con otros profesionales (Ibarrola, 2014; Ruiz, 2018).

En lo que respecta al mecanismo de selección, la LGSPD estableció el denominado concurso de oposición para ingresar a los puestos docentes, que constó de dos exámenes elaborados con base en las dimensiones de los PPI: el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, y el de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, uno centrado en el aspecto educativo (dominio de contenidos y enfoques de enseñanza por nivel, habilidades y capacidades para la resolución de problemas didácticos) y otro en el profesional (capacidades para la mejora continua de la práctica y actitudes necesarias para la profesión, la gestión escolar y el vínculo con la comunidad).

El concurso de oposición era de carácter criterial, lo que significa que los resultados alcanzados por los sustentantes eran comparados con un estándar definido. El INEE (2015) plantea que cada examen evalúa distintos dominios y tiene una estructura de diseño propia, por lo cual no pueden sumarse los puntajes sino que la

idoneidad significaba obtener al menos el Nivel II en todos los instrumentos de evaluación que integraban el proceso:

**Tabla 1. Descriptores genéricos de desempeño**

<b>Nivel de desempeño</b>	<b>Descriptor</b>
Nivel I NI	Dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel II NII	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente.
Nivel III NIII	Dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, en los cuales se juzgan indispensables para un adecuado desempeño docente, con amplia capacidad de generalización a situaciones didácticas novedosas y complejas.

Fuente: INEE (2015, pág. 130).

De esta manera, para acceder a la carrera docente los postulantes no solo tenían que cumplir con los requisitos de ingreso sino también obtener resultados satisfactorios en el concurso de oposición. Si bien, Arnaut (2013) reconoció que este mecanismo abría la posibilidad de un sistema de carrera más objetivo al basarse en instrumentos más sistemáticos y estandarizados, también destacó que al darle mayor ponderación al cumplimiento de los requisitos y a los puntajes en los procesos de evaluación se dejaba de lado la trayectoria formativa y profesional de los futuros

maestros, en el sentido de que ya no eran solo los normalistas quienes podían incorporarse al servicio docente sino también otros profesionales.

En relación con esto, Ruiz (2018) menciona que los concursos de selección tuvieron un trasfondo político al basarse en la recuperación del control del Estado sobre la educación frente al excesivo poder del SNTE, ante lo cual era necesario contratar nuevos cuadros al servicio del Estado mediante el ingreso de una nueva generación de profesores de escuelas distintas a las normales para así hacer una “limpieza burocrática” en el sistema educativo mexicano.

Toda vez que los sustentantes aprobaban ambos exámenes, las autoridades daban prioridad a aquellos que habían obtenido el mejor nivel de desempeño en las listas de prelación para poder asignarlos en los centros de trabajo: las escuelas primarias (Ramírez y Cuevas, 2018).

El artículo 22 de la LGSPD señaló que el ingreso a una plaza docente daría lugar a un nombramiento definitivo de base después de seis meses de servicio sin nota desfavorable en su expediente, y añadió que para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del personal docente de nuevo ingreso este tendría durante dos años el acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa, obligación que se estipuló en el artículo 69 de la misma Ley.

El periodo de inducción o tutoría se encontraba normado por los artículos 22 y 69 de la LGSPD y por el *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso*, el cual se publicaba cada ciclo escolar, y especificaba el funcionamiento de la tutoría, el perfil del tutor, los requisitos y el proceso de selección de tutores, así como los criterios de asignación, el seguimiento y evaluación de este proceso.

De acuerdo con la CNSPD (2018a), el periodo de inducción es una estrategia de acompañamiento de dos años en los que el maestro con más experiencia y prestigio en la escuela o zona escolar (tutor) acompaña a otro (docente de nuevo ingreso) en su proceso de inserción a la docencia. Este modelo de desarrollo profesional se caracteriza por: sustentarse en las necesidades de aprendizaje de los alumnos, tomar en cuenta las experiencias y situaciones que viven los docentes en el aula y en la escuela, contrastar la experiencia docente con fundamentos teóricos y

metodológicos para el apoyo de su trabajo, analizar con los colegas los retos de la práctica docente y recibir apoyo constante por parte del tutor.

Asimismo la tutoría se ofrecía en tres modalidades cuya asignación era realizada en función de las condiciones y características de cada entidad federativa y de las zonas escolares: 1) en línea, a través de una plataforma virtual organizada en módulos y cuyos contenidos estaban alineados con los PPI del perfil docente; 2) presencial, que implicaba la asistencia física de un tutor, reuniones de trabajo con los tutorados, la observación de clases y la comunicación directa; y, 3) en zonas rurales, dirigidas específicamente a los docentes que trabajaban en escuelas multigrado rurales (CNPSD, 2018a).

En dichas modalidades, la selección de los tutores se realizaba con base en los *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior* (LINEE, marzo, 2019) que eran emitidos cada ciclo escolar, donde dos de los requisitos centrales eran: contar con nombramiento definitivo como personal docente o técnico docente y con al menos tres años de experiencia en la función. Tras ser seleccionados, los tutores recibían un periodo de capacitación (LINEE, marzo, 2019, artículo 11, fracción IX), a partir del cual les eran asignados los tutorados en función de la modalidad elegida: en la modalidad presencial, de uno a tres maestros de recién ingreso, en la modalidad en línea un grupo de diez tutorados y en la modalidad rural a un grupo de ocho a doce tutorados (Gobierno de México-SEP-AEF México, 2019).

En la modalidad presencial, los contenidos eran definidos por el tutor y sus tutorados, tomando en cuenta las necesidades de estos últimos. Mientras que en las modalidades en línea y zonas rurales, los contenidos se organizaban en 8 módulos (CNPSD, 2018b, pág. 5):

- I. La incorporación a la comunidad escolar
- II. La construcción de ambientes favorables de aprendizaje
- III. El currículo y sus implicaciones en la práctica docente
- IV. La atención a la diversidad de los alumnos
- V. La participación de los alumnos en las actividades didácticas

- VI. El diseño e implementación de estrategias didácticas para el aprendizaje
- VII. La evaluación de los aprendizajes con fines de mejora
- VIII. La Evaluación del Desempeño

De esta manera, al término del primer año escolar esta actividad era evaluada con el propósito de brindar apoyos y programas para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente. Al finalizar los dos años del periodo de inducción, la autoridad evaluaría nuevamente el desempeño del personal docente para determinar si en la práctica favorecía el aprendizaje de los alumnos y cumplía con las exigencias propias de la función.

Tanto la evaluación de ingreso como el periodo de inducción eran obligatorios (así como otros estipulados en el artículo 68 de la LGSPD), por lo que, quien incumpliera con estas obligaciones, o bien, cuando al término de los dos años se identificara un nivel de desempeño insuficiente en la función docente, se darían por terminados los efectos del nombramiento sin responsabilidad para la autoridad educativa (LGSPD, art. 22).

Por tanto, el programa de tutoría dirigido a los docentes noveles, estaba vinculado con un periodo de prueba, al final del cual los maestros tenían que evidenciar sus competencias para la enseñanza. Incluso, la SEP (2015a) estipuló que una vez concluido y aprobado este periodo los maestros contraían la obligación de participar en la Evaluación del Desempeño cada cuatro años con la intención de valorar su desempeño y garantizar su nivel de suficiencia e idoneidad.

En lo referente al diseño de la gestión, estas normas irrumpieron con la legitimidad del SNTE en aspectos educativos, ya que la distribución de responsabilidades y atribuciones se centró estratégicamente en la SEP y el INEE, aunque también reconoció la participación de las autoridades educativas locales, de las instituciones educativas e institucionalizó la participación de nuevos actores como los padres de familia, las Organizaciones No Gubernamentales y el SNTE, este último encargado de realizar solo tareas de observación en los procesos de evaluación.

En lo relativo a las atribuciones, el artículo 55 de la LGSPD exponía que a la SEP le correspondía: proponer los perfiles, parámetros e indicadores generales así

como los de carácter complementario considerados por las autoridades locales; las etapas, aspectos y métodos de los procesos de evaluación obligatorios para la selección de los mejores aspirantes; los niveles de desempeño mínimos; los procesos e instrumentos de evaluación; los criterios y capacitación de los evaluadores del SPD. En tanto, el artículo 28 de la LINEE destacó que el Instituto era el encargado de: los procesos de evaluación; establecer los criterios de evaluación del desempeño; definir junto con las autoridades educativas los programas anual y mediano plazo de los procesos de evaluación; expedir los lineamientos a los que han de sujetarse las autoridades de educación básica y las funciones que les corresponden para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento en el servicio educativo, así como de capacitar y certificar a los evaluadores.

Con base en esto, Arnaut (2014) destacó que la distribución de atribuciones era inequitativa en la medida en que a las autoridades educativas federales les correspondía organizar el SPD en todos sus componentes, mientras que a las autoridades educativas locales se les delegaban atribuciones operativas como reclutar evaluadores o evaluar a los maestros, por ejemplo.

En relación con el sistema de carrera previo a 2013, la LGSPD representó un cambio no solo a nivel normativo, que omitió la participación de los maestros en los procesos de esta política educativa, sino también en la conformación de las tradiciones magisteriales y en los derechos laborales de los docentes. Al respecto, Rockwell (2013) explica que la heterogeneidad del magisterio no es del todo nueva, pues aunque en los años ochenta los maestros habían ganado una larga lucha por igualar las condiciones salariales y laborales, ello no significó que haya existido un magisterio portador de una única "cultura magisterial", ya que siempre hubo una gran diversidad de origen social y regional, de formación, de generación, dedicación y postura política de los maestros, así como maneras de enseñar y asumir el trabajo docente. No obstante, la autora enfatiza que en las últimas décadas la diversificación del magisterio ha estado influida por el incremento en los requisitos de formación y evaluación de los maestros, por la progresiva fragmentación del sistema educativo, por las condiciones laborales en las que trabajan (interinos, temporales o jornadas en varios planteles), por la multiplicidad de ofertas de formación, entre otras.

Lo anterior invita a dialogar con la manera en que la normatividad del 2013 cambió la conformación de las tradiciones magisteriales y los derechos laborales de los maestros de educación primaria, ya que modificó los sujetos que participaban en el diseño e implementación de la carrera docente (SEP-INEE) delegando al SNTE la función de observador, estableció una apertura profesional que admitió a profesionales formados en instituciones diversas con orientaciones y prestigios variados, lo que representó para los egresados normalistas competir con otros profesionales, e implementó mecanismos que irrumpieron en las condiciones laborales de los maestros, como el concurso de oposición para ingresar al trabajo docente que es una evaluación estandarizada poco apegada a las prácticas docentes cotidianas y reales, el periodo de inducción o acompañamiento de dos años, y las evaluaciones continuas cada cuatro años a través de la Evaluación del Desempeño Docente, cuyos resultados podían dar lugar al ingreso y a la permanencia en el servicio docente, a la incorporación a los programas de promoción vertical u horizontal, o a la culminación del servicio docente, lo que irrumpió con el derecho laboral que antes tenían los docentes: la condición de inamovilidad en el empleo después de cumplir seis meses y un día de servicios.

### **2.3. Estado del ingreso formal a la educación primaria pública 2013-2018**

En lo que aquí refiere se abordan analíticamente dos fases del acceso a la carrera docente: la iniciación en la docencia con base en los concursos de oposición y el periodo de inducción, ambos normados por la LGSPD y para los cuales se emplearon estadísticas provenientes del INEE y de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD).

Según el artículo 21 de la LGSPD las convocatorias de los concursos de oposición para el ingreso a la educación primaria serían de carácter ordinario y se publicarían anualmente al inicio del ciclo escolar, y solo en caso de justificarse se abrirían convocatorias extraordinarias. En los artículos transitorios, la Ley destacó que los primeros concursos debían efectuarse en 2014 donde solo podían participar los egresados de las normales, posterior a esto los concursos serían de carácter abierto para otros profesionales no normalistas.

En 2014 iniciaron en el país los concursos de oposición para el ciclo escolar 2014-2015 donde se emitieron dos convocatorias para el ingreso a las plazas docentes

de educación primaria: una ordinaria y otra extraordinaria. La primera, estipuló como requisito contar con nivel licenciatura en primaria o en educación primaria en instituciones de Educación Normal y demás instituciones públicas y privadas formadoras de docentes de educación básica (SEP, 2014); mientras que la segunda fue pública y abierta para egresados de otras Instituciones de Educación Superior (IES), incluyendo a los de la UPN (INEE, 2015). Según el informe del INEE (2015), en este ciclo escolar la probabilidad de resultar idóneo en el ingreso al SPD de educación básica se asoció con: ser mujer, ser joven, haber obtenido un promedio de calificaciones alto durante la licenciatura, haber concluido estudios recientemente y haber cursado la formación en una escuela normal pública.

A partir del ciclo escolar 2015-2016 en adelante los concursos fueron públicos y abiertos, por lo que el requisito de preparación se amplió a aquellos que tuvieran nivel de licenciatura en las áreas del conocimiento siguientes: Educación, Pedagogía, Educación Primaria, Educación Básica, Psicología Educativa, Innovación Educativa o Ciencias de la Educación (SEP, 2015b).

De acuerdo con datos del INEE (2019), los concursos de ingreso al SPD en educación básica en el lapso 2014-2018 presentaron un aumento sostenido en la idoneidad de los sustentantes en todo el país, en los que un factor que contribuyó a esto fueron las acciones emprendidas por las autoridades educativas locales y las instituciones formadoras que prepararon a los sustentantes para las evaluaciones.

**Tabla 2. Porcentaje de sustentantes con resultados idóneos en el ingreso al SPD en educación básica en México 2014-2018**

<b>Concurso</b>	<b>Idóneos</b>
2014	39.6% (181 425)
2015	49.2% (159 750)
2016	58.1% (148 136)
2017	56.6% (159 945)
2018	60.1% (132 450)

Fuente: elaboración propia a partir del INEE (2019, pág. 72).

Si bien la Tabla 2 refiere un aumento progresivo en la idoneidad para el ingreso a la educación básica, es necesario observar cómo se dio este fenómeno en la educación primaria:

**Tabla 3. Porcentaje de sustentantes con resultados idóneos en el ingreso al SPD en educación primaria en México 2014-2018**

<b>Concurso</b>	<b>Idóneos</b>
2014	39.7%
2015	56.3%
2016	63.1%
2017	59.9%
2018	56.3%

Fuente: elaboración propia a partir del INEE (2019, pág. 75).

De acuerdo con esta Tabla, la idoneidad en el ingreso al SPD en educación primaria mostró un progreso significativo de 2014 a 2016, aunque para 2017 decreció 3.2 puntos porcentuales en relación con 2016, y para 2018 decreció 3.6 puntos porcentuales en relación con el año 2017.

Con el propósito de precisar la distribución de idoneidad por tipo de formación en los concursos de ingreso a la educación primaria en la Ciudad de México en el lapso de 2014 a 2018 se procedió a la búsqueda de datos en las bases estadísticas e informes del INEE y en el portal de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD), pero solo se encontró información del ingreso al SPD en la educación básica donde no en todos los casos se desglosó por tipo de formación en los ciclos escolares de 2014 a 2018. Ante esto y falta de respuestas puntuales por

parte de la CNSPD donde se solicitó de manera personal la información que fue negada, se optó por elaborar un cuadro de la distribución de la población idónea en el ingreso al SPD por tipo de formación en la educación básica en México de 2014 a 2018 con base en los datos presentados en el portal de la CNSPD:

**Tabla 4. Distribución de la población idónea en los concursos de ingreso a la educación básica en México 2014-2019**

Ciclo escolar	Tipo de convocatoria			
	2014-2015	Convocatoria de egresados de escuelas normales		Convocatoria pública y abierta de egresados de áreas afines a la docencia
Idóneo %		No idóneo %	Idóneo %	No idóneo %
44.5		55.5	33.0	67.0
2015-2016	Egresados de escuelas normales		Egresados de áreas afines a la docencia	
	Idóneo %	No idóneo %	Idóneo %	No idóneo %

	59.01	40.99	44.19	55.81
2016-2017	Egresados de escuelas normales		Egresados de áreas afines a la docencia	
	Idóneo %	No idóneo %	Idóneo %	No idóneo %
	63.6	36.4	54.7	45.3
2017-2018	Sustentantes (No se especifica por tipo de formación)			
	Idóneo %		No idóneo %	
	59.1		40.9	
2018-2019	Sustentantes (No se especifica por tipo de formación)			
	Idóneo		No idóneo	

	%	%
	58.1	41.8

Fuente: elaboración propia a partir de CNSPD (2019c).

Si bien, el conocer cuántos profesionales se postularon para cada convocatoria, la distribución de idoneidad por tipo de formación y nivel educativo, así como el número de sustentantes que obtuvieron una plaza puede dar cuenta de datos más precisos, con esta información preliminar se pueden delinear algunas consideraciones.

Como se muestra en la Tabla 4, ambos grupos de formaciones presentaron un aumento progresivo en la idoneidad para el ingreso al SPD en el tránsito de un ciclo escolar a otro. Sin embargo, en todos los ciclos escolares el porcentaje de sustentantes normalistas idóneos fue mayor que el porcentaje de los sustentantes de áreas afines a la docencia el cual presentó variaciones en el tránsito de un ciclo escolar a otro. En el ciclo escolar 2014-2015 la diferencia en el porcentaje de idoneidad entre normalistas y egresados de otras IES fue de 11.5%; en el ciclo escolar siguiente 2015-2016 la idoneidad de los egresados normalistas superó a los de área afín en un 14.82%; para el ciclo escolar 2016-2017 los normalistas tuvieron mayor idoneidad que los egresados de otras IES con 8.9% de diferencia; para los dos ciclos escolares siguientes no fue posible comparar ambas formaciones debido a que no había información desglosada.

Así pues, se retomaron las contribuciones de Ruiz (2018) quien realizó una investigación basada en evidencia sobre las características de las personas que obtuvieron valoraciones satisfactorias en los distintos concursos del SPD con base en cinco variables: contexto socioeconómico, institución de origen, experiencia, antecedentes académicos y sexo, para lo cual empleó los mismos datos que se refieren en la Tabla 4.

En el contexto socioeconómico, Ruiz (2018) señaló que el municipio en el que vivían o estudiaron los sustentantes incidía en la probabilidad de que obtuvieran un

resultado idóneo, donde quienes se encontraban en zonas marginadas tenían mayor probabilidad de resultar no idóneos. En la institución de origen, apuntó que aunque cada vez más normalistas tenían resultados satisfactorios ello no constituía una particularidad de esta formación. En la experiencia, destacó que el ser joven aumentaba la probabilidad de resultar idóneo, lo que se debía a que la evaluación docente valoraba poco la experiencia. En los antecedentes académicos, encontró que el contar con un historial académico sobresaliente, con un promedio alto de calificaciones en la licenciatura así como el hecho de tener un posgrado incrementaba la posibilidad de obtener un puntaje elevado. Finalmente, en cuanto al sexo, el autor mencionó que ninguno de los dos sexos tenía probabilidad de éxito en las pruebas de ingreso aunque precisó que la profesión docente en educación básica estaba feminizada y que los puestos de liderazgo y gestión educativa eran ocupados principalmente por hombres.

De acuerdo con lo presentado, se tiene que aunque el porcentaje de egresados normalistas idóneos es mayor en todos los casos al porcentaje de egresados de áreas afines, estos también presentan un aumento en su idoneidad, lo que significa que el sistema educativo comenzó a incorporar en su planta docente a profesionales que no fueron formados para ejercer la docencia, situación que produce que en el sistema educativo convivan nuevamente perfiles heterogéneos.

Por su parte, en el periodo de inducción de dos años en el que los nuevos maestros tendrían el acompañamiento de un tutor y serían evaluados en dos ocasiones (una vez por año), se encontraron los siguientes hallazgos. Canedo y Gutiérrez (2016) elaboraron una investigación con el propósito de conocer las experiencias de los maestros normalistas mexicanos de reciente ingreso al servicio docente, tanto en su formación inicial como en su primer año de labores en las escuelas de educación básica ubicadas en las entidades de Campeche, Coahuila, Estado de México, Jalisco, Puebla y Yucatán. Para ello, realizaron entrevistas a grupos focales y conversaciones grabadas en audio con maestros convocados por las autoridades educativas en las entidades referidas.

Uno de los tópicos de esta investigación fueron las acciones de tutoría que recibieron los maestros normalistas de educación básica durante el ciclo escolar 2014-2015 en las cuales se encontraron tres grupos (Canedo y Gutiérrez, 2016):

- Tutoría que orientó y acompañó. En este grupo se ubicaron a los docentes que les asignaron un tutor en modalidad presencial que los orientó, los apoyó y les proporcionó herramientas, estrategias y materiales para analizar y reflexionar sobre su práctica, o bien, para resolver situaciones vinculadas con el manejo de grupo, el planteamiento de estrategias didácticas y formas de evaluación, o para relacionarse con los padres de familia. Los maestros refirieron el hecho de tener un tutor que observaba sus clases, con quien mantenían una relación de confianza y cercanía a través de diversos medios (correo electrónico, presencial, telefónica).

- Tutoría que no cumplió con las expectativas. En este grupo, a pesar de que los maestros contaron con la asignación formal de un tutor no les proporcionó el apoyo que ellos esperaban, dado que los tutores no tenían claras las funciones que debían desempeñar, no contaban con herramientas suficientes para apoyarlos o no eran de su asignatura o del nivel educativo en el que trabajaban. Al respecto, los docentes refirieron que no había una relación estrecha con su tutor, ni una retroalimentación de su práctica, además de que tampoco los orientaron para la preparación del examen diagnóstico y de permanencia, actividades que ellos consideraban importantes.

- Tutoría ausente. En este grupo se ubicaron los docentes que a pesar de las disposiciones normativas no contaron con un tutor en su primer año de ejercicio profesional, así como otros que interesados en el apoyo lo buscaron sin éxito a través de diferentes instancias que fueron desde el director de su escuela, hasta la SEP y el INEE.

En relación con esta situación, el informe del INEE (2017) precisa que el proceso de asignación de tutores en la educación básica y media superior se caracterizó por ser gradual a lo largo de los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016, lo cual se vincula con la alta movilidad de los profesores que cambiaron de escuela, el bajo interés de los docentes en servicio para desempeñarse como tutores e incluso la resistencia en algunas entidades para operar y poner en marcha la estrategia. Aunado a que en todo este proceso hubo una falta de seguimiento y capacidad de respuesta de

las autoridades educativas federales y locales, así como poca información y desorganización en la implementación de la tutoría.

Según el INEE (2018), con la finalidad de evaluar la implementación de la tutoría se aplicó una encuesta nacional de tutoría en educación básica y media superior en treinta entidades, donde participaron 1743 docentes que ingresaron en el ciclo escolar 2014-2015 y 268 docentes que se desempeñaron como tutores en los ciclos escolares 2014-2015 y 2015-2016. Tomando en cuenta estos datos y otros publicados por el INEE (2017), no todos los profesores que contaron con un tutor asignado tuvieron sesiones de tutoría. En el ciclo escolar 2014-2015, del 59.1% de los docentes que tuvieron un tutor asignado, solo el 47.3% reportó haber contado al menos con una sesión de tutoría. Para el ciclo escolar siguiente 2015-2016, aunque el porcentaje de docentes que tuvieron un tutor asignado aumentó a 65.9% persistió la ausencia de sesiones de tutoría, pues solo 55.4% dijo haber tenido sesiones de tutoría en este lapso (INEE, 2017). El INEE (2018) refiere que información reciente obtenida en las encuestas de satisfacción aplicadas a los sustentantes evaluados al término de su segundo año en 2017, indican que de 1506 encuestados en educación básica, 70% expresó haber recibido tutoría, mientras que en media superior solo 34.4% de los docentes no recibió tutoría formal.

Ante este escenario de cobertura limitada, las autoridades educativas de diversas entidades desarrollaron múltiples actividades, cursos y talleres con diferentes objetivos, ámbitos de implementación, duración y modalidades. Además de que también se desarrollaron acciones informales por parte de otros actores como colegas, docentes, directores del centro escolar, organizaciones de maestros e institutos privados, las cuales los maestros valoraron de manera positiva al considerar que les fue útil (INEE, 2017).

Al consultar el desempeño al término del segundo año, se encontraron los siguientes datos:

**Tabla 5. Porcentaje de sustentantes por grupo de desempeño en la evaluación al término del segundo año 2014-2019 en México**

Ciclo escolar	Grupo de desempeño	
2014-2015	Sin información disponible	
2015-2016	Sin información disponible	
2016-2017	Cumple con la función docente %	Insuficiente %
	96.6	3.4
2017-2018	Cumple con la función docente/técnico docente %	Insuficiente %
	97.8	2.2
2018-2019	Cumple con la función docente/técnico docente %	Insuficiente %
	97.3	2.7

Fuente: elaboración propia a partir de CNSPD (2019d).

Como se muestra en la Tabla 5, el porcentaje de docentes que obtuvieron resultados satisfactorios aumentó en el lapso de 2016-2019, en tanto el porcentaje de docentes que no cumplía con la función decreció en el tránsito de un ciclo escolar a otro, lo que no significa que ello haya traído consigo una mejora en la práctica docente.

En relación con la valoración de los procesos relacionados con el acceso, permanencia, promoción y salida de la carrera docente, Gómez Morin (2018) explicó que el INEE en colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) en 2018 impulsó el proyecto *Evaluación de las políticas educativas en el marco de la Reforma Educativa mexicana*, el cual al momento de esta investigación se encontraba en curso y tenía como propósito construir un balance de logros alcanzados y tareas pendientes desde una perspectiva de gobernanza a partir de cinco ejes.

En el eje 4 referente a la *Idoneidad de docentes y directivos*, se reconoció que los cambios en la carrera docente implicaban transformaciones tanto en la práctica cotidiana como en el marco normativo, entre ellos: articular el SPD con políticas y programas de infraestructura y equipamiento, curriculares y de materiales educativos; revisar el consenso pedagógico en la formación inicial y permanente de los docentes mediante intervenciones focalizadas por origen profesional, nivel y modalidad educativa, especialidad, grupo de desempeño y entidad federativa; revisar el marco normativo y operativo del SATE para fortalecer el ejercicio docente; conciliar y fortalecer la instrumentación de la evaluación docente con todas las entidades federativas para emplear estos resultados en el establecimiento de acciones de formación, entre otros (Gómez Morin, 2018).

A manera de resumen, en las dos fases consideradas en este capítulo puede advertirse que con la apertura profesional derivada de la LGSPD, profesionales no normalistas estaban incorporándose al servicio docente en la educación primaria, ya que al igual que los normalistas obtenían resultados satisfactorios en los concursos de oposición. Asimismo, la implementación del periodo de inducción no llegó a todos los maestros de recién ingreso ni tampoco de la misma manera, ya que aun cuando algunos de ellos contaron con tutores no siempre recibieron el apoyo que se les demandaba, sea por el desconocimiento que los tutores tenían de la función, por la

renuencia de los profesores y de las entidades para llevar a cabo esta medida o por otros factores.

Si bien, los perfiles docentes y los concursos de oposición para el ingreso al SPD constituyeron un esfuerzo por sistematizar y regular el ingreso a las plazas docentes, también implicaron el ingreso de nuevos perfiles profesionales, quienes de acuerdo con Cordero y Salmerón (2017), han sido formados en planes de estudio de carreras variadas, con orientaciones diversas y en universidades con distintos prestigios y tipos de sostenimiento, las cuales según estas autoras tienen un pronunciado alejamiento de la formación práctica, un vacío de experiencias asociadas al ejercicio docente y no cuentan con una formación específica para los niveles de educación básica.

Ante esta situación, podría pensarse que los periodos de inducción fungieron como una estrategia de acompañamiento tanto para los normalistas como para los profesionales afines, no obstante la implementación de esta estrategia no siempre ha sido del todo sostenida ni tampoco presentó una adecuación en función de las formaciones iniciales de los maestros, además de que ello no asegura que la inserción de los docentes se vea facilitada por la tutoría entre pares.

Así, lejos de repetir lo que ya se ha dicho sobre la inserción a la docencia de los maestros principiantes o de estigmatizar a aquellos que no se formaron en las escuelas Normales, es necesario reconocer que la planta docente en educación primaria está siendo diversificada por las distintas formaciones, normalistas y de áreas afines, que conviven al interior de las escuelas, situación que como refiere Rockwell (2013) no se correlaciona con la calidad de la educación pero sí genera diferentes perspectivas y valoraciones del trabajo docente, lo que invita a poner a dialogar las experiencias de normalistas y de áreas afines a la docencia en la educación primaria con el propósito de reconocer las diferencias y similitudes que ambos grupos profesionales presentaron en sus comienzos en el trabajo docente dentro de las escuelas.

### **Capítulo 3. Experiencias y caminos hacia la docencia**

Retomando a Mercado (2010), la formación docente es un proceso continuo de aprendizaje que comienza antes de la formación inicial, prosigue en esta y posteriormente al ejercer la práctica profesional en el aula, por lo que, durante el trayecto de vida los sujetos transitan por diferentes espacios, interactúan y se relacionan con diversas personas y participan en actividades sociales.

En lo que respecta al periodo anterior a la formación inicial y su vínculo con los comienzos en la docencia, Alliaud (2003; 2004), Imbernón (1994), Sandoval y Villegas (2013) señalan que las experiencias personales, familiares, socioculturales, escolares y laborales en las que ha estado inmerso el sujeto, posibilitan la emergencia de ideas, creencias y representaciones sobre la escuela, la educación, la enseñanza y el rol del docente, las cuales pueden influir en su interés por la docencia y en su posterior elección como profesión.

Con base en esto, el propósito de este capítulo es analizar el bagaje de experiencias previas relatadas por los docentes de educación primaria provenientes de dos formaciones, las cuales no solo les permitieron construir nociones y valoraciones sobre la enseñanza, la educación y el rol docente, sino también sobre aquello a lo que querían dedicarse profesionalmente.

#### **3.1. Los primeros detonadores para acercarse al trabajo docente**

De acuerdo con Assunção Flores (2008), a diferencia de otras profesiones la docencia es una actividad profesional en la que los sujetos se van familiarizando a lo largo de su trayectoria escolar mediante la observación de sus profesores u otras figuras cercanas a la docencia. Si bien, la trayectoria escolar es clave en la construcción de ideas y nociones sobre la docencia, también es necesario reconocer que antes de ingresar a la formación inicial el sujeto transita por diferentes espacios e interactúa con diferentes personas, lo que demanda considerar la influencia de otros aspectos, tales como la historia personal y las expectativas propias, el ambiente familiar y sociocultural en que han vivido los sujetos, su condición de género y generación (Civera, 2013; 2018).

Así pues, en las ocho entrevistas realizadas, seis docentes refirieron explícitamente que antes de ingresar a la formación inicial tuvieron experiencias familiares, escolares, laborales y sociales que fungieron como detonadoras para acercarse al trabajo docente y para decidir qué estudiar, entre ellos cuatro normalistas: Itzel-BENMEDU, Antonio-BENMFIL, Omar-BENMPED y Jade-BENM, y dos provenientes de áreas afines: Lucía-PED y Romina-EDU, mientras que las dos restantes destacaron que fueron otros los motivos que orientaron la elección de la formación inicial: Dalia-PSICOL y Claudia-PED.

En lo que respecta al grupo de docentes normalistas, Itzel refirió que el hecho de nacer y crecer en un entorno familiar con figuras docentes, donde su madre es normalista y maestra de educación primaria y su padre maestro de educación media superior, le permitieron observar y ser parte de las actividades laborales que conllevaba el trabajo docente:

Mis papás siempre tuvieron horario fijo, mi mamá llegaba como 6:30 p.m., de 6:30 p.m. hasta que yo me durmiera yo tenía mamá. [...] Los días que mi mamá tenía cursos, mi papá me cuidaba en el CCH, entonces toda la vida los vi siendo maestros ¡crecí en el magisterio! [...] Entonces, yo todo el tiempo quería ser maestra, sobre todo por las vacaciones porque yo veía que con mi mamá podíamos ir a vacaciones a todos lados. Itzel-BENMEDU

De acuerdo con esto y con las aportaciones de Assunção Flores (2008), puede comprenderse que en el caso de Itzel la familiaridad con figuras cercanas a la docencia posibilitó la edificación de creencias e ideales sobre lo que significa ser profesor como sujeto que combina aspectos profesionales (actualización docente, carga horaria y vacaciones) y aspectos personales (convivencia y el cuidado familiar), y sobre el contexto en el que se ejerce esta actividad (las aulas y las escuelas), los cuales influyeron de manera decisiva para que Itzel decidiera ingresar a la BENM con el propósito de formarse como maestra.

Al igual que Itzel, Antonio refirió que creció con una persona cercana a la docencia: su padre, quien es maestro de bachillerato. No obstante, en su caso se ubica un entrecruce de las experiencias producidas en los entornos familiar, escolar y laboral

que lo hicieron interesarse por la docencia, pues según relató: “En la secundaria crecí con la idea de que iba a ser maestro pero nunca supe en qué”. Aunque Antonio estudió en un bachillerato anexo a la Normal reconoció que eso no le dio ninguna referencia para estudiar algo relacionado a la docencia sino que lo inclinó hacia el gusto por la Historia, por lo que al egresar de este que su padre le dio la oportunidad de dar clases de Historia a nivel bachillerato lo que resultó “muy satisfactorio” debido a que pudo poner en práctica sus dos pasiones: la docencia y la historia.

Con base en esto, Antonio decidió ingresar a la BENM, pues en sus palabras:

Siempre he sido una persona muy metódica, porque por decirlo de un modo soez, tengo un método para enseñar de acuerdo a ciertas cuestiones, por ende me vi en la necesidad de buscar una institución que ofreciera este perfil, entre esta búsqueda encontré a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Antonio-BENMFIL

Al respecto, se observa que la elección de Antonio se vio influida por las experiencias vividas en distintos espacios, en las cuales valoró positivamente su inmersión al trabajo docente con alumnos de bachillerato en tanto le proporcionó la interacción con los estudiantes y ensayar formas de enseñar, lo que de algún modo implicó que reflexionara sobre los aspectos constitutivos de la profesión y cómo se veía a sí mismo frente a ella (Pidello, *et al.*, 2013), ya que como dice se considera una persona que tiene un método para enseñar, característica que hizo que se dispusiera a buscar una institución que ofreciera este perfil: la BENM.

Si bien, en Antonio e Itzel el ingreso a la BENM se dio posterior a su egreso del bachillerato en el marco de las experiencias producidas en distintos entornos, en los casos de los dos normalistas restantes, Omar y Jade, las experiencias que los hicieron inclinarse por la profesión docente tuvieron cursos distintos. Omar mencionó que al egresar de una preparatoria perteneciente a la UNAM optó por ingresar a la licenciatura en Médico Cirujano en la Facultad de Medicina, pues en ese momento su interés estaba centrado en el campo científico. No obstante, relató que al año se dio cuenta que no era lo suyo pues en el fondo rememoraba las experiencias de las que había sido parte en el entorno religioso, ya que entre los 15 y 16 años de edad había participado en las misiones de la parroquia a la que pertenecía, las cuales consistieron

en llevar proyectos y campañas dirigidos a la población infantil y juvenil ubicadas tanto en zonas urbanas como rurales, experiencias que relató:

Fueron muy enriquecedoras debido a muchos procesos de vida que yo noté en ellos ¡fue muy significativo el ver paisajes, familias, estilos, costumbres que al momento de compararlos con el ámbito urbano fue también una ruptura! [Entonces lo que hizo que me decidiera por la docencia] era el gusto que me habían proporcionado mis años anteriores, el estar interactuando con grupos y trabajar con la población infantil de ciertas edades entre 8 a 13 años. [...] Otra, pues me apasionaban las relaciones de enseñanza y aprendizaje, el gusto de poder diseñar todo el camino para que una persona se forme ¡eso me gustaba bastante! [...] Otro de los motivos fue que ¡uno también puede influir mucho en la vida de una persona y mucho más cuando es un niño! Un niño a veces las situaciones en las que vive son muy complejas y si uno incide de manera significativa en alguna actividad o en algo ¡se lo lleva de por vida! Omar-BENMPED

De este modo, aunque inicialmente Omar cursó una licenciatura distinta a la docencia, las huellas que dejaron que en él las vivencias en las misiones fungieron como detonadoras para interesarse y adquirir el gusto por la docencia, ya que como refieren Civera (2013; 2018) y Pidello, *et al.*, (2013), la elección de la carrera docente puede verse influida por la historia, las expectativas propias y las condiciones situacionales que vive el sujeto, en las que va encontrado satisfacciones personales y sociales que le permiten construir promesas, prácticas y discursos de la educación y de la capacidad que tiene un docente para influir académica y emocionalmente en la formación de los alumnos. De aquí que estas experiencias hayan encauzado la decisión de Omar para ingresar a la BENM y para realizar el cambio de carrera de la licenciatura de Médico Cirujano a Pedagogía en la FFyL-UNAM.

La experiencia de Jade es similar a la anterior en el sentido de que al egresar de un bachillerato perteneciente a la UNAM cursó durante menos de un año la licenciatura en Psicología en la FES-Iztacala. Sin embargo, en el caso de Jade los detonadores que orientaron su ingreso a la BENM se habían delineado desde el bachillerato donde cursó una carrera técnica denominada "Recreación", en la que

como parte del servicio social participó en la realización de cursos verano, los cuales le resultaron satisfactorios por la interacción que había mantenido con los niños y le generaron el interés por ser maestra e ingresar a la Normal. A partir de esto, Jade les comunicó a los padres su decisión, pero estos la rechazaron pues le dijeron que no podía dejar “la máxima casa de estudios” y que tenía que ingresar a una carrera de la UNAM. Ante la presión de sus padres, Jade tomó la decisión de ingresar a la licenciatura en Psicología donde nuevamente emergió el interés por la docencia:

Ingresé a Psicología en Iztacala, cumplía con todo ¡pero no me llamaba la atención! [Pero cuando] nos mandaron a realizar un experimento con niños de kínder, ahí es donde me di cuenta de que no quería estar trabajando en una oficina, callada, frente a una computadora ¡sino que quería estar en movimiento y en contacto con los niños! Así es como decido que quiero ser maestra. Entonces, me lancé a hacer el examen Benemérita, todo a escondidas de mis papás y cuando me enteré que sí fui admitida les dije que iba estudiar las dos carreras al mismo tiempo, pero solamente duré una semana porque me desgasté mucho. [...] Recibí el rechazo de mis papás, estuve como dos meses sin poder tener muchos recursos, nada más con lo poquito que me había quedado de la beca de Iztacala pero después encontré una convocatoria de campamentos y mis papás comprendieron que lo que yo necesitaba era estar ahí en la Benemérita. Jade-BENM

De acuerdo con señalado y retomando a Alliaud (2003; 2004), el desenvolvimiento de Jade en las propuestas de aprendizaje del entorno escolar, tanto del bachillerato como de la licenciatura en Psicología, que implicaban un protagonismo directo de ella le permitieron que se fuera inmiscuyendo al trabajo y la interacción con los grupos de niños e influyeron en la visión que tenía de sí misma como profesional, pues su interés no era estar en una oficina o en una computadora sino trabajando con y para los niños. Pese a esto, Jade vivió la decisión de la elección de la carrera como un plan de vida (Pidello, *et al.*, 2013), en la medida en que la injerencia de sus padres tuvo un peso importante para cursar otra licenciatura diferente a la docencia aunado a que toda vez que ingresó a la BENM se vio obligada a solventar sus gastos a través

del dinero que tenía guardado y del trabajo que consiguió como monitora en la realización de campamentos, lo que produjo que conjugara sus estudios en la Normal con su trabajo como monitora los fines de semana.

Por su parte, en el grupo de las maestras formadas en áreas afines a la docencia dos de ellas refirieron que las experiencias en los entornos escolar, familiar y laboral orientaron la configuración de ideas y nociones sobre la enseñanza y la profesión docente así como para decidir a lo que querían dedicarse profesionalmente. En la experiencia Lucía, el interés y gusto por la docencia se produjo por dos razones principalmente: por las experiencias producidas en su paso por las instituciones escolares previas y por las características que observaba en sus profesores:

Siempre fui muy ñoña en la escuela [risas], yo era la típica niña de diez y me acuerdo que mis maestros me tomaban mucho de ejemplo, digo, fui muy impopular ¿no? [risas] Eso no me hacía ser la niña más querida del salón pero mis maestros siempre me dejaban calificar a mis compañeros, era la jefa de grupo, ¡siempre hacía eso y me gustaba! [También por mis profesores] que sé que me marcaron y que digo: \_Es que si yo no lo hubiera escuchado. Si no hubiera tenido la fortuna de estar en su clase, no sé qué sería de mí\_ [...] Creo que conecto mucho con esos profesores y que yo soy de alguna manera como ellos, porque eran profesores que no se limitaban a dar su contenido, que buscaban otras formas, creo que todos ellos eran personas con esa calidez humana y con ese criterio e inteligencia para saber que a veces es más importante escuchar los problemas del niño que enseñarle fracciones. [...] Y escogí Pedagogía porque en ese momento me parecía que era lo más cercano a la docencia.  
Lucía-PED

Lo relatado por Lucía, permite comprender lo que también ha sido señalado en las investigaciones de Alliaud (2003; 2004) y Assunção Flores (2008), respecto a la manera en que los sujetos recuperan las experiencias vividas como alumnos en las aulas previas donde recuerdan episodios positivos y negativos sobre la identificación hacia el grupo de compañeros, las experiencias de socialización, la participación en actividades y los modelos de maestros con los que se identifican en este trayecto. En

relación con esto, Lucía destacó que durante su experiencia como alumna su dedicación y calificaciones le permitieron ser reconocida por sus maestros quienes le asignaban funciones y tareas vinculadas con el desempeño del grupo, aunque esto también generó que en el ambiente escolar no siempre fuera bien vista entre sus compañeros al detentar ciertas funciones y ser tomada constantemente como ejemplo para los demás.

Asimismo, Lucía reconoció que los profesores que dejaron marcas en ella se caracterizaban por tener calidez humana e inteligencia, lo que se vincula con los planteamientos de Fullan y Hargreaves (2000), quienes aluden que la docencia tiene un papel clave en las generaciones del futuro y representa una de las influencias más importantes en la vida de muchos niños, en este caso de Lucía quien refirió que en cierta medida es como ellos, extendiendo así la huella de los docentes de su propia escolaridad. A partir de esto, Lucía refirió que sus decisiones siempre estuvieron orientadas hacia la docencia, ejemplo de ello es que estudió en un bachillerato anexo a la Normal con la idea de que esto le iba a generar un pase directo a la Normal, si bien al egresar se dio cuenta de que esto no era así decidió ingresar a la licenciatura en Pedagogía en la FFyL-UNAM pues consideraba que esta carrera estaba apegada a la docencia.

En cambio, para Romina fueron sus vivencias en los entornos familiar, escolar y laboral, las que hicieron posible que desarrollara actividades vinculadas indirecta y directamente con la enseñanza, lo que a su vez produjo que se decidiera por estudiar una carrera vinculada con la educación:

Desde que yo tenía 15 años o incluso menos vivía en Hermosillo con mi abuela y ella cuidaba niños, entonces a veces yo los atendía y les daba así como que sus clascitas, los ayudaba con la tarea o les explicaba cosas y como que fue siempre algo que me gustó. [Después estudié la capacitación como Asistente Educativo y trabajé en una guardería] y ahí sí me tocó hacer planeación. [Ya después trabajé en una escuela de reforzamiento dos años y medio con niños desde 3 hasta 8 años], ahí el objetivo era la estimulación neuronal para lograr que los niños pusieran más atención, para lograr desarrollar la creatividad y otras cosas. [...] Ahí yo sí daba las clases,

atendía juntas con papás, hacía la evaluación del avance que tenían los niños. Estuve trabajando un tiempo en eso y posteriormente entré a la Licenciatura en Educación porque no me quería quedar nomás así, quería tener la licenciatura para tener más posibilidades de empleo y una preparación más amplia. Pero sí, el motivo por el cual decidí estudiar eso es porque me gusta, no me veo haciendo otra cosa. Romina-EDU

En este relato se aprecia que para Romina, el gusto por trabajar con niños se desarrolló en el ambiente familiar y sociocultural en el que creció donde realizaba actividades ligadas al ámbito escolar con los niños que cuidaba su abuela. Sin embargo, posterior a egresar del bachillerato Romina orientó su formación hacia el ámbito educativo al estudiar la carrera de capacitación para el trabajo como Asistente Educativo pues según dijo “tenía esa vocación”, lo que le permitió continuar con el trabajo con niños pero esta vez de una forma más sistemática y apegada a la docencia, pues sus funciones en la guardería y en la escuela de reforzamiento demandaban hacer planeaciones, dar clases, atender a padres de familia y realizar evaluaciones. De este modo, Romina ingresó a la licenciatura en Educación en la UNIDEP, elección que estuvo marcada por motivaciones personales como el gusto por trabajar con los niños y porque no se veía haciendo otra cosa, por motivaciones laborales para tener más oportunidades de empleo, y por motivaciones profesionales en tanto percibía a la licenciatura como un medio para profundizar en el conocimiento de un área determinada (Assunção Flores, 2008).

Finalmente, en las dos maestras de áreas afines restantes los motivos que orientaron la elección de la carrera profesional fueron distintos a los anteriores, ya que su decisión se derivó de intereses específicos como en el caso de Dalia quien señaló que su ingreso a la licenciatura en Psicología en la UAM-X se debió a que: “Quería comprender las dificultades de aprendizaje, las dificultades de socializar”, o bien, de condiciones circunstanciales como en el caso de Claudia quien relató que tras no aprobar el examen de ingreso a la licenciatura en Administración en la UNAM, su padre le dijo que ingresara a la UNIREM, donde dijo: “No había esta parte de la administración como yo la quería, entonces me dijo \_¡Pues escoge otra!\_. En primera

instancia la docencia no era algo así como que yo deseara, ya después dije \_Maestra o algo así\_, entonces ya me metí a Pedagogía”.

Con base en los relatos abordados, se observa que la elección de una carrera vinculada al ámbito educativo se vio influida por el entrecruce de las experiencias vividas por los sujetos en distintas etapas de la vida en las que construyeron expectativas, ideas, nociones y creencias sobre la educación, el trabajo docente y el significado de ser maestro.

En lo que respecta a las historias familiares con personas cercanas a la docencia o dedicadas al cuidado de infantes, Itzel relató que el crecer con ambos padres maestros le permitió observar las condiciones laborales del trabajo docente y ser parte de cómo ellos conjugaban la vida profesional con la convivencia y el cuidado familiar, Antonio dijo que aunque desde la secundaria tenía la inquietud de ser maestro y pese a que había estudiado el bachillerato anexo a la Normal, fue su incursión a la docencia en el bachillerato en el que su padre era maestro lo que inclinó su decisión por la enseñanza, y Romina señaló que el entorno en el que creció le permitió desarrollar relaciones educativas con los niños, las cuales fueron más sistemáticas y formales luego de estudiar la carrera como Asistente Educativo y desempeñarse como maestra en dos instituciones en las que realizaba actividades ligadas al trabajo docente.

En las experiencias rememoradas durante el tiempo en el que fueron alumnos, Lucía y Jade relataron que el ser protagonistas de las actividades que los profesores les proponían y el observar cómo los maestros de su escolaridad ejercían la docencia, hicieron que construyeran creencias sobre el tipo de profesores o profesionales que querían ser. En cambio, para Omar las vivencias religiosas le permitieron percatarse de las distintas realidades que conviven en el país, ensayar relaciones con los niños y advertir la influencia que puede tener un maestro en la formación de los sujetos.

Para estos maestros, el ingreso a la formación inicial sucedió de distintas maneras. En el caso de los normalistas, Antonio e Itzel refirieron que al egresar del bachillerato inmediatamente se dispusieron a ingresar a la BENM pues de alguna manera tenían claridad sobre aquello a lo que querían dedicarse profesionalmente, mientras que Jade y Omar antes de ingresar a la BENM cursaron otras formaciones

durante menos de un año, la primera por la negativa de sus padres para que ingresara a la docencia y el segundo porque sus intereses estaban centrados en el campo científico de la Medicina. Sin embargo, enfatizaron que el cursar otras formaciones les permitió reafirmar su gusto e interés por la docencia, lo cual orientó su decisión para ingresar a la BENM, y en el caso específico de Omar, para realizar el cambio de carrera a Pedagogía.

En el caso de las maestras afines a la docencia, Lucía destacó que las experiencias vividas en su trayectoria escolar y las huellas que dejaron en ella ciertos maestros, influyeron para que ingresara a un bachillerato anexo a la Normal pero al darse cuenta de que esto no le generaba un pase automático a la Normal procedió a ingresar a la licenciatura en Pedagogía por considerarla lo más cercano a la docencia. Romina narró que sus experiencias familiares, escolares y laborales hicieron que se dispusiera a ingresar a la licenciatura en Educación, ya que no se veía haciendo otra cosa, quería tener más posibilidades de empleo y una preparación más amplia. Por su parte, en las dos afines restantes, la elección de la formación inicial fue producto del interés de un campo en particular, como mencionó Dalia en relación con la inquietud que tenía por comprender los problemas de aprendizaje de los niños, o de condiciones situacionales que respondieron a la limitante de estudiar la formación anhelada, lo que produjo que Claudia encaminara su decisión por la licenciatura en Pedagogía.

En este sentido, es interesante observar la manera en que estos trayectos influyeron en la elección de la formación inicial, en las experiencias vividas en esta y en la posterior elección de la docencia.

### **3.2. Las experiencias vividas en la formación inicial**

De acuerdo con lo abordado, las experiencias producidas en diversos entornos y momentos de la vida de los maestros y las maestras fungieron como detonadoras para la conformación de ideas y nociones sobre el trabajo docente y para la elección de la carrera profesional en la que los sujetos comenzaron sus estudios académicos en instituciones formales.

Al respecto, Alliaud (2003; 2004), Bullough (2000 citado en Vaillant, 2009a), Imbernón (1994), Sandoval y Villegas (2013) señalan que en el trayecto de los estudios académicos y de las prácticas profesionales se produce en los sujetos una

transformación y cambios en las actitudes, valores, hábitos y creencias que los distinguen de otros grupos profesionales e influyen en su ejercicio de enseñanza posterior, ya que en este lapso van aprendiendo formas de relacionarse, construyen sentidos, significados y saberes sobre su profesión.

Por tanto, el propósito de este apartado es analizar e interpretar las experiencias que los docentes normalistas y de áreas afines a la docencia vivieron durante el trayecto de la formación inicial, lo cual es abordado de manera separada debido a que las formaciones son distintas al menos en tres aspectos: plan de estudios, institución formadora y campo laboral, lo que a su vez posibilita distinguir a un grupo profesional de otro.

### **3.2.1. La formación inicial de los maestros normalistas**

De acuerdo con Ibarrola (2014), desde 1921 las escuelas normales fueron reconocidas, sostenidas y acreditadas por el Estado quien en 1946 las reconoció como las únicas encargadas de formar maestros para la educación pública, y aún con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992, tuvo la facultad de definir los planes y programas de estudio impartidos en ellas. De modo tal, que los maestros ahí formados eran quienes sabían cómo enseñar los contenidos básicos de los programas oficiales: “El maestro es el que sabe enseñar y a eso se dedica profesionalmente. Para eso, por eso y de eso vive: eso es lo que distingue a la enseñanza normal del resto de las enseñanzas profesionales” (Arnaut, 1996, pág. 26).

Si bien, en 1984 la formación normalista adquirió el rango de licenciatura debido a las variaciones históricas en los requisitos de ingreso y a las reformas curriculares de los planes de estudio impartidos en las escuelas normales (Ibarrola *et al.*, 1997), la formación de sus estudiantes se da en el seno de una tradición magisterial compuesta por el reconocimiento del Estado, la relación del gremio docente con el SNTE y la especialización de la formación en el dominio de la didáctica en el aula (Ramírez y Cuevas, 2018). En el marco de las cuales, los estudiantes aprenden cierto tipo de conocimientos pedagógicos, herramientas teóricas y técnicas para comenzar su futuro trabajo como maestros, así como formas de relacionarse con los alumnos, los padres

de familia, sus futuros empleadores (SEP) y las autoridades escolares, aspectos que los identifican y diferencian de otros grupos profesionales y sociales (Civera, 2013).

A partir de estos planteamientos, se analizaron e interpretaron las experiencias de los cuatro normalistas entrevistados quienes cursaron su formación como licenciados en educación primaria en la BENM pero lo hicieron en planes de estudio distintos. Omar cursó el plan de estudios 1997 que estaba dividido en tres áreas de actividades de formación: el área de actividades escolarizadas, conformada por 35 asignaturas distribuidas en los primeros seis semestres; el área de actividades de acercamiento a la práctica escolar, centrada en observaciones de clase ascendentes durante los primeros seis semestres; y, el área de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo durante los dos últimos semestres (SEP, 1997).

Antonio, Jade e Itzel cursaron el plan de estudios 2012, el cual reformó la malla curricular para agruparla en cinco trayectos formativos: psicopedagógico, conformado por 16 cursos teórico-prácticos; preparación para la enseñanza y el aprendizaje integrado por 20 cursos teórico-prácticos; lengua adicional (inglés), tecnologías de la información y la comunicación compuesto por 7 cursos teórico-prácticos; optativos conformado de cuatro espacios curriculares; y práctica profesional, integrada por 8 cursos, 7 de ellos con énfasis en la observación, el análisis y la práctica escolar desde el primero hasta el séptimo semestre, y 1 de práctica profesional intensiva (DGESPE, 2020).

Aun cuando ambos planes de estudio cursados por los docentes son distintos en cuanto a estructura, contenidos y duración de las prácticas profesionales, en los relatos se ubicó que la duración de estas últimas era un aspecto que los diferenciaba.

En las experiencias producidas como estudiantes de la carrera, los normalistas relataron sus experiencias en el plan y programa de estudios cursados, donde tres de ellos valoraron de manera positiva el bagaje de herramientas didácticas y pedagógicas que les proporcionó la Normal para el trabajo frente a grupo, ejemplo de ello son los siguientes relatos:

Nos brindó lo necesario porque la mayoría sí sabemos manejar el plan y programas, sabemos cómo dar una secuencia. Itzel-BENMEDU

La metodología no se puede dejar de lado y por lo tanto algunas clases me brindaron la metodología que yo tanto buscaba. Entre ellas, las clases relativas al Colegio de Historia y Filosofía donde los maestros son muy metódicos y muy exigentes pero ciertamente no dejaban esa parte de humanidad que tanto se requiere en las aulas.

Antonio-BENMFIL

Hay maestros que sí te orientan de cómo dar una clase, cómo hacerle y ya cuando estás tú solo frente a un grupo es muy sencillo porque ya sabes cómo hacerlo. Jade-BENM

De acuerdo con estos fragmentos, se comprende que las asignaturas y los contenidos cursados así como los profesores que tuvieron en su formación normalista les dotaron de un cierto tipo de conocimientos pedagógicos, herramientas teóricas y técnicas para comenzar su futuro trabajo como maestros (Civera, 2013).

Sin embargo, la experiencia de Omar fue distinta a la de sus compañeros normalistas, ya que al formarse de manera paralela en dos licenciaturas (Educación Primaria y Pedagogía) e instituciones distintas (BENM y FFyL-UNAM) produjo que contrastara ambas formaciones:

En un primer momento me llamó más la atención enfocarme a las cosas de la Normal pero poco a poco conforme me inmiscuí en materias de Pedagogía como Filosofía de la educación, Investigación pedagógica, Historia, Sociología, fue teniendo un sentido diferente a lo que estaba realizando en mi práctica en las aulas, curiosamente en Pedagogía muy pocas veces salía a prácticas a trabajar con personas y en el plan de la Normal eran constantemente jornadas de implementación de estrategias de trabajo con grupos. Yo creo que en ese sentido Pedagogía me proporcionó herramientas para tener un sentido crítico de lo que estábamos haciendo y en algunos momentos quizá me desencanté de varias cosas que me proporcionaba la Normal en el sentido profesional porque yo veía que esta formación no me iba a servir del todo, exigía más cosas para poder yo mejorar

en el ámbito profesional. Entonces aprendí bastante en Pedagogía no solamente la parte de la educación formal sino también otros horizontes como el campo de los museos, de la investigación, de la evaluación, que me abrieron las puertas para decir \_¡Esto yo lo puedo relacionar con mi trabajo profesional en el aula!\_. Omar-BENMPED

De acuerdo con esto, la formación de Omar se dio en el entrecruce de dos polos: uno puramente práctico que tenía lugar en la formación normalista y otro meramente teórico, crítico y reflexivo proveniente de la formación pedagógica, de los cuales primero se centró en la normalista pero al paso del tiempo con su inmersión en las asignaturas y los campos propios del quehacer pedagógico fue descubriendo otros horizontes fuera de la escuela que podían tener lugar en la realización del trabajo docente. No obstante, la conjugación de ambas formaciones hizo que Omar encontrara un desfase entre la teoría y la práctica, ya que consideraba que la formación normalista no lo estaba preparando para lidiar con la compleja y exigente naturaleza del trabajo docente (Assunção Flores, 2008).

A partir de esto y siguiendo las aportaciones de Alliaud (2003; 2004), se observan dos visiones: la de Antonio, Jade e Itzel, quienes mantienen un recuerdo vivo de lo que aprendieron debido a la formación que recibieron de sus profesores y de las orientaciones que ellos les daban para enseñar los contenidos, y la de Omar cuya experiencia en la formación normalista se vio cuestionada ante su incursión en el ámbito pedagógico donde también encontró posibilidades analítico-reflexivas para repensar el trabajo docente y limitantes ligadas a las carencias de prácticas de la formación pedagógica.

En lo referente a las prácticas profesionales de la formación normalista, Mercado (2010) explica que su objetivo es acercar a los futuros profesores a las culturas escolares donde ejercerán su profesión a través de dos modalidades: de observación y de intervención, las cuales les permiten entrar en contacto con las condiciones reales de la vida escolar y sus pautas. Asimismo, enfatiza que estas prácticas están conformadas por tres figuras: los asesores de práctica (profesores de la Normal), los estudiantes de la institución formadora (normalistas) y los tutores o maestros de la escuela de práctica (maestros titulares de educación primaria). Lo que apunta a una relación estrecha entre la escuela formadora y las escuelas de práctica

de educación primaria, ya que como relató una maestra: “Para realizar las prácticas le mandan a la Normal un listado de escuelas que nos aceptan como docentes” (Jade-BENM).

En los planes de estudio cursados por los docentes la duración de las prácticas profesionales fue un tanto distinta, ya que en el plan de 1997 que cursó Omar, las prácticas de observación en los planteles de educación primaria fueron efectuadas del 1º al 6º semestre, y el 7º y 8º semestres se llevaron a cabo las prácticas de intervención (SEP, 1997). Mientras que, en el plan de 2012 cursado por Antonio, Jade e Itzel las prácticas de observación fueron realizadas 1º al 7º semestre, pues el 8º semestre estuvo enfocado en la realización de una práctica profesional intensiva de intervención en las escuelas primarias (DGESPE, 2020). Con lo cual, las prácticas de intervención frente a grupo se redujeron a un semestre en este último plan. Pese a esto, en los relatos no se ubicaron diferencias significativas por parte de los sujetos entrevistados.

En lo que respecta a las prácticas de observación, los normalistas relataron que les ayudaron “a tener un acercamiento de lo que es el trabajo docente” (Omar-BENMPED), ya que en este tipo de prácticas pudieron sistematizar cómo se trabajaba frente a grupo y conocer las características del escenario en el que se despliega la labor docente, por lo cual para todos ellos la experiencia fue satisfactoria debido a que su función de observadores dentro de las aulas no los comprometía de ninguna manera ni con los alumnos, ni con los maestros titulares, ni con la enseñanza.

En cambio, las experiencias de los normalistas en las prácticas de intervención fueron distintas, ya que estas demandaban de la intervención directa dentro de las aulas de educación primaria así como negociar con los maestros titulares con quienes eran asignados. Al respecto, los normalistas expresaron que generalmente los criterios que empleaban las escuelas de práctica para asignarlos en los grados y los grupos de educación primaria eran: en función del grado donde los maestros de los últimos grados escogían primero a los practicantes (a excepción del 1º donde solo se realizaban prácticas de observación), o bien, en función del tipo de maestro titular donde los directores tomaban en cuenta que fuera un maestro “flexible” y que no hubiera tenido problemas con practicantes anteriores.

En lo que refiere a las experiencias de los normalistas en las prácticas de intervención, que los acercaron al trabajo con “escuelas y alumnos reales” (Assunção Flores, 2008), se encontraron dos visiones: la de Jade e Itzel, quienes encontraron satisfacciones en la realización de las prácticas, y la de Omar y Antonio, para quienes supusieron un conflicto. Jade comentó: “La maestra era de la cooperativa y todo el tiempo estaba afuera, entonces yo tenía todo el grupo para mí solita, los niños desarrollaban bien las actividades y como yo seguía una planeación no tenía ningún problema, estaban los resultados que yo quería ver”. Ello fue distinto a la experiencia de Itzel: “¡Tuve una maestra muy buena! Me apoyó en todo, me decía la secuencia, me ayudaba con control de grupo, me daba sugerencias, muy respetuosa y ella tenía muy buen control de grupo”.

En contraste, Omar recuerda que en las prácticas de intervención “como la forma de trabajo del practicante suele ser lo nuevo, los niños tienden a mostrar rasgos de afectividad más por el practicante que por el titular, entonces los profesores titulares tenían la molestia de que su trabajo estaba siendo desplazado”. Para Antonio, la realidad social de los alumnos resultó impactante:

[En esa escuela de Azcapotzalco] la mayoría de los niños eran hijos de delincuentes, extorsionadores y se me hizo difícil porque entré con el supuesto, y tal vez ese fue un error, de que en la escuela todos quieren aprender. [...] Entonces al caer en este supuesto, la disciplina que tuve en el grupo se me hizo muy laxa y difícil. Antonio-BENMFIL

De acuerdo con lo relatado por Jade e Itzel, sus experiencias en las prácticas de intervención estuvieron influidas por la relación que mantenían con las maestras titulares, en el caso de la primera porque el hecho de que la titular estuviera todo el tiempo afuera y le confiara al grupo posibilitó que pudiera desempeñarse profesionalmente, y en el caso de la segunda porque al contar todo el tiempo con la supervisión de la maestra titular recibió apoyo y sugerencias que le permitieron desarrollarse plenamente frente a grupo. En este sentido, Alliaud (2003; 2004) menciona que para algunos docentes no solo es el conocimiento y la técnica lo que se aprecia de los maestros titulares, sino también el hecho de ser generosos con la ayuda que les prestan durante sus prácticas para resolver dudas, lo que les permite reflexionarlas y valorarlas.

En cambio, para Omar tanto su llegada a los grupos como las muestras de afecto que tenían los alumnos hacia él provocaron que los maestros titulares se sintieran incómodos e incluso reemplazados. Ante estas experiencias, Omar relató: “Con el paso del tiempo comprendí que el titular es también el que me está respaldando y no puedo salir yo tal cual con mi estilo personal de enseñanza”, lo que en adelante produjo que se dejara conducir por los maestros titulares. Por su parte, la experiencia de Antonio estuvo atravesada por las expectativas iniciales sobre la escuela y por las particularidades del contexto escolar, lo que implicó que el manejo de grupo fuera complicado pues aun cuando relató que el maestro titular y el de la BENM lo habían apoyado en este aspecto, destacó que ese fue el primer momento en el que se produjo un cuestionamiento sobre el significado que tenía la escuela para los alumnos. Lo expuesto, permite comprender que en las escuelas de práctica los normalistas generan espacios de formación, integración, intercambios y negociación de significados, permeados por encuentros y desencuentros (Mercado, 2010).

Aunado a esto, en ambos planes de estudio se estipula que las prácticas profesionales serán acompañadas por los maestros titulares de las escuelas primarias pero también por los asesores de práctica de la BENM, con quienes los normalistas compartían las experiencias sobre las prácticas con el fin de analizarlas y reflexionarlas, seminarios que según señalaron tenían su lado positivo porque “te daban algunas referencias, algunos consejos” (Jade-BENM), pero también un lado negativo porque “eran periodos muy largos de reflexión” (Omar-BENMPED).

Finalmente, en el balance general de la formación recibida los normalistas señalaron algunos aspectos que los distinguían como grupo profesional. Itzel mencionó que la formación cursada le proporcionó: “El manejo del material didáctico y la estructuración de la secuencia didáctica”. Jade, enfatizó: “A nosotros los normalistas nos hacen pensar no una estrategia de enseñanza ¡nos hacen pensar cinco! y ya de esas ver cuáles vas a utilizar para este grupo específico”. Y Antonio refirió que las prácticas profesionales fueron: “Un elemento vital para ponernos frente a grupo aunque sea por simulación”.

De este modo, los normalistas destacaron que los caracterizaba como tales era el bagaje de conocimientos pedagógicos, las herramientas teóricas y técnicas para comenzar el trabajo docente, así como el acercamiento a los contextos de práctica

donde tuvieron la oportunidad de ensayar la docencia (Civera, 2013), aspectos que de acuerdo con una normalista no tienen otros profesionales, pues desde su perspectiva: “Ellos quieren enseñar como ellos aprendieron, ese es problema que no entienden este proceso de que los niños deben manipular el material para después llevarlo a lo concreto” (Jade-BENM). Con lo cual, señaló que a diferencia de los normalistas, los otros profesionales desconocen cómo enseñar los contenidos y en qué materiales apoyarse en función de las especificidades del grupo y de las características de los contenidos.

Además de esto, los normalistas enfatizaron algunos aspectos que hicieron falta para el desarrollo del trabajo docente, entre ellos: “el trato con los padres de familia” (Antonio-BENMFIL); el llenado de requerimientos administrativos y de gestión, ya que como mencionó Itzel: “¡Yo jamás vi reportes de evaluación! ¡Yo no llevaba seguimientos! ¡Yo no hacía boletas!”; la parte legal: “Porque cuando uno llega frente a grupo es una figura pública y hay una legislación que desconocemos” (Omar-BENMPED); y la atención a las diversidades: “Cómo abordar a niños con cierto tipo de características, por ejemplo niños que tienen TDAH [...] e inclusive niños que llegan con una condición emocional muy mala” (Omar-BENMPED).

A partir de lo expuesto, se comprende que desde la perspectiva de los normalistas lo que los distingue como grupo profesional es la parte pedagógica y didáctica en la que fueron formados en la BENM a través de los contenidos y las prácticas profesionales que consistieron en el acercamiento paulatino al trabajo docente. En relación con estas últimas, los normalistas refirieron que las prácticas de observación fungieron como una estrategia para ver y sistematizar cómo se trabaja frente a grupo, por lo que no tuvieron mayor problema en realizarlas. En cambio, las prácticas de intervención fueron vividas de distinta manera, dos de ellas relataron que su experiencia fue buena, sea porque contaron con el apoyo de la maestra titular o porque la ausencia de esta permitió desarrollar las actividades planeadas, mientras que dos de ellos dijeron que estas prácticas significaron el rompimiento de expectativas, uno porque llegó a la escuela con la idea de que todos los niños querían aprender pero se dio cuenta que ese contexto escolar era distinto, y otro porque se percató que los maestros titulares se mostraban reticentes a permitirle que desarrollara las actividades como él creía porque se sentía reemplazado por el practicante debido a

las muestras de afecto de los niños, además de que el cursar de manera paralela la licenciatura en Pedagogía le hizo cuestionar si realmente la BENM le estaba proporcionando lo que requería para desempeñarse frente a grupo.

Pese a que los normalistas manifestaron que lo que los caracterizaba era la capacidad para planear e idear estrategias docentes en función de las especificidades de los grupos y de los alumnos, también reconocieron una discrepancia entre la visión que tenían como estudiantes de la carrera y la que ahora ocupaban como profesores en el mundo real de las escuelas y de las aulas (Assunção Flores, 2008), en las que se vieron alteradas las percepciones que aprendieron en la BENM y lo que significaba estar como docente responsable de un grupo donde no solo se pone en juego la parte pedagógica y didáctica, sino también la parte administrativa, legal y de gestión, la relación con otros sujetos como los padres de familia y el abordaje de las particularidades de los alumnos, aspectos que su formación dio por sentados.

### **3.2.2. La formación inicial de las maestras provenientes de áreas afines a la docencia**

De acuerdo con Cordero y Salmerón (2017), quienes realizaron un análisis de licenciaturas vinculadas al ámbito educativo que fueron admitidas para ingresar a la docencia en el marco de la Reforma Educativa 2013, en el país existen alrededor de 1200 programas de carreras afines a las ciencias de la educación (CEPPE, 2015 retomado por Cordero y Salmerón, 2017), las cuales son impartidas en instituciones de educación superior públicas y privadas con prestigios, proyectos formativos y orientaciones heterogéneas que en su mayoría descartan la formación hacia la docencia en niveles de educación básica, aspectos que fueron observados en las experiencias de las cuatro maestras afines a la docencia que fueron entrevistadas en esta investigación.

Al respecto, Lucía y Claudia estudiaron la licenciatura en Pedagogía en instituciones diferentes, la primera en la FFyL-UNAM de sostenimiento público donde la carrera tuvo una duración de cuatro años y la segunda en la UNIREM de sostenimiento privado donde cursó la carrera en tres años, mientras que Romina se formó durante tres años como licenciada en Educación en la UNIDEP de sostenimiento privado ubicada en el estado de Sonora (misma que solventaba con su trabajo por las tardes

en una escuela de reforzamiento y la “media beca” que le había sido otorgada por la UNIDEP) y Dalia como licenciada en Psicología en la UAM-X de sostenimiento público donde cursó la carrera en el lapso de cuatro años.

En lo que corresponde al plan y programa de estudios cursados por las maestrías afines a la docencia, todos ellos difieren en la orientación disciplinar debido al campo de conocimiento al que se dirigen, al tipo de profesionistas que forman, a las instituciones educativas que los sostienen y al campo laboral que se oferta para los egresados.

En el caso de las pedagogas Claudia y Lucía, cuya formación se llevó a cabo en la UNIREM y en la UNAM respectivamente, aun cuando fue la misma carrera el plan de estudios que cada una cursó tuvo una orientación distinta. De acuerdo con la UNIREM el profesional en Pedagogía formado en esta institución “dará solución a procesos que inciden en el contexto de la educación en México, mediante el análisis, aplicación y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; estableciendo su importancia en la planeación de modelos educativos, apoyados en el uso de la tecnología educativa y recursos didácticos, vinculados con las necesidades actuales del país, sus comunidades y áreas de acción” UNIREM (2020, s.p.). Con lo cual, este plan abarcó ámbitos de análisis, planeación, intervención y evaluación en la educación en diversos niveles educativos, sectores, empresas e instituciones. En este sentido, Claudia relató lo siguiente:

Había materias que tomábamos en la parte de didáctica, de elaboración de reactivos pero nos lo dan como muy general. [...] Evidentemente Pedagogía es muy extenso y no solo se centra en ser docente, es recursos humanos, capacitación, son muchas cosas. Finalmente, se te involucra un poco en todo pero no a fondo. [...] No te ayuda a definir exactamente qué quieres, no te dan objetivos claros de qué es cada cosa, qué se puede trabajar, qué puedes hacer, hacia dónde te puede llevar. Claudia-PED

De acuerdo con este fragmento, Claudia dejó en claro que aunque su formación estuvo vinculada con la parte didáctica y de evaluación de la educación, no presentó una centralidad en la docencia, ya que como refirió la Pedagogía abarca muchos

ámbitos de acción en los que se involucró durante su formación pero tampoco le ayudaron a especializarse en un ámbito específico ni a delinear sus horizontes laborales como pedagoga.

En tanto, el plan de estudios de Pedagogía del año 1966 cursado por Lucía en la FFyL-UNAM, tuvo seis finalidades: 1) contribuir a la formación integral de la persona, 2) formar al pedagogo general como profesionista, 3) formar al especialista de la Pedagogía, lo mismo para la docencia que para la técnica y la administración de la educación, 4) formar al investigador de la Pedagogía, 5) contribuir a la formación pedagógica de los profesores de enseñanza media y superior y, 6) colaborar con la Universidad en el estudio y la resolución de consultas formuladas por el Estado y demás instituciones (UNAM, 2007, pág. 26.). Por lo cual, los ámbitos de acción del profesional en esta rama engloban la docencia universitaria, la gestión académica y de políticas educativas, la educación y la atención a la diversidad cultural.

En cuanto a la experiencia de Lucía en este plan de estudios relató lo que sigue:

¡A mí me tocó todavía el primer plan [del 96]! Y había materias tipo: Ética del magisterio. En sus orígenes estaba enfocada a la docencia y por ejemplo cosas teóricas como de conocimiento de la infancia, conocimiento de la adolescencia, el ver cómo relacionarte con los niños. [...] Entonces, yo todavía traigo esa formación de \_Bueno, cómo te vas a relacionar con ellos\_, \_Cómo vas a hablar con ellos\_, \_Qué cosas les gustan a cierta edad\_, cosas teóricas que en la práctica no necesariamente son así pero que te sirven mínimo para tener el conocimiento general. También me brindó esta parte de hacer planeaciones, las herramientas de investigación, [...] esta rigurosidad de sustentar lo que haces, de no llegar a improvisar sino realmente buscar información, ver cómo lo vas a hacer. Lucía-PED

En este fragmento, Lucía mencionó que el plan de estudios cursado presentaba un enfoque hacia la docencia, aunque no explicita si era o no en la docencia universitaria, en las asignaturas mencionadas se infiere que de algún modo estaban vinculadas con la docencia en todos sus niveles además de que tenían un enfoque

psicológico sustentado en la comprensión del desarrollo del ser humano. Entre los componentes de esta formación Lucía valoró algunas asignaturas que le brindaron las bases para saber cómo relacionarse con las personas, cómo estructurar la enseñanza, cómo sustentar lo que hace y de qué manera.

Por su parte, Dalia se formó como psicóloga en la UAM-X. El documento sintético de esta institución señala que el objetivo general de la licenciatura es “la formación de profesionales con un sólido conocimiento de las teorías psicológicas existentes y con alta capacidad crítica para la prevención; detección, evaluación, intervención e investigación de los problemas psicosociales; de tal manera que sean capaces de analizar y proponer opciones a esta problemática en el país, en sus individuos, sus grupos, instituciones y comunidades de acuerdo a su propio entorno y en el contexto mundial” (UAM, s.f., pág. 1).

Esta licenciatura permite a sus estudiantes optar por las áreas de concentración educativa y social. Dalia optó por la primera porque le interesaba comprender las dificultades de aprendizaje en la escuela, pero no presentó una inclinación hacia la enseñanza en educación básica, ya que como relató:

Es Psicología en general, social. Pero en el área educativa aunque sea educativa se enfoca a lo social. [No tiene una] orientación hacia la enseñanza, las bases las vas creando a partir de todo lo que te van enseñando desde el inicio, desde ahí se van formando las bases, tú misma las vas aprehendiendo. [Pero sí te enseñan] el hecho de ver todo un colectivo que aunque tiene una subjetividad colectiva o algo en común, cada quien es distinto y se va formando de manera distinta, eso siento que es una herramienta muy muy importante para estar frente a grupo. [...] La UAM-Xochimilco está más dirigida a la investigación entonces más que una asignatura es todo el contenido, desde lo psicoanalítico, lo social ¡todo en verdad se integra bastante bien para manejar un grupo, comprender un poquito mejor un colectivo! Dalia-PSICOL

La licenciatura cursada por Dalia tuvo una centralidad en el aprendizaje de individuos, grupos, instituciones y comunidades a través del estudio y manejo de las

teorías psicosociales y de las herramientas de investigación, a partir de lo cual, Dalia enfatizó que aunque el área educativa y la licenciatura en sí no estuvieron encaminadas hacia la enseñanza, las bases psicoanalíticas y sociales de su formación posibilitan su empleo para comprender y manejar los grupos, de cualquier índole, en los planos social e individual.

Por último, en el caso de Romina, quien estudió la licenciatura en Educación en la UNIDEP, el plan de estudios tuvo como objetivo “formar profesionistas con altos niveles de desempeño en instituciones educativas en áreas de gestión escolar, investigación educativa, diseño y evaluación curricular y planeación educativa con dominio de las diferentes corrientes pedagógicas para el desarrollo y evaluación de la docencia” (UNIDEP, 2019, primer párrafo). De acuerdo con estas áreas de formación, el campo laboral que se abre para los egresados es en instituciones educativas de todo tipo: centros culturales, centros de investigación y centros empresariales, aunque en adelante agrega una de las habilidades de este profesional es el desarrollo de prácticas docentes presenciales y a distancia en los niveles medio superior y superior (UNIDEP, 2019), más no en la educación básica.

A continuación se expone el relato de Romina en esta formación:

La carrera en educación está más enfocada al área administrativa, o sea, es más de diseño curricular, planeación, también de hecho tenemos una materia como de servicio al cliente. [...] Tiene más el enfoque administrativo que pedagógico. [Está] más orientada hacia el diseño y como para trabajar digamos en la oficina de una escuela, en la administración. [...] En sí la carrera no te prepara tanto así como para ser maestro. Romina-EDU

Retomando el fragmento de Romina y el objetivo de formación que plantea la UNIDEP (2019), la licenciatura en Educación impartida en esta Universidad pese a que estipula que una de las habilidades de sus egresados es desarrollar prácticas docentes en los niveles medio y superior, en la experiencia de Romina la formación no tuvo este enfoque, ya que presentó una inclinación hacia la administración y gestión educativas en las que desde la perspectiva de Romina se primó el aspecto administrativo en detrimento del pedagógico.

En lo que respecta a las prácticas profesionales, de las cuatro maestras entrevistadas Claudia, Lucía y Romina refirieron haberlas realizado a lo largo de la carrera, mientras que Dalia solo narró su experiencia en el servicio social en el cual permaneció un tiempo más como voluntaria.

En el caso de las dos pedagogas, las prácticas profesionales se llevaron a cabo en distintos lugares y presentaron diferentes propósitos. Claudia mencionó que a lo largo de la carrera había realizado tres prácticas profesionales con una duración de dos meses cada una:

En el internado llevábamos actividades didácticas y lúdicas con los niños, ahí fue interesante y le empecé a agarrar el gusto, aunque me seguía gustando la administración. En el internado eran puros niños abandonados, niños que sus mamás les pegaban, y cuando fuimos ¡no nos querían, nos odiaban porque éramos mujeres y ellos ya tenían un rechazo con las mujeres! Ya cuando empezamos a hacer actividades, ejercicios y juegos se empezaron a encariñar y al final quedamos bien. En la del kínder eran puros juegos. Y en la primaria nos daban el tema y nosotras hacíamos una actividad con ese tema, ya sea de ejercicios, apuntes. Claudia-PED

Y Lucía, dijo haber realizado prácticas profesionales en distintos semestres de la licenciatura:

Eran las dos materias obligatorias de tercero y cuarto [semestres] donde tenías que hacer prácticas, en estos semestres estuve en una escuela que nos sugirió la profesora, era de educación especial con niños y adolescentes con discapacidad intelectual, no había como tal un plan a implementar o algún proyecto, era como ir, ver qué onda, tomar apuntes de lo que observábamos y medio intervenir. Ya en quinto y sexto fueron, creo que la de quinto fue de capacitación y la de sexto hubo una actividad en una de mis materias, en la que me pedían hacer un manual de procesos y teníamos que ir tal cual a tocar puertas en alguna empresa que nos recibiera para hacerles su

manual, entonces hice ese manual en este lugar en el que ya estaba haciendo mis prácticas de capacitación. Lucía-PED

Con base en las experiencias de las pedagogas, las prácticas profesionales tuvieron duraciones distintas y se realizaron en diversas instituciones con propósitos a veces poco delineados y con poco apoyo de los maestros de la institución formadora. En el caso de Claudia, las prácticas en el internado y en el preescolar consistieron en la implementación de actividades basadas en el juego, y las de la primaria sí implicaron la enseñanza de un tema a través de la generación de actividades didácticas. En lo que refiere a las prácticas del internado, Claudia señaló que fueron las más complejas por el contexto de abandono en el que vivían los niños y aunque posteriormente los niños se encariñaron con ella y Claudia le fue agarrando el gusto a la docencia, enfatizó que sus intereses seguían estando en la administración.

En el caso de Lucía, ella destacó que de las cuatro prácticas dos fueron obligatorias y consistieron principalmente en la realización de actividades de observación en una escuela de educación especial asignada por su profesora, y dos fueron optativas, que constaron de actividades de capacitación y de la elaboración de un manual de procedimientos para una empresa a la que accedió por iniciativa propia. Sin embargo, el relato de Lucía deja entrever que ninguna de ellas estuvo enfocada en la docencia en la educación básica o superior, pese a que Lucía y el plan mismo, señalaron que la licenciatura en Pedagogía tenía una orientación en este ámbito.

En la experiencia de Romina, las prácticas profesionales de la licenciatura en Educación tuvieron lugar en una institución particular donde ya trabajaba por las tardes a la par que cursaba sus estudios por las mañanas, por lo cual su jefa accedió a comprobar estas actividades como parte de las prácticas profesionales, donde relató:

Esa escuela de reforzamiento era una institución particular, se veían temas que de los planetas, de geología, el objetivo precisamente era como la estimulación neuronal, para lograr que los niños pusieran más atención, para lograr desarrollar la creatividad y otras cosas. Ahí yo sí daba las clases, atendía juntas con papás, hacía como una tipo evaluación del avance que tenían los niños, de cómo llegó el niño, cómo va, qué ha cambiado. Romina-EDU

De este modo, el lugar donde llevó a cabo las prácticas Romina presentó una familiaridad para ella, en la medida en que ya se encontraba trabajando en ese lugar donde efectuaba actividades ligadas al trabajo docente, tales como dar clases, realizar evaluaciones y atender juntas con los padres de familia, en algunas de las cuales ya había incursionado durante su experiencia laboral previa en una guardería.

En cambio, la psicóloga Dalia se remitió a su experiencia en el servicio social que llevó a cabo en una casa hogar de niñas donde permaneció durante un año debido a que se integró como voluntaria en este lugar:

[El servicio social] lo hice en una casa hogar para niñas de primaria y se les impartían talleres todos los días y se les daba un seguimiento individual a algunas. A pesar de que acabé antes mi servicio social estuve ahí un año porque hice voluntariado. [Ahí] eran talleres emocionales, por ejemplo de inteligencia emocional donde podían identificar emociones, de convivencia, de integración, de autocuidado, de ese tipo. [Este tipo de talleres] se diseñaban en colaboración con algunos otros compañeros o yo sola, dependiendo porque si había otros compañeros teníamos que diseñarlos en conjunto pero si no cada quien. A veces [se hacían seguimientos] a partir de los cursos porque en los talleres sí salen cosas e identificas y sabes que tienes que dar un seguimiento. A veces las mismas niñas ya identificaban que eras psicóloga y te buscaban para platicar. Dalia-PSICOL

En este fragmento, Dalia explicó que el servicio social consistió en el diseño, implementación y seguimiento de talleres y cursos orientados al desarrollo emocional e integral de las niñas que ahí se encontraban, por lo cual fungió como su primer acercamiento con el nivel primaria. De esta manera, las actividades de las prácticas estaban íntimamente relacionadas con el ámbito de la Psicología y podría decirse que con algunos elementos de diseño curricular en el sentido de que llevaba a cabo el diseño de estos talleres y cursos.

Cordero y Salmerón (2017), plantean que las formaciones en áreas afines a la docencia suelen tener un pronunciado alejamiento de la formación práctica, un vacío de experiencias asociadas al ejercicio efectivo de la docencia y adolecen de la

preparación específica en cuanto a los contenidos puntuales que requiere la transmisión en los niveles básicos del sistema educativo. No obstante, en los testimonios de las entrevistadas puede verse que aun cuando las maestras afines reconocieron que sus formaciones no las habían encaminado profesional ni exclusivamente hacia la docencia, sí les proporcionaron algunos contenidos que, desde su perspectiva, podrían vincularse con el ejercicio docente, entre ellas las herramientas y saberes relacionados con la didáctica, la Pedagogía, la investigación, la evaluación y las teorías psicosociales o del desarrollo humano, además de algunas experiencias prácticas en las que realizaron actividades de diseño, implementación y seguimiento de los alumnos.

Así pues, a diferencia de las prácticas que realizaron los estudiantes normalistas durante el trayecto de su formación cuyo acercamiento al trabajo docente fue progresivo e iba de la observación a la intervención frente a grupo en escuelas de educación primaria donde eran auxiliados por los maestros titulares y por los maestros de la BENM, las prácticas que llevaron a cabo las estudiantes formadas en áreas afines a la docencia eran generalmente de intervención en distintos espacios: escuelas, empresas y casas hogares, a las cuales accedían de maneras diferentes y donde llevaban a cabo actividades de implementación relacionadas con su profesión, las cuales no necesariamente estuvieron sujetas al acompañamiento o seguimiento de los maestros e instituciones formadoras.

En última instancia, en el balance general de la formación recibida las profesionales refirieron valoraciones que las distinguían como grupo profesional según la formación cursada. En lo que respecta a las pedagogas Claudia y Lucía, coincidieron en que su formación les brindó un panorama amplio del ámbito educativo formal (docencia, diseño curricular, por ej.) y no formal (capacitación, museos, diseño instruccional, entre otros), lo que para Claudia representó un conflicto en el sentido de que: “No te ayuda a definir exactamente qué quieres, no te dan objetivos claros de qué es cada cosa, qué se puede trabajar” (Claudia-PED), mientras que para Lucía esta apertura le permitió visualizar la variedad de campos de acción en los que quería desempeñarse, dos de ellos la docencia y el diseño curricular.

Al contraponer su formación como pedagogas respecto a la formación normalista se obtuvieron dos perspectivas: la de Lucía, quien manifestó que la

formación pedagógica le brindó “la rigurosidad” para sustentar su actuar profesional y el saber cómo relacionarse con las personas además de que le permitió “estar en otros trabajos, en otros ambientes y desarrollar ciertas competencias tecnológicas” que no tenían los normalistas porque su mundo se cerraba al trabajo dentro del aula, y la de Claudia, quien reconoció que a diferencia de los pedagogos los normalistas “tenían más estructurada esta parte de la educación, la enseñanza y el aprendizaje, ya saben hacia dónde van, ya saben qué hacer”.

En cambio, Dalia manifestó que la formación como psicóloga: “Te enseña a tener perspectivas distintas de cómo trabajar con una diversidad, con una subjetividad”, lo que junto con las teorías psicosociales y las herramientas de investigación posibilita la comprensión y el manejo de un grupo y de los sujetos que lo componen. Si bien Dalia reconoció que a diferencia de los psicólogos, los normalistas tenían bien cimentada la parte pedagógica y didáctica de la enseñanza, también enfatizó que los psicólogos tenían algo que los normalistas no: “Como psicólogo sabes que no puedes etiquetar a un niño, a lo mejor si un niño no está aprendiendo [...] dices \_Es que no aprende porque le falta desde casa o a lo mejor aquí en la escuela se le ha juntado\_”, lo cual alude a que la formación en el campo de la Psicología posibilita comprender las dificultades y los factores que influyen en el aprendizaje de los niños.

En la valoración de Romina, la licenciatura en Educación “era más administrativa” e incluso dijo: “Yo creo que me brindó más herramientas la carrera técnica [como Asistente Educativo] que la universidad en cuanto a la docencia”, debido a que en la carrera técnica sí aprendió cómo evaluar a los alumnos, los tipos de inteligencia, las etapas del desarrollo humano así como otros aspectos orientados a la enseñanza. Asimismo, Romina enfatizó que en su formación en Educación hicieron falta más prácticas: “Como los normalistas que desde que entran a la carrera tienen más prácticas profesionales y muchas veces estas otras carreras no las tienen o no están tan enfocadas en la docencia”, con lo cual, advirtió una diferencia entre la formación que ella cursó y la formación normalista, pues desde su perspectiva, lo que identifica a esta última es la formación en la docencia y el acercamiento progresivo a las escuelas, aspectos de los cuales careció su formación universitaria.

Como se ha visto, las culturas profesionales de las maestras formadas en áreas afines estuvieron influidas por la orientación de su formación profesional, en

Pedagogía, Psicología y Educación, las prácticas, las experiencias y las relaciones que generaron en diferentes ámbitos de los campos de conocimiento (Civera, 2013). Ellas reconocieron que pese a que la centralidad de sus carreras no era la docencia, sí les proporcionó conocimientos pedagógicos, teóricos, psicológicos, administrativos, técnicos y de investigación, que les ofreció la apertura para desarrollarse en distintos ámbitos que podían apoyar el trabajo docente.

Lo expuesto, invita a dialogar con la investigación realizada por Cordero y Salmerón (2017), en la que explican que los programas de carreras afines son impartidos en instituciones de educación superior públicas y privadas con prestigios, proyectos formativos y orientaciones heterogéneas que, en su mayoría, presentan un vacío de experiencias y conocimientos asociados al ejercicio de la docencia en educación básica. Aunque en los testimonios las afines contraponen su formación con la normalista en este sentido, también reconocieron que sus formaciones tenían algo distinto, las herramientas de investigación, la capacidad para relacionarse con los sujetos y los grupos, así como para comprender las dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que lejos de percibirlo como una falta o carencia, era visto al menos por dos de ellas como un bagaje de posibilidades para pensar y hacer de otro modo el trabajo docente.

### **3.3. Optar por la docencia. ¿Trayecto “natural”, realización profesional u oportunidad laboral?**

Para el grupo de normalistas la función como docente frente a grupo en la educación primaria constituía su principal opción laboral al formarse en una institución y en una licenciatura específicamente destinada para ello, mientras que para el grupo de profesionales afines la preparación se tornó en un panorama general de los ámbitos educativos como en el caso de Pedagogía, en el trabajo de subjetividades con grupos e individuos en el caso de Psicología o en el trabajo administrativo dentro de una escuela como refirió la egresada en Educación, de modo tal que para este último grupo los horizontes laborales abarcaban el trabajo en instituciones educativas formales y no formales, en institutos de investigación o evaluación, en empresas u organizaciones de la sociedad civil, en las cuales los puestos laborales son variados y se extienden más allá de la docencia.

En lo que corresponde a las experiencias laborales de ambos grupos de docentes en el transcurso o al egreso de la formación inicial los docentes narraron lo siguiente. En el grupo de normalistas solo Jade manifestó que durante la formación inicial trabajó los fines de semana apoyando a los monitores en la realización de campamentos y cursos de verano, con el fin de solventar los gastos de la carrera, lo que le permitió trabajar con grupos de niños y con las personas responsables de implementar las actividades referidas.

En el grupo de las afines, solo la licenciada en Educación Romina y la pedagoga Lucía dijeron haber trabajado, la primera en dos momentos: durante el estudio de la licenciatura en una escuela de reforzamiento donde efectuaba actividades vinculadas con la docencia y al egresar de la licenciatura donde realizó tres interinatos como maestra en el estado de Sonora, uno de ellos en una primaria pública donde estuvo mes y medio, otro en una secundaria privada durante un lapso de cinco meses y otro en una telesecundaria pública donde ejerció como docente dos meses, en las cuales dijo impartía clases, realizaba planeaciones, reportes de evaluación y seguimiento de los aprendizajes de los alumnos, y cuyo ingreso fue posible por una vecina que le informó sobre las vacantes. Y la segunda, destacó que como pedagoga había ejercido como diseñadora curricular en una empresa privada así como en varias universidades, y que al momento de la entrevista llevaba tres años trabajando como diseñadora instruccional en un corporativo donde desarrollaba cursos de capacitación en línea para diversas empresas e instituciones.

Con base en lo anterior, ambos grupos de docentes señalaron qué fue lo que orientó su ingreso a la carrera docente en educación primaria en el marco de los instrumentos legales de la Reforma Educativa del 2013. En lo que corresponde al grupo de normalistas, todos ellos mencionaron que estaban enterados de que al egresar de la Normal iban a salir con trabajo como maestros pero que no era asegurado sino tenían que presentar y aprobar el concurso de oposición establecido como parte de la RE, requerimiento que fue informado por la BENM durante el último año de la licenciatura con el objetivo de que se postularan para ingresar al SPD, lo que de alguna manera indica que los normalistas tenían en cuenta que al formarse en una institución destinada para ello los había certificado para ejercer la docencia (Sandoval,

2009), aunque esta vez tenían que competir con otros profesionales y participar en el concurso de oposición.

Asimismo, de los normalistas entrevistados, Antonio, Jade e Itzel, ellos decidieron ingresar inmediatamente al trabajo docente en educación primaria luego de titularse en la formación inicial pues consideraban que estaban preparados para ejercer la docencia, y Omar postergó dos años su ingreso a esta, ya que su objetivo era primero concluir la licenciatura en Pedagogía. Posteriormente, Omar expresó que decidió ingresar a la docencia:

Porque dentro de mí en ese momento vi que era importante ya trabajar y calarme en el ámbito práctico, necesitaba ya tener experiencia. [...] En ese primer momento pensé \_Con que esté como docente unos tres o cuatro años y ya después me dedico a desempeñarme en otras cosas como los museos, la investigación o en mi tesis de Pedagogía\_. Omar-BENMPED

Lo expuesto por Omar, permite comprender que el principal motivo para ingresar al trabajo docente se vio influido por la necesidad de trabajar y tener experiencia en esta función, sin embargo agregó que solo se visualizaba en esta por un tiempo o conjugándola con otros ámbitos propios de la Pedagogía, pues a diferencia de sus colegas normalistas esta carrera le había brindado un panorama laboral más amplio.

En cambio, para el grupo de egresadas afines el ingreso al campo laboral docente se abrió formalmente con la entrada en vigor de la RE 2013 que en el artículo 24 de la LGSPD estipuló como uno de los requisitos para acceder al servicio docente el contar con el perfil con formación pedagógica o áreas afines a la docencia, ante lo cual este grupo de profesionales decidió ingresar a la docencia por diferentes razones. Para la pedagoga Lucía y la licenciada en Educación Romina, el motivo central que guio su ingreso a la docencia fue el hecho de que siempre habían anhelado ser maestras de primaria, la primera por las experiencias escolares vividas como alumna en la educación primaria y en el bachillerato anexo a la Normal donde algunos profesores habían dejado una huella positiva en ella, y la segunda por las experiencias acontecidas en el entorno familiar, por la formación como Asistente Educativo y

licenciada en Educación, y por las experiencias laborales donde fungió como maestra en distintas instituciones educativas. Al respecto, Lucía señaló: “Cuando se abrió esta oportunidad de presentar un examen de oposición y que podías entrar teniendo una carrera afín, ¡la verdad es que ahí se me iluminó todo! fue como \_¡Es que lo tengo que hacer!\_”, y Romina mencionó que no solo fue su gusto por la docencia lo que animó a ingresar al servicio docente sino también porque en su natal Sonora no había podido ejercer como maestra de tiempo completo sino solo como maestra interina, ya que en sus palabras: “Allá sigue habiendo mucha corrupción todavía en esas cuestiones de las plazas”, por lo cual, al llegar a la Ciudad de México, Romina se dispuso a buscar la convocatoria para ingresar como docente pues según relató: “Desde antes tenía esa inquietud, quería un trabajo más estable y también el sistema te ofrece más prestaciones que trabajar en una privada”. De este modo, para Romina el ingreso a la docencia estuvo influido por las satisfacciones personales y sociales que ella vía en el trabajo docente, por las condiciones circunstanciales a su llegada a la Ciudad de México en las que vio la posibilidad para acceder a una plaza docente y por la manera en que valoraba las condiciones laborales que le proporcionaba trabajar como maestra en el sistema de educación pública (Pidello, *et al.*, 2013).

Por su parte, para la pedagoga Claudia y la psicóloga Dalia, fueron las condiciones laborales con las que se encontraron en sus campos profesionales las que las orientaron a ingresar como maestras. Claudia dijo que su ingreso como maestra fue: “Por otras incidencias de la vida, pero no era algo que yo quisiera”, haciendo referencia a que al egresar de la licenciatura en Pedagogía buscó trabajos en recursos humanos, administración y capacitación, en los cuales se encontró con horarios extensos y sueldos bajos que le impedían solventar sus gastos. Ante esto, Claudia dijo que primero buscó puestos de maestra en escuelas privadas y que posteriormente “un conocido de la SEP me explicó sus sueldos, sus horarios, las prestaciones y fue así como me metí a hacer mi examen”, lo que deja entrever que fue la precariedad de las condiciones laborales vinculadas con su formación las que orillaron a optar por la docencia donde sí visualizaba un empleo más o menos seguro. Asimismo, Dalia comentó: “Más que una decisión ¡fue como mi momento de desesperación de que no encontraba nada de trabajo!”, por lo que en su caso fue la falta de empleos vinculados con su profesión las que la orillaron a decidirse por la docencia, luego de haber sido informada por su prima sobre la convocatoria del concurso de oposición.

De acuerdo con esto, la apertura estipulada en la LGSPD irrumpió en el mercado de trabajo en el que históricamente habían participado solo egresados de las normales y en el que ahora se incorporaban egresados de otras instituciones (Ibarrola, 2014), que vieron en esta medida una oportunidad para desempeñarse personal, profesional y laboralmente. Ambos grupos de docentes expresaron su opinión sobre la apertura profesional.

En el grupo de normalistas, Jade e Itzel coincidieron en que no estaban de acuerdo con la incorporación de otros profesionales, ejemplo de ello fue lo relatado por una de ellas: “Pienso que si estudiaste una carrera es para dedicarte a tu carrera no para enfocarte a otra cosa que no va para ti” (Jade-BENM). En cambio, Omar y Antonio señalaron que aunque estaban de acuerdo en la admisión de otros profesionales al servicio docente era importante que además del concurso de oposición se les formara previamente a estos profesionales para el ejercicio de la docencia: “¡Tendría que tomar un curso o algo relacionado a la Pedagogía! Porque en la educación primaria y secundaria todavía entran más las cuestiones pedagógicas y el modo de enseñar” (Antonio-BENMFIL).

Con ello, el grupo de normalistas reconoció que la incorporación de otros profesionales a la docencia implicaba no solo competir con ellos para la obtención de un puesto de trabajo (Ramírez y Cuevas, 2018) sino también demandaba procedimientos precisos de formación en la docencia que, desde su perspectiva, no solo constaban del dominio del conocimiento sino también de saber qué y cómo enseñar, aspectos en los cuales los otros profesionales no habían sido formados y para lo cual sugerían que se les capacitara en ello.

Por su parte, en el grupo de profesionales afines a la docencia, la pedagoga Claudia y la licenciada en Educación Romina mencionaron que era necesario que se delimitaran los perfiles de ingreso a la docencia “para que la formación sea algo más relacionado a la educación” (Romina-EDU) y que las formaciones admitidas tuvieran un enfoque hacia la docencia: “No tenemos la formación tal cual para ser maestros como un normalista, o sea yo que soy pedagoga y lo viví ¡no, no lo tenemos!” (Claudia-PED). En cambio, la pedagoga Lucía y la psicóloga Dalia enfatizaron que el ingreso de otros profesionales posibilitaba que pudieran aportar a la educación “una diversidad de contenidos, de aprendizajes, otras dinámicas y otras formas” (Dalia-PSICOL). En estos

relatos, destacan dos visiones: la de aquellas que subrayaron que la incorporación de otros profesionales demanda delimitar los perfiles y robustecer las formaciones admitidas que presentan un pronunciado alejamiento de la docencia en educación básica (Cordero y Salmerón, 2017), y la de aquellas que consideraban que como profesionales formadas en otros campos del conocimiento podían aportar otras maneras de enseñar y hacer educación.

En este sentido, se comprende que las perspectivas de ambos grupos de docentes sobre la apertura profesional en el ingreso a las plazas docentes, estuvieron influidas por la forma en que se asumían como grupo profesional con base en sus prácticas, sus identidades y sus experiencias en la formación profesional (Civera, 2013), ya que en el caso de los normalistas enfatizaron que los otros profesionales no tenían por qué incorporarse al servicio docente porque no se habían formado para ello, y que en caso de hacerlo debían pasar por procedimientos de formación ligados al ejercicio de la docencia. En el grupo de afines, la pedagoga Claudia y la educadora Romina, quienes valoraron su trayecto formativo como carente por la generalidad de la formación brindada y por la orientación administrativa de la carrera, señalaron que era preciso que a los otros profesionales se les brindaran herramientas para la docencia, mientras que la pedagoga Lucía y la psicóloga Dalia, cuyas licenciaturas dijeron les brindaron un bagaje de conocimientos que podían ser empleados en el trabajo frente a grupo, manifestaron que era necesaria la incursión de otros profesionales al ámbito educativo, los cuales tenían otras miradas y podían aportar nuevos elementos a la educación.

#### **3.4. Ingresar a la docencia en el marco de la RE 2013**

Como se ha descrito, la docencia es una labor que requiere de procedimientos precisos de formación y de selección así como de espacios específicos para desempeñarse laboral y profesionalmente, en los cuales los maestros trabajan sujetos a normas estatales que regulan tanto su incorporación a la carrera docente como el desarrollo de su quehacer (Vaillant, 2009b; Viñao, 2006).

Al respecto, los requerimientos y procedimientos por los que los maestros iniciaron su vida laboral regular en el sistema educativo (Cuenca, 2015), estuvieron normados por la LGSPD (2013) que en lo correspondiente al ingreso al servicio

docente en la educación primaria planteó como uno de los requisitos que los postulantes contaran con una formación docente pedagógica o en áreas afines a la docencia (LGSPD, art. 24, 2013) además de que estableció que para acceder a los puestos docentes debían participar en los concursos de oposición (LGSPD, art. 21, 2013) con base en los resultados obtenidos en dos exámenes: el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente y el Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales.

Así pues, el propósito de este apartado es analizar las experiencias de ambos grupos de docentes en los procedimientos formales para acceder al servicio docente y la manera en que fueron asignados a los centros de trabajo en la educación primaria.

#### **3.4.1. Los exámenes del concurso de oposición**

En el grupo de normalistas, Jade, Antonio, Itzel y Omar habían sido formados como licenciados en Educación Primaria (BENM), de los cuales el último también contaba con la licenciatura en Pedagogía (FFyL-UNAM), y en el grupo de profesionales afines compuesto por Claudia, Lucía, Romina y Dalia, las dos primeras habían sido formadas en Pedagogía (UNIREM y FFyL-UNAM, respectivamente), la tercera en Educación (UNIDEP) y la cuarta en Psicología (UAM-X).

De este modo, el proceso de selección fue el mismo para todos los sujetos quienes presentaron el concurso de oposición para ingresar a los puestos docentes en educación primaria en convocatorias de dos tipos: Jade, Omar, Claudia, Lucía, Romina y Dalia en la convocatoria federal para la Ciudad de México y Antonio e Itzel en la convocatoria estatal del Estado de México.

Antes de la presentación de los exámenes, los normalistas Antonio y Omar así como las afines Romina y Claudia dijeron haberse preparado para ellos. El primero “desde el primer semestre de la licenciatura” (Antonio-BENMFIL) donde aprovechó todos los conocimientos brindados en su formación como normalista, el segundo mediante el estudio de “algunos principios básicos de la Ley General de Educación, del artículo 3º” (Omar-BENMPED), la tercera mediante el apoyo de “guías y materiales que venían en Internet” (Romina-EDU), y la cuarta mencionó que al presentar la primera convocatoria producto de la Reforma Educativa 2013 los exámenes no estaban del

todo definidos, por lo que tuvo que presentarlos en tres ocasiones lo que le permitió “hacer una guía con los temas que venían” (Claudia-PED).

Por su parte, las normalistas Jade e Itzel y las afines Dalia y Lucía, señalaron que no se prepararon para la presentación de los exámenes: las normalistas porque estaban enfocadas en concluir el proceso de titulación de la BENM lo que les restó tiempo para estudiar, y las afines porque la realización de los exámenes representaba un ensayo para ver cómo eran estos: “Mi plan original era presentar el examen, ver de qué se trataba y ya ahora sí hacerlo bien el siguiente año [risas]” (Lucía-PED), “dije \_Bueno, lo voy a hacer a ver cómo viene el examen\_” (Dalia-PSICOL).

Con estos antecedentes, ambos grupos acudieron a la presentación del concurso de oposición para ingresar al SPD que como se ha expuesto constó de dos exámenes estructurados en casos con respuestas de opción múltiple: el Examen de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente, centrado en el aspecto educativo en temas del dominio de contenidos y enfoques de enseñanza por nivel, habilidades y capacidades para la resolución de problemas didácticos, y el de Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético-Profesionales, que valoraba el aspecto profesional en lo referente a las capacidades para mejora continua de la práctica y las actitudes necesarias para la profesión, la gestión escolar y el vínculo con la comunidad (INEE, 2015).

Las complicaciones para resolver dichos exámenes estuvieron influidas por el tipo de formación recibida. Para los normalistas, el examen centrado en el aspecto educativo de la práctica docente no representó mayor problema en tanto la licenciatura los había formado para ello: “Porque es todo lo que ves en la Normal” (Jade-BENM). No así en el examen de carácter ético-profesional, donde Itzel dijo: “No le entendía en muchas partes, me preguntaba qué hacer en caso de bombas o de sismos, ¿puro protocolo y en la Normal no vimos tanto protocolo!”, lo cual fue reafirmado por Jade: “Se me complicó más que nada en cuanto a documentos legales, por ejemplo: acuerdos, Guía Operativa”.

Los fragmentos anteriores, apuntan que las dificultades para resolver el segundo examen se debieron al desconocimiento, desde la formación inicial, de los documentos normativos que regían la organización y el funcionamiento de la escuela.

Ante lo cual, los normalistas desplegaron tácticas que les permitieron aprovechar la ocasión (De Certeau, 1996) en la resolución de este último examen, tales como: hacerlo al azar, donde Jade dijo: “¡Pues ya me fui al ahí se va!”, o bien a través de la lectura atenta de las respuestas con base en lo que habían estudiado previamente, como refirió Omar: “Es que tienes que leer bien los reactivos y contestar conforme al planteamiento legal”.

En cambio, para las cuatro profesionales de áreas afines a la docencia ambos exámenes fueron complicados. El de carácter educativo porque: “Había unas preguntas que te decían \_¿Qué tipo de enseñanza es el aprender a escribir? ¿En qué nivel está?\_” (Dalia-PSICOL), por lo cual aludieron que este examen estaba centrado en los dominios pedagógico y didáctico de la enseñanza primaria, en los cuales sus respectivas licenciaturas no las habían formado. Y el de carácter profesional porque: “El 90% de las preguntas tenían que ver con la operación de las escuelas. [...] ¡Eran muchos casos y hacían referencia a temas normativos que no conocía!” (Lucía-PED), lo que de alguna manera se asemeja a las valoraciones hechas por los normalistas sobre el desconocimiento normativo de las escuelas. De este modo, las afines generaron tácticas dentro del sistema (De Certeau, 1996) que posibilitaron la resolución de ambos exámenes, entre ellas apelar a sus recuerdos como alumnas de educación primaria: “\_¿Cuándo me enseñaron el sistema solar? ¡Fue como en cuarto!\_” (Romina-EDU), y recurrir a sus habilidades analítico-reflexivas sobre cómo se responde un examen: “Son más de lógica” (Dalia-PSICOL), “Yo contesté lo que a mí me parecía congruente, por lógica de \_Yo creo que esta sí\_” (Lucía-PED).

Además de esto, ambos grupos manifestaron que durante la realización de los exámenes presentaron tensiones físicas y emocionales producto de los cuestionamientos surgidos ante los casos planteados: “Fue como \_¿Esto qué? o sea ¡no tiene nada que ver con lo que estudié!\_” (Romina-EDU), de la duración de los exámenes: “¡Era un cansancio mental porque son dos exámenes de tres horas cada uno!” (Dalia-PSICOL), y de las condiciones en las que los llevaron a cabo: “¡No eran las condiciones [materiales] para hacer un examen!” (Jade-BENM).

Al salir de la presentación de los exámenes, los sujetos entrevistados tuvieron expectativas variadas sobre los posibles resultados, en el caso de los normalistas Jade, Antonio e Itzel, dijeron que estaban seguros de que lo iban a aprobar pero no

con un buen puntaje, ejemplo de esto fue lo relatado por Itzel: “Dije \_¡Pues sí lo paso! ¡No creo que quede entre las primeras pero sí en un buen lugar\_”. Mientras que el normalista Omar señaló que estaba dudoso de los resultados que obtendría: “Al final de la prueba dije \_Si no me quedo en este año hago el intento en la vuelta de diciembre\_”, percepción que fue similar a la de las pedagogas Claudia y Lucía quienes pensaban que en caso de no aprobarlo lo presentarían en otra ocasión. A diferencia de los anteriores, las afines Romina y Dalia relataron que tenían la certeza que no se iban a quedar dado que muchas personas habían presentado el concurso de oposición y en pláticas con algunas de ellas se dieron cuenta de que ya tenían experiencia en la docencia.

Una vez llegada la publicación de los resultados de las convocatorias en las que participaron, los entonces sustentantes procedieron a consultarlos en la página Web del SPD donde pudieron conocer el número de prelación que habían obtenido. Como se destacó, la convocatoria de Claudia fue la primera implementada en la Reforma Educativa 2013 donde presentó los exámenes en tres ocasiones, de las cuales solo en la última le dieron los resultados pero mencionó que no recordaba el número de prelación obtenido, mientras que para los docentes restantes el número de prelación fue el siguiente: Omar-BENMPED el número 210, Lucía-PED el número 99, Romina-EDU el número 199, Jade-BENM el número 340, Dalia-PSICOL el número 441, Antonio-BENMFIL el número 100 e Itzel-BENMEDU el número 1071.

En los resultados obtenidos por ambos grupos es difícil afirmar que la formación cursada y las instituciones de origen fueron determinantes para quedar o no en los primeros lugares, pues aunque Ruiz (2018) señala que cada vez más normalistas tienen resultados satisfactorios y que ello no constituye una particularidad de esta formación, también depende del número de postulantes, de las plazas ofertadas y del tipo de convocatoria.

Así pues, aun cuando no todos ellos estaban seguros de quedarse, tanto los normalistas como las de áreas afines a la docencia dijeron sentirse orgullosos y satisfechos por haber ingresado mediante este mecanismo: “¡Nos lo ganamos porque hicimos un examen!”, dijo la psicóloga Dalia, “¡No me puede decir nada la ley de que estoy entrando por palancas, ni por apadrinamiento, ni por pago de una plaza! ¡Estoy

entrando por la vía legal y lo estoy refutando con una prueba!", comentó el normalista y pedagogo Omar.

Ambos reconocieron que el haber accedido a un puesto docente con base en el concurso de oposición representó un mérito personal que posibilitó lograr el objetivo que se habían propuesto (Cuenca, 2015) así como incorporarse al servicio mediante un mecanismo transparente. Sin embargo, ambos grupos de docentes señalaron que una evaluación no era suficiente para valorar la idoneidad de un docente frente a grupo, ejemplo de ello fue lo relatado por la normalista Itzel: "La evaluación es poco real porque no están viendo cómo das tus clases, simplemente los conocimientos. ¡Entonces, podrás tener tu súper teoría pero a la hora de aplicarlo no se ve la realidad en esas pruebas!", y la pedagoga Lucía quien comentó: "¡Yo ni siquiera estudié para el examen de oposición y me quedé! [...] ¡Ya ni siquiera es un tema de seguridad! ¡Es el hecho de que cualquier persona pueda estar formando a nuestros niños!".

En suma, las experiencias de ambos grupos de docentes en la resolución de los exámenes del concurso de oposición para el ingreso a la educación primaria presentaron puntos de diferenciación y puntos de contacto. En las dificultades que atravesaron en la resolución de los exámenes, el de carácter educativo, fue más fácil para los normalistas debido a la familiaridad que tenían con la enseñanza de los contenidos en el nivel primaria y más complicada para las afines quienes incluso se llegaron a cuestionar de la formación que recibieron, mientras que en el examen de carácter profesional, ambos grupos de docentes reconocieron que en sus formaciones no habían estudiado la normatividad escolar, por lo que fue más complicado resolverlos. Ante esto, los docentes emplearon tácticas (De Certeau, 1996) que les permitieron resultar idóneos en los concursos de oposición respectivos como apelar a sus recuerdos como alumnos, a recurrir a lo que habían estudiado o a poner en práctica sus habilidades sobre cómo se respondía un examen, ello sin dejar de lado las tensiones físicas y emocionales que los sujetos experimentaron durante este proceso.

En los resultados de los concursos de oposición, aunque no todos se sentían seguros de aprobarlos todos resultaron idóneos, al respecto las de áreas afines obtuvieron números de prelación ligeramente más altos en relación con los obtenidos por los normalistas. No obstante, ambos dijeron sentirse satisfechos por los resultados obtenidos y por la forma de ingreso (formal y transparente) al servicio docente. Aunque

también destacaron que el ser maestro implicaba tener la capacidad de explicar ampliamente procesos complejos así como entender las dificultades de cada niño, estimularlos y analizar problemas de diversa índole (Coll, 2013), lo cual no se puede evaluar con un examen, pues como dijo una normalista no es solo tener el conocimiento sino saber cómo usarlo, además de que como refirió una afín el responder un examen pone en riesgo la formación de los niños. De aquí que, tanto los normalistas como las de áreas afines, hayan sugerido la implementación de mecanismos de selección más cercanos al trabajo docente como la realización de clases muestra en contextos reales acompañadas de observaciones o evaluaciones constantes que contribuyeran a retroalimentar y valorar de forma más real el trabajo docente.

#### **3.4.2. La asignación del centro de trabajo**

Ambos grupos de docentes señalaron que el procedimiento de asignación del centro de trabajo fue informado vía correo electrónico donde les mencionaron la hora, fecha y sede en que debían presentarse para la elección de la escuela, que como exponen Ramírez y Cuevas (2018) se realiza en función del lugar obtenido en las listas de prelación en las que las autoridades educativas dan prioridad a aquellos aspirantes que hayan obtenido el mayor nivel de desempeño.

Seis docentes destacaron que antes habían elaborado un listado de escuelas primarias donde deseaban ingresar como docentes, el cual elaboraron tomando en cuenta distintos criterios: 1) la cercanía de las escuelas a su domicilio: “Porque las quería cerca de mi casa” (Dalia-PSICOL), 2) la ubicación geográfica de las escuelas y la facilidad para llegar a ellas: “Escogí escuelas de Coyoacán que no está precisamente cerca de mi casa pero sí me queda accesible por el transporte” (Omar-BENMPED), “Tenía vistas tres escuelas que quedaban en el Centro porque a mí se me hacía más fácil ubicarme” (Romina-EDU), 3) por las ocupaciones propias: “Tomé en cuenta el turno [matutino] en relación con Filosofía” (Antonio-BENMFIL), y 4) por las condiciones laborales de las escuelas: “Obviamente buscas lo mejor para ti, la mejor ubicación, el mejor tiempo, la paga” (Jade-BENM), “Mi mamá es maestra, ella se sabía los niveles y buscaba las escuelas en donde estuvieran sus compañeros, por su líder sindical, en qué escuelas había maestros jubilados, qué escuelas tenían puro prelado” (Itzel-BENMEDU).

De acuerdo con esto, los sujetos refirieron tácticas para la elección de las escuelas en función de la cercanía, de la ubicación, de sus otras ocupaciones o de las condiciones laborales de las primarias. En este último punto, dos de las normalistas (Jade e Itzel) emplearon criterios laborales y contextuales para elaborar su listado de escuelas. La primera, tomó como referencia su propia experiencia en algunas de las escuelas donde había realizado las prácticas profesionales por lo que tenía en cuenta escuelas cercanas a su casa y de jornada ampliada por el salario que ofrecían, y la segunda, se apoyó de la orientación de su madre maestra quien poseía un amplio conocimiento sindical y del personal docente a cargo de las escuelas de carácter estatal. No obstante, como se verá no siempre pudieron concretar sus elecciones.

Al momento de realizar la elección del centro de trabajo, de los seis sujetos que habían elaborado una lista previa de escuelas, solo el normalista Antonio y las afines Dalia y Romina pudieron quedarse en su primera opción en las primarias de Ecatepec, de Iztapalapa y del Centro, respectivamente, mientras que los normalistas Omar y Jade tuvieron que modificar su elección debido a que las que tenían pensadas ya habían sido elegidas por los postulantes con un mejor número de prelación. De aquí que Omar optara por la segunda opción, la primaria de jornada ampliada de Coyoacán, y que Jade se viera obligada a elegir entre las escuelas vespertinas que quedaban, de las cuales eligió una en el Centro por ser cercana a su domicilio, y en el caso de la normalista Itzel ninguna de las escuelas de su listado estaba en el catálogo de opciones así que le llamó a su madre quien la orientó para que escogiera una escuela que tuviera una plaza permanente, donde eligió la primaria de Naucalpan.

En cambio, las dos afines que no habían elaborado un listado de opciones, Claudia refirió que los encargados de la asignación solo se mostraron dos escuelas ubicadas en la alcaldía Coyoacán de las cuales prefirió aquella cuya ubicación le sonaba conocida y Lucía manifestó que a ella sí le mostraron el mapa de opciones disponibles donde eligió una escuela del Centro por la ubicación y por el turno en relación con su trabajo como diseñadora instruccional, ya que quería seguir en este trabajo por las mañanas y como maestra por las tardes.

En síntesis, las experiencias de ambos grupos de docentes en la elección del centro de trabajo estuvieron influidas por el conocimiento que tenían de este procedimiento. Los normalistas y dos afines se dispusieron a elaborar un listado de

opciones de escuelas a las que querían ingresar a partir de criterios como la cercanía de las escuelas a su domicilio, por la facilidad para llegar a las primarias, tomando en cuenta sus otras ocupaciones o por las condiciones contextuales y laborales de la docencia. En estas últimas, destaca la familiaridad que dos normalistas tenían para elegir la mejor escuela para trabajar, la primera tomando como referencia su propia experiencia en las prácticas profesionales de la BENM y la segunda apoyándose en el amplio conocimiento que su madre tenía sobre las particularidades laborales y sindicales de las primarias del Estado de México. Sin embargo, no todos los maestros pudieron ver realizada la elección de su primera opción de escuela, sea porque el número de prelación obtenido la restringió o porque ninguna de las escuelas aparecía en el catálogo de opciones, lo que los obligó a reorientar sus criterios, o como en el caso de Itzel, a recurrir nuevamente a su apoyo central para saber qué escuela elegir. En cambio, para las afines Claudia y Lucía, fue hasta ese momento que se enteraron cómo funcionaba la elección del centro de trabajo. La primera eligió una primaria cuya ubicación le era conocida porque solo le habían mostrado dos opciones, y la segunda tomó en cuenta el turno y la ubicación en relación con su otro trabajo como diseñadora instruccional que ejercía por las mañanas.

## **Capítulo 4. Empezar a trabajar en la escuela primaria pública**

Recuperando a Marcelo (2009), los comienzos en el trabajo docente no son un salto de la formación inicial a la práctica docente sino que tienen un carácter distintivo y evolutivo, ya que como refieren Ardiles (2009), Ávalos (2008; 2009) y Civera (2013; 2017) el modo en que cada sujeto vive la docencia depende de la historia y las expectativas propias, del entorno sociocultural en que ha vivido, la carrera profesional cursada, de la etapa de vida y de carrera en que se encuentra, de las especificidades de las escuelas a las que se incorpora, de las modificaciones y la continuidad de las reformas y del modo en que cada maestro va asumiendo el trabajo docente, así como de la interpelación que hace sobre lo que sucede en la escuela y en el aula.

En este sentido, los comienzos al trabajo docente suponen un proceso de aprendizaje y de tensión continuos, en tanto los maestros comienzan a involucrarse en las culturas y las micropolíticas escolares particulares, así como con las formas administrativas, legales y organizativas que orientan el funcionamiento de las escuelas y de su propia labor, en el marco de las cuales los maestros van aprendiendo distintas formas de relacionarse, de hacer y de enseñar a través del despliegue de saberes (Mercado, 1991, 2010; Tardif *et al.*, 1991; Sandoval, 2013) y tácticas (De Certeau, 1996), a veces con posturas críticas y no concordantes con la cultura escolar. Lo anterior, denota que los inicios en la docencia no se tratan solo de adaptarse a la escuela, sino también de cuestionarla e irrumpirla en los intersticios que van encontrando en las culturas y micropolíticas escolares.

Para comprender lo anterior, se ha delineado este capítulo cuyo propósito es analizar los relatos de las experiencias de los maestros en las escuelas y en las aulas en sus primeros años de ejercicio profesional, espacios en los que se encontraron con retos personales, profesionales y contextuales ante los cuales generaron maneras de hacer (De Certeau, 1996) y tratamientos específicos (Mercado, 1991).

### **4.1. ¿Trabajar en dónde?**

Tras la aprobación de los concursos de oposición los docentes fueron incorporados a sus centros de trabajo. Los ocho docentes entrevistados comenzaron su trabajo docente en seis escuelas primarias distintas: cuatro de carácter federal ubicadas en la

Ciudad de México, a las que ingresaron Claudia, Omar, Lucía, Romina, Dalia y Jade; y dos de carácter estatal ubicadas en el Estado de México, a las que se incorporaron Antonio e Itzel. En ambos tipos de escuelas, los docentes refirieron que contaban con una planta docente, directiva, administrativa y de apoyo (UDEEI) completa.

Claudia y Omar llegaron a una primaria de jornada ampliada en Coyoacán, en los años 2013 y 2015 respectivamente, que contaba con una población de 500 alumnos distribuidos en 17 grupos de 1º a 6º. La planta docente, en su mayoría joven, estaba conformada por dos tipos de maestros: los maestros frente a grupo adscritos a la SEP y cuatro más con clave en SAGARPA que impartían los talleres de teatro, danza, computación y pintura solo a los alumnos que eran hijos de trabajadores de dicha Secretaría, que después de la hora de salida (3:00 p.m.) se quedaban una hora y media más para tomar estos talleres.

Lucía y Romina entraron juntas a una escuela que debido a los daños causados por el sismo del 19 de septiembre de 2017, había sido reubicada dentro de otra en la misma zona en el Centro. El turno vespertino contaba solo con 35 alumnos en cuatro grados de 3º a 6º. La población escolar había disminuido porque los alumnos constantemente se ausentaban o se daban de baja, porque no se había contado con el número mínimo de alumnos para abrir 1º y 2º porque ante la reubicación de la escuela los padres de familia optaron por inscribir a sus hijos directamente a la otra primaria. La planta docente, estaba conformada entonces solo por dos normalistas con amplia experiencia docente y por Lucía y Romina, provenientes de áreas afines a la docencia con dos años de experiencia en el servicio.

Jade también ingresó a una primaria situada en la Colonia Centro que en el turno vespertino contaba con una población menor a 90 alumnos distribuidos en seis grupos de 1º a 6º, de los cuales el grupo de 1º ingresó a la primaria dos meses después de iniciado el ciclo escolar debido a que no había suficientes alumnos inscritos en este grado. Algunos de los profesores también trabajaban en el turno matutino de la misma escuela.

En cambio, el turno matutino de la primaria ubicada en Iztapalapa a la que ingresó Dalia contaba con todos los grados y con más de 18 grupos donde la población

escolar era de al menos 30 alumnos por grupo, con una planta docente conformada en su mayoría por normalistas.

Por su parte, de los docentes que ingresaron a escuelas de carácter estatal, Antonio refirió que el turno matutino de la primaria ubicada en la Colonia Las Américas, en el municipio de Ecatepec, estaba conformado por 12 grupos de 1º a 6º en los cuales la planta docente presentaba una experiencia frente a grupo variada que iba desde menos de un año hasta casi 40 años en la misma función. E Itzel señaló que el turno vespertino de la primaria a la que ingresó en la Colonia Benito Juárez, perteneciente al municipio de Naucalpan, contaba con todos los grados donde había más de 20 grupos en los cuales el número de alumnos por grupo iba desde 11 hasta 22. En lo que respecta a la planta docente, Itzel mencionó que la mayoría de los docentes frente a grupo eran jóvenes.

#### **4.2. Aprender a moverse en las escuelas**

De acuerdo con Marcelo (2009), Sandoval y Villegas (2013), la incorporación de los docentes a las escuelas primarias se caracteriza por la entrada a determinadas pautas, concepciones y formas de organizar el trabajo y de relacionarse en la escuela, así como por su integración como miembros activos y participantes de un colectivo profesional dentro un contexto escolar específico. Al respecto, se encontró que los comienzos en la educación primaria estuvieron influidos no solo por las particularidades del contexto escolar al que ingresaron o por la formación inicial cursada, sino también por las experiencias previas, las historias y expectativas propias, por los años de servicio docente, los saberes (Mercado, 1991) y las tácticas (De Certeau, 1996) que cada maestro movilizó ante los retos que se les iban presentando.

En la tabla siguiente se muestran las características de los centros de trabajo a los que se integraron los docentes entrevistados:

**Tabla 6. Las escuelas primarias de educación pública donde ingresaron los docentes**

<b>Docente</b>	<b>Formación</b>	<b>Año de ingreso</b>	<b>Ubicación de la escuela</b>	<b>Tipo de dependencia</b>	<b>Características</b>
Claudia	Pedagoga	2013	Coyoacán	Federal	-Turno de ingreso: jornada ampliada.
Omar	Normalista y pedagogo	2015			-Número de grupos: 17 (de 1° a 6°). -Número de alumnos: 500 alumnos en total.
Lucía	Pedagoga	2017	Centro		-Turno de ingreso: vespertino.
Romina	Educadora				-Número de grupos: 4 (de 3° a 6°). -Número de alumnos: 35 alumnos en total.
Jade	Normalista	2018	Centro		-Turno de ingreso: vespertino. -Número de grupos: 6 (de 1° a 6°). -Número de alumnos: 90 alumnos en total.
Dalia	Psicóloga		Iztapalapa		-Turno de ingreso: matutino. -Número de grupos: 20 (de 1° a 6°). -Número de alumnos: 30 alumnos por grupo.
Itzel	Normalista		Naucalpan		-Turno de ingreso: vespertino.

				Estatal	-Número de grupos: 27 (de 1° a 6°). -Número de alumnos: 11 hasta 22 alumnos por grupo.
Antonio	Normalista		Ecatepec		-Turno de ingreso: matutino. -Número de grupos: 12 (de 1° a 6°). -Número de alumnos: 40 alumnos por grupo.

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

De acuerdo con la SEP (2018a), una de las actividades en las que los maestros participan previo al inicio del ciclo escolar es la Fase Intensiva del CTE, misma que consta de cinco sesiones orientadas a discutir las problemáticas de la escuela a partir de las cuales se establecen estrategias de acción, se designan a los responsables y se identifica el tiempo de implementación a lo largo del ciclo escolar, los cuales quedan estipulados en la Ruta de Mejora Escolar. Al respecto, poco más de la mitad de los docentes entrevistados (Lucía, Romina, Antonio, Omar e Itzel) narraron que su ingreso a las escuelas primarias se realizó en tiempo y forma, lo que les permitió participar en las dos semanas de esta Fase, mientras que Dalia y Jade ingresaron en el último día de esta actividad y Claudia lo hizo dos meses después de iniciado el ciclo escolar.

Pese a las diferencias en las formaciones, las escuelas, los años y momentos de ingreso (Tabla 6), los docentes experimentaron un recibimiento similar a su llegada a las escuelas primarias en las cuales se produjo el primer encuentro con las autoridades directivas a cargo y con el resto de los maestros, lo que significó: “Ser el bicho raro en un ambiente completamente desconocido ¡donde todos ya se saben las reglas del juego menos tú!” (Omar-BENMPED), debido a que su integración a las escuelas primarias representó la llegada a mundos simbólicos y relacionales particulares, atravesados por culturas y micropolíticas escolares, y por culturas profesionales en las que cada docente se fue inmiscuyendo de manera distinta.

En relación con esto, seis docentes relataron que el recibimiento de las autoridades directivas se caracterizó por ser “muy protocolario” (Omar-BENMPED), en tanto se dio en los términos formales de contratación donde las autoridades les solicitaron la documentación y los presentaron de manera formal ante el resto de la comunidad docente, lo que para ellos representó “un momento bien incómodo” (Romina-EDU), pues las autoridades dejaban entrever que no había sido su decisión que ingresaran a las escuelas además de que no presentaban muestras de querer integrarlos a estas, lo que de algún modo produjo que los nuevos maestros sintieran el recibimiento como “un rechazo” (Lucía-PED) o lo percibieran como “muy frío” (Antonio-BENMFIL).

Pese a esto, hubo dos casos en escuelas estatales en los que el recibimiento de los directivos se tornó más polarizado: el caso de Itzel, quien enfatizó que el recibimiento del director de la primaria de Naucalpan: “Fue muy grato, el maestro era muy respetuoso, te decía los lineamientos y qué tenías que hacer”, y el caso de Antonio quien refirió que al llegar él y su compañera de nuevo ingreso a la primaria de Ecatepec: “La directora sí tuvo un trato muy duro con nosotros porque nos dijo \_¿Ah, son nuevos? ¡Pero la comunidad los va a echar!\_”. Con ello, se observa que el acogimiento de la figura directiva en las escuelas a las que ingresaron estos maestros presentó dos tendencias: una de acogimiento, que consistió en la introducción formal de la maestra a su tarea y otra de rechazo explícito donde la directora le advirtió a Antonio y su compañera que no iban a durar mucho tiempo en la escuela, lo que fungió como una especie de advertencia para ambos quienes desconocían por qué la directora había expresado esas palabras.

Posteriormente, los docentes fueron presentados por sus autoridades ante la comunidad de maestros por parte de los cuales percibieron actitudes de rechazo, aislamiento, indiferencia o acogimiento. En el caso de tres maestras afines Lucía, Romina y Dalia, las actitudes de los pares se debieron a que ellas habían llegado a las escuelas del Centro y de Iztapalapa para cubrir a otros maestros que estaban como interinos, lo que provocó que los maestros pensarán: “\_¡Llegaron las que nos van a quitar el trabajo!\_” (Romina-EDU). Es decir, la animadversión de la planta docente en dos escuelas se debió a la sustitución de profesores interinos. Ante esto, las afines generaron una táctica inicial (De Certeau, 1996): formar coaliciones con las otras

docentes nuevas (Lucía y Romina juntas, Dalia y otra compañera) para orientarse, respaldarse y cuidarse de los demás maestros que percibían su llegada como una amenaza.

Asimismo, para las afines Lucía y Romina, quienes ingresaron juntas a la primaria del Centro en la Fase Intensiva del CTE, la puesta en acto de esta táctica se debió no solo a que los maestros mostraban renuencia a integrarlas en las actividades que la directora proponía sino también a que la terminología que ahí se empleaba representó la entrada un mundo simbólico desconocido: “¿Marco para la convivencia? ¿Guía operativa? Lo anotaba hasta con signos de interrogación como para buscarlo después ¡ahí es donde te das cuenta que no sabes nada! ¿Y todo lo que me enseñaron en la carrera?” (Romina-EDU). En concordancia con Sandoval (2009), puede decirse que para las dos afines la participación en las juntas del CTE significaron un choque a nivel personal y profesional, en la medida en que los criterios en los que se basa la organización escolar estaban dados por sentados por los maestros de la escuela quienes presuponían que ellas tenían el conocimiento de estas reglas, cosa que no era cierta ya que su formación en áreas afines a la docencia (Pedagogía y Educación) no les había provisto del conocimiento del cuerpo normativo que regía a las escuelas. Ante lo cual, buscaron en Internet los lineamientos y reglamentos abordados en el CTE y compartieron materiales de lectura con el fin de orientarse sobre cómo funcionaba la escuela.

En cambio, en otras tres escuelas ubicadas en Coyoacán (Claudia), en el Centro (Jade) y en Naucalpan (Itzel), el recibimiento por parte de la comunidad docente hacia las maestras fue de total indiferencia: “No le daban importancia, era como de \_¡Ah, la nueva! ¡Si le va mal con su grupo no importa!\_. ¡O sea era X!”, menciona Claudia. “¡No me dieron ni una bienvenida ni nada, fue como si hubiera sido una maestra ya de años!”, dice Jade. “¡Nadie se presentó, nadie! Supongo que ya se conocían de años porque a mí nadie me dijo \_¡Hola, mucho gusto!\_”, comenta Itzel.

Los fragmentos anteriores indican que aquí prevaleció lo que Rockwell (2018) ha llamado una tendencia de “lanzarlos al ruedo”, caracterizada por someter a los docentes de nuevo ingreso a un ritual de iniciación en el que predomina la indiferencia y el sorteo de obstáculos (González et al., 2005), lo que produjo que las maestras generaran como táctica (De Certeau, 1996): permanecer en solitario. La pedagoga

Claudia, porque desconocía los modos de relacionarse en la escuela al haber ingresado dos meses después, además de que la directora en curso de la primaria de Coyoacán no la apoyaba, y en el caso de las normalistas que participaron en la Fase Intensiva del CTE, Jade dijo que en esta actividad en la primaria del Centro percibió: “Algo está mal”, debido a que cuando la directora les pedía a los maestros que participaran individual y colectivamente, se quedaban callados o decían que sí lo iban a hacer pero cada quien en su salón. E Itzel mencionó que aunque en las sesiones del CTE de la primaria de Naucalpan pudo compartir sus dudas e intercambiar estrategias de enseñanza con los maestros de otra escuela de la zona escolar, se dio cuenta que en su escuela las relaciones no sucedían de la misma manera: “¡Nadie te ayuda, te dejan morir solo!”, lo que en ambos casos les permitió conocer en qué medida podían (o no) vincularse con los pares.

Por su parte, si bien, los normalistas Antonio y Omar experimentaron un cierto alejamiento de la comunidad docente de sus escuelas, a diferencia de las anteriores ellos sí se sintieron bien recibidos por algunos maestros. En el caso de Antonio, en la primaria de Ecatepec, pese al rechazo explícito de la directora, fueron los docentes con mayor experiencia en la escuela “quienes se acercaron por curiosidad y nos ofrecieron ayuda, porque ellos se manejan bajo la premisa de que el maestro está para apoyar al compañero”, y en el caso de Omar, quien ingresó dos años después a la misma primaria de Coyoacán que Claudia, fueron los docentes más jóvenes quienes “fueron muy abiertos a ofrecerme apoyo, me ayudaron bastante y me dieron algunas estrategias”, ya que en ese momento la escuela estaba pasando por un momento decisivo: la reconfiguración de los grupos ante la llegada de la nueva directora, uno de ellos el grupo de maestros jóvenes que recibió a Omar. Lo expuesto, posibilitó que estos maestros pusieran en acto la táctica (De Certeau, 1996) de agruparse con los docentes que inicialmente les brindaron ayuda.

Lo anterior, puede ser analizado con base en las aportaciones teórico-analíticas de Ávalos (2008; 2009) quien argumenta que la experiencia del joven profesor que llega por primera vez a la escuela puede ser diversa en función del contexto escolar, de las modificaciones y continuidad de las reformas, de la variación de situaciones sociales y culturales en las que el docente realiza el ejercicio profesional. Al respecto, los docentes relataron que el recibimiento de las autoridades directivas se dio solo en

términos formales, aunque dos de ellos sí señalaron recibimientos polarizados uno de acompañamiento y otro de rechazo explícito. En el recibimiento por parte de los pares hacia los nuevos docentes, en algunos casos este se vio influido por las modificaciones de las reformas a la carrera docente, ya que tres maestras habían ingresado para suplir a los maestros que estaban como interinos, mientras que otros docentes señalaron que las particularidades del contexto escolar hicieron que los pares se mostraran indiferentes o que solo algunos, los más jóvenes o los de mayor experiencia, les brindaran su ayuda.

Además de lo anterior, los comienzos en la docencia de los maestros y las maestras estuvieron ligados con su incorporación a determinadas pautas, concepciones y formas de organizar el trabajo y de relacionarse en las escuelas (Marcelo, 2009; Sandoval y Villegas, 2013), a través del funcionamiento de actividades cotidianas como la asignación de los grupos, las juntas del CTE y el desempeño de “otras actividades que el maestro hace pero no se le reconocen” (Antonio-BENMFIL), las cuales posibilitaron que los docentes se adentraran a las culturas y micropolíticas escolares de las primarias y que desplegaran tácticas (De Certeau, 1996) y saberes docentes (Mercado, 1991) para aprender a moverse dentro de los centros de trabajo, donde se observaron diferencias tanto por tipo de formación y experiencia docente como por tipo de escuela.

Para abordar lo anterior, se describe en qué consisten estas actividades. De acuerdo con la SEP (2018b), la asignación de grados y grupos a enseñar es responsabilidad del director quien en conjunto con el Subdirector Académico y el Subdirector de Gestión escolar toma la decisión de asignar al personal docente a cargo de cada grupo. Las juntas del CTE de carácter extraordinario (Fase Intensiva) y de carácter ordinario (realizadas al final de cada mes del ciclo escolar), en las que participan el director, el personal docente, administrativo y de apoyo de la escuela, tienen como propósitos diseñar y dar seguimiento a la Ruta de Mejora Escolar, enriquecer el quehacer cotidiano y analizar de la práctica del personal docente, directivo y de supervisión (SEP, 2018a). Y el desempeño de cargos alternos, alude a las actividades organizativas que los maestros realizan tanto con el colectivo de maestros como con la mesa directiva, esta última se conforma por seis vocales, elegidas entre las madres y los padres de familia de los alumnos, con el objetivo de

colaborar en los intereses en materia educativa que surjan en la escuela y participar en el mejoramiento de la comunidad escolar y en la aplicación de cooperaciones (Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, 1980).

Si bien, estas actividades se encuentran normadas por el sistema educativo, la manera en que cada escuela las apropia y las lleva a cabo es distinta. En la asignación de grados, los docentes entrevistados reafirmaron que fueron los directores quienes tomaron esta decisión aunque también enfatizaron que los criterios que estos emplearon fueron distintos:

**Tabla 7. Asignación del primer grado a enseñar**

<b>Docente</b>	<b>Formación</b>	<b>Características de la escuela</b>	<b>Grado asignado</b>
Claudia	Pedagoga	-Turno de ingreso: jornada ampliada. -Ubicación: alcaldía Coyoacán.	1°
Omar	Normalista y pedagogo	-Número de grupos y alumnos: 17 (1° a 6°), con un total de 500 alumnos. -Población escolar: algunos son hijos de trabajadores de SAGARPA, otros de vendedores de la zona y otros más provenientes de la alcaldía cercana Álvaro Obregón.	3°
Lucía	Pedagoga	-Turno de ingreso: vespertino. -Ubicación: comparte el espacio con otra primaria en la Colonia Centro.	6°
Romina	Educadora	-Número de grupos y alumnos: 4 (3° a 6°), con un total de 35 alumnos. -Población escolar: en su mayoría son hijos de vendedores y comerciantes de la zona.	5°
Jade	Normalista	-Turno de ingreso: vespertino. -Ubicación: Colonia Centro. -Número de grupos y alumnos: 6 (1° a 6°), con un total	3°

		<p>de 90 alumnos.</p> <p>-Población escolar: en su mayoría son hijos de vendedores y comerciantes de la zona.</p>	
Dalia	Psicóloga	<p>-Turno de ingreso: matutino</p> <p>-Ubicación: alcaldía Iztapalapa</p> <p>-Número de grupos y alumnos: 20 (1° a 6°), cada grupo con 30 alumnos.</p> <p>-Población escolar: son hijos de padres y madres trabajadores que a veces están a cargo de otros familiares o personas cercanas.</p>	4°
Itzel	Normalista	<p>-Turno de ingreso: vespertino.</p> <p>-Ubicación: municipio de Naucalpan.</p> <p>-Número de grupos y alumnos: 27 (1° a 6°), cada grupo con 11 hasta 22 alumnos.</p> <p>-Fuerte injerencia sindical: SMSEM.</p>	2°
Antonio	Normalista	<p>-Turno de ingreso: matutino.</p> <p>-Ubicación: municipio de Ecatepec,</p> <p>-Número de grupos y alumnos: 12 (1° a 6°), cada grupo con 40 alumnos.</p> <p>-Población escolar: la mayoría de los niños que asisten a la escuela viven en el residencial cercano a esta.</p> <p>-Fuerte injerencia sindical: SMSEM.</p>	3°

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

De acuerdo con la Tabla mostrada, en su primer año como maestros cinco de ellos fueron ubicados en grados de primaria baja de 1° a 3°, entre ellos: la pedagoga Claudia y los normalistas Omar, Jade, Itzel y Antonio, mientras que las tres restantes fueron asignadas en grados de primaria alta de 4° a 6°, como lo fue en los casos de la pedagoga Lucía, la licenciada en Educación Romina y la psicóloga Dalia.

Según los entrevistados, para llevar a cabo la asignación de los grupos las autoridades escolares emplearon distintos criterios. En el caso de dos maestros aunque estaba la posibilidad de asignarlos en 6º, las directoras tomaron en cuenta la edad de los docentes junto con las características de los alumnos: “Como la mayoría ya merodea los 11 años decía que ya no me iban a hacer caso los alumnos” (Antonio-BENMFIL), de aquí que a la pedagoga Claudia la hayan asignado en 1º en la primaria de Coyoacán y al normalista Antonio en 3º en la primaria de Ecatepec. En otros cuatro, la asignación de los grados se debió a la sustitución de maestros cuyos grupos ya habían sido asignados, entre ellos las afines Lucía (6º) y Romina (5º) en la primaria del Centro, la psicóloga Dalia (4º) en la primaria de Iztapalapa y el normalista Omar (3º) en la primaria de Coyoacán. En otra, al ser una escuela pequeña en el Centro, la asignación dependió de la inscripción de los alumnos, por lo cual el subdirector asignó a la normalista Jade en 3º en lugar de 1º donde no había alumnos inscritos. Y en otra, la asignación se realizó “por azar”, pues aunque había cinco vacantes el director de la primaria de Naucalpan decidió asignar a la normalista Itzel en 2º porque fue la primera en llegar a la escuela.

Al respecto, dos maestras relataron que se sintieron asustadas con el grupo que les tocó. La pedagoga Claudia de la primaria de Coyoacán, porque al ingresar dos meses después de iniciado el ciclo escolar le solicitó a la directora que le dejara ir a ver al grupo de 1º para presentarse con los alumnos quienes estaban corriendo y gritando, situación que la hizo pensar “\_¡A esto vengo, no puede ser!\_”, pues el hecho de observar al grupo le dio una idea sobre las condiciones a las que se iba a enfrentar. Y la normalista Itzel de la primaria de Naucalpan, porque pese a que sí se había formado como maestra todas sus prácticas profesionales las había realizado en primaria alta, situación que resulta interesante pues según lo relatado por otra normalista las prácticas en primer grado suelen ser solo de observación, ante esto Itzel mencionó: “Le dije al director \_¡Mándeme al que usted quiera, menos 2º! ¡Yo no sé enseñar a leer! ¡No la voy a armar!\_, y me dijo \_¡Vete, es tu área de oportunidad, aquí vas a aprender mucho y es experiencia!\_”, lo que hizo sentir su asignación como una imposición pero también como un reto profesional que le permitiría aprender cómo se enseña en primaria baja. En concordancia con Mercado (1991), el trabajo con grupos de primaria baja representó para ambas maestras una gran preocupación no solo por el hecho de

enseñar por primera vez en esos grados sino también porque no se sentían suficientemente preparadas para ello, fuesen normalistas o pedagogas.

En relación con esta y las otras dos actividades (las juntas del CTE y el desempeño de cargos alternos), el conocimiento de los docentes sobre el funcionamiento y los modos de relacionarse en las escuelas estuvo influido por la experiencia docente y la particularidad de las primarias. En este sentido, se ubicaron dos grupos de docentes: los que tenían menos de un año de experiencia en las escuelas y aquellos que tenían más de dos años en estas.

En el primer grupo de maestros, la normalista Jade quien trabajaba en la primaria del Centro relató que había escuchado que a los maestros que se les daba preferencia en la asignación de los grupos “son a los que trabajan en la misma escuela pero en la mañana” por lo que les era asignado el mismo grupo pero en el turno vespertino. En cuanto a la relación que mantenía con la directora, Jade mencionó que era solo en términos formales, pues solo se vinculaba con ella cuando le tenía que entregar documentación sobre su labor (planeaciones, evaluaciones, seguimientos de los alumnos, entre otros). En el cuerpo docente, señaló la presencia de dos grupos: “los que tienen más de 15 o 20 años y me dicen cómo le vaya haciendo” y “otras que son jóvenes y tienen más de 7 años en la escuela y que nada más es a tirar con los maestros: “\_¡Es que ese maestro no hace esto!\_”. Al respecto, destacó que la relación que mantenía con ellos era muy “rígida”, no solo porque a ella no le interesaba socializar con ellos más allá de las situaciones de la escuela sino también porque se había percatado que los maestros eran “muy individualistas, no saben trabajar en equipo”, debido a que en las juntas del CTE los maestros se quedaban callados y cuando ella tuvo que organizar su primera ceremonia en la escuela los maestros se mostraron renuentes a colaborar.

Dadas las circunstancias, Jade dijo que en su primer año como maestra se había manejado en solitario, pues con los únicos que mantenía una comunicación constante era con sus compañeros de la BENM que también habían ingresado ese año como maestros, con los cuales platicaba sobre cómo se sentía y se compartían consejos y estrategias docentes, relación que valoró positivamente: “Eso es como lo que más te va a ayudar como maestro principiante el saber que hay alguien que también te entiende”. Con ello, se observa que el recurrir a un grupo profesional fuera

de la escuela con quien comparte la misma identidad, formación, experiencia y ámbito de desempeño (Civera, 2013), hizo que Jade encontrara en ellos un soporte emocional y profesional para saber cómo afrontar el trabajo docente.

Por su parte, la psicóloga Dalia quien tenía menos de un año como maestra explicó que en la primaria de Iztapalapa sus compañeros le comentaron que: “Los maestros son los que eligen el grado y el grupo antes que termine el ciclo escolar y hacen una lista posible de los tres que quieren y ya en dirección se encargan de darles el lugar”, por lo que aunque los maestros de esta escuela pueden elegir los grupos son finalmente las autoridades quienes efectúan la asignación. De ser así, esto implicaría que las características de los docentes de nuevo ingreso pesan menos que los que solicitan los docentes con presencia anterior a la escuela. En lo referente a la relación con el director, Dalia señaló que su relación con él era cercana, debido a que cuando se presentaron algunos conflictos (de conducta, violencia o accidentes) que involucraron a los alumnos y sus padres, el director estuvo presente para orientarla sobre cómo abordarlos. En cambio, trabajando en una escuela grande, la relación con sus colegas era variada: con “el grupo de maestros que ya tienen más de 25 años en la escuela”, Dalia recurría frecuentemente para solicitarles consejos sobre la enseñanza y el trato con los padres de familia; con “el grupo en el que hay más pretensiones ¡nada les parece!”, expresó que desde el inicio había marcado una distancia porque estuvieron en contra de que llegara a suplir a la maestra interina; y con “el grupito de las tres maestras jóvenes”, dijo que era con el que tenía más confianza, ya que se relacionaba con ellas para intercambiar dudas y estrategias sobre el trabajo docente, ya que lo que las convocaba era su condición de inexperiencia docente. Siguiendo a Schvarstein (2004), aunque Dalia se relacionaba con otro grupo dejó en claro que no era lo mismo relacionarse que pertenecer a uno, pues en su caso se reconocía como parte del último grupo.

Aunque Dalia aludió que en la primaria de Iztapalapa “¡casi todo es ráscate con tus propias uñas!”, por las actitudes que tenían algunos maestros y porque otros estaban ocupados para apoyarla, también refirió que las juntas del CTE la habían ayudado “a compartir experiencias con otros docentes e identificar ciertas dificultades con los padres de familia, con los niños, con el aprendizaje”, además de que el hecho de contar con el apoyo del director y de personas cercanas fuera de la escuela, le

había provisto de un caudal de saberes docentes (Mercado, 1991) para poder enseñar, para abordar las situaciones imprevistas con los alumnos y los padres de familia así como para asentar los requerimientos administrativos del trabajo docente (planeaciones, evaluaciones).

En lo que respecta a los normalistas Antonio e Itzel, quienes contaban con menos de un año de experiencia en dos primarias distintas en el Estado de México, se observaron características similares en las culturas y micropolíticas de las escuelas. Una de ellas, particularmente importante es el ámbito sindical. Como refiere Camacho (2017) en el subsistema del Estado de México se encuentra adscrito al SMSEM cuyos antecedentes datan del año 1926 y junto con el SNTE funge como mediador y negociador en las demandas laborales de sus agremiados, en el control de estos y en la búsqueda de concesiones en las cúpulas políticas. Al respecto, Antonio relató que: “Estas fuentes de poder se basan principalmente en tener contactos dentro del Sindicato y desgraciadamente a quien llaman mejor maestro en la escuela es a quien tiene mejores contactos con el Sindicato”, e Itzel señaló: “El Sindicato está muy movido entre nosotros ¡si estás dentro ya la hiciste porque el Sindicato te protege mucho!”.

Vale la pena resaltar que de todas las entrevistas, solo en el caso de los docentes que trabajaban en escuelas donde operaba el SMSEM por ser dependientes del gobierno del Estado de México, se mencionó al sindicato como un actor importante en la vida escolar. De acuerdo al relato de estos maestros, el ámbito sindical en estas primarias representa un área de vida profesional, que junto con las condiciones laborales y de formación, influye en el desarrollo del trabajo docente y en las formas de relacionarse al interior de las escuelas (Camacho, 2017). Como mencionaron, el hecho de pertenecer al SMSEM les proporciona cierto “blindaje” a los maestros que están adheridos a él. Ante esta injerencia sindical y las particularidades de las culturas y micropolíticas escolares, los maestros aprendieron a relacionarse y a moverse en la escuela de manera distinta de acuerdo con su historia personal, sus expectativas propias y con el conocimiento cotidiano de la vida escolar.

En el caso de Antonio, quien trabajaba en la primaria de Ecatepec, mencionó que ha tomado distancia del SMSEM y de los maestros de la escuela que pertenecen a este con quienes dijo: “Nos hablamos solo dentro del marco de respeto”, debido a que no está de acuerdo con cómo se maneja el Sindicato ni se siente atraído por estos

intereses. Asimismo, las “fuentes de poder” de las que habla Antonio se han expresado en la realización de actividades cotidianas dentro de la escuela como la asignación de los grupos donde la directora y la subdirectora suelen tomar en cuenta la posición sindical y la experiencia docente de los maestros, y las juntas del CTE que definió como destructivo pues según relató: “Estas juntas son prácticamente para quemar en la hoguera a un compañero. Por ejemplo, una maestra que salió muy mal en el examen semestral con sus alumnos le preguntaron \_¿Qué hiciste?\_, al modo de exhibirla”.

En este sentido, la asignación de los grupos y las juntas del CTE son el espacio en el que se expresan también las culturas micropolíticas escolares en forma de reglas de juego no puestas en entre dicho y modos organizativos formales e informales de funcionar en la escuela en las que prevalecen disputas ideológicas, intereses, actividades políticas y de control (Bardisa, 1997; Viñao, 2006), ya que como refirió Antonio en su primaria, la asignación de los grupos se ve influida por la posición sindical y las juntas se emplean para exhibir el mal trabajo de los maestros ante la comunidad de docentes lo que de algún modo arrincona a los docentes a ser cuidadosos y desempeñar lo mejor posible su labor con el fin de no ser expuestos ante los demás.

A partir de esto, Antonio refirió que sus relaciones en la escuela acontecían en dos círculos: con la directora, pues pese a que su llegada había mostrado un rechazo explícito hacia él, en los meses posteriores se percató que podía contar con su apoyo solo cuando había conflictos que involucraran a los padres de familia, como la irrupción de estos en el trabajo docente o en la elección de la vocal, ya que en estas situaciones se ponía en riesgo su estancia en la dirección; y, por otro lado, con el grupo que conformó con la maestra de nuevo ingreso, con la maestra de su grado y con otra maestra experimentada quienes se manejaban bajo de la premisa de que “el maestro está para apoyar al compañero, no para echarlo atrás”. Con este grupo, Antonio manifestó que fue apoyado tanto para cuestiones administrativas y de gestión (kermés, calificaciones, etc.), como para aspectos relacionados con la enseñanza, el trato con los padres de familia y los problemas de la escuela, por lo cual la vinculación de Antonio con el colectivo profesional se dio con base en las prácticas observadas en la

vida cotidiana escolar, en las experiencias y las relaciones generadas con las maestras con quienes se desenvuelve (Civera, 2013).

Itzel se movió de una manera distinta. Ella destacó que en la escuela de Naucalpan había al menos cuatro grupos: “¡las que tienen energía!” que era el grupo al cual pertenecía y en el que se apoyaba para el trabajo docente; “las de la liga mayor” caracterizadas por dedicarse a su trabajo y saber lo que hacen, a las cuales recurría frecuentemente para observar su trabajo y solicitarle estrategias docentes de lectoescritura y quienes según dijo le habían informado eran las que escogían primero los grupos en los que querían estar; “las que nada más están porque ya no la hicieron en otra cosa” y que desde su perspectiva mostraban una falta de compromiso hacia el trabajo docente, y “otra parejita que es de las familias poderosas del sindicato ¡es intocable!”. Con estos últimos dos grupos, señaló, la relación era solo en el marco de respeto sin posibilidad de ningún intercambio.

Al respecto, se observa que en el seno del colectivo profesional en el que laboraba Itzel prevalecían distintos grupos de maestros. De acuerdo con Schvarstein (2004) en la organización escolar los factores que pueden influir en el acontecer de los grupos son las características individuales de sus miembros, la responsabilidad que tiene el grupo con la tarea central y la influencia formal e informal que el grupo ejerce sobre la escuela. Lo anterior, puede ser analizado en el fragmento de Itzel quien refirió que se consideraba parte del grupo de “las que tienen energía” pues lo que las convocaba eran las características que compartían como el hecho de ser jóvenes y de recién ingreso en la escuela, no así con los otros dos grupos con quienes mantenía una relación distante, sea porque desde su perspectiva mostraban poco compromiso hacia la labor docente, o bien, por las influencias sindicales que estaban de por medio y los hacía ser “intocables”.

A diferencia de Antonio, Itzel mencionó que sí había participado en actividades ligadas con el SMSEM, tanto por iniciativa propia como por las ventajas sindicales que su madre también maestra, le había informado, las cuales vio materializadas tras participar en una actividad sindical:

A partir de los juegos magisteriales me han ofrecido como siete o más veces un interinato, la última vez me ofrecieron una plaza permanente pero las rechacé todas [porque] el primer año tenemos un cierto

salario y el segundo año te suben más, entonces me conviene aceptar un segundo turno pero hasta el segundo año. Itzel-BENMEDU

De este modo, Itzel desplegó una táctica (De Certeau, 1996) para inmiscuirse al ámbito sindical: los juegos magisteriales, a partir de los cuales recibió ofertas laborales que rechazó, pues estaba consciente de que le convenía aceptarlas pero hasta su segundo año como maestra donde el salario aumenta. Con ello, Itzel deja entrever que el conocimiento que tiene sobre las condiciones laborales y sindicales de la docencia ha estado orientado por su historia familiar ligada a la docencia y por las apropiaciones que ella misma ha hecho sobre la manera en que el ámbito sindical puede posibilitar sus condiciones laborales y las formas de relacionarse al interior de la escuela (Camacho, 2017), sin que ello signifique aliarse incondicionalmente al grupo de sindicalistas.

En el segundo grupo conformado por tres maestras y un maestro cuya experiencia docente era mayor, se caracterizó porque trabajaban en dos primarias distintas, las cuales habían tenido un cambio en la figura directiva que había reconfigurado los modos de funcionar y de relacionarse en la escuela. Las afines Lucía y Romina, quienes llevaban trabajando dos años en la primaria del Centro, relataron que en los primeros meses lo más complicado fue conocer el funcionamiento organizativo y normativo de la escuela, tanto por la formación cursada como porque ni sus compañeros ni la antigua directora las orientaban al respecto y tampoco las querían integrar. Pese a esto, señalaron que en los primeros cinco meses fue cuando se produjo un cambio en la relación con la antigua directora y con los pares, pues en sus palabras: “La directora nos apoyaba y nos daba consejos para trabajar con el grupo” (Lucía-PED) y “los maestros ya se sintieron más en confianza con nosotras y nos hablaban” (Romina-EDU). La relación con estos últimos se afianzó tanto por el hecho de que eran solo cuatro maestros en la escuela como porque en los últimos tres meses del ciclo escolar del año 2017 la escuela estuvo sin la figura directiva, lo que propició que la relación fuera mayor y que entre los cuatro conformaran una red de apoyo fundamentada en compartirse estrategias docentes y en comentar las situaciones problemáticas de sus grupos.

El cambio de la directora del año 2017 al director del año 2018 no generó cambios en actividades como la asignación de grupos, donde dijeron: “Los directores han sido quienes han tomado la decisión” (Lucía-PED), ni en las juntas del CTE, ya que con ambas figuras directivas: “Han servido para que los otros profesores nos den sus puntos de vista, nos evalúen o nos den retroalimentación de lo que hacemos y que todo eso se vaya reflejando en avances de la Ruta de Mejora” (Lucía-PED). Sin embargo, el cambio de una figura a otra sí tuvo efectos sobre los maestros y sobre el grupo que habían conformado, así como en el funcionamiento de la escuela (Fernández, 1998), pues desde la perspectiva de las maestras a diferencia de la antigua directora, el nuevo era “muy apegado a lo que diga la autoridad” (Romina-EDU).

Ambas relataron que desde que ingresaron a la primaria habían tenido conflictos con el director de la escuela del Centro con la que compartían el espacio a raíz del terremoto, pero estos fueron más difíciles con la llegada del nuevo director, porque este, decían, no tenía la suficiente autoridad para imponerse: “Nosotros siempre somos los que tenemos que ceder, los que nos tenemos que adaptar” (Romina-EDU). Ante esta situación y el escaso apoyo del director, las afines señalaron que han tratado de mantener una relación cordial con los maestros y el director de la otra escuela con el fin de evitar conflictos además de que tuvieron que reforzar su red para resguardarse y sostener el trabajo en la escuela:

Realmente nosotros operamos bien y trabajamos bien por la red que tenemos porque al final somos muy buenos amigos, porque saliendo de la escuela pues nos vamos a comer o pasamos tiempo ¡mucho tiempo fuera de la escuela! ¡Y eso ha ayudado muchísimo a que dentro de la escuela nos comuniquemos, nos organicemos y veamos el uno por el otro, nos respaldemos! Lucía-PED

Este fragmento, permite comprender que la incorporación de Lucía y Romina al colectivo profesional ha sido fructífera no solo por el número reducido de maestros en la escuela sino también por la necesidad de cerrar filas frente a conflictos externos y la falta de liderazgo del director. La convivencia en la escuela y el apoyo mutuo posibilitaron incluso que forjaran relaciones de amistad y convivencia fuera del espacio escolar que repercuten tanto en el buen funcionamiento de la escuela y del trabajo

docente como en el respaldo generado ante el director, ya que como señala Civera (2018) la vida al interior de la escuela, las interacciones cotidianas que mantienen con los pares así como las características individuales y afectivas en las que se apoyan los maestros pueden fungir como orientadoras en la experiencia que los maestros construyen en la escuela.

Por su parte, para la pedagoga Claudia y el normalista Omar quienes llevaban casi seis y cinco años respectivamente trabajando en la primaria de jornada ampliada de Coyoacán, los aprendizajes en torno a la escuela se construyeron de manera distinta tanto por el momento en el que ingresaron a la escuela como por el modo en que cada uno se fue integrando a las culturas profesionales.

Para Claudia, el hecho de ingresar sola a la docencia, de haber sido formada como pedagoga y de haberse incorporado dos meses después de iniciado el ciclo escolar del año 2013, hizo que viviera los primeros dos años “en soledad” debido a que la directora en curso no le brindó “ningún apoyo”, y a que cuando llegó “todos los maestros ya tenían su grupo”. Incluso menciona que en esos años le asignaban la organización de ceremonias y no tenía idea de cómo realizarlas ni de cuál era su función, lo cual llama más la atención al tratarse de una escuela grande y de jornada ampliada, que contaba además con profesores para las materias adicionales al currículum. Ante esto, Claudia se apoyó en los medios y recursos que encontraba en Internet para llevar a cabo el trabajo administrativo (llenado de boletas, planeaciones, por ejemplo.), observó cómo organizaban sus compañeros las ceremonias y generó una táctica (De Certeau, 1996) para moverse en la escuela: permanecer en solitario y adoptar tomar actitudes de respeto y tolerancia hacia la directora y sus compañeros con quienes la comunicación era limitada.

Claudia refirió que en el año 2015, con la llegada de nuevos maestros como Omar y con el cambio de directora, el escenario de la escuela y su incorporación al colectivo profesional se vieron reconfigurados, ya que en ese momento el colectivo se dividió en tres grupos: “los que estaban con la directora” (maestros con mayor experiencia en la escuela), “los que no” (algunos maestros jóvenes y otros experimentados) y “los que ni con la directora ni con los otros” (maestros jóvenes de recién ingreso) (Claudia-PED). De acuerdo con Schvarstein (2004), el acontecer de los grupos dentro de la organización escolar está investido del carácter formal e informal

del grupo y de la influencia que estos ejercen sobre la escuela, donde los sujetos pueden optar por adherirse a uno u otro grupo según los intereses, características y propósitos que los convoquen, pues como relató Claudia su adhesión al grupo de maestros jóvenes se dio porque también eran nuevos en la escuela y porque sus intereses estaban centrados en apoyarse en la labor docente más no en posicionarse a favor o en contra de la directora.

De esta manera, el ingreso de Omar a la misma escuela estuvo cobijado por Claudia y los demás maestros de su grupo, quienes le aconsejaron: “\_¡Tú del salón para adentro dedícate, lo que pase hacia afuera es ponerte en mucha inseguridad!\_” (Omar-BENMPED), lo que produjo que Omar se mostrara cauteloso con lo que sucedía dentro de la escuela, que se abocara a su trabajo dentro del salón de clases y que decidiera adherirse a este grupo debido a las características que observaba en ellos y que de alguna manera lo hacían vincularse: “eran los que de plano venían a trabajar, eran jóvenes y como neutrales” (Omar-BENMPED).

Aunque inicialmente Omar desconocía cómo se tejían las relaciones al interior de la escuela relató que en los primeros años sus aprendizajes en torno a ella estuvieron influidos por saberes docentes provenientes de distintas fuentes (Tardif *et al.*, 1991): del colectivo de maestros conformado por jóvenes, quienes no solo lo apoyaron en su labor docente sino también le informaron sobre lo que sucedía en la escuela; de la formación pedagógica que le proporcionaron “varios conceptos sociales como el empoderamiento, el uso del poder en las instituciones y cómo se va deslindando”; y, del conocimiento de su medio, donde observó que la escuela se manejaba por “políticas internas de empoderamiento”, los cuales posibilitaron que se percatara de las luchas de las luchas de poder, las jerarquías y los modos de relacionarse en la escuela (Schvarstein, 2004).

Claudia y Omar coincidieron al señalar que la transición de la antigua directora del año 2013 a la directora del año 2015, representó un cambio en la reconfiguración de los grupos de maestros: unos que apoyaban a la nueva directora, otros quienes como Claudia y Omar se mostraban neutrales ante ella y otros más que estaban en contra de las decisiones de la directora, lo que se tradujo en las formas de funcionar y relacionarse en la escuela. Ejemplos de ello, son los “juegos de información en los cuales [la directora o los maestros] quieren que uno esté involucrado o que tenga

lealtad a través de otros compañeros para poder tener fuerza” (Omar-BENMPED) y las “políticas internas de empoderamiento” que se han expresado en la asignación de grupos, ya que como refirió Omar a los maestros que están favor de la directora les son asignados “los grupos cómodos”, mientras que a quienes están en contra les son asignados “los grupos más pesados”.

Claudia y Omar narraron que sus asignaciones han sido producto de su trabajo y que su relación con la directora se ha caracterizado porque les brinda apoyo con el grupo, con los padres de familia y con los conflictos que se les presentan cotidianamente, también mencionaron que dadas las particularidades de la escuela han optado por mantenerse en constante comunicación con su grupo de maestros sobre la información que circula y han tratado de ser cuidadosos con la información que la directora y los pares les comparten para no precipitarse y ponerse en riesgo ante los demás, además de que Omar mencionó que se ha percatado que la elección de la vocal puede traer conflictos si no es del agrado de la directora, lo que lo llevó a mantener una relación transparente con la vocal de modo que pueda “evidenciarse que está bajo control”. Asimismo, una diferencia entre ambos, es que Omar sí se ve como uno de los maestros “con cierto poder en la escuela”, tanto porque sus compañeros reconocen que su trabajo es organizado y que es una persona en la que pueden confiar, como por el hecho de que la directora siempre lo toma en cuenta para saber su opinión sobre algún asunto de la escuela. Solo un trabajo de observación podría ponderar si en la posición alcanzada por Omar en pocos años se relaciona con su buen trabajo como docente, su formación inicial mixta o su género.

En suma, puede comprenderse que las experiencias de los normalistas y de las afines a la docencia, se ha visto influida no solo por la formación cursada sino también por las particularidades del contexto escolar y el conocimiento que tienen sobre las pautas, prácticas y formas de organizarse y relacionarse en sus comunidades educativas (Díaz-Barriga y Núñez, 2008), en las que un aspecto que influye es el tiempo con el que cuentan dentro de la escuela, pues aquellos que tenían una experiencia menor a un año solían tener poca injerencia dentro de las escuelas y aquellos cuya experiencia docente era mayor habían transitado por cambios importantes en la configuración de la escuela lo que posibilitó que pudieran contrastar

las formas de trabajo en las primarias y agruparse de manera más sólida con el grupo de maestros que se identificaban.

Cabe destacar, que aún con las diferencias, los relatos de los maestros apuntan a reconocer que los comienzos en la docencia no solo están vinculados con aprendizajes sobre cómo funciona normativa, organizativa y administrativamente la escuela, sino también con cómo se llevan a cabo las relaciones e interacciones entre los distintos sujetos de la escuela, es decir, las culturas y las micropolíticas escolares, las cuales se componen de poder, diversidad de metas, disputas ideológicas, conflictos de intereses, actividades políticas y de control que conviven al interior de las escuelas (Ball retomado por Bardisa, 1997) y cuya expresión se da en el desarrollo de actividades cotidianas.

En este caso, destacan las precauciones que los docentes recién incorporados tienen para relacionarse con los demás en un ambiente que de entrada perciben hostil (sobre todo si la planta docente existente considera que los nuevos desplazan a los anteriores) o de formalidad burocrática en la que simplemente pasan desapercibidos. Su primera reacción es observar y permanecer “en solitario”, respaldándose en búsquedas de información que hacen de manera autónoma, o recurriendo al apoyo de redes preexistentes, como las de los compañeros de la Normal o el conocimiento familiar del ambiente escolar y magisterial, o armando nuevas redes con los docentes con quienes tienen contacto.

Sin embargo, mantenerse “en solitario” no es una táctica duradera, ya que el trabajo escolar requiere apoyo mutuo entre la planta docente frente a otros actores escolares, como el sindicato, las autoridades y, sobre todo, los padres de familia. En este sentido, los docentes van ubicando los grupos y estos se evidencian, especialmente, cuando hay cambio en la dirección escolar, ya que se reconfiguran o se ponen en juego las relaciones entre distintos grupos de profesores. En las clasificaciones que van ubicando los maestros con poca experiencia, resalta la distinción de aquellos que no tienen ganas de trabajar ni presentar iniciativas, de otros que tienen una amplia experiencia y de los cuales se puede aprender. Un tercer grupo lo componen los jóvenes, con quienes se sienten en confianza para apoyarse entre sí. Además, en las escuelas del Estado de México aparece también el grupo de

sindicalistas, mientras que en las otras, si bien se percibe la mayor influencia de unos maestros sobre otros, no se relaciona directamente con el sindicalismo.

De este modo, sean normalistas o de formaciones en áreas afines, los nuevos docentes se identifican, antes que nada, como jóvenes. Quienes tienen historias familiares vinculadas a la docencia parecen sorprenderse menos de lo que sucede en la escuela, mientras que otros, el conocimiento de otro tipo de instituciones les permite poner la micropolítica escolar en perspectiva. Unos y otros buscan hacerse un lugar en la escuela, haciendo alianzas e incluso a veces formando lazos de amistad, lo cual es más sencillo en los planteles pequeños, pero tratando de mantener cierta independencia, como diría una de ellas, simpatizando pero sin pertenecer a ningún grupo, o haciendo su trabajo y tratando de mantenerse al margen de la micropolítica escolar, como mencionan otros. Qué tanto esta actitud se quiere y se puede sostener en el tiempo, es algo a analizar en el futuro, así como la influencia que puede tener en ello el tipo de formación previa de los docentes. Este tipo de clasificaciones transparentan las dinámicas de la cultura escolar en las primarias públicas. Son clasificaciones por generación, por compromiso con el trabajo, o por agrupaciones gremiales, en lugar de establecerse, por ejemplo, según corrientes pedagógicas, o por compartir los retos de atender el mismo grado escolar, aunque en otros estudios se ha destacado la potencialidad de fomentar el apoyo entre docentes del mismo grado escolar (Weiss, *et al.*, 2019).

No deja de llamar la atención el primer recurso a permanecer “en solitario”. El ambiente escolar se les presenta de tal manera que ni se atreven a pedir apoyo y hacer evidente que desconocen muchas cosas, cuando ello es lo esperable dada su situación inicial. A veces, como por ejemplo en la asignación del grupo, los jóvenes maestros interpretan como injustificable e incluso como imposición las decisiones de los directores, probablemente al no comprender aún los criterios de los directores que toman decisiones de este tipo a raíz de su experiencia, las presiones de tipo político, la necesidad de incentivar a los profesores que ya llevan más tiempo en la escuela en una profesión que no incluye una gran cantidad de posibilidades de ascenso, o bajo las características de la inscripción escolar. La cuestión a resaltar aquí, no son los criterios utilizados por los directores, sino que no hay posibilidades (sobre todo en las escuelas grandes incluso si son de jornada ampliada), o intenciones (como parece percibirse en

las escuelas con fuerte presencia sindical), de que dichos criterios sean conocidos por los llegan a la escuela, para quienes, sean o no normalistas, el cambio de estudiantes a docentes representa un choque que no deja de tener algo de tensión, y no solo dentro del salón de clases sino también en la integración a la cultura escolar.

Con el tiempo los docentes se van ganando la confianza de algunos de sus colegas, o incluso su reconocimiento (hasta en donde se les veía como usurpadores de las plazas de los maestros interinos), y ello no pasa solo por la formación e integración de alianzas con distintos grupos docentes o con los directores (cuya centralidad en la escuela queda clara en estos relatos), sino por afinidades respecto a las actividades y formas de colaboración, así como por los intereses que los convocan, entre ellos la enseñanza y el compromiso académico y afectivo que muestran hacia los alumnos . Algunas actividades, sin embargo, son reacias al trabajo colectivo y aparecen prácticamente como novatadas para los nuevos, como la organización de festividades, lo que refleja la resistencia que pueden tener muchos maestros a la realización de estas tareas, seguramente por el tiempo de dedicación que requieren, pero también porque hacen visible al profesor responsable frente al resto de la comunidad escolar.

Este dejar que los maestros vivan en carne propia su propia experiencia, que parece prácticamente un rito de iniciación, tiene sin embargo consecuencias en la misma transmisión de la experiencia escolar pero sobre todo, cobra dimensiones mayores a las del pasado en un momento en que estos maestros nuevos vienen de formaciones iniciales diferentes y su carrera en el magisterio no está garantizada, pues a diferencia del pasado, son evaluados para permanecer como parte de la planta docente. Los nuevos aprenden rápidamente que en una estructura muy autoritaria, han de esconder lo que no saben, mostrar su buen trabajo, y tener cuidado en la forma en que se relacionan con sus colegas y sus autoridades, porque su buen o mal trabajo no lo define todo.

Aquí no buscamos ver si los criterios son los indicados o no, pero sí resaltar la desventaja que tienen los maestros sin experiencia frente a los que ya tienen presencia en la escuela. No solo porque no parece tener peso las características de su formación inicial, sino porque son también evaluados.

#### **4.3. La formación continua: ¿Cumplir con el requisito o repensar el trabajo docente?**

En los meses y años posteriores al ingreso a la docencia, los docentes fueron partícipes de actividades de formación y actualización permanentes generadas desde el sistema educativo e implementadas a través de distintas dependencias (Bullough, 2000 citado en Vaillant, 2009a e Imbernón, 1994). Entre estas actividades los sujetos entrevistados refirieron tres: el periodo de inducción o acompañamiento, los cursos de formación continua y las observaciones al interior del aula.

De acuerdo con Ávalos (2008), Tenti (2003) y Marcelo (1999; 2006), las políticas de inserción a la docencia en educación básica se han expresado en distintas medidas, una de ellas los programas de acompañamiento, los cuales responden a la necesidad de facilitar el asesoramiento y formación a los nuevos docentes mediante la relación tutor-tutorado en la que se desarrollan estrategias orientadas a resolver dudas, encontrar sugerencias, intercambiar conocimientos prácticos, sistematizar y reflexionar sobre el trabajo docente.

Los docentes entrevistados ingresaron a la docencia con base en la LGSPD (2013), a partir de la cual adquirieron tanto el derecho como la obligación de participar en el programa de acompañamiento denominado periodo de inducción, que estuvo normado por los artículos 22 y 69 de esta Ley. De acuerdo con estos artículos y con el *Marco General para la Organización y el Funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica. Docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso*, el periodo de inducción consta del acompañamiento de un tutor designado por la autoridad educativa, quien durante el lapso de dos años le brindará apoyo al personal docente de nuevo ingreso y lo evaluará en dos ocasiones con el propósito de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias de los tutorados.

Esta tutoría se ofrece en tres modalidades cuya asignación se realiza en función de las condiciones y características de cada entidad federativa y de las zonas escolares: 1) en línea, a través de una plataforma virtual organizada en módulos y cuyos contenidos están alineados con los PPI del perfil docente; 2) presencial, que implica la asistencia física de un tutor, reuniones de trabajo con los tutorados, la observación de clases y la comunicación directa; y, 3) en zonas rurales, dirigidas

específicamente a los docentes que trabajan en escuelas multigrado en estas zonas (CNSPD, 2018a).

En dichas modalidades, la selección de los tutores se realiza con base en los *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior* (LINEE, marzo, 2019) que se emiten cada ciclo escolar, donde dos de los requisitos centrales son: contar con nombramiento definitivo como personal docente o técnico docente y con al menos tres años de experiencia en la función. Tras ser seleccionados, los tutores reciben un periodo de capacitación (LINEE, marzo, 2019, artículo 11, fracción IX), a partir del cual les asignan a los tutorados en función de la modalidad elegida: en la modalidad presencial, al tutor le asignan de uno a tres maestros de recién ingreso, en la modalidad en línea a un grupo de diez tutorados y en la modalidad rural a un grupo de ocho a doce tutorados (Gobierno de México-SEP-AEF México, 2019).

Así pues, de los docentes entrevistados, tres recibieron la tutoría en línea, tres de forma presencial y dos tutoría mixta (primero presencial y después en línea). Los tres docentes cuya tutoría fue en línea se encontraban en su primer año de servicio docente, la psicóloga Dalia en la primaria de Iztapalapa y los normalistas Jade y Antonio en las primarias del Centro y de Ecatepec, respectivamente. De acuerdo con lo relatado por ellos, la tutoría se llevó a cabo en una plataforma en la que participaron tutores y maestros de distintas escuelas, tanto en la realización de actividades como en los foros de discusión, los cuales fueron guiados mediante lecturas y vídeos sobre temas vinculados con los primeros días en la escuela, el contexto escolar, las dificultades que enfrentaron, los tipos de estrategias de enseñanza y de evaluación, entre otros estipulados en los PPI.

En la experiencia en el acompañamiento en línea, la psicóloga Dalia destacó que las actividades propuestas le ayudaron a sistematizar e identificar las situaciones que vivía cotidianamente, mientras que Jade y Antonio señalaron que no les había aportado nada nuevo, ya que eran temas que habían revisado en la BENM. Aunque una maestra refirió que sí le sirvió, los tres concordaron en que la tutoría en línea careció de una retroalimentación constante: “A veces me desanimo porque digo \_¿Para qué? ¡No lo va a leer! \_” (Dalia-PSICOL), presentó una falta de comunicación por parte de la tutora: “Ya me conecté a la tutoría, ¡pero la asesora no se ha

comunicado con nosotros!” (Jade-BENM) y significó para los maestros “una carga más” (Antonio-BENMFIL). Aunque mencionaron que habían realizado las actividades de la plataforma porque era un requisito que debían cumplir, dada su condición de trabajadores al servicio del Estado, también reconocieron que se habían sentido desanimados para continuar y tomarse en serio este proceso, pues lejos de ser un acompañamiento cercano y contextualizado orientado a apoyar su formación docente, era visto por ellos como una carga extra al trabajo docente que demandaba sacrificar sus tiempos libres o sus fines de semana para poder realizar las actividades.

En el caso de los tres maestros cuya tutoría fue presencial, la normalista Itzel, quien tenía menos de un año trabajando en la primaria de Naucalpan, mencionó que había contado con dos tutores, ya que el primer maestro asignado por el subdirector se jubiló y por “mayoría de votos pusieron a otra maestra”. Al respecto, Itzel comentó que la tutora observaba constantemente sus clases (una vez al mes) y le había brindado algunos consejos, materiales y estrategias docentes para enseñar a leer y a escribir a los alumnos de 2º. Sin embargo, señaló que las estrategias que la tutora le había propuesto no le habían servido del todo, pues en sus palabras: “La tutora me dice que todavía los puedo sacar leyendo y escribiendo pero no visualiza que la mayoría de los niños que van mal cito a las mamás y no vienen”, lo que deja entrever que el diálogo que mantenía con la tutora era limitado, pues desconocía las particularidades del grupo a cargo.

La pedagoga Claudia y el normalista Omar, quienes tenían casi seis y cuatro años trabajando en la primaria de Coyoacán, expresaron que la directora les había asignado a sus respectivos tutores. La primera dijo que este acompañamiento “¡fue pésimo!”, ya que solo consistió en dos observaciones de clase, una por año, en las que al finalizar la tutora le pedía evidencias de los alumnos con mejor y peor desempeño en Matemáticas y Español. El segundo, mencionó que aunque las observaciones del tutor fueron constantes y le brindó herramientas didácticas para la enseñanza de las Matemáticas, este acompañamiento no había sido de mucha ayuda, debido a que el tutor no tenía claras sus funciones y tampoco lo apoyó “en las cuestiones que requería auxilio como en lo administrativo o en lo de gestión”. Asimismo, ambos relataron que ya habían concluido el periodo de inducción y que aunque desconocían el contenido de

los resultados obtenidos en la evaluación de este proceso sabían que sí habían logrado aprobarlo, ya que permanecieron en la función de maestros frente a grupo.

Un hallazgo relevante es que al momento de la entrevista Claudia y Omar, habían sido elegidos para desempeñar la función de tutores en la primaria de Coyoacán, los motivos de su asignación se debieron a que ninguno de los maestros de la escuela querían esta función por la responsabilidad, los trámites y el tiempo que implicaba: “¡Aquí como nadie se quiere aventar el paquete de ser tutor por todo lo que involucra! Entonces le dan la tutoría al último que fue tutorado de la generación anterior” (Omar-BENMPED), fragmento que permite comprender que a los maestros de recién ingreso les son asignadas las labores que nadie quiere hacer (González et al., 2005), lo que de algún modo refleja el lugar que tienen dentro de las escuelas.

Para estos maestros, el hecho de fungir como tutores representó una complicación no solo porque no habían sido capacitados para ejercer la función sino también porque el desempeño de esta otra función les demandaba debatirse entre la tutoría y el trabajo frente a grupo. Ante ello, Omar y Claudia optaron por mostrarse solidarios con los maestros a su cargo, pues según dijeron trataban de brindarles algunas sugerencias y materiales de apoyo para la enseñanza de los contenidos, usando como referencia su propia experiencia durante los primeros años de ejercicio profesional ante las problemáticas que los tutorados les referían.

En estas experiencias de tutoría presencial, se observa que aun cuando la reglamentación estipula que el ejercicio de la función de tutores ha de estar a cargo del profesor con mayor experiencia o prestigio en la escuela, además de que debe pasar por un proceso de capacitación y apoyarse en materiales como el *Manual para el Tutor de Docentes y Técnicos Docentes de nuevo ingreso*, con el propósito de mantener una comunicación constante con el tutorado orientada atender las necesidades de acompañamiento que este presentara (SEP-CNSPD, 2018). En las experiencias de los docentes esto no fue así, ejemplo de ello fue lo narrado por Itzel, quien dijo que por mayoría de votos pusieron a otra maestra a cargo de su tutoría, además de lo por Claudia y Omar a quienes los asignaron como tutores porque nadie quería “aventarse el paquete”, además de que, al igual que sus tutores, tampoco los capacitaron para ejercer la función. En relación con el programa de tutoría, la investigación realizada por el INEE (2017) refiere que la asignación de los tutores en la modalidad presencial ha

sido gradual y complicada por diversas razones, entre ellas el bajo interés de los docentes en servicio para desempeñarse en este otro cargo y la poca información que reciben de las autoridades educativas sobre cómo implementar la tutoría.

En el caso de la pedagoga Lucía y la licenciada en Educación Romina, cuya tutoría fue mixta, se encontraban en su segundo año de servicio en la primaria del Centro, por lo que estaban próximas a ser evaluadas en el periodo de inducción. Al respecto, las maestras comentaron que la asignación de sus tutoras fue realizada por iniciativa del subdirector debido a que las autoridades educativas no habían enviado ningún documento sobre ello. Pese a esto, las maestras dijeron que la experiencia con sus tutoras presenciales en el primer año fue buena, debido a que mantuvieron una comunicación constante con ellas y les brindaron apoyo sobre cómo enseñar determinados contenidos, las orientaron sobre cómo abordar las situaciones conflictivas con los alumnos y les sugirieron que hicieran una bitácora de su trabajo docente para que integraran las evidencias. A diferencia de las experiencias referidas por otros maestros en la tutoría presencial, las experiencias de Lucía y Romina se caracterizaron por mantener una relación cercana con sus tutoras, lo que resultó gratificante al contar con un acompañamiento cercano y apegado a sus necesidades inmediatas.

No obstante, a inicios del segundo año del servicio docente, Lucía comentó que les informaron que la tutoría recibida: “No procedía porque ya teníamos asignado un tutor en línea”, lo que nuevamente apunta a una falta de comunicación entre las autoridades educativas encargadas de asignar a los tutores y las autoridades escolares. Ante este cambio de la tutoría presencial a la tutoría en línea, las maestras actuaron de forma distinta: Romina se dispuso a realizar las actividades de la plataforma a costa de sus fines de semana y de que no había retroalimentación, porque sus autoridades le habían dicho: “\_Tienes que continuar con tu tutoría en línea porque ya te toca examen de permanencia\_”, y Lucía mencionó que no había hecho ninguna actividad, pues en sus palabras: “Ya sé que no hay retroalimentación y estoy consciente de que se acerca mi examen de eso! [risas] ¡pero no me inquieta, no me preocupa!, porque al final también estoy siendo evaluada constantemente por mi director”.

De acuerdo con esto, la manera en que ambas actuaron frente a la misma política de acompañamiento fue distinta, pues mientras Romina desplegó tácticas que conjugaron su vida privada con su vida profesional (Camacho, 2017) con el propósito de completar su inducción ante el temor de ser despedida, Lucía optó por dejarlo pasar pues de algún modo se sentía respaldada porque su trabajo estaba siendo constantemente evaluado por el director.

Con base en las experiencias de los docentes en las diferentes modalidades de la tutoría, se encuentra que en el caso particular de la tutoría en línea solo la afín refirió que le había ayudado a sistematizar el trabajo docente y el conocimiento de la escuela, pero todos los docentes refirieron que no había fungido como un apoyo completo principalmente por la falta de retroalimentación y comunicación que mantenían con los tutores, mientras que en el caso de los maestros cuya tutoría fue presencial aunque el contacto fue un poco mayor que los anteriores, la tutoría careció de un acompañamiento apegado a sus necesidades inmediatas y de una comunicación cercana con los tutores, y en el caso de las maestras que vivieron la tutoría en modalidad presencial y en línea, relataron que solo la primera había resultado gratificante pues la segunda presentaba las mismas limitaciones que habían sido referidas por los docentes anteriores. Así, lejos de valorar el acompañamiento como una actividad ligada a la orientación del trabajo docente, a la resolución de dudas cotidianas y a la reflexión sobre la propia labor (Marcelo, 1999), la mayoría de los docentes percibió el periodo de inducción como un requisito que tenían que cumplir debido a que estaba en juego su permanencia en el servicio docente, aunque una maestra relató que esto no le causaba preocupación, ya que constantemente estaba siendo observada por el director.

En lo que corresponde a los cursos de formación continua, comprendidos como actividades de formación y actualización permanentes generadas desde el sistema educativo (Vaillant, 2009a), tres docentes, que estaban en su primer año de ejercicio profesional, dijeron que no habían realizado ningún curso, los normalistas Antonio y Jade, de las primarias de Ecatepec y del Centro, porque no habían sido informados por sus autoridades sobre los cursos disponibles y la psicóloga Dalia de la primaria de Iztapalapa porque, según comentó, el director le había mostrado cursos que iban

dirigidos a maestros de primaria baja (1º a 3º) y para entonces ella estaba enseñando en primaria alta (4º).

Los maestros que sí participaron en esta actividad de formación fueron cinco. Las afines Lucía y Romina, de la escuela del Centro, señalaron que en sus dos años como maestras habían realizado los siguientes cursos. La primera, uno de carácter optativo sobre el Nuevo Modelo Educativo 2017 y dos obligatorios, cuyos temas centrales eran la implementación de estrategias didácticas y el clima escolar, todos ellos con una duración corta y en la modalidad en línea, a excepción del curso de estrategias didácticas que además constó de una sesión presencial. La segunda, tomó dos cursos obligatorios, uno de ellos en línea dirigido a los docentes de nuevo ingreso y el otro de implementación de estrategias didácticas al igual que Lucía.

De acuerdo con Lucía, los cursos que sí le ayudaron en el trabajo docente fueron dos, el optativo del Nuevo Modelo Educativo 2017 que le permitió conocer los principios básicos del plan y los programas de estudio vigentes como la autonomía curricular, la organización y enseñanza de los contenidos, y el curso obligatorio de implementación de estrategias didácticas, ya que, desde su perspectiva, el hecho de constar de una sesión presencial con docentes de los tres niveles de educación básica posibilitó intercambiar estrategias para la enseñanza de los contenidos y repensar su trabajo docente: “De repente me iba encontrando muchas cosas que ni siquiera se me habían ocurrido porque escuchaba a otros profesores decir cómo lo hacían”. En cambio, señaló que el otro curso obligatorio sobre el clima escolar le había ayudado muy poco, debido a que lo que ahí se proponía “era muy teórico” y difícilmente podía ser implementado en el aula.

Para Romina, la realización de los dos cursos obligatorios, sobre el ingreso al servicio docente y la implementación de estrategias didácticas, tuvieron otro significado, pues según expresó aunque las lecturas le permitieron conocer otras estrategias “no han sido de mucha ayuda”, debido al desfase que ubica entre lo que ahí se aborda y la realidad cotidiana con sus alumnos. Además de esto, apuntó que al ser cursos “que los ofrece el sistema educativo pero los imparten instituciones privadas”, presentaban fallas tanto de forma, por la inhabilitación de las actividades de la plataforma, como de contenido por los temas, las actividades y la evaluación que proponían, donde dijo: “¡Es muy fácil hacer trampa en estos cursos! Te hacen una

evaluación, mandas tus respuestas, te dan en las que saliste mal ¡y te dan las respuesta correctas y tienes otros dos chances!”. Ante esto, Romina reconoció que había sido fácil aprobarlos, ya que la misma plataforma permitía responder correctamente la evaluación.

La pedagoga Claudia y el normalista Omar, que llevaban casi seis y cuatro años trabajando en la primaria de jornada ampliada de Coyoacán, dijeron no recordar nada interesante de los cursos en línea realizados, el relato de uno de ellos es ilustrativo al respecto: “Los he sentido más como un dolor de cabeza y como un requisito administrativo que se tiene que cumplir, ¡pero no me han enriquecido en nada! ¡Ni tampoco he sentido que me hagan un mejor docente!” (Omar-BENMPED).

La normalista Itzel, quien trabajaba en la primera de Naucalpan, refirió que en su primer año como maestra había participado en tres cursos obligatorios en línea: “Aprendizajes Clave”, “Habilidades Docentes” y “Mejorar la evaluación”, los cuales habían sido “pésimos” por dos razones, porque los temas propuestos eran demasiado teóricos y “no eran aplicables para situaciones reales”, y porque era muy fácil responderlos: “Te metías a la plataforma y le dabas siguiente, siguiente ¡y ya acababas tu curso!”.

Así pues, la valoración de los docentes sobre los cursos de formación continua se vinculó con los contenidos y las actividades propuestas por las instituciones privadas encargadas de su elaboración, así como con las posibilidades de observación, reflexión y práctica que ellos encontraban (o no) en estos cursos para su aplicación en el trabajo docente (Mercado, 1991). En este sentido, solo la pedagoga Lucía señaló que dos cursos le habían sido de utilidad para conocer los principios rectores de los planes y programas de estudio vigentes, y para repensar otras estrategias didácticas para la enseñanza de los contenidos. Sin embargo, todos los docentes coincidieron al señalar que la estructuración de forma y de fondo de los cursos presentó desajustes, debido a que no les proveyeron de herramientas teóricas, analítico-reflexivas y prácticas para llevar a cabo el trabajo docente, y no consideraron la experiencia ni los conocimientos que los docentes habían desarrollado en el ejercicio cotidiano (Mercado, 2010). De acuerdo con los relatos, estas limitantes aludieron tanto a la modalidad en que se realizaron los cursos, que poco promovió el trabajo colegiado o la retroalimentación, como a las instituciones que los elaboraron, donde los docentes

identificaron la poca vinculación entre los contenidos propuestos y la realidad cotidiana del trabajo docente, además de la facilidad con la que se podían obtener las constancias de los cursos, de aquí que los cursos al igual que el periodo de inducción sean visto por ellos como un requisito que se tiene que cumplir y que poco contribuye a su formación docente.

Respecto a las observaciones dentro del aula, de los ocho docentes entrevistados, Dalia, Jade e Itzel, quienes estaban en su primer año de servicio docente en las primarias de Iztapalapa, del Centro y de Naucalpan, mencionaron que aunque sus directores les habían informado que serían observadas aún no habían efectuado tal estrategia, Claudia y Omar, dijeron que, en sus casi seis y cuatro años de experiencia en la primaria de Coyoacán, solo habían sido observados por sus tutores como parte del periodo de inducción, mientras que los tres restantes, expresaron que sí estaban siendo observados al interior del aula.

De acuerdo con la *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas* (SEP, 2018b), el director del plantel educativo es el encargado de coordinar y desarrollar acciones tendientes a ofrecer un mejor servicio educativo teniendo como base la mejora continua de la enseñanza y aprendizaje, y el desarrollo profesional de los docentes a través de la observación, el seguimiento y la retroalimentación de su trabajo en la que pueden intervenir otros docentes o autoridades escolares.

En relación con esto, las afines Romina y Lucía, quienes trabajaban en la primaria del Centro, refirieron que en sus dos años dentro de la escuela habían sido observadas por tres figuras. La primera, por la directora anterior, por el supervisor y por el directo actual, en las cuales dijo: “¡Me ha ido bien! han sido así como de \_Está bien el desarrollo, las actividades, el material, ¡pero es que el cierre!\_, y yo \_¡Pues es que sí lo hago! ¿Qué tengo que hacer para cerrar o qué? No entiendo\_, y me dicen \_Pues hazle así como una reflexión final\_” (Romina-EDU). La segunda, por la subdirectora, por el supervisor y por el director actual, donde relató: “¡La verdad es que esa es otra forma de aprender bastante! Porque de repente me dicen \_Mira, estuvo bien, pero no tuviste un inicio, no cerraste, no evaluaste, no lograste esto\_. [...] La retroalimentación y las observaciones que me dan ¡todo eso realmente me ha ayudado a crecer!” (Lucía-PED).

En ambos fragmentos, puede notarse que las observaciones posibilitaron la retroalimentación del trabajo docente de las maestras, en tanto las autoridades les indicaron los aspectos faltantes en la marcha de la clase y les han brindaron sugerencias sobre cómo llevarlas a cabo, a partir de lo cual esta estrategia ha fungido como un medio para que las maestras se apropien y generen saberes docentes para la práctica cotidiana, en medio de un proceso colectivo que tiene lugar en los intercambios con otras figuras dentro de la cultura escolar, caracterizada por la red fuerte que tienen los maestros en esta primaria, y de un proceso individual, vinculado con la manera en que traducen estos tratamientos específicos en su trabajo cotidiano (Mercado, 1991). Además de que en el fragmento anterior, Lucía reafirma que, al contrario que en el periodo de inducción en línea en el que no se había dispuesto a responder aunque estaba próxima la evaluación de la permanencia, las observaciones realizadas por las autoridades escolares sí le habían ayudado a mejorar como maestra.

Asimismo, las maestras afines relataron que ante las observaciones trataban de “fingir” en algunos aspectos formales de la enseñanza a los que las autoridades solían darles mucha importancia. Por ejemplo, Romina mencionó que cotidianamente no seguía la planeación al pie de la letra, pero que cuando era observada trataba de: “Echarle más ganas y trabajar sobre la planeación”, y Lucía expresó: “¡Aquí pesa mucho el tema de las evidencias y a mí me gusta trabajar con todos alrededor y hacer otras actividades!”, por lo que cuando era observada trataba de mantener a los alumnos en su lugar, de monitorearlos y de usar el libro de texto o el cuaderno aun cuando consideraba que esto no era necesario porque en su formación como pedagoga y en su trabajo como diseñadora instruccional había aprendido que las cosas pueden hacerse de otro modo, ejemplo de ello es que generalmente llevaba su computadora al salón de clases para ponerles a los alumnos actividades virtuales. Con ello, ambas aluden que ante las observaciones han desplegado tácticas (De Certeau, 1996), en medio de los intersticios que van encontrando y con una mirada crítica hacia los aspectos formales que tienen peso en las observaciones, ante las cuales tratan de fingir en ciertos aspectos cotidianos, ya que como refiere Civera (2017) el actuar cotidiano de los maestros implica la realización de planeaciones formales y cotidianas, así como de la implementación de actividades y estrategias alternas a las planteadas en los planes y programas de estudio.

El normalista Antonio, quien al momento de la entrevista contaba con menos de un año del servicio en la primaria de Naucalpan, relató haber sido observado por dos figuras: por el subdirector de zona, quien en su primera observación le dijo que todo estaba bien y que solo tenía que afinar algunos detalles en el manejo de grupo “porque varios niños se paraban muy seguido”, y por el director de otra escuela quien expresó una valoración contraria a la anterior:

En estas observaciones salí como ¡todo mal! Yo pregunté \_¿Por qué?\_, y simplemente me dijo esta respuesta \_¡Tú sabes en qué estás mal!\_. No hubo [retroalimentación], simplemente hubo una crítica destructiva y me hicieron una amonestación. [...] Yo no firmé nada porque dije \_¡Yo no puedo firmar algo que no sé!\_. Sin embargo, desde ahí empezaron muchas dificultades porque estas observaciones siguen y prácticamente un maestro al estar en su grupo tiene su privacidad y sus propios métodos y el que estén observación tras observación es un tanto molesto. Antonio-BENMFIL

En este fragmento, se observa que para Antonio las segundas observaciones habían sido destructivas, molestas y hasta cierto grado persecutorias, debido a que habían carecido de retroalimentación, a que le habían generado una amonestación que él no había accedido a firmar y a que estas observaciones continuaban.

En adelante, el normalista explicó que aunque otros maestros también estaban siendo observados por este director el trato no había sido el mismo: “La diferencia con ellos es que se manejan por otros mecanismos, estas fuentes de poder se basan principalmente en tener contactos dentro del sindicato”, con lo cual reafirmó la injerencia formal e informal del SMSEM dentro de la escuela, cuya expresión se da en actividades cotidianas como en las observaciones de la práctica docente y otras referidas anteriormente. Lo expuesto, permite comprender, que la cultura y la micropolítica escolar, en las que ha estado inmerso Antonio, prevalecen modos organizativos formales e informales en que los maestros funcionan y se relacionan en la escuela (Viñao, 2006), los cuales están atravesados por actividades de poder y control sindical que benefician a aquellos maestros que sí tienen contactos sindicales en la escuela, quienes son reconocidos y protegidos de alguna manera, y perjudican a

aquellos que no los tienen, lo que se traduce en amonestaciones y señalamientos constantes en el trabajo docente o en la escuela, como lo fue en su caso.

En suma, la participación de los docentes en las actividades de formación continua ha sido variable. En el periodo de inducción, donde todos los docentes participaron, las experiencias estuvieron influidas por la modalidad de la tutoría recibida. Para aquellos cuya tutoría fue en línea, el acompañamiento careció de una retroalimentación y seguimiento constante de los tutores, mientras que para los docentes que tuvieron tutoría presencial, aunque el apoyo fue un poco más cercano, careció del abordaje puntual de las necesidades inmediatas de los nuevos docentes y de la comunicación con los tutores, pues solo dos maestras afines (Romina y Lucía) mencionaron que la tutoría sí las había apoyado. En los cursos de formación continua, donde solo participaron cinco docentes, destacaron fallas tanto de forma como de fondo, lo que, desde su perspectiva, limitaba que pudieran aplicar lo que ahí se les enseñaba en la cotidianeidad de su labor, a excepción de una maestra (Lucía), quien señaló que los cursos sí le habían permitido conocer la terminología del modelo educativo en curso y repensar la enseñanza. Finalmente, en las observaciones al interior del aula, relatadas por tres maestros, se encontró que las culturas y micropolíticas escolares pueden posibilitar o limitar el trabajo docente, ya que en el caso de las afines Lucía y Romina, las observaciones realizadas por sus autoridades fungieron como insumo para mejorar su práctica docente, mientras que en el caso de Antonio, las segundas observaciones realizadas por el director de la otra escuela, le permitieron ver y ser partícipe de cómo se tejían las relaciones entre el SMSEM y los maestros de la escuela.

Con base lo anterior, los docentes pusieron en práctica tácticas distintas, a veces centradas en cumplir con el periodo de inducción y los cursos de formación continua, aunque esto no contribuyera a su formación como docentes, a veces con una postura crítica orientada a cuestionar los requerimientos de formación continua, ante los cuales trataban de simular en ciertos aspectos que tenían peso en las observaciones o de mantenerse al margen.

#### 4.4. Los retos del trabajo frente a grupo

Retomando a Ávalos (2008) y Marcelo (2006), uno de los rubros del trabajo docente es la actuación en el aula, en la que durante los primeros años de ejercicio profesional los docentes tienen que aprender cómo organizar el currículo, cómo llevar a cabo la clase, cómo evaluar a los alumnos y cómo gestionar los grupos, en el marco de los retos personales, profesionales y laborales que se les presentan antes los cuales despliegan tácticas (De Certeau, 1996) y movilizan saberes (Mercado, 1991).

En lo que respecta a la primera junta con los padres de familia, que constituyó uno de los primeros acercamientos formales de los maestros con los padres de los alumnos, las experiencias vividas fueron un tanto distintas. Los normalistas Omar, Antonio, Jade e Itzel, así como las afines Romina, Dalia y Lucía, manifestaron que no tuvieron ningún problema en organizar los temas que iban a abordar en la junta, los primeros porque era una actividad con la que se habían familiarizado medianamente desde sus prácticas profesionales, y las segundas, Romina porque previamente había trabajado como maestra y frecuentemente hacía juntas con los padres de familia, Dalia porque había recuperado sus recuerdos como alumna para llevar a cabo este encuentro y Lucía porque su formación como pedagoga le había dado algunas ideas sobre cómo organizarla. Estas experiencias indican que para llevar a cabo la primera junta, los maestros desplegaron saberes (Mercado, 1991) provenientes de la formación inicial, de las experiencias laborales previas o del pasado vivido como alumnos en las instituciones escolares (Alliaud, 2003; 2004).

Sin embargo, lo anterior no evitó que la realización de la primera junta sí fuera complicada para tres docentes. Claudia relató que en su primera junta ni sus compañeros ni la directora de la primaria de Coyoacán la habían orientado al respecto, por lo que se limitó a decirles a los padres de familia “\_Buenos días, yo soy la maestra\_”, pues según relató, fue hasta el segundo y tercer año como maestra, que, en pláticas con el grupo de maestros jóvenes, se percató de que para realizar tal actividad era necesario hacer un orden del día que condesara los temas a abordar en la junta para poder explicarles a los padres de familia su forma de trabajo. Lucía, mencionó que la organización de los componentes que debía abordar en su primera junta era clara por lo ya descrito, pero lo complicado fue estar frente a los padres de familia de la primaria del Centro, pues dijo: “¡Me ponía muy nerviosa!”, debido a que

tenía temor de lo que le iban a decir los padres de familia. No obstante, destacó que en la primera junta le fue bien, debido a que asistieron pocos padres de familia y no hicieron mayores reparos en su forma de trabajo. Antonio, quien estaba en su primer año en la primaria de Ecatepec, aunque relató que no tuvo mayor dificultad en explicarles su forma de trabajo a los padres de familia, refirió que en este encuentro con ellos lo rechazaron por su juventud: “\_¿Cómo un chamaco va a enseñarle a mi niño?\_”, lo que provocó que la junta se tensara y que él se defendiera diciéndoles: “\_¡Tengo estudios, no lo hago todo improvisado!”\_.

En síntesis, la primera junta con los padres de familia si bien no representó mayores dificultades para algunos docentes normalistas y de áreas afines que ya estaban familiarizados de alguna manera con esta actividad o que recurrieron a la movilización de saberes provenientes de distintas fuentes, para tres de ellos sí fue difícil. Para las afines Claudia y Lucía, aunque la primera junta al final se dio en buenos términos, sí representó un conflicto sea por el desconocimiento sobre cómo organizar y presentar esta actividad a los padres de familia, o bien, por las emociones de miedo que producía encontrarse con los padres de familia, mientras que para el normalista Antonio la primera junta significó un rechazo por parte de los padres de familia quienes por su juventud cuestionaron su trabajo docente, situación que lo obligó a defenderse y posicionarse ante los padres de familia para que no obstaculizaran su trabajo.

En cuanto a la enseñanza de los contenidos, los docentes relataron las complicaciones que atravesaron en sus primeros años de ejercicio profesional, en los cuales algunos factores que influyeron en la enseñanza fueron la formación inicial recibida por los docentes, las particularidades de los alumnos y debatirse ante las exigencias externas.

Las maestras provenientes de áreas afines a la docencia señalaron que la enseñanza de los contenidos representó en su primer año una dificultad tanto por el desconocimiento de los planes y programas de estudio, como porque no tenían idea de cómo enseñar, de qué manera dosificar los contenidos y en qué materiales apoyarse. Claudia, quien tenía casi seis años en la primaria de Coyoacán, dijo: “En mi primer año no tenía ni idea de que existían libros en los que te podías guiar para ir viendo los temas acorde con el libro de SEP! Yo entré y dije \_¿Ahora cómo enseño?\_”. Lucía, quien llevaba dos años en la primaria del Centro, comentó: “Me costó trabajo cumplir

con el contenido completo”. Dalia, quien estaba en su primer año en la primaria de Iztapalapa, relató: “Aunque es primaria hay cosas de las que a lo mejor ya no me acuerdo o que no me las sé”.

Ante estas carencias producto de la formación inicial cursada y del nulo apoyo de los sujetos de la comunidad escolar, Claudia desplegó saberes docentes (Mercado, 1991), como recurrir a su pasado escolar durante el tiempo en que fue alumna y observar de manera indirecta cómo realizaban los demás maestros su trabajo. Romina, Lucía y Dalia, mencionaron que para abordar la enseñanza de los contenidos se dispusieron a buscar vídeos, estrategias docentes y actividades en Internet, además de que recurrieron a los maestros de la escuela y a personas cercanas fuera de esta para solicitarles algunos consejos sobre cómo enseñar.

En lo que respecta a las afines que llevaban más tiempo como maestras, mencionaron que en los años posteriores la enseñanza de los contenidos representó una dificultad por motivos distintos. Claudia, relató que al permanecer cuatro ciclos escolares en 1º y 2º, en la primaria de Coyoacán, se familiarizó con la enseñanza de los contenidos, por lo que el transitar al grado con alumnos de 5º significó un desafío, no solo porque eran distintos los contenidos y las formas de relacionarse sino también: “Porque ese grupo preguntaba mucho y está bien pero luego sí me agarraban en curva”, lo que hizo que procediera a anotar las dudas de los alumnos para buscarlas en Internet y prepararse antes de cada clase para responderlas.

Lucía y Romina, relataron que, en sus dos años como maestras, la enseñanza se había vuelto complicada por las características de la población escolar de la primaria del Centro, ya que, según comentaron, la mayoría de los alumnos que asisten a la escuela son hijos de vendedores o comerciantes de la zona, lo que implicaba que los alumnos faltaran frecuentemente o llegaran tarde debido a que tenían que apoyar a sus padres en las actividades laborales. Aunque ambas señalaron que el hecho de tener menos de diez alumnos en el grupo, permitía que la atención hacia ellos fuera prácticamente personalizada, el hecho de tener alumnos con estas particularidades implicaba que tuvieran que explicarles a los alumnos que faltaban o se ausentaban los temas que ya habían visto, lo que representaba un dilema: “Porque tengo que sentarme a explicarles pero al mismo tiempo tengo una fecha límite en la que tengo que ver ciertos temas” (Lucía-PED). Este fragmento, permite comprender que el

compromiso que tenían las afines con los alumnos en ocasiones se veía cuestionado ante las exigencias externas, lo que las obligaba a implementar algunas estrategias como explicarles los contenidos a los alumnos que faltaban, a la par que delegaban a los demás la realización de otras actividades.

Además de esto, Lucía refirió que con su primer grupo de 6° hubo algo que la impactó, ya que al preguntarles a los alumnos qué querían ser de grandes, la mayoría de ellos dijeron que su idea era trabajar en el puesto de su familia o ser el líder del sindicato de vendedores, lo que provocó que Lucía pensara: “\_¡Tengo que hacer algo, estos niños se van a la secundaria y no puede ser que se vayan pensando que lo único que tienen ahora es lo que pueden lograr!\_”. Ante esto, Lucía se dispuso a organizar y pedir autorizaciones para llevar a cabo una actividad que llamó “Semana de la motivación”, en la que convocó a familiares y amigos, que tenían distintos perfiles (paramédico, locutor de radio, ingeniera en robótica, comunicador y capitán del ejército), para que fueran a compartirles sus experiencias a los niños, lo cual, desde la perspectiva de Lucía, resultó gratificante para los alumnos e incluso sus compañeros maestros se mostraron asombrados por el hecho de que Lucía conociera a tantas personas: “Como pedagoga te logras desarrollar en entornos muy diferentes y si sabes aprovecharlos puedes generar cosas diferentes e interesantes en la escuela, ahí es donde radica la diferencia entre ser pedagoga y ser normalista”.

A partir de lo expuesto, se observa que el actuar de Lucía se vio influido tanto por su historia y expectativas propias generadas en su trayectoria escolar (Civera, 2013), donde reconoció que los maestros que le dejaron huella se caracterizaban por tener esa calidez humana e inteligencia para saber en qué momento primar la enseñanza de los contenidos y en cuál abordar las inquietudes de los alumnos, así como por la movilización de saberes (Mercado, 1991) provenientes de su formación pedagógica y del conocimiento del medio, los cuales le permitieron vislumbrar y poner en acto una actividad orientada a mostrarles otros horizontes a los alumnos, ya que como mencionan Fullan y Hargreaves (2000), la docencia tiene un papel clave en las generaciones del futuro y representa una de las influencias más importantes en la vida de muchos niños.

Por su parte, el grupo de maestros normalistas refirió que el bagaje de herramientas didácticas y pedagógicas que les había provisto su formación había

posibilitado que supieran qué y cómo enseñar, pues como refieren Ramírez y Cuevas (2018) la tradición normalista se caracteriza por la especialización de la formación en el dominio de la enseñanza. Sin embargo, ello no evitó que la enseñanza se dificultara dadas las particularidades de los grupos, de los alumnos y del contexto escolar. Jade señaló que en su primer año como maestra en la primaria del Centro, lo que más se le había complicado era nivelar el aprendizaje de los alumnos de 3º, que en su mayoría no tenían las nociones matemáticas y de lectoescritura del grado, además de que por la zona de la escuela eran niños que “van y vienen”. Ante esto, Jade implementó la siguiente estrategia docente: sentar a los alumnos en pareja, un alumno que no tenía los conocimientos del grado junto a aquel que desde su perspectiva estaba más avanzado, “el capitán”. Además, señaló que aunque a ella no le gustaba dar Matemáticas: “Sé que mis niños están en un contexto de ambulante deben saber Matemáticas, entonces estoy reforzando eso con ellos”.

En este sentido, se encuentra que, las afines y la normalista que trabajaban en dos primarias del Centro, desplegaron tratamientos específicos (Mercado, 1991) dadas las particularidades de la población escolar. No obstante, ante circunstancias similares cada maestra actuó de manera distinta, lo que parece estar vinculado al conocimiento de la realidad sociocultural y con el significado o sentido que tenía para ellas la educación, ya que mientras la pedagoga Lucía trataba de abrirles el paso a los alumnos para que visualizaran otras actividades más allá de las de sus padres, la normalista Jade se enfocaba en dotarles de las nociones matemáticas para que pudieran desenvolverse en las actividades laborales de su entorno.

En el caso de Itzel, quien llevaba menos de un año en la primaria de Naucalpan, dijo que su asignación en 2º fue difícil porque todas las prácticas profesionales de la BENM las había realizado en grados primaria alta y desconocía cómo enseñar en grados previos, además de que en este grupo había alumnos que ya sabían leer y escribir y otros que no, por lo cual recurrió a las estrategias docentes que le habían brindado los maestros de la otra escuela durante la Fase Intensiva del CTE y su tutora, como el método del silabeo y algunos libros de lectoescritura, y se dispuso a solicitarles a las maestras experimentadas del mismo grado para observarlas y ver cómo enseñaban, a partir de lo cual retomó algunas estrategias de enseñanza. Asimismo, refirió que la enseñanza había significado: “¡Un súper reto! ¡A veces siento

que lo estoy alcanzando y a veces no!”. En concordancia con Mercado (1991), el trabajo con grupos de primer grado suele representar una preocupación para los maestros, tanto por los conocimientos de lectura, escritura y matemáticas que demanda este grado, como por el hecho de enseñar por primera vez en este, lo que hace que sea más intensa la búsqueda y generación de recursos docentes.

Para Antonio, quien tenía menos de un año en la primaria de Ecatepec, la dificultad en la enseñanza de los contenidos con el grupo de 3° lejos de vincularse con la enseñanza misma estuvo relacionada con tres aspectos: con el trabajo administrativo, que le demandó llenar calificaciones, rúbricas y encuestas de los 40 alumnos, donde relató “Fue algo fatal porque decía \_¡O enseño o hago esto!\_”, con la injerencia de los padres de familia: “Un padre criticó mi trabajo y me escribió un recado con las palabras \_¡Más coherencia con el trabajo!\_”, y con las inquietudes que se desprendían por el hecho de trabajar frente a grupo a la par que estudiaba la licenciatura en Filosofía, pues según relató: “Me ha hecho pensar en el modo existencial de ¿Realmente estoy enseñando la materia o lo que yo entiendo por la materia?\_”.

A partir de lo anterior, Antonio generó tácticas (De Certeau, 1996), para atender el trabajo administrativo, convocó a las madres de familia para que les leyeran un cuento a los alumnos mientras él se dedicaba a concluir estos requerimientos, ante la injerencia del padre de familia tuvo que hablar con él frente a la directora para dejarle en claro que su trabajo no era improvisado y que había estudiado para ello, con el fin de que lo dejara trabajar libremente y no pusiera en riesgo su estancia en la escuela, y en relación con los cuestionamientos filosóficos que le producía la enseñanza dijo que se los reservaba para la Facultad: “¡Porque en la escuela lamentablemente no puedo expresarlo! porque me dicen \_¡No viene al caso!\_”.

Omar manifestó que en sus primeros dos años, como maestro en la primaria de Coyoacán, la enseñanza de los contenidos no representó problema alguno, en parte por su formación dual en la BENM y en Pedagogía, en parte porque permaneció con el mismo grupo pero en grados distintos (de 3° a 4°) a solicitud de los padres de familia, y en parte porque desde su perspectiva estos alumnos se mostraban interesados y participativos en los temas enseñados y las actividades propuestas.

No obstante, Omar destacó que en los dos años siguientes, con el grupo de 4º con el que siguió para 5º, nuevamente por solicitud de los padres donde algunos de ellos eran supervisores de la zona, lo llevó a tener “un ritmo de aprendizaje más espaciado”, pues según señaló a diferencia del otro grupo estos alumnos: “Son un poquito más procedimentales, les gustan más cosas de hacer no tanto lo teórico”, por lo que su reto principal fue “prenderles el interés y motivarlos a que puedan explorar más”, a través de la lectura y la búsqueda de información, y de las visitas a museos, área en la que adquirió experiencia durante su formación como pedagogo. Además de esto, Omar apuntó que mantenía una buena relación con los demás maestros de su grado, con quienes se ponía de acuerdo para implementar algunas estrategias en función de los contenidos, y contaba con el apoyo de los padres de familia, quienes le habían depositado la confianza para que él “\_enseñe lo que crea pertinente\_”, y se habían mostrado dispuestos a asistir a las actividades fuera de la escuela que él había propuesto de manera independiente, lo que de algún modo permitía que Omar tuviera apertura en el trabajo docente.

Al respecto, la enseñanza de los contenidos estuvo atravesada por la formación inicial. Los normalistas sabían qué y cómo enseñar los contenidos a los grupos, aunque ello no evitó que tuvieran ciertas dificultades como Itzel quien refirió que la enseñanza de 2º fue difícil porque desconocía como enseñar en primaria baja y Antonio quien dijo que el hecho de cursar la licenciatura en Filosofía le provocaba cuestionarse sobre lo que enseñaba. En cambio, para las maestras de áreas afines fue complicado de inicio, debido a la formación cursada y al nulo apoyo que tenían de los pares, lo que provocó que desconocieran los contenidos a enseñar, las estrategias que podían usar y la manera en que debían dosificar los contenidos, y que procedieran a apoyarse en los compañeros de su grupo y en la búsqueda autónoma de recursos en Internet.

Tanto para normalistas como para afines, la enseñanza de los contenidos se dificultó también por las características de la población escolar, como señalaron las maestras que trabajaban en dos primarias del Centro donde los alumnos eran parte de una “población flotante” que se ausentaba, llegaba tarde o incorporaba nuevos alumnos a lo largo del ciclo escolar, lo que demandaba que generaran estrategias docentes para poner al día a los alumnos. A ello se agrega que los docentes que

tenían más tiempo frente a grupo, relataron que siempre era complicado transitar de un grupo a otro, debido a las diferencias en los intereses y características de los alumnos.

En relación con el manejo de grupo, tanto los docentes normalistas como las de áreas afines mencionaron que fue complicado aunque las razones fueron diferentes. En el caso de los cuatro docentes que contaban con menos de un año de experiencia docente, la psicóloga Dalia, de la primaria de Iztapalapa, señaló el manejo de 4º se dificultó porque “los alumnos no tenían herramientas para resolver problemas y estaban desajustados en cuanto a conducta”, debido a que el ciclo escolar anterior no habían tenido un maestro fijo, aunado a que a lo largo del ciclo escolar le habían asignado otro tres alumnos pese a que había más grupos disponibles, lo que produjo que Dalia tuviera que modificar las reglas de convivencia al interior del aula haciendo uso de sus conocimientos en Psicología.

El normalista Antonio, que trabajaba en una escuela en el Estado de México, expresó que el manejo de grupo de 3º era complicado porque tenía 40 alumnos y debido a la mala acústica del salón tenía que levantar la voz para que escucharan sus indicaciones, lo que produjo una molestia en algunas madres de familia quienes se quejaron de que había transgredido a los niños, por lo que Antonio dijo que tuvo que imponerse ante los padres y apoyarse de la directora para dejar en claro por qué levantaba la voz.

En el caso de las dos normalistas restantes con menos de un año de experiencia, Jade comentó que el trabajar en una primaria en la Colonia Centro donde algunos alumnos faltaban y otros se integraban a la mitad del ciclo escolar, había representado un problema también en el manejo de grupo: “Porque ya tengo el conocimiento de los niños de un lado y llega otro a desbalancear”, muestra de ello es que comenzó el ciclo escolar en el grupo de 3º con 13 alumnos y al momento de la entrevista tenía 20, lo que de algún modo obligó a Jade a modificar la dinámica del aula a través del conocimiento de los alumnos que iban llegando.

Por su parte, Itzel refirió que los factores que complicaron el manejo de 2º estuvieron vinculados con la edad de los alumnos a quienes concebía como inquietos, de los cuales uno de ellos tenía “problemas muy severos de conducta”, otro “tendencia suicida” y otro “TDAH”, particularidades en las que tenía que estar atenta vigilando a

estos alumnos aún con el riesgo de descuidar a los demás. Para abordar esto, Itzel dijo que había recurrido a hablar con las madres de familia para solicitarles que sus hijos recibieran ayuda psicológica, además de que señaló que tuvo que apoyarse de su psicólogo personal para pedirle consejos sobre cómo dirigirse a estos alumnos, pues en la primaria nadie le brindaba ayuda al respecto. Dado que Itzel provenía de una familia de docentes, se le preguntó si se había apoyado de ellos, a lo cual respondió que no, ya que en su casa tratan de no involucrar el trabajo con la vida personal, a menos que sea sobre un asunto que afecte sus condiciones laborales.

En lo que corresponde a los cuatro docentes con más experiencia, la pedagoga Claudia comentó que el manejo con sus primeros grupos de 1° y 2° había sido complicado, en parte porque los niños eran “muy inquietos” y en parte porque “no sabía qué tanto podía y qué tanto no podía hacer con los niños”, lo que produjo que pusiera en acto su paciencia y la implementación de reglas claras para que los alumnos trabajaran dentro del aula. Asimismo, destacó que el estar cuatro ciclos escolares en primaria baja le permitió ir “agarrando cayo” en el manejo de grupo, pero cuando la asignaron en 5° nuevamente se le dificultó porque los alumnos “empezaban con las hormonas” y al verla joven tenían actitudes de rebeldía y falta de respeto hacia ella, lo que provocó que en reiteradas ocasiones Claudia tuviera que abordar el tema del respeto hacia las mujeres para que los alumnos se mantuvieran a raya.

El normalista Omar, quien había ejercido como docente por cuatro ciclos escolares en la primaria de Coyoacán, expresó que solo en el primer año con el grupo de 3° le costó trabajo manejar al grupo: “Tuve muchas complicaciones para presentarme, para sondear a los miembros del grupo”. No obstante, en los meses posteriores y tras ser asignado con el mismo grupo en 4° le permitió construir relaciones de confianza y afecto con los alumnos, lo que contribuyó a construir un ambiente de respeto dentro del salón de clases. Y aunque en su tercer y cuarto ciclo escolar le habían asignado 4° y el mismo grupo para 5°, refirió que no tuvo ningún problema en el manejo de grupo. Sin embargo, destacó que en su último año se había encontrado con un alumno que lo hizo cuestionarse sobre el significado de la escuela, ya que él le dejaba entrever que no se iba a ceñir a sus reglas pero también le mostró que era bueno en otras cosas “no académicas”, como en las cuestiones organizativas

(ceremonias, repartir cuadernos, borrar el pizarrón) e informativas (porque le comentaba a Omar lo que platicaban los alumnos en el recreo).

Por último, las afines Romina y Lucía, quienes tenían dos años trabajando en la primaria de la Colonia Centro, relataron lo siguiente: la primera, mencionó que el manejo de grupo seguía siendo su “foquito rojo”, con en el grupo de 5º porque los alumnos eran adolescentes y “se ponían insoportables”, por lo que era más complicado que la vieran como figura de autoridad, y con el grupo de 3º porque “de repente sí hay uno que otro que es la ovejita perdida y ese es el que te descontrola a todos los demás” (Romina-EDU), y la segunda coincidió en que el manejo de grupo de los alumnos de 6º y de 4º se vio influido por la edad de los alumnos, donde Lucía dijo: “Sus juegos son otros, su forma de relacionarse es otra”, así como por el lugar que ocupaban dentro de su familia, pues de acuerdo con Lucía con los alumnos de 6º fue un poco más fácil manejarlos pues al ser los hijos mayores sus padres tomaban una actitud de “\_Sí, maestra. Si se porta mal me avisa\_”, mientras que con los de 4º notaba que al ser los hijos menores, sus padres la cuestionaban cuando les llamaba la atención: “\_A ver maestra, ¿qué pasó? ¿Por qué lo regañó?\_”, lo que implicó que Lucía tomara sus precauciones en el trato hacia los alumnos y sus padres.

En resumen, el manejo de grupo suele ser un reto latente para ambos grupos de docentes independientemente de los años de experiencia en el servicio docente, ya que ello implica conocer las formas de relacionarse, interactuar y convocar a los alumnos en la enseñanza, y saber cómo abordar las conductas, los conflictos o situaciones particulares que se presentan en el aula, cuando los docentes no tienen apoyo de otras instancias como UDEEI o de sujetos clave como los padres de familia, los pares o las autoridades escolares.

En la mediación de conflictos y el abordaje de situaciones imprevistas cuatro docentes relataron que había sido un problema latente, dado el carácter imprevisto del acontecer en el aula, y de que este tipo de acontecimientos demandaban de su propia intervención con los alumnos y de la comunicación con los padres de familia y las autoridades escolares. En la mediación de conflictos, el normalista Omar dijo: “Me ha costado mucho trabajo el hacer comprender a los padres o a los responsables que asuman que el niño o la niña incurrieron en una falta y que lleguen a aceptarla”, y la pedagoga Lucía comentó:

Cuando hay temas de conducta con los chicos ¡eso es algo que todavía no sé cómo resolver! Por ejemplo, la primera vez que yo cité a la mamá de un niño vi cómo lo regañó de una manera que yo decía \_¡Híjole a me da cosa ver que lo traten así y que le digan lo que le están diciendo!\_. Para mí también era como mediar entre \_Sí necesito que alguien me apoye\_ pero al mismo tiempo era de \_¡Híjole yo sé que llegando a su casa le van a pegar!\_. Lucía-PED

Los fragmentos anteriores, permiten observar que la actuación de los docentes en la mediación de conflictos se ve influida por la trama de juicios morales, sociales, pedagógicos y psicológicos que se plantean para tomar decisiones ante las situaciones problemáticas (Fullan y Hargreaves, 2000), las cuales consisten no solo en justificar normativamente las conductas de los alumnos ante sus padres sino también en hacer que cada uno acepte la responsabilidad que le corresponde sin que haya más transgresiones de por medio, lo que en ocasiones los pone en un dilema sobre qué hacer o cómo comunicar los acontecimientos a los padres sin que ello repercuta en un maltrato hacia los niños.

Dos maestras comentaron que el abordaje de situaciones imprevistas había sido complicado. La psicóloga Dalia refirió que en su primer año en la primaria de Iztapalapa, una de sus alumnas le había informado que estaba siendo violentada y otra tuvo un accidente en el salón, situaciones que para Dalia representaron un dilema, pues por una parte sabía que tenía que hacer un reporte, comunicarle al director y a los padres de familia lo sucedido, y por otra, no tenía idea de cómo informarlo o cuál iba a ser la actitud de los padres ante esto, por lo que el director y un maestro se acercaron a ella para brindarle su apoyo y aconsejarle que debía ser cuidadosa con la manera en que lo comunicaba, pues en palabras de Dalia: “Son cosas que de alguna manera el papá o la mamá si buscan un responsable pueden hacer mucho y hasta te andan corriendo”. Aunque Dalia señaló que trataba de tener tacto con los padres de familia cuando algo inesperado sucedía, para evitar malos entendidos, también enfatizó que para ella primero eran los niños, pues por su formación tenía en cuenta la manera en que estos problemas podían afectarlos académica y emocionalmente. Asimismo, mencionó que el apoyo del director había sido importante en estos asuntos,

pues lejos de orillarla a ocultar lo que sucedía, se mostraba abierto a evidenciarlo y a presenciar la relación que mantenía Dalia con los involucrados.

Jade reafirmó lo dicho por Dalia en cuanto al trato con los padres de familia, pues dijo que siempre era complicado saber “cómo decirle las situaciones a los papás”, muestra de ello es que una vez se percató de que una niña tenía pediculosis y no sabía cómo decírselo a sus padres sin que estos se ofendieran o lo sintieran como una transgresión, por lo que le pidió consejos a una maestra joven, quien le dijo: “\_Coméntales que la niña se rasca mucho, que tú le has visto algunas cositas blancas y que la revisen\_”, consejo que según dijo le fue de gran ayuda, porque aunque ella solía ser directa sabía que el decirles las cosas sin filtros a los padres de familia podría causar conflictos en su permanencia como maestra.

En este sentido, la mediación de conflictos y el abordaje de situaciones imprevistas suelen complicarse no solo por las herramientas con las que cuentan los docentes para resolverlas, sino porque también porque para ellos representa plantearse juicios morales que orientan sus decisiones en medio de las características contextuales y de las relaciones con los padres de familia que fijan los límites y las posibilidades de lo que el maestro puede o no hacer (Fullan y Hargreaves, 2000).

Con base en lo expuesto, se comprende que la inmersión de los docentes al trabajo dentro del aula está atravesado por retos personales, profesionales y laborales, que abarcan la toma de decisiones desde qué y cómo enseñar dadas las particularidades de los alumnos y las exigencias externas (el trabajo administrativo, el cumplimiento del currículo, por ejemplo), la manera en que han de actuar ante las situaciones que se producen dentro y fuera del salón de clases en función del apoyo que perciben de las madres y los padres de familia, hasta el modo en que todas estas circunstancias trastocan el sentido y el significado que tiene la educación para los alumnos, ante lo cual cada docente se replantea de manera distinta en su labor: sea contribuyendo al aprendizaje de los alumnos, abriéndoles nuevos horizontes, dejar que se desarrollen en la escuela de modo que les resulte gratificante o fungiendo como un soporte emocional y afectivo en beneficio de su propio desarrollo.

Así pues, aunque inicialmente se percibe una diferencia entre las afines y los normalistas en cuestiones didácticas y pedagógicas, en las que las afines mostraron

mayor incertidumbre, ello no parece ser una dificultad sostenida, pues en el acontecer de los meses o de los años se van familiarizando con el trabajo de enseñanza y van buscando maneras de hacer, desde su formación, de la búsqueda de recursos, del apoyo de los pares u otras personas cercanas, que posibilitan encaminar la labor frente a grupo. No obstante, ambos grupos de maestros, sobre todo los que tenían más años de experiencia, reconocieron que siempre era difícil transitar de un grupo a otro, en tanto ello demandaba del conocimiento de las formas de relacionarse y de ser con los alumnos.

Aunado a esto, tanto los docentes normalistas como las de áreas afines, independientemente de los años de experiencia en el servicio, manifestaron que el trabajo docente frente a grupo estaba permeado por el carácter imprevisto del acontecer en el aula, donde emergían conflictos, accidentes o eventos inesperados, ante los cuales tenían que tomar decisiones para saber qué decir, cómo comunicar lo acontecido y en quiénes apoyarse para ello (directores y otros maestros), lo cual, desde su perspectiva, conllevaba una responsabilidad tanto individual como colectiva. Al respecto, señalaron que el abordaje de estas situaciones demandaba de su propia intervención, de asentar y de informar a los padres de familia lo acontecido, con el fin de que, los alumnos y sus padres, asumieran la responsabilidad o se hicieran cargo de lo que se les comunicaba.

Con sustento en los relatos expuestos y en las aportaciones de Rockwell (2013), se comprende que en los inicios en el trabajo docente dentro del aula se ponen en juego los saberes, que tanto los maestros como los alumnos portan, las manos diestras, los sentidos y las maneras de hablar que permiten percibir y realizar los gestos requeridos y coordinarlos al interactuar con los demás sujetos presentes. Sin dejar de lado, que el trabajo que los maestros realizan se encuentra atravesado por los requisitos de gestión y rendición de cuentas, por el tiempo del que disponen para llevar a cabo la enseñanza en medio de interacciones complejas e imprevistas, por las pruebas a las que se enfrentan para convocar a los alumnos, y por las constantes solicitudes que les hacen los padres de familia o las autoridades escolares.

#### **4.5. El futuro profesional: El trabajo docente o la búsqueda de nuevos horizontes**

Retomando a Assunção Flores (2008) y Sánchez (2009), en los primeros años de ejercicio profesional los docentes pueden experimentar sentimientos de aislamiento, desilusión y hasta frustración, así como otros de satisfacción, gusto e interés por la docencia debido a las recompensas personales y profesionales que van encontrando en esta, los cuales marcan su trayectoria profesional.

De acuerdo con el estado del conocimiento de Sandoval (2013), en las investigaciones sobre las expectativas profesionales de los maestros que se iniciaban en la docencia en educación básica en México, analizadas por ella, se encontraron posiciones diversas: aquellos que desean continuar con la labor frente a grupo, otros que desean seguir pero en otras funciones, algunos más cuyo propósito es estudiar posgrados para alejarse del trabajo docente, y otros cuyo interés ya no es la docencia, las cuales se ven influidas no solo por la vocación o el compromiso que muestran hacia la labor docente, sino también por las condiciones difíciles en que los maestros realizan su trabajo y por el deterioro social creciente de la imagen del maestro.

En el caso de los sujetos entrevistados, se encontraron hallazgos similares, ya que al preguntarles a los docentes cómo se veían en los próximos cinco años de su futuro profesional, las respuestas fueron variadas con base en las experiencias vividas y en la manera en que ellos se visualizaban como profesionales.

Entre aquellos cuya idea era continuar en el servicio docente, está la normalista Jade, con menos de un año en la primaria del Centro, que señaló que entre sus planes estaba cambiarse a una escuela de tiempo completo, debido a que consideraba que las condiciones salariales y la jornada laboral de este tipo de escuela le permitirían desarrollarse personal y profesionalmente:

Ya que tenga mi examen de permanencia buscaré otros niveles educativos: hacer diplomados, entrar a cursos, o sea hacer algo que me ayude a ser una mejor maestra ¡porque no me visualizo como investigadora! ¡Me visualizo con mi grupo y siempre dando lo mejor de mí para que los niños sean los mejores! Jade-BENM

La pedagoga Dalia, quien llevaba menos de un año trabajando en la primaria de Iztapalapa, mencionó que pese a que se le habían dificultado algunos aspectos de la

enseñanza y a que la relación con sus compañeros no era cercana, durante su primer año como maestra había encontrado satisfacciones:

Porque a veces tus resultados los ves con los niños y con los papás, cuando escucho hablar a los niños y sé que ya aprendieron ciertas cosas también es una satisfacción, también cuando sé que los papás no me han dado tantas quejas o que no han estado tan inconformes conmigo. Dalia-PSICOL

De aquí que Dalia haya expresado que se seguía viendo como maestra en la misma escuela, pues hasta ahora le había gustado desempeñarse en esta labor y esperaba que en los próximos años mejorara en el trabajo docente.

El normalista y pedagogo Omar, quien llevaba casi cuatro años en la primaria de jornada ampliada de Coyoacán, relató que se veía siendo maestro en la misma escuela, en sus palabras:

¡Me gusta el trabajo que hago frente a grupo y lo disfruto! [...] Sin embargo, en algún momento quisiera conjugar esto que hago y trasladarlo a otras líneas que dejé en visto como museografía o enseñanza de la historia, me quedan muchas instituciones cerca entonces estaría pensando en conseguir un horario en la tarde para trabajar en alguna de estas instituciones. Omar-BENMPED

Al respecto, se puede comprender que lo que convoca a Omar a la misma escuela ha sido el gusto por la docencia y las relaciones que ha construido con los alumnos, con los maestros de la escuela y la directora, así como con los padres de familia, aunque ello no ha limitado sus aspiraciones de retomar otras labores ligadas al ámbito pedagógico, las cuales refiere le gustaría conjugarlas con el ejercicio docente.

Por último, la pedagoga Lucía, con dos años en la primaria del Centro, destacó que la docencia:

Me ha dado mucho más de lo que yo me hubiera imaginado, el tener contacto con los niños, el aprender de ellos, el reírme de sus chistes, el convivir con personas que no tienen filtros. También no todo es color de rosa, de repente conoces casos que no sé, que te llegan, que te mueven, pero creo que todo eso hace que mi trabajo sea

realmente lo que siempre quise que fuera, una gran experiencia de vida. Lucía-PED

En este fragmento, Lucía enfatiza que la docencia le ha dado satisfacciones personales y profesionales, en el sentido de que le ha permitido interactuar y convivir con los niños, así como crear relaciones afectivas que la han trastocado. Asimismo, Lucía precisó que dada la convivencia que tenía con los maestros de la escuela, su propósito era seguir frente a grupo en la misma escuela a la par que trabajaba como diseñadora instruccional en un corporativo pues hasta este momento había podido conjugar ambas ocupaciones de manera fructífera en beneficio de los alumnos, lo que ella nombra como “una gran experiencia de vida” que arrancó desde su propia escolaridad y de la huella que dejaron en ella ciertos maestros, y prosiguió en su experiencia como docente. Aunque también mencionó que posteriormente le gustaría abrir su propia guardería, pues según dijo ese siempre ha sido su anhelo, tener su propia escuela.

En cambio, para los cuatro docentes restantes, los horizontes profesionales son otros. La licenciada en Educación Romina, quien llevaba dos años trabajando en la misma primaria del Centro que Lucía, expresó que aunque le gustaría seguir frente a grupo en la misma escuela por la red que han hecho entre los cuatro maestros, había aspectos que le disgustaban, como las planeaciones. Por lo que, se veía frente a grupo pero en otra función como promotora de lectura, ya fuera en la misma escuela o en otra que estuviera más cercana a su domicilio aunque lo seguía valorando en cierto sentido sabía que el irse a otra escuela significaba dejar a sus compañeros y enfrentarse a grupos donde el número de alumnos era mayor a los diez que ella tenía en la primaria del Centro. Asimismo, dejó en claro que no sabía aún qué futuro le esperaba, ya que en ese momento estaba próxima a realizar la evaluación para la permanencia y de ello dependía la decisión que iba a tomar.

La pedagoga Claudia, dijo respecto a sus casi seis años como maestra en la primaria de Coyoacán: “¡Muchas veces ya me quiero ir pero pues también los alumnos me ganan mucho en la parte emocional! Siento que tú para ellos eres como su figura a seguir en muchos aspectos y todo lo que tú hagas ellos lo van a hacer o lo van a dejar de hacer. Esa parte que no tienen en casa también es importante y me gusta”. Asimismo, mencionó que aunque se ha quedado por el cariño y las satisfacciones

personales que ha encontrado en el trabajo con los niños, ella no se veía toda su vida como maestra, pues entre sus planes estaba irse a estudiar a otro país pero no explicitó a qué se enfocaría esta vez.

El normalista Antonio, con menos de un año en la primaria de Ecatepec, enfatizó que debido a las observaciones constantes de las que había sido objeto en la escuela así como a la injerencia sindical presente en esta y a las actitudes que había observado en algunos alumnos y padres de familia que se entrometían en el trabajo docente, ha decidido:

Egresar de la licenciatura [en filosofía] que actualmente estoy cursando para de ahí presentar el examen de oposición a nivel medio superior y dar una clase específica para lo que yo estudié: Filosofía o Historia. [...] Y con personas que tal vez hasta se interesen por el tema, [porque en primaria] son niños ¡es normal! Pero hay niños que solo van por obligación. [...] ¡Francamente no me gustaría seguir como maestro de primaria, me decepcioné mucho! En la carrera de docente se pueden explotar muchas cosas. Sin embargo, diría Foucault, hay mecanismos de coacción que impiden el desarrollo de los docentes. Antonio-BENMFIL

En este fragmento, Antonio deja entrever que su experiencia como docente provocó que se desencantara de la docencia en educación primaria, tanto por los “mecanismos de coacción” de los que fue objeto por parte de las figuras sindicales y de las intromisiones de los padres de familia, como por el interés que los alumnos muestran hacia la educación, pues aunque reconoce que es normal que a veces no se interesen por la educación a él le gustaría trabajar con estudiantes que sí se interesaran en el tema, entre ellos, los de bachillerato, percepción que puede deberse a su experiencia anterior como maestro en este nivel educativo. Lo anterior produjo que Antonio delineara otros horizontes profesionales tomando como eje la formación en Filosofía que en ese momento cursaba.

Por su parte, la normalista Itzel, con menos de un año en la primaria de Naucalpan, relató que debido a las complicaciones con los alumnos de 2º y al nulo apoyo que recibía de los padres de familia y de los compañeros de la escuela, se veía: “¡En otro puesto como directora! ¡No creo aguantar mucho frente a grupo por los

papás! ¡Yo no me siento apoyada y es una zona difícil! Por eso mejor quiero ser directora porque es menos estresante, igual les tocan menos vacaciones pero es menos la carga. [...] Y me gustaría estar en una escuela donde los directivos sean más estrictos con los maestros y sí les apliquen sanciones”. De esto modo, Itzel dejó en claro que su interés era ascender a la función directiva en una primaria de mayor exigencia en el Estado de México, pues aunque las vacaciones eran menos, desde su perspectiva, este cargo era menos estresante que el estar frente a grupo.

A partir de esto, puede decirse que las expectativas profesionales de los maestros estuvieron influidas por las experiencias personales, profesionales y laborales que edificaron en sus primeros como docentes. En relación con los dos normalistas (Omar y Jade) y las dos afines (Dalia y Lucía), cuya idea era continuar en la docencia, los aspectos que influyeron en el seguimiento de la profesión estuvieron ligados con las satisfacciones personales y profesionales que encontraron en la docencia y en su relación con los alumnos, las cuales contribuyeron a reafirmar su gusto e interés por el trabajo docente, y a buscar oportunidades de desarrollo profesional para tratar de ser mejores docentes. Asimismo, dos de ellos añadieron que el anhelo por continuar en el servicio docente, también había estado influido por las escuelas en las que trabajaban (Omar en la primaria de Coyoacán y Lucía en la del Centro), en las que hasta ese momento habían construido buenas relaciones con los maestros y los padres de familia, e incluso se consideraban como maestros con cierto poder y prestigio en la escuela, aunque ello no limitó que abrieran sus horizontes para desarrollarse en otros ámbitos del campo pedagógico e incluso poner su propia escuela.

Por su parte, los dos normalistas (Antonio e Itzel) y las dos afines (Claudia y Romina) restantes, manifestaron que el abandono de la profesión y la mirada hacia otros horizontes, se debieron tanto al agotamiento de los requerimientos administrativos, al nulo apoyo que percibían de los padres de familia y los demás maestros, así como a las particularidades de las culturas y micropolíticas escolares predominantes. Al respecto, de los normalistas que trabajaban en primarias de carácter estatal, Antonio señaló que sus expectativas eran seguir como docente pero en el nivel superior, luego de egresar de la licenciatura en Filosofía, debido a que no concordaba con los mecanismos formales e informales en que funcionaba la escuela, y que, desde

su perspectiva, condicionaban el trabajo docente. E Itzel refirió que su interés era ascender a la función directiva en una escuela con mayor exigencia a la que estaba en ese momento, pues según relató, aunque el salario era menos en este cargo también era menos estresante. En lo que corresponde a las afines Claudia y Romina, ambas señalaron que se sentían agusto en las escuelas de Coyoacán y del Centro en las que trabajaban, por el cariño que habían construido hacia los alumnos o por la red de apoyo que habían generado con los maestros en la escuela, pero destacaron que no se veían toda su vida como maestras o sí en la educación pero en otra función.

Lo expuesto, permite comprender que las experiencias personales y profesionales vividas por los maestros en contextos escolares específicos, marcaron la visión de sus horizontes profesionales, ya sea para continuar en la docencia o para abandonarla, dependiendo de los aspectos que los convocaron o los orillaron a optar por una u otra vía.

## Conclusiones

Con base en las experiencias mostradas de ambos grupos de maestros, se comprende que la manera en que cada sujeto vivió los comienzos en la docencia presentó puntos de contacto y de distinción, entramados no solo en la formación inicial de los maestros, sino también en su historia personal, en las expectativas propias, en el ambiente sociocultural en el que se desarrollaron, así como en las particularidades de la escuela, las relaciones construidas con los distintos sujetos de la comunidad escolar y en las maneras en que aprendieron a moverse en la escuela según los años de experiencia.

Durante este trayecto, los maestros construyeron significados sobre el trabajo docente, la educación y la escuela. Antes de ingresar a la formación inicial, los sujetos tuvieron experiencias familiares, sociales, escolares y hasta laborales, que detonaron el interés y el gusto por la docencia a partir de las prácticas que observaron en su familia, de las características de los maestros de su propia escolaridad, y de la manera en que algunas de estas experiencias les permitieron ensayar relaciones educativas con distintos sujetos y en diferentes entornos, aunque no propiamente en la educación básica o formal, mismas que en algunos casos influyeron en la elección de una carrera vinculada con el ámbito educativo.

Por su parte, el ingreso a la formación inicial no siempre se vivió como un trayecto delineado, sea porque la docencia se debatía con otras opciones para estudiar, porque al egresar del bachillerato sus intereses los orientaron a estudiar otra carrera, o bien, por el rechazo que recibieron de sus padres o porque el ingreso a otra formación se vio obstaculizado por la falta de lugares en la universidad. Pese a esto, todos estudiaron una carrera ligada, directa o indirectamente, con la educación en la que se sumergieron a culturas profesionales particulares. El grupo de normalistas, orientados hacia el ejercicio de la docencia en educación básica, y el grupo de afines en campos específicos del conocimiento: Pedagogía, Educación y Psicología. Al respecto, los normalistas destacaron el bagaje de herramientas didácticas, técnicas y pedagógicas, así como la inmersión a las escuelas de práctica que les proporcionó la Normal para el ejercicio de la docencia, aunque también reconocieron que esta formación no abordó del todo los aspectos administrativos, normativos y relacionales (con los padres de familia, sobre todo) que demanda el trabajo docente. Las afines,

reconocieron que las licenciaturas cursadas les dotaron de conocimientos pedagógicos, de investigación, psicológicos y administrativos, que si bien, no estaban enfocados solo hacia la docencia sí podían ser aplicados en esta.

En lo relativo al ingreso al servicio docente, las leyes secundarias de la RE 2013 reformaron los requisitos y los mecanismos para acceder a la carrera docente. La LGSPD estableció una apertura profesional que permitió el ingreso de otros profesionales formados en áreas afines a la docencia e implementó los cursos de oposición para ingresar a las plazas docentes. En la apertura profesional, los normalistas refirieron posiciones encontradas: unas que estaban en contra de que otros profesionales ingresaran como docentes porque desde su perspectiva no contaban con la formación necesaria para realizar el trabajo docente, y otros que estaban de acuerdo siempre y cuando a los otros profesionales se les formara, a través de cursos u otras actividades, en el ejercicio de la docencia, mientras que para las profesionales afines esta apertura representó la oportunidad para ingresar al trabajo docente. En los motivos que orientaron el ingreso de ambos grupos a la docencia, los normalistas lo percibían como un trayecto casi inmediato, dado que su formación los había preparado para ello, aunque uno de ellos postergó su ingreso porque estaba cursando otra carrera, y las afines refirieron distintos motivos que las hicieron inclinarse por la docencia. Dos ingresaron a esta porque era algo que siempre habían anhelado además de las condiciones laborales y de seguridad social que esta actividad les proporcionaba, pero las otras dos los hicieron debido a la escasez o el deterioro del campo laboral vinculado con su profesión.

En la realización de los exámenes para ingresar al SPD, los normalistas no tuvieron mayor dificultad en el examen de carácter educativo, no así en el de carácter profesional debido al desconocimiento de la normatividad escolar, mientras que para las afines ambos exámenes fueron complicados, ya que, por su formación, desconocían los planes y programas de estudio de la educación primaria, así como la normatividad escolar vigente. No obstante, ambos grupos de docentes resultaron idóneos, por las tácticas que desplegaron para responder el examen o porque se habían preparado para ello. Sin embargo, enfatizaron que el concurso de oposición no era del todo fiable para determinar la idoneidad de un docente frente a grupo, ya que, desde su perspectiva, esto no se podía valorar con un examen, pues como dijo la

pedagoga Lucía: “Yo ni siquiera estudié y me quedé”, o como señaló Itzel sobre el hecho de que ser maestro no es solo tener el conocimiento sino también saber cómo enseñarlo a los alumnos.

En la elección del centro de trabajo, los maestros emplearon criterios distintos, pues algunos de ellos recuperaron sus experiencias pasadas o recurrieron a personas cercanas para saber qué escuela elegir en función de las condiciones laborales, otros se guiaron por la cercanía y ubicación de la escuela, y otros tomaron en cuenta la ubicación y el turno en relación con sus otras ocupaciones.

En los comienzos en la docencia, el hecho de provenir de una u otra formación no aminoró los retos personales, profesionales y laborales a los que enfrentaron, a partir de los cuales desplegaron modos de hacer y tratamientos específicos en medio de los intersticios que iban encontrando. En este sentido, los docentes mencionaron que el ser un maestro que se inicia en la profesión representó un reto, ya que su llegada a las escuelas había significado “ser el bicho raro en un ambiente completamente desconocido ¡donde todos ya se saben las reglas del juego menos tú!” (Omar-BENMPED), en la medida en que tuvieron que adaptarse a la dinámica escolar y al funcionamiento de la escuela donde no siempre fueron bien recibidos por las autoridades y los pares, sea porque habían llegado a suplir a los maestros interinos, porque el recibimiento había sido solo en términos formales o porque los pares adoptaban actitudes de indiferencia y rechazo explícitos. Aunque hubo casos excepcionales donde los maestros (más jóvenes o con mayor experiencia) les brindaron apoyo a los nuevos docentes.

Asimismo, algunas actividades cotidianas que les permitieron conocer las culturas y micropolíticas escolares de las escuelas fueron la asignación de los grupos donde las autoridades empleaban distintos criterios relacionados con la experiencia docente, las posiciones sindicales, la inscripción de los alumnos o los juegos de poder predominantes. En las juntas del CTE se expresaban diversas relaciones entre los docentes de las escuelas como de apoyo, de individualismo, de exposición o para establecer acuerdos. El desempeño de cargos alternos como la organización de las festividades y la asignación de las funciones de tutoría eran actividades que nadie quería hacer y que se les asignaban a los maestros de nuevo ingreso, entre otras.

En lo referente al trabajo frente a grupo, las complicaciones de ambos profesionales en la enseñanza durante los primeros años de ejercicio profesional estuvieron inicialmente marcadas por la formación inicial, ya que mientras los normalistas no tuvieron mayor dificultad en saber qué y cómo enseñar, las afines sí tuvieron complicaciones en este sentido. Al respecto, cabe destacar que no solo fue la formación inicial lo que conllevó complicaciones en la enseñanza de los contenidos, en el manejo de grupo y en la mediación de conflictos, sino también las particularidades de la población escolar, las características individuales (de conducta, psicológicas o de violencia) de los alumnos, el apoyo que tenían de las autoridades escolares, de los padres de familia y de los demás maestros. Para afrontar lo anterior, los docentes se apoyaron de sus redes de socialización dentro y fuera de la escuela, movilizaron saberes y pusieron en práctica tácticas provenientes de distintos momentos, sujetos y lugares que les permitieron repensar e interpelar el trabajo docente y llevar a buen término los retos acontecidos. Asimismo, la mayoría de los docentes destacaron que las actividades de formación continua como el periodo de inducción y los cursos de formación continua poco los habían ayudado en su formación docente, ya que eran vistos por ellos como un requisito que tenían que cumplir, que demandaba restarle tiempo al trabajo de enseñanza y sacrificar su vida personal.

Con el transcurrir de los meses y los años, los docentes aprendieron a moverse dentro de la escuela de maneras diferentes, algunos aislados pero con redes de apoyo fuera de la escuela, otros mediante la relación estratégica con ciertos grupos o docentes, y otros de manera colegiada dadas las particularidades de los contextos escolares y de la comprensión de cómo se tejían las relaciones al interior de la escuela. Debido a ello, no solo se adaptaron sino también crearon nuevas formas de trabajar y de relacionarse en las culturas y micropolíticas escolares.

En este sentido, los entrevistados relataron que el ser docente implicaba conjugar la vida profesional con las otras ocupaciones fuera de la escuela: “Es un trabajo al que hay que dedicarle mucho tiempo, no es nada más cuatro horas y media en la escuela” (Lucía-PED). Además de que el trabajo docente era una fuente inagotable de aprendizaje, en tanto conllevaba un compromiso profesional: “Es tratar de estar mejorando, de que tus actividades sean más llamativas y más significativas para los alumnos”, así como una responsabilidad afectiva y moral para los alumnos:

“¡Un maestro es fundamental en la vida de un niño y no precisamente por la enseñanza académica, sino a veces por la enseñanza de vida!” (Dalia-PSICOL), lo que conllevaba un debate continuo: “Porque también te topas con esos obstáculos de las autoridades o del propio sistema, de que tú quieres hacer maravillas con los niños, pero no tienes el tiempo o la facilidad para hacerlas” (Romina-EDU).

Lo anterior, junto con la manera en que cada uno asumió e interpeló sus primeros años de ejercicio profesional en las escuelas primarias, influyó para que los docentes construyeran horizontes profesionales, a veces ligados con la continuación en el trabajo docente, debido a las satisfacciones personales y profesionales que encontraron, y por las relaciones que mantenían con los distintos sujetos al interior de las escuelas, y otras veces orientadas a seguir en la educación pero en otras funciones o niveles educativos, producto de las insatisfacciones percibidas en el apoyo de los padres de familia, las relaciones sindicales predominantes y la capacidad de convocatoria que tenían con los alumnos.

Lo expuesto, invita a continuar en la búsqueda e indagación de los comienzos en la docencia, mediante el planteamiento de nuevas preguntas y el empleo de metodologías de observación enfocadas a la comprensión de la práctica docente de profesionales con formaciones normalista y de áreas afines a la docencia, con el propósito de analizar la influencia que puede tener la formación previa en el actuar dentro del aula. Además, resulta conveniente preguntarse de qué manera las condiciones circunstanciales, como las que ahora atravesamos con la pandemia por COVID-19, influyen en las experiencias de los maestros y las maestras que apenas se integraron al servicio docente, ya que las interacciones suceden por otras vías y de distinta manera.

Finalmente, destaco la apertura que tuvieron los maestros y las maestras de esta investigación en el encuentro cara a cara, ya que la manera en que se dirigían a mí, así como las emociones, los sentimientos y las palabras que expresaban, me permitieron observar que la entrevista estaba siendo un espacio para reflexionar y verse a sí mismos en el transcurrir del tiempo como personas, profesionales y docentes.

### **Entrevistas realizadas**

Entrevista realizada a Lucía-PED el día 22 de febrero del 2019, duración: 2:17:40.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Romina-EDU el día 25 de febrero del 2019, duración: 1:54:05.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Jade-BENM el día 27 de febrero del 2019, duración: 1:15:54.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Omar-BENMPED el día 1 de marzo del 2019, duración: 3:21:25.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Antonio-BENMFIL el día 2 de abril del 2019, duración: 1:29:24.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Dalia-PSICOL el día 3 de abril del 2019, duración: 1:14:57.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Itzel-BENMEDU el día 6 de abril del 2019, duración: 1:20:38.  
Ciudad de México, México.

Entrevista realizada a Claudia-PED el día 17 de junio del 2019, duración: 1:17:04.  
Ciudad de México, México.

### **Referencias consultadas**

Aguilera Moreno, Maricruz (2013) "La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios" en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores, J.F. Galaz Fontes (coords.) *Estudiantes maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES, pp. 342-364.

Alcalde, Arturo (2014) "Reflexiones sobre el contenido laboral de la reforma educativa" en G. Del Castillo y G. Valenti (coords.) *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, FLACSO México, pp. 109-116.

- Alliaud, Andrea (2003) "La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Vol. 1", Tesis de doctorado en educación, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea (2004) "La experiencia escolar de maestros "inexpertos". Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, 34 (3): 1-11.
- Amador, Juan C. (2009). "La Alianza por la Calidad de la Educación: modernización de los centros escolares y profesionalización de los maestros", *Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, (74): 1-36.
- Ardiles, Martha (2009) "En la formación docente: prácticas de cada día, apuestas y dificultades", *Diálogos Pedagógicos*, (13): 63-74.
- Arfuch, Leonor (1999) *La entrevista, una invención dialógica*, Buenos Aires, Paidós.
- Arias, Eduardo y Bazdresch, Miguel (2003) "México: Compromiso social por la calidad de la educación", *Revista Electrónica Sinéctica*, (22): 72-77.
- Arnaut, Arnaut (1996) *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, México, Biblioteca Normalista.
- Arnaut, Aalberto (2010) "Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010" en A. Arnaut, y S. Giorguli (coords.) *Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, pp. 233-270.
- Arnaut, Arnaut (2013) *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*, México, Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y el Senado, de <[http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)> (20 de julio, 2019).
- Arnaut, Alberto (2014) "Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente" en G. Del Castillo y G. Valenti (coords.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, FLACSO México, pp.31-46.

- Arnaut, Arnaut (2018) "El magisterio en las reformas educativas del siglo XX y XXI" en S.S. Camacho (coord.) *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 47-74.
- Assunção Flores, María (2008) "La investigación sobre los primeros años de enseñanza: Lecturas e implicaciones" en C. Marcelo (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Ediciones Octaedro, pp. 59-98.
- Ávalos, Beatrice (2008) *La inserción docente: políticas y prácticas de inducción*, Guatemala, Juárez&Associates, Inc, <[http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/Pnadr976.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/Pnadr976.pdf)> (24 de marzo, 2020).
- Ávalos, Beatrice (2009) "La inserción profesional de los docentes", *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1): 43-59. <<https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART3.pdf>> (23 de mayo, 2018).
- Bardisa Ruiz, Teresa (1997) "Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares", *Revista Iberoamericana de Educación*, (15): 13-52.
- Beca, Carlos y Boerr, Ingrid (2009) "El proceso de inserción a la docencia" en C. Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*, España, Fundación Santillana/ OEI, pp. 109-118.
- Bertaux, Daniel (1999) "El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades", *Proposiciones* 29: 197-225.
- Bracho, Teresa (2014) "Evaluación y política educativa" en G. Del Castillo y G. Valenti, (coords.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, FLACSO México, pp. 39-47.
- Buenfil Burgos, Rosa N. (2012) "La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación" en M.A. Jiménez (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos Editores, Seminario de Análisis del Discurso Educativo, pp. 51-71.

- Buenfil Burgos, Rosa N. (2005) "Primera jornada. Simposio Guadalajara", en *Linderos. Diálogos sobre la investigación educativa*, México, COMIE-CEE, pp. 123-133.
- Camacho Pérez, Kenya R. (2017) "Condiciones del trabajo docente y su entrecruce con la vida privada: tensiones y posibilidades", Tesis de doctorado, Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Canedo, Catalina G., y Gutiérrez, Catalina (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.
- Civera, Alicia (2013) *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*, Estado de México, Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México-El Colegio Mexiquense.
- Civera, Alicia (2018) "Entre la exclusión, la promesa y la violencia: los estudiantes normalistas rurales en México y la desaparición de los 43" en S.S. Camacho (coord.) *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 47-74.
- Civera, Alicia (2017). [Ponencia] *Miradas a la práctica docente en primaria*, Congreso Nacional de Investigación Educativa-COMIE, San Luis Potosí 2017, <<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2350.pdf>> (25 de marzo, 2019).
- Coll, Tatiana (2013) "La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación", *El Cotidiano*, (179): 43-54. <<http://prensaindigena.org/web/pdf/Larefelpoderylaeva.pdf>> (28 de agosto, 2017).
- Congreso de la Unión (1963) *Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del artículo 123 constitucional*, México, Diario Oficial de la Federación.
- Congreso de la Unión (2013a) *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un*

*inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, México, Diario Oficial de la Federación.*

Congreso de la Unión (2013b) *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, México, Diario Oficial de la Federación.*

Congreso de la Unión (2013c) *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México, Diario Oficial de la Federación.*

Congreso de la Unión (2013d) *Ley General del Servicio Profesional Docente, México, Diario Oficial de la Federación.*

Congreso de la Unión (febrero, 1980) *Reglamento de Asociaciones de Padres de Familia, México, Diario Oficial de la Federación, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento\\_asoc\\_padres\\_familia.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/5f29a659-4363-41d8-b7d2-f5886b9057c0/reglamento_asoc_padres_familia.pdf)> (25 de septiembre, 2020).*

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (2018a) *La tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso en educación básica, México, CNSPD, <[http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/02/Infografia\\_tutoria.pdf](http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/02/Infografia_tutoria.pdf)> (26 de junio, 2019).*

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) (2018b) *Tutoría a docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, México, SEP-CNSPD, <[http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/02/Folleto\\_Tutoria.pdf](http://143.137.111.80/dgpromocion/tutoria/wp-content/uploads/2018/02/Folleto_Tutoria.pdf)> (26 de junio, 2019).*

Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2019c) *Procesos y mecanismos del Servicio Profesional Docente. Ingreso. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, México, SEP-CNSPD, <<https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/proceso/#/ingreso>> (26 de junio, 2019).*

- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2019d) *Desempeño al término de su segundo año. Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente*, México, SEP-CNPSD, <[https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/proceso/#!/desempenio\\_segundo\\_año](https://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/proceso/#!/desempenio_segundo_año)> (26 de junio, 2019).
- Cordero Arroyo, Graciela y Salmerón Castro, Ana M. (2017) “El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis”, *Revista Iberoamericana de educación superior*, 8 (23): 3-24, <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722017000300003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S200728722017000300003&script=sci_arttext&tlng=en)> (26 de agosto, 2019).
- Cornejo, José (1999) “Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (19): s/p, <<http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a02.htm>> (24 de marzo, 2018).
- Cuenca, Ricardo (2015), *Las carreras docentes en América Latina: La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, Chile, OREALC-UNESCO. <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>> (26 de enero, 2017).
- Cuevas, Yazmín y Moreno, Tiburcio (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): 1-24.
- De Certeau, Michel (1996) *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- De Ibarrola, María (2014) “El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa” en G. Del Castillo y G. Valenti, (coords.) *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?*, México, FLACSO México, pp. 71-92.
- De Ibarrola, María, Silva, Gilberto y Castelán, Adrián (1997) *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.

- Del Castillo-Alemán, Gloria (2012) "Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza", *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9): 637-652.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida y Núñez Castillo, Paola (2008) "Formación y evaluación de profesores novatos: problemática y retos", *Reencuentro*, (53): 49-61, <<http://www.redalyc.org/pdf/340/34005305.pdf>> (26 de enero, 2017).
- Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) (2020). *Licenciatura en Educación Primaria (plan 2020)*. Malla curricular. <[https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma\\_curricular/planes/lepri/malla\\_curricular](https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepri/malla_curricular)> (26 de junio, 2019).
- Erickson, Frederick (1986), "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en M. C. Wittwoc (comp.) *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona, Paidós Educador, pp. 195-301.
- Ezpeleta, Justa (1992) "El trabajo docente y sus condiciones invisibles", *Nueva Antropología*, XII (42): 27-42.
- Fernández, Lidia (1998) *El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales*, Argentina, Paidós.
- Flores, Antonio (2014) "Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México", *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* año IX, (17): 174-202.
- Fullan, Michael y Hargreaves, Andy (2000) *La escuela que queremos*, México, SEP.
- Gobierno de México-SEP-AEF México (2019) *Proceso de selección de docentes y técnicos docentes para realizar funciones de tutoría al personal de nuevo ingreso en educación básica. Ciclo escolar 2019-2020*, México, Gobierno de México-SEP-AEF, <<https://www2.aefcm.gob.mx/principal/archivos-convocatorias-2019/2019-07-08-tutoria-personal-nuevo-ingreso.pdf>> (24 de marzo, 2020).

Gobierno Federal (2008) *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, Gobierno Federal-SEP-SHCP-SEDESOL-SALUD-SNTE.

Gobierno Federal (2012). *Pacto por México*, México, <<http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>> (13 de agosto, 2018).

Gómez Morín Fuentes, Lorenzo (2018) “Ejes de la Reforma Educativa”, *Gaceta de la política nacional de evaluación educativa en México*, año 4, (11): 60-72.

González, Adolfo, Aráneda, Nelson, Hernández, Jorge y Lorca, Jorge (2005) “Inducción profesional docente”, *Estudios Pedagógicos*, 31 (1): 51-62.

Gutiérrez Vidrio, Silvia y Cuevas Cajiga, Yazmín (2018) “Enrique Peña Nieto y la Iniciativa de Decreto de Reforma Educativa. Argumentos para legitimar su aprobación” en Y. Cuevas Cajiga (coord.) *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 33-67.

Hernández Bautista, Esmeralda (2012) “Las reformas educativas y el papel del docente”, *Fuentes Humanísticas*, (46): 109-121.

Imbernón, Francisco (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*, España, Biblioteca de Aula.

INEE (2015) *Los docentes en México. Informe 2015*, México, INEE, <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>> (25 de abril, 2018).

INEE (2017) *La educación obligatoria en México. Informe 2017*, México, INEE. <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I242.pdf>> (25 de abril, 2018).

INEE (2018) *La educación obligatoria en México. Informe 2018*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>> (30 de mayo, 2020).

- INEE (2019) *La educación obligatoria en México. Informe 2019*, México, INEE, <<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P11245.pdf>> (20 de mayo, 2020).
- INEE (marzo, 2019) *Lineamientos para la selección de tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior*, México, Diario Oficial de la Federación.
- Latapí, Pablo (2004) *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, Carlos (1999) “Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa”, *Revista Iberoamericana de Educación*, (19): s/p, <<http://www.oei.es/historico/oeivirt/rie19a03.htm>> (23 de febrero, 2019).
- Marcelo, Carlos (2006) *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*, Bogotá, Universidad de Bogotá.
- Marcelo, Carlos (2009) “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1): 1-25.
- Mercado, Ruth (2010) “Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México”, *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1): 149-157.
- Mercado, Ruth (1991) “Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros”, *Infancia y aprendizaje*, 55: 59-72.
- Navarro, César (2009) “La Alianza por la Calidad de la Educación: pacto regresivo y cupular del modelo educativo neoliberal”, *El Cotidiano*, (154): 25-37.
- Negrillo, Carme e Iranzo, Pilar (2009) “Formación para la inserción profesional del profesorado novel de educación infantil, educación primaria y educación secundaria: Hacia la reflexión desde la inducción y el soporte emocional”, *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13 (1): 158-182.

- OCDE (2012), *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva de la OCDE*, México, OECD Publishing.
- Ornelas, Carlos (2008) *Política, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*. México, Siglo XXI Editores.
- Pérez, Ángel (2010) "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (2): 17-36.
- Pidello, María, Rossi, Beatriz y Sagastizabal, María (2013) "Las voces de los docentes: motivos de elección de la carrera docente, valores subyacentes", *Educación*, XXII (43):113-128.
- Ramírez Romero, Esmeralda y Cuevas Cajiga, Yazmín (2018) "Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente" en Y. Cuevas Cajiga (coord.) *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 99-133.
- Rangel Montalvo, Karla. (2017) "La reforma educativa 2013 y la carrera docente en educación primaria: del enfoque burocrático al enfoque meritocrático", Tesis de licenciatura, México, Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Filosofía y Letras.
- Rockwell, Elsie (2009) *Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie (2013) "El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas" en *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magisteriales*, México, COMIE, pp. 437-473.
- Rockwell, Elsie (2018) "La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa", *Cuadernos de Educación*, año XVI (16): 7-29.
- Ruiz Moreno, Yamil (21 de noviembre de 2018) ¿Quiénes tienen éxito en los exámenes del Servicio Profesional Docente? [Publicación de blog], *Nexos. Distancia por*

*tiempos. Blog en educación*, <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1577>> (25 de marzo, 2019).

Sacristán, Jimeno (2010) “La carrera profesional para el profesorado”, *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68): 243-260.

Sánchez Lissen, Encarnación (2009) “Dos caras de la carrera docente: satisfacción y desmotivación”, *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (16): 135-148.

Sandoval Flores, Etelvina y Villegas Flores, Ninfa (2013) “Ser maestro: prácticas docentes en contextos escolares” en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores y J.F. Galaz Fontes (coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES, pp. 319-341.

Sandoval Flores, Etelvina (2013) “El trabajo docente: entre cambios y continuidades” en C.L. Saucedo Ramos, C. Guzmán Gómez, E. Sandoval Flores y J.F. Galaz Fontes (coords.) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES, pp. 289-318.

Schvarstein, Leonardo (2004) *Psicología social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós.

SEP (1946) *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP.

SEP (1997) *Plan de estudios 1997. Licenciatura en Educación Primaria. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*, México, SEP.

SEP (2014) *Concurso de oposición/2 para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2014-2015. Convocatoria extraordinaria*, México, SEP, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba\\_e/docs/escuelas\\_normales/convocatorias/09\\_N.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba_e/docs/escuelas_normales/convocatorias/09_N.pdf)> (25 de marzo, 2018).

- SEP (2015a) *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de Evaluación del Desempeño Docente: Educación Básica, México, SEP/CNSPD*, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas\\_aspectos/VERSION\\_FINAL\\_dmj\\_docentes\\_190515.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/permanencia/etapas_aspectos/VERSION_FINAL_dmj_docentes_190515.pdf)> (25 de marzo, 2018).
- SEP (2015b) *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica, ciclo escolar 2015-2016. Convocatoria pública y abierta, México, SEP*, <[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/convocatorias/abierta/ConvocatoriaBasicaAbierta\\_9.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2015/ingreso/convocatorias/abierta/ConvocatoriaBasicaAbierta_9.pdf)> (25 de marzo, 2018).
- SEP (2018a) *Folleto explicativo. Calendarios Escolares 2018-2019. 185 y 195 días. Educación Básica, México, SEP*, <[https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/calendario\\_escolar/folleto\\_explicativo\\_18\\_19.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/calendario_escolar/folleto_explicativo_18_19.pdf)> (28 de junio, 2020).
- SEP (2018b) *Guía Operativa para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos de Escuelas Públicas en la Ciudad de México, México, SEP*, <[https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones\\_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf](https://www2.aefcm.gob.mx/normateca/disposiciones_normativas/DGPPEE/Guia-Operativa-para-Escuelas-Publicas-2018-2019.pdf)> (28 de junio, 2020).
- Tardif, Maurice, Lessard, Claude, y Lahaye, Louise (1991) "Os Professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente", *Teoria e Educação*, (4): 215-233.
- Tedesco, Juan C. (2018) "Educación y justicia social en América Latina. Historia y perspectivas futuras" en S.S. Camacho (coord.) *La lechuza extraviada. Desencuentros: reformas educativas y magisterio*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 35-45.
- Tenti, Emilio (2003) *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes: representaciones y temas de la agenda política*, Buenos Aires, IPE.
- Terigi, Flavia (2009) "Carrera docente y políticas de desarrollo profesional" en D. Vaillant, y C. Vélaz de Medrano (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional*

docente, Madrid, Organización de Estados Interamericanos-Fundación Santillana, pp. 89-97.

Universidad Autónoma Metropolitana (s.f.), *Licenciatura en Psicología* [Documento sintético del plan de estudios], México, UAM Unidad Xochimilco División de Ciencias Sociales y Humanidades, <[http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/66\\_2a.pdf](http://www.uam.mx/licenciaturas/pdfs/66_2a.pdf)> (24 de junio, 2020).

Universidad de la República Mexicana (2020), *Pedagogía*, Ciudad de México, <<http://www.unirem.edu.mx/unirem/index.php/pedagogia/>> (24 de junio, 2020).

Universidad del Desarrollo Profesional (2019), *Educación*, Hermosillo, Sonora, <<https://unidep.mx/educacion>> (24 de junio, 2020).

Universidad Nacional Autónoma de México (2007), *Proyecto de modificación del plan y los programas de estudio de la licenciatura en Pedagogía que presenta la Facultad de Filosofía y Letras. Tomo I. Fundamentación*, México, UNAM/FFYL.

Vaillant, Denise (2005) "Reformas educativas y rol de docentes" *Revista PRELAC*, 1: 38-51.

Vaillant, Denise (2009a) "Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente" *Revista del currículum y formación del profesorado*, 1 (13): 27-41.

Vaillant, Denise (2009b) "La profesión docente: lecciones para diseñadores de políticas sobre reformas que funcionan" en C. Cox y S. Schwartzman (eds.) *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*, Santiago de Chile, UQBAR Editores, pp. 129-173.

Viñao, Antonio (2006) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.

Weiss, Eduardo, Block, David, Civera, Alicia, Dávalos, Amira y Naranjo, Gabriela (2019) *La enseñanza en educación básica. Análisis de la práctica docente en contextos escolares*, México, INEE.

## Anexos

### Anexo 1. Tópicos del guion general de entrevista

Buenas tardes, mi nombre es Karla Rangel y estoy estudiando la Maestría en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas en el DIE-CINVESTAV, el motivo de esta entrevista es conocer las experiencias de los maestros de educación primaria pública en sus primeros años de ejercicio profesional para lo cual te realizaré algunas preguntas generales y otras particulares orientadas en este sentido. Asimismo, te informo que todos los datos que me proporcionen son confidenciales y se utilizarán con fines de esta investigación bajo criterio de anonimato, para ello quiero pedirte la autorización para grabar esta entrevista.

#### DATOS GENERALES

Nombre	
Edad	
Género	
Formación	Título de: Institución formadora: Año de ingreso:                      Año de egreso: Otra formación:
Correo electrónico	
Tipo de nombramiento	
Año de ingreso a la profesión	

Nombre, tipo y ubicación de la escuela donde labora	Nombre: Tipo de escuela (rural, urbana, por ej.): Ubicación:
Grado en el que enseña	Anteriores: Actual:
Lugar de residencia	
Estado civil	
Hijos	

FECHA:

HORA INICIO:

HORA FIN:

<b>Preguntas</b>
<p><b>Espacios y experiencias de formación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué estudiaste? (título e institución formadora) ¿Tienes otros estudios, cursos o diplomados que hayas concluido o que estés realizando actualmente?</li> <li>- ¿Qué fue lo que te motivó a estudiar esto? ¿Cómo consideras que fue tu formación? ¿Qué elementos te brindó para ser docente frente a grupo?</li> <li>- Antes de ingresar a la docencia, ¿Qué otras actividades realizabas? ¿Realizas alguna otra actividad a la par de la docencia? ¿Tienes otros estudios? ¿Tienes otra experiencia como docente o en otras funciones aparte de ésta?</li> </ul>

### **Ingreso formal a la docencia**

- ¿Cómo decidiste ingresar a la docencia?
- ¿Cuál fue el procedimiento que seguiste para participar como maestro en educación primaria? (Indagar sobre el concurso de oposición para el ingreso a la docencia, cómo se preparó, cómo vivió la evaluación y cómo se sintió después de ésta, número de prelación).
- ¿De qué manera te enteraste en qué escuela primaria habías sido asignado?
- A partir de lo que me has contado, ¿Qué consideras que significa ser un maestro que entró por concurso de oposición?
- ¿Qué piensas sobre el hecho de que ingresen a la docencia profesionales de otras áreas como Pedagogía o Psicología?

### **Recibimiento y llegada a la escuela primaria**

- ¿Recuerdas la primera vez que llegaste en la escuela donde trabajas?
- ¿Cómo te recibieron (director, alumnos, sus colegas)?
- ¿Cuáles fueron tus primeras impresiones?
- ¿En qué actividades participaste al llegar a la escuela?

### **Particularidades del contexto escolar**

- ¿Cómo es la escuela en la que trabajas? Es decir, dónde está ubicada tu escuela, qué tipo de alumnos asisten a ella...
- ¿Cómo está conformada tu escuela? (Grados, grupos, planta docente).
- ¿En tu escuela hay docentes frente a grupo que cuenten con otra formación? ¿Cómo es tu relación con ellos?

### **Relaciones con los distintos sujetos de la comunidad escolar**

- ¿Qué relación mantienes con tu director o autoridades inmediatas?
- ¿Qué tal te llevas con tus compañeros?

- ¿Cuál ha sido tu relación con los alumnos y los padres de familia?

### **Los primeros años de ejercicio profesional: retos, participación en actividades de formación, tácticas, recursos y saberes**

- ¿Cuántos años de experiencia tienes en la escuela en la que estás trabajando actualmente?
- ¿Cómo te asignaron el grupo o los grupos con los que has trabajado? ¿Sabes cómo se asignan los grupos en tu escuela?
- ¿En qué grados has enseñado?
- A lo largo de estos años de ejercicio profesional, ¿Qué situaciones son las que más se te han dificultado? (Enseñanza de los contenidos, manejo de grupo, relación con los padres de familia, etc.).
- ¿Cómo le has hecho para resolver estas situaciones que se le han dificultado? ¿De qué recursos, espacios o sujetos te has apoyado para sortear las dificultades que se le han presentado?
- Cuando ingresaste como docente frente a grupo ¿Qué tipo de acompañamiento recibiste? ¿De quiénes y en qué consistió este acompañamiento? ¿Cómo consideras que fue este apoyo que recibió? ¿Qué elementos consideras pertinentes o que elementos le faltaron?
- ¿Has participado en cursos de formación continua?
- En tu escuela, ¿cómo son las juntas del CTE?

### **Expectativas profesionales**

- A partir de esta experiencia en tus primeros años de ejercicio profesional y pensando un poco en su futuro profesional, ¿Cómo te ves en los próximos cinco años? (Le gustaría permanecer como docente frente a grupo, ascender a funciones directivas o de supervisión, ampliar su formación, etc.)
- ¿Qué ha significado para ti ser un maestro principiante?

**Bueno, pues la entrevista concluyó agradezco tu valioso tiempo y la cooperación para realizar esta entrevista. No sé si quieras agregar algo o a lo mejor enfatizar en algún punto que no se haya tocado o que se haya abordado brevemente y que tú consideres importante. Gracias.**

## Anexo 2. Datos generales de los docentes entrevistados

Número de entrevista	Tipo de formación	Estado de la entrevista	Duración de la entrevista	Fecha y lugar de realización	Clave	Nombre	Formación	Edad	Género	Escuela			Tiempo de traslado del domicilio a la escuela en la que labora	Forma de ingreso a la docencia	Año de ingreso a la docencia
										Nombre	Ubicación	Turno en el			
1	Área afin	Transcrita-Análisis preliminar	02:17:40	22 de febrero de 2019, realizada en el Café Cielito Lindo cerca del MIDE.	LUCÍA-PED	Guadalupe García Rosales	Lic. en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Ingreso 2006, egreso 2010).	30 años	Femenino	Lic. Miguel Serrano	Por razones de debilitamiento de la infraestructura se alojan en la primaria Gabino Barreda desde junio de 2017, ubicada en Alhóndiga, S/N, Centro Histórico, C.P. 0660, CDMX.	Vespertino	Vive cerca del Metro San Antonio Abad y le queda de 15 a 20 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 99	2017
2	Área afin	Transcrita-Análisis preliminar	01:54:05	25 de febrero de 2019, realizada en el Café Cielito Lindo cerca del MIDE.	ROMINA-EDU	Fátima Rocio Vázquez Silva	Lic. en Educación por la Universidad del Desarrollo Profesional (UNIDEP) (Ingreso 2007, egreso 2010). Carrera técnica de asistente educativo realizada en un Centro de Capacitación para el Trabajo.	37 años	Femenino	Lic. Miguel Serrano	Por razones de debilitamiento de la infraestructura se alojan en la primaria Gabino Barreda desde junio de 2017, ubicada en Alhóndiga, S/N, Centro Histórico, C.P. 0660, CDMX. Escuela Federal.	Vespertino	Vive en Atizapán de Zaragoza y le queda a 2 horas o 2 horas y media de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 199	2017
3	Normalista + Psicología	Transcrita-Análisis preliminar	01:15:54	27 de febrero de 2019, realizada en la Biblioteca José Vasconcelos.	JADE-BENM	Jazmin Medina Alarcón	Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (Ingreso 2014, egreso 2018). Cursó un semestre de la Lic. en Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala de 2013 a 2014.	24 años	Femenino	República de Panamá	Calle del Carmen 39, Centro Histórico, C.P. 06000, Deleg. Cuauhtémoc, CDMX. Escuela Federal.	Vespertino	Vive en Azcapotzalco y le queda a 40 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 340	2018
4	Normalista + Pedagogo	Transcrita-Análisis preliminar	03:21:25	1 de marzo de 2019, realizada en un Starbucks de Coyoacán.	OMAR-BENMPED	Oscar González Mandujano	Lic. en Educación por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (Ingreso 2009, egreso 2013). Es pasante en la Lic. en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras UNAM. (Ingreso 2010, egreso 2015).	28 años	Masculino	Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre	Calle Ignacio Allende 56, Colonia Del Carmen, Coyoacán, C. P. 04100, CDMX. Escuela Federal.	Jornada Ampliada	Vive en Río Guadalupe y le queda a 30 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 210.	2015
5	Área afin	Transcrita-Análisis preliminar	01:14:57	3 de abril de 2019, realizada en un café cerca de Metro Chabacano.	DALIA-PSICOL	Dulce María Santos Domínguez	Lic. en Psicología Social en el área de concentración de educación por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco (Ingreso 2013, egreso 2017).	28 años	Femenino	República Socialista de Vietnam	Papaya 2, Colonia Xalpa, C.P. 09640, CDMX. Escuela Federal.	Matutino	Vive en la Colonia Tenorios Iztapalapa y le queda de 15 a 20 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 441.	2018
6	Normalista + Estudiante de Filosofía	Transcrita-Análisis preliminar	01:29:24	2 de abril de 2019, realizada en el pasto frente a la Facultad de Arquitectura.	ANTONIO-BENMFIL	Angelo Rodríguez Martínez	Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (Ingreso 2014, egreso 2018). Actualmente estudia la Lic. en Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, ingresó en 2018.	24 años	Masculino	Cristóbal Colón	Ecatepec de Morelos, Colonia Las Américas, EDO. DE MÉX. Escuela estatal.	Matutino	Vive en Acolman y le queda a 15 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 100.	2018
7	Normalista + Estudiante de Maestría en Educación	Transcrita-Análisis preliminar	01:20:38	6 de abril de 2019, realizada en un café ubicado en el Monumento a la Revolución.	ITZEL-BENMEDU	Itshel Pablo García	Lic. en Educación Primaria por la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) (Ingreso 2014, egreso 2018). Actualmente estudia la Maestría en Educación Basada en Competencias en la Universidad del Valle de México, ingresó en 2018.	23 años	Femenino	Lic. Benito Juárez García	Francisco Villa S/N, Colonia Benito Juárez, Buenavista, Tlaxiátlán, EDO. DE MÉX. Escuela estatal.	Vespertino	Vive en la Colonia Buenavista y le queda a 15 minutos de la escuela.	Concurso de oposición con el número de prelación 1071.	2018
8	Área afin	Transcrita	01:17:04	17 de junio de 2019, realizada en un Starbucks en Coyoacán.	CLAUDIA-PED	Ana Cinthia Montiel Olvera	Lic. en Pedagogía por la Universidad de la República Mexicana (UNIREM) (Ingreso 2009, egreso 2012).	28 años	Femenino	Constituyente Ingeniero Julián Adame Alatorre	Calle Ignacio Allende 56, Colonia Del Carmen, Coyoacán, C. P. 04100, CDMX. Escuela Federal.	Jornada Ampliada	Vive en la Colonia Tránsito en la Delegación Cuauhtémoc y le queda a 45 minutos de la escuela.	No recuerda en qué número de prelación quedó porque los resultados se los entregaron en el momento de la elección de la escuela y no la dejaron ver.	2013

### Anexo 3. Matriz general: categorías y subcategorías

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>Antecedentes familiares y escolares</i>	Tradición magisterial	Su paso por los trayectos escolares previos (primaria, secundaria, bachillerato)	Hitos que marcaron su interés o gusto por la docencia				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>Tipo de formación</i>	Institución de procedencia	Motivos para la elección de carrera	Orientación del plan de estudios	Asignaturas orientadas al trabajo docente	Tipo de prácticas realizadas	Valoración de la formación recibida	Otro tipo de formación que cursó o cursa
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>Experiencia laboral</i>	Institución o centro de trabajo	Funciones asignadas	Actividades realizadas	Vínculo con la docencia			
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>¿Cómo se ingresa a la docencia? Mecanismos de ingreso a la educación primaria</i>	Razones por las que el profesional decide ingresar como maestro frente a grupo (solo área afin)	Conocimiento de la convocatoria	Postulación para el concurso de oposición	Preparación para los exámenes del SPD	Presentación del concurso de oposición	Conocimiento de los resultados	Elección de la escuela primaria (elementos tomados en cuenta)
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>El ingreso a la escuela primaria: el recibimiento</i>	Los primeros días en la escuela primaria: recibimiento por parte de la comunidad escolar (padres, alumnos, docentes, directivos)	Asignación del grupo para desempeñar la función de maestro frente a grupo: quién lo designa, cómo y bajo qué criterios	Las labores iniciales: Fase intensiva del Consejo Técnico Escolar, inscripción de alumnos, conocimiento de los alumnos, junta con padres de familia				
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>El contexto escolar: ¿en dónde enseñan los maestros principiantes?</i>	Nombre de la escuela, ubicación, tipo de jornada escolar (matutino, vespertino, tiempo completo o jornada ampliada), tipo de sostenimiento o administración (federal o estatal)	Entorno familiar, social y económico de los alumnos que asisten a la escuela	Estructura de la escuela: ¿con cuántos grupos y grados cuenta?	Estructura de la planta docente: número de maestros y autoridades escolares, tipo de formaciones que conviven	Relación con la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, docentes, autoridades educativas, Sindicato (micropolítica escolar)		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>Los primeros años de ejercicio profesional: el tránsito de estudiantes a maestros frente a grupo</i>	Grados y grupos asignados en los que ha enseñado	Características del o los grupos en los que ha enseñado	Problemáticas relacionadas con el trabajo docente en el plano pedagógico: enseñanza de los contenidos, control de grupo, por ej.	Problemáticas relacionadas con el trabajo docente en el plano laboral: requerimientos administrativos, condiciones escolares y laborales en las que efectúa su labor así como otras funciones que le son asignadas (kermés, cooperativa, festivales, por ej.)	Problemáticas relacionadas con el trabajo docente en el plano de la comunidad escolar: relación con los alumnos, con los padres de familia, con las autoridades educativas y sus pares (luchas de poder, grupos, coaliciones)	Problemáticas relacionadas con el trabajo docente en el plano personal: estrés, preocupación, agotamiento	
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>Aprender a moverse en la escuela</i>	Juntas de Consejo Técnico Escolar	Estrategias formales Período de inducción: asignación del tutor, tipo de actividades que realiza, modalidad (virtual o presencial) y tipo de acompañamiento recibido	Cursos de formación continua	Evaluaciones u observaciones externas e internas	Estrategias no formales Saberes docentes que moviliza en la escuela: qué tipo de saberes son, dónde los construyeron, cómo los ponen en acto (experiencias escolares previas, formación inicial, formación continua, experiencia laboral, por ej.)	Recursos digitales o impresos a los que recurre	Docentes u otras personas a las que recurre: quiénes son, cuál es su relación con ellos y para qué tipo de situaciones
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍAS						
<i>El futuro profesional: ¿qué sigue?</i>	Significado de ser docente principiante	El rompimiento con las expectativas iniciales: choque con la realidad	El futuro profesional: docencia, funciones directivas o de supervisión, salirse de la docencia, otras				