



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**“Ingreso a las escuelas normales:  
entre el deseo, la premura y la resignación”**

Tesis que presenta

**Esmeralda Dionicio García**

para obtener el grado de

**Maestra en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de la Tesis:

Dra. Guadalupe Alma Maldonado Maldonado

*Para la elaboración de esta tesis,  
se contó con el apoyo de una Beca Conacyt*

## *Agradecimientos*

El espacio para poder expresar la gratitud que se tiene a las instituciones y personas que colaboran para la elaboración de un trabajo similar a este, siempre parece reducido, sin embargo, me atrevo a dirigir los siguientes agradecimientos:

En primer lugar, quiero agradecer a los estudiantes normalistas que participaron en esta investigación, por la disposición que tuvieron de compartir conmigo sus experiencias, las cuales son el eje central de este trabajo. Gracias por permitirme recordar experiencias propias a través de sus vivencias y, sobre todo, gracias por su sinceridad y camaradería durante este proceso. También agradezco a los directivos que autorizaron mi ingreso a las escuelas normales donde realicé el trabajo de campo, así como a los docentes de estas instituciones, por su calidez y apertura.

De manera general, agradezco al Departamento de Investigaciones Educativas por permitirme desarrollar esta investigación, a los profesores que guiaron este proceso formativo y despertaron en mí el interés de conocer más allá de mi línea de investigación, a los administrativos y al personal de esta unidad. También agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, que me otorgó una beca para poder dedicarme de tiempo completo al desarrollo de esta investigación.

De manera especial agradezco a Alma Maldonado, quien confió en mí desde el momento de la entrevista para ingresar al DIE y hasta el cierre de este ciclo, esa confianza me permitió conocer mi potencial y crecer no sólo académicamente, sino también personalmente. Gracias por tu paciencia, consejos, enseñanzas y por la oportunidad que me brindaste de colaborar en otros proyectos.

Un agradecimiento aparte, dirijo a las doctoras: Ruth Mercado y Rosa María Torres, quienes dedicaron parte de su tiempo a la lectura de este documento. Gracias por sus valiosos comentarios que, sin duda, enriquecieron este trabajo.

Gracias también, a mis compañeros de la maestría, de la sala de cómputo, de la nueva generación, que hicieron que mi estadía en el DIE y en Ciudad de México fuera una experiencia grata. En especial, agradezco a mis compañeros del seminario ecléctico que

dirige Alma en el DIE; cuyos integrantes somos pasajeros, pero lo vivido y aprendido allí, queda como referencia permanente en nuestras vidas. Gracias por su acompañamiento, sus comentarios, su escucha y retroalimentación constante. Los admiro por su disposición de compartir sus conocimientos.

Finalmente, quiero expresar que, sin el apoyo de mi familia, este logro no habría sido posible, por eso les agradezco infinitamente. Marcial y Dolores: gracias por todo su amor y por ser mi mayor ejemplo en la vida. Gracias Sayi, Mar y Azu porque siempre me demostraron su cariño en esta etapa, por comprenderme cuando las cosas no iban bien y por sus palabras sabias. Lolita, a ti te agradezco de manera especial porque viviste muy de cerca este proceso apoyándome en cada paso; siempre te estaré agradecida. Y a ti, Frida: gracias por no permitir que en este camino me alejara de las cosas más importantes y maravillosas de la vida.

## *Resumen*

Las escuelas normales en México son las principales instituciones de educación superior (IES) encargadas de la formación de profesores. A partir de la reforma educativa instaurada en 2013, el número de solicitudes de ingreso a estas IES se redujo en un 59% y la matrícula estudiantil disminuyó un 20% en sólo cuatro ciclos escolares. Ante un escenario en el que los profesores son vistos como el principal factor para mejorar el aprendizaje de los alumnos, resulta necesario centrar la atención en la formación inicial de profesores, por ello esta investigación se enfoca en los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria y analiza algunas características de estos normalistas, así como el proceso que siguieron para tomar esa decisión.

Esta investigación —de corte cualitativo— empleó la entrevista semi estructurada como principal estrategia metodológica, además de observaciones y la revisión de referentes teóricos. Se entrevistaron a treinta y dos estudiantes de dos escuelas normales en distintos contextos y a partir del análisis de dichas entrevistas se ubicó a los jóvenes de nuevo ingreso en dos grupos: el primero, conformado por estudiantes que estaban convencidos de querer convertirse en maestros desde antes de egresar del bachillerato y el segundo, integrado por estudiantes que tenían otras expectativas profesionales.

El principal aporte de esta tesis es señalar que no todos los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria están convencidos de querer ser maestros, ni todos cuentan con características para desempeñarse en esta profesión, por lo tanto, las políticas que se desarrollen respecto a la formación de profesores en las escuelas normales deberían considerar esta situación. Asimismo, en tanto que la elección de la carrera docente responde a diversos motivos, como la condición sociodemográfica del estudiante; su contexto; la trayectoria académica previa y los mecanismos de selección de las normales, tales aspectos también deben ser considerados para explicar cómo enfrentan los desafíos durante la carrera los normalistas y qué estrategias deberían implementarse para apoyarlos en su proceso de formación.

## *Abstract*

Teachers' schools [*Normales* in Spanish] are the main higher education institutions in charge of training teachers in Mexico. Since the educational reform that took place in 2013, the number of applications to these institutions has decreased in 59% and their enrollment has diminished in 20% in only four academic periods. Currently teachers are considered the main force to improve the students' learning, so it seems necessary to put attention into the type of work these teacher's schools are doing in recruiting students, as well as in what are the characteristics of the students who decide to become primary teachers.

This is a qualitative research. Thirty-two semi-structured interviews were conducted to students enrolled at two different teachers' schools; this was the main methodological strategy used but observations and documental content were also considered. Once the interviews were analyzed, the students were organized in two groups: the first formed by students who wanted to become teachers before they finished their high school; and the second group was formed by the students who had always other professional plans for themselves but ended enrolled at a *Normal*.

The main contribution of this dissertation is to improve the understanding on how some of these students decide to get enrolled in teachers' schools despite the fact they do not want to become teachers. Some of these students may not even have some of the elementary characteristics or motivations to work as a teacher; as a consequence, the policies to reform teachers' schools should consider this situation. Finally, because the decision to become a teacher responds to many circumstances such as the background of the individuals, their previous academic trajectory, and also matters the institutional mechanisms to select the students; these aspects need to be considered to explain the ways students face their challenges when they are enrolled at teachers' schools and to think what strategies should be implemented to support them in their training processes.

## Índice

1. Introducción .....	1
1.1. Justificación.....	1
1.2. Elección de la docencia como carrera profesional .....	5
1.3. Estudiantes normalistas .....	7
1.4. Metodología .....	9
1.5. Posición de la investigadora.....	16
1.6. Estructura de la tesis.....	18
2. El subsistema de educación normal .....	20
2.1. Evolución de la matrícula normalista.....	20
2.2. Composición de la educación normal .....	23
2.2.1. Licenciaturas que se imparten en las escuelas normales .....	25
2.3. Un acercamiento a las normales del Estado de México .....	26
2.3.1. Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP).....	27
2.3.2. Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl (EN4N).....	28
2.4. Proceso de admisión en las EN mexiquenses .....	29
Conclusiones de capítulo.....	33
3. El ingreso a la normal como primera opción .....	36
3.1. Edades homogéneas y predominio de las mujeres en la LEPRIM.....	39
3.1.1. Edad reglamentaria.....	39
3.1.2. La distribución según el sexo .....	41
3.2. Elegir una profesión ¿algo complejo?.....	43
3.3. Gusto por la docencia: el origen.....	45
3.4. El bachillerato como antecedente inmediato.....	50
3.4.1. La búsqueda de información para ingresar a la normal.....	52
3.4.2. Examen de ingreso a la normal .....	54
3.5. La elección en el contexto de la llamada “reforma educativa” .....	58
Conclusiones de capítulo.....	62
4. Ingresar a la normal: una opción no deseada.....	66
4.1. Composición del grupo según la edad y sexo de los normalistas .....	69
4.1.1. Al límite de la edad reglamentaria.....	69
4.1.2. Las mujeres: el sexo predominante .....	71

4.2. El antecedente académico inmediato .....	72
4.3. El momento de la elección: ¿qué camino tomar?.....	74
4.4. Desmotivaciones y culpas .....	78
4.5. Ser maestro: una elección emergente .....	83
4.6. Lo poco que se sabe de la “reforma educativa” y su inexistente impacto en la elección de la normal .....	86
Conclusiones de capítulo.....	89
5. No todo es color de rosa: desafíos en la transición del bachillerato a la normal .....	93
5.1. Desafíos académicos .....	94
5.1.1. La huella del bachillerato .....	94
5.1.2. El apoyo moral de la familia ¿y el académico? .....	98
5.1.3. La evaluación.....	103
5.1.4. Las tareas escolares y la distribución del tiempo .....	106
5.2. Desafíos socio personales .....	110
5.2.1. ¿Estudiantes de nivel básico o superior? .....	111
5.2.2. La presencia de los padres en las normales .....	111
5.2.3. El uso del uniforme .....	113
5.2.4. Los grupos de amigos en la normal .....	114
5.2.5. La adaptación al internado.....	116
5.3. Desafíos económicos.....	117
5.3.1. Los gastos de la normal .....	118
5.3.2. ¿Cómo solventar los gastos de la LEPRIM? .....	120
5.3.2.1. Becas.....	120
5.3.2.2. Trabajos informales .....	122
5.3.2.3. Soluciones alternas .....	124
Conclusiones de capítulo.....	125
6. Conclusiones .....	128
6.1. Alcances y limitaciones.....	133
6.2. ¿Qué se puede mejorar? Recomendaciones de políticas.....	134
6.3. Temas pendientes .....	136
7. Referencias.....	138
8. Anexos .....	149



## *Índice de figuras y tablas*

<i>Figura 1.1</i> Perfil de ingreso para la licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2018	3
<i>Figura 1.2</i> Composición de la matrícula en escuelas normales públicas 2011-2017	4
<i>Figura 1.3</i> Triangulación metodológica para la investigación	10
<i>Figura 1.4</i> Ejes analíticos de entrevistas	15
<i>Figura 1.5</i> Estructura capitular de la tesis	18
<i>Figura 2.1</i> Evolución de la matrícula de estudiantes normalistas en porcentajes de crecimiento y/o disminución (1984-2018).	21
<i>Figura 2.2</i> Mapa de la distribución de escuelas normales públicas en el Estado de México y Ciudad de México	26
<i>Figura 2.3</i> Publicaciones de convocatorias para ingresar a las EN mexiquenses y a otras IES en el ciclo escolar 2016-2017	30
<i>Figura 2.4</i> Publicaciones de resultados de admisión en la EN mexiquenses y en otras IES en el ciclo escolar 2016-2017	31
<i>Figura 3.1.</i> Distribución de las escuelas normales públicas en el norponiente del Estado de México	37
<i>Figura 3.2.</i> Distribución de escuelas normales públicas en el nororiente del Estado de México	38
<i>Figura 3.3.</i> Tipo de motivación por la que se elige cursar la licenciatura en educación primaria	44

<i>Figura 3.4.</i> Descripción del nivel de desempeño <i>satisfactorio</i> en el examen de diagnóstico para la docencia	54
<i>Figura 5.1.</i> Tipo de bachillerato de egreso de los estudiantes entrevistados	97
<i>Figura 5.2.</i> Escolaridad máxima alcanzada por los padres de los normalistas	99
<i>Figura 5.3.</i> Ocupación de los padres de los estudiantes normalistas	102
Tabla 1 <i>Distribución por sexo de la matrícula nacional de la licenciatura en educación primaria y primaria intercultural bilingüe 2016-2017</i>	42
Tabla 2 <i>Promedio del bachillerato y puntaje del examen de admisión de los jóvenes normalistas para ingresar a la LEPRIM en el ciclo escolar 2016-2017</i>	55
Tabla 3 <i>Comparación de cuotas establecidas en escuelas normales públicas del Estado de México y otras IES</i>	119

### *Siglas y acrónimos*

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CAM	Centro de Actualización del Magisterio (singular/plural)
CBT	Centro de Bachillerato Tecnológico
CCH	Colegio de Ciencias y Humanidades
CECyT	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos
CETIS	Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
COMIPEMS	Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAMAT	Colegio Nacional de Matemáticas
CONAPO	Consejo Nacional de Población
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DOF	Diario Oficial de la Federación
EB	Educación Básica
EMS	Educación Media Superior
EN	Escuela Normal (singular/plural)
ENED	Escuela Nacional de Entrenadores Deportivos
ENIGH	Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares
ENSFP	Escuela Normal de San Felipe del Progreso
EN4N	Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl
ES	Educación Superior
HCM	Heroico Colegio Militar
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INCIEN	Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal

IPN	Instituto Politécnico Nacional
ITESM	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey
LEPRE	Licenciatura en Educación Preescolar
LEPRIM	Licenciatura en Educación Primaria
LESE	Licenciatura en Educación Secundaria
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD por sus siglas en inglés)
QFB	Químico Farmacéutico Biólogo
RE2013	Reforma educativa 2013
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SIBEN	Sistema de Información Básica de la Educación Normal
SPD	Servicio Profesional Docente
TESJO	Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán
TESSFP	Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso
UAEMex	Universidad Autónoma del Estado de México
UAM	Universidad Autónoma de México
UIEM	Universidad Intercultural del Estado de México
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
ZMCM	Zona Metropolitana de la Ciudad de México

## **1. Introducción**

### 1.1. Justificación

A principios de la década de los noventa se consideraban como insumos determinantes para la calidad de la educación en los países latinoamericanos: el número de horas y de clases impartidas a la semana, la provisión de libros, el uso de materiales didácticos y el tipo de tareas que se dejaban para realizar en el hogar, mientras que “los conocimientos y la experiencia docentes como factores recién incidían en quinto y sexto lugar” (Birgin, 2000, p.223). Desde finales de la década de los noventa hasta la actualidad, el papel del docente ha sido considerado como uno de los factores más importantes dentro del aula para mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bruns & Luque, 2014).

Bajo este supuesto se ha señalado la necesidad de atraer, preparar y retener a los mejores candidatos para la docencia con la finalidad de transformar las prácticas educativas de estos profesionistas (Elacqua, Hincapié, Vegas & Alfonso, 2017; World Bank, 2018). No obstante, un estudio reciente publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) arrojó un diagnóstico poco favorable sobre los aspirantes al magisterio en los países de América Latina en el que se señaló que la profesión docente no atrae a los mejores candidatos de la región (Elacqua et al., 2017).

Aunque existe un debate sobre cómo definir a los mejores candidatos para la docencia o a los buenos maestros, algunas investigaciones han identificado ciertas características de los docentes y de sus prácticas dentro del aula que inciden directamente en los aprendizajes de sus estudiantes. Al respecto Hunt (2009) realizó una reseña de investigaciones sobre la efectividad docente en la cual cita a autores como Nuthall (citado en Hunt, 2009), quien señaló que los docentes excelentes muestran mayor compromiso con sus estudiantes, tienen mejores conocimientos pedagógicos, expresan amor hacia el trabajo con niños, desarrollan relaciones cálidas en el aula y trabajan en colaboración con colegas. Por su parte Hay McBer (citado en Hunt, 2009) identificó tres factores principales del docente que influyen significativamente en el progreso del alumno: 1) características profesionales que están relacionadas con valores,

compromisos y actitudes; 2) habilidad para la enseñanza que se refiere al dominio de contenidos pedagógicos; y 3) el clima en el aula donde se desarrolla el aprendizaje.

Asimismo, un estudio publicado por McKinsey & Company (2007) identificó que los sistemas educativos con mejor desempeño en pruebas internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) como los de Finlandia, Corea del Sur, Chicago, Boston y Alberta, se centran en tres aspectos: 1) conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia; 2) desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y 3) garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (Barber & Moursched, 2008, p.6). En cuanto al primer aspecto —que es sobre el que se centra esta tesis— una de las acciones que realizan los sistemas educativos citados, además de pagar buenos salarios iniciales a los docentes, es el desarrollo de mecanismos para seleccionar a los docentes que se formarán para ejercer dicha profesión.

Entre los procesos de selección más eficientes se encuentran el de Finlandia y Singapur; ambos sistemas “ponen fuerte énfasis en los logros académicos de los postulantes, sus habilidades de comunicación y su motivación hacia la docencia” (Barber & Moursched, 2008, p. 16). Durante el proceso de selección se aplican pruebas e instrumentos para verificar los conocimientos, características intrínsecas, aptitud, actitud y personalidad para ejercer la docencia y a partir de estas pruebas se elige a los postulantes con mejor desempeño.

En el caso de México, se le ha dado menor importancia al reclutamiento de aspirantes a una carrera para la docencia en comparación con los procesos de selectividad posterior a la formación de licenciatura —sin tener una preparación específica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel educativo correspondiente— a través del concurso de oposición para ingresar al servicio profesional docente (SPD).

Los resultados de dicho concurso señalan que en el ciclo escolar 2016-2017 un 63.6% de sustentantes normalistas alcanzaron el dictamen de “*idóneo*” para poder incorporarse al sistema educativo nacional (SEN), frente a un 54.7% de otros profesionistas (SEP, 2016a). Con base en esos resultados, se aprecia que las escuelas normales (EN) son las

principales instituciones de educación superior (IES) formadoras de docentes de educación básica a nivel nacional, por ello que esta investigación se centre en éstas.

Para poder ingresar a una normal en México se solicita que los aspirantes cumplan con ciertas características, como tener un promedio mínimo de 8.0 al egresar del bachillerato, acreditar un examen de conocimientos (el EXANI-II o el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (INCIEN)) y cumplir con la edad mínima establecida en cada entidad. Empero, estos requisitos no permiten identificar si los aspirantes cumplen con el perfil deseado para ingresar a las licenciaturas impartidas en la educación normal (ver Figura 1.1), el cual se refiere al “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes y valores que debe reunir y demostrar el aspirante a cursar el Plan de Estudios con la finalidad de garantizar su formación profesional y lograr con éxito la conclusión de sus estudios” (DGESPE, 2018b).

Características del perfil de ingreso	<p>El aspirante deberá manifestar interés por la enseñanza, satisfacción por el trabajo con los niños y niñas, y preocupación ante los problemas sociales y educativos de su entidad, de México y del mundo. Además, deberá poseer:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidad para aprender a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.</li> <li>• Habilidad para buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje.</li> <li>• Capacidad para solucionar problemas a partir de métodos establecidos.</li> <li>• Capacidad de trabajo colaborativo para el logro de metas y proyectos, lo que implica el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</li> <li>• Capacidad de comunicarse y expresar claramente sus ideas tanto de forma oral como escrita.</li> <li>• Habilidad para escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</li> <li>• Interés por participar con una conciencia ética y ciudadana en la vida de su comunidad, región, entidad, México y el mundo.</li> <li>• Capacidad para comunicarse e interactuar con distintos actores en diversos contextos de acuerdo con sus características culturales y lingüísticas.</li> <li>• Interés por realizar actividades de enseñanza.</li> </ul>
---------------------------------------	--

Figura 1. 1. Perfil de ingreso para la licenciatura en educación primaria del plan de estudios 2018

Fuente: DGESPE (2018b). Planes de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria. Recuperado de: <https://cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/63>

Estas características deseables en los aspirantes para cursar una carrera docente en una EN son semejantes a las que se solicitan en países con sistemas educativos como el de Singapur y Finlandia (Barber & Moursched, 2008), pero, a pesar de que algunas de estas características se han establecido como parte del perfil de ingreso desde el plan de estudios 2012 las escuelas normales no aplican instrumentos o estrategias que permitan

seleccionar a los aspirantes que cumplan con dicho perfil. Aunque hay excepciones, como Tamaulipas y Puebla. En la primera entidad, además de solicitar que los aspirantes obtengan una puntuación elevada en el EXANI-II (1000 puntos mínimo), también se realiza un examen psicométrico para determinar si se es o no apto para la docencia. En el caso de Puebla, previo al registro para el examen de selección, se requiere que los aspirantes cursen y aprueben un curso propedéutico y una vez que son aceptados a través del examen de selección deben tomar un curso de inducción a la docencia. Sin embargo, hasta ahora, no hay suficiente información sobre el resultado de estos procesos.

Mientras algunas entidades han elevado el nivel de los requisitos mínimos para cursar una licenciatura normalista otros han disminuido la rigurosidad, como el caso de Michoacán que estableció un promedio mínimo de bachillerato de 6.5, mientras en otras entidades como en el Estado de México se publican dos convocatorias por ciclo escolar en lugar de una. Esas medidas que flexibilizan los procesos de selección responden principalmente al descenso de las solicitudes de nuevo ingreso a las EN públicas de un 58.95% (ver Figura 1.2) en sólo cuatro ciclos escolares.

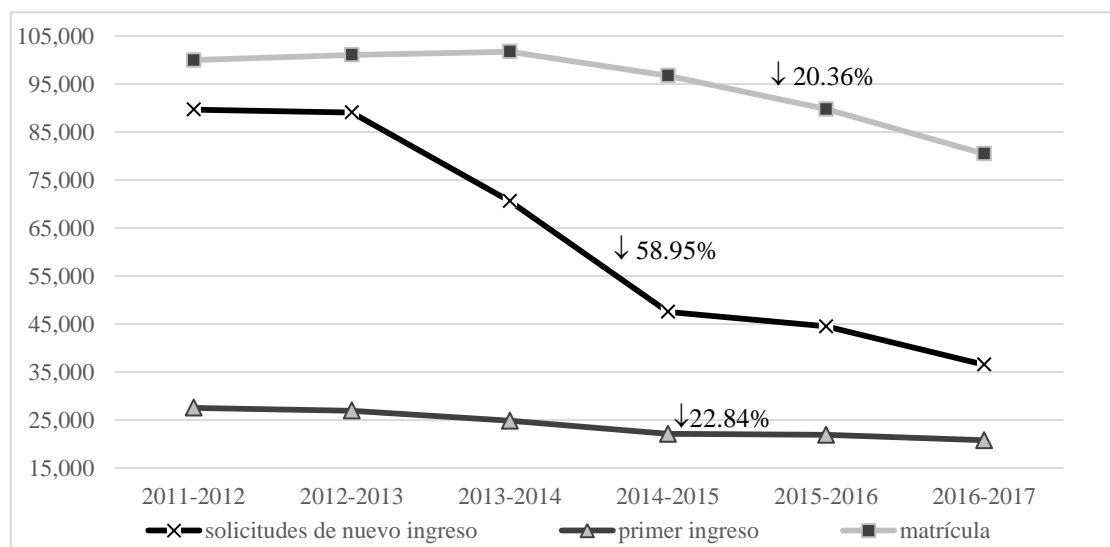


Figura 1.2. Composición de la matrícula en escuelas normales públicas 2011-2017. Los porcentajes señalan los descensos que hubo entre el ciclo escolar 2012-2013 y el 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia con datos de la ANUIES (2011:2017). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Licenciatura en educación Normal*. ANUIES. México. Recuperado de: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>

Frente a este escenario, al inicio de esta tesis se tenía como hipótesis que, aunque el número de aspirantes se había reducido drásticamente, aquellos que finalmente lograban



ingresar a las escuelas normales eran estudiantes que cumplían con los requisitos mínimos establecidos en las convocatorias de cada entidad (promedio de bachillerato, edad regular, examen de admisión). Además, se tenía el supuesto de que los jóvenes de nuevo ingreso en las distintas licenciaturas impartidas en las EN estaban convencidos de querer formarse como docentes y por esa razón no tomaban en cuenta la cuestión política, social y laboral por la que atravesaba la profesión y las mismas escuelas normales.

Ante estas suposiciones parecía necesario y pertinente realizar una investigación para conocer con mayor certeza, las características de los jóvenes que ingresaban a una escuela normal; conocer quiénes eran y por qué habían elegido ingresar a una de esas instituciones para formarse como docentes de educación básica. Para lograr este objetivo, resultaba imperante posicionar a los estudiantes normalistas como los actores centrales en el proceso de elección de la carrera docente y posterior a su ingreso a la normal, enfatizar su papel como estudiantes de educación superior, puesto que son ellos quienes dan vida y sentido a estas instituciones formadoras de docentes en México.

Con la intención de profundizar en la problematización del tema se identificaron dos ejes teóricos a través de la revisión bibliográfica: 1) la elección de la profesión docente, ya que es el proceso que pretende comprenderse desde la experiencia de los estudiantes y 2) el papel de los jóvenes normalistas como estudiantes de educación superior, debido a que en la mayoría de las investigaciones se les ubica como docentes en formación, por lo cual se hace hincapié a los procesos formativos de la profesión. En este sentido, esta investigación pretende destacar la cualidad de los estudiantes normalistas como sujetos clave de la educación superior. Para ello se realizaron algunas comparaciones teóricas con resultados de investigaciones similares realizadas en otras IES (nacionales y extranjeras), las cuales se presentan a continuación.

## 1.2. Elección de la docencia como carrera profesional

En la década de los noventa comenzaron a realizarse investigaciones en Reino Unido y en Estados Unidos para conocer quién elegía ser docente debido a la escasez de profesores en esos países y por “la preocupación de atraer docentes de calidad” (Hanushek & Pace, 1995, p.102). Frente a una problemática similar, una década después

en América Latina esa temática fue retomada en investigaciones realizadas en la región. En esos estudios —principalmente cuantitativos— se han abordado distintos aspectos que influyen en la elección de la carrera docente desde la formación inicial hasta la inserción tardía a la profesión. A partir de la revisión bibliográfica realizada para esta tesis se pueden señalar algunos factores que han sido recurrentes en ese tipo de investigaciones.

Johnston, Mckeown & Mcewen (1999) identificaron que las variables principales que influyen en la elección de la docencia son: el trabajo con niños, la satisfacción por el trabajo, la contribución a la sociedad e impartir conocimiento; las cuales fueron relacionadas con cuestiones altruistas. Al hacer una comparación de lo que ocurría entre hombres y mujeres señalaron que las mujeres dan mayor peso a los aspectos intrínsecos (gusto por la enseñanza y trabajo con niños, compromiso con la sociedad, entre otros), mientras que los hombres son más influenciados por los aspectos extrínsecos de la carrera (salario, periodo vacacional, seguridad laboral, influencia de otras personas).

Por su parte Watt & Richardson (2008) desarrollaron una escala de factores que influyen en la elección de enseñanza (FIT-Choice) a partir de la cual se han fundamentado otras investigaciones sobre la elección de la docencia como carrera profesional. Este estudio longitudinal se realizó en dos momentos: a la entrada de la formación inicial de los participantes y antes de que finalizaran sus estudios. Al respecto, se registró que existe una correlación entre las motivaciones y creencias acerca de la enseñanza en el momento inicial con el compromiso de enseñanza al egresar de la licenciatura y sus aspiraciones de desarrollo profesional, identificando que la satisfacción inicial sobre una elección basada en valores intrínsecos, auto percepción, el gusto de trabajar con niños o adolescentes, hacer una contribución social y dar forma al futuro de los estudiantes son factores evidentes que influyen en el compromiso posterior de los maestros con su carrera (Watt & Richardson, 2008, pp. 194-195).

En la misma línea, en México, García-Garduño (2007) realizó una investigación longitudinal en la que se aprecia que un 45% de los estudiantes normalistas que participaron en su investigación indicaron que eligieron la carrera de profesor determinados por motivos extrínsecos y que estos sujetos suelen ser quienes disfrutan

menos su profesión desde su formación hasta el momento de ejercerla, mientras que los estudiantes que eligieron la carrera por motivos intrínsecos (55%) como la vocación y el gusto por la carrera, disfrutaban más su formación inicial y muestran una actitud más positiva que los primeros.

Estos estudios subrayan que los motivos de elección de la carrera docente están presentes a lo largo de la formación inicial (efectos a corto plazo) y permanecen en el ejercicio profesional (efectos a largo plazo). Además, rescatan la importancia de los motivos intrínsecos o personales para un mejor desarrollo en la práctica docente. Estos hallazgos también enfatizan la importancia de realizar investigaciones sobre los motivos que guían a los aspirantes a la docencia en distintos contextos.

En este sentido, la presente investigación pretende conocer los motivos de un grupo de jóvenes que ingresan a las escuelas normales para formarse como docentes, resaltando la importancia de las características sociodemográficas, académicas y contextuales de los estudiantes que ingresan a la licenciatura en educación primaria en un contexto educativo en el que la profesión es desvalorizada y las escuelas normales cuestionadas por su función formadora (Robles, 2015, Poy, 2016). Otra particularidad de esta investigación es que a partir del enfoque cualitativo se pretende trascender la validación de variables que impactan en la elección de la carrera docente y en su lugar se pretende comprender el proceso que vivieron los estudiantes desde su experiencia.

### 1.3. Estudiantes normalistas

El hecho de centrar la atención en los estudiantes de educación superior es oportuno, ya que, como menciona De Garay (2001) el conocimiento de las características de los jóvenes universitarios y durante su tránsito por la ES permite el diseño de políticas institucionales que, entre otros aspectos, favorece a la formación de ciudadanos y profesionistas mejor preparados para incorporarse de una manera más productiva a la vida social de nuestro país. Bajo esta concepción, la presente investigación pretende ser una contribución al campo de la educación superior, con énfasis en los estudiantes de las escuelas normales; sobre sus expectativas previas y sus experiencias durante el primer año de la licenciatura en educación primaria (LEPRIM).

Entre las investigaciones pioneras de estudiantes universitarios destacan los trabajos de Guzmán (1994); Bartolucci (2000); Chaín, Martínez, Jácome, Acosta & Rosales (2001); De Garay (2001, 2004) que analizan distintas características de estos estudiantes como su condición socioeconómica, los significados que estos atribuyen a su formación, experiencias juveniles, elección de carrera, formación profesional, mercado laboral, entre otras. Éstas hacen referencia a jóvenes que estudian en universidades o tecnológicos e inclusive contrastan ambos subsistemas, pero no incluyen a los estudiantes de escuelas normales, pues estos sujetos regularmente son ubicados en la línea de investigación de formación de sujetos y en consecuencia su foco es el proceso académico formativo en ambientes escolares. Al respecto, se puede señalar que en México existen más investigaciones registradas sobre los estudiantes en IES públicas, en menor cantidad de aquellos que estudian en universidades privadas y aún menos sobre jóvenes normalistas vistos como estudiantes de nivel superior.

De acuerdo con el estado del conocimiento del COMIE se aprecia que hubo un crecimiento significativo en cuanto al número de investigaciones sobre estudiantes normalistas en la década de 2002-2012. Éstas se enfocaron en la transferencia del conocimiento, los desempeños en las prácticas pedagógicas y las concepciones pedagógicas de los estudiantes (Gómez, 2008; López, 2009); en el desarrollo de la identidad profesional en estudiantes de la licenciatura en educación primaria (Fortoul, 2005); el aporte de la escritura autobiográfica y de textos escolares por parte de los estudiantes (Mercado y Espinoza, 2009; Mejía, 2009); el estudiante normalista como sujeto activo en los aspectos de su formación (Romero, 2002) (citados en Ducoing & Fortoul, 2013). En general, estas investigaciones son diagnósticas y se centran en analizar las relaciones que surgen durante la formación inicial, así como en las actividades que realizan los estudiantes en los últimos semestres de la carrera, lo que acontece en el servicio social y la participación de tutores y asesores en la inserción de los estudiantes en las escuelas de práctica.

Desde un acercamiento histórico social, Suárez y Pérez (2008) señalan que, desde la creación de las escuelas normales en México, los normalistas no se ubicaban bajo el mismo nombre de los universitarios, ya que la finalidad de las EN y sus funciones eran distintas a las de las universidades, además que la composición de sus estudiantes

también ha sido un referente de diferenciación a lo largo del tiempo. Al respecto, Medina (1999, p.102) señala que “la formación universitaria y la normalista responden a historias distintas, desde su conformación, no como subsistemas, sino que en sí mismas son lógicas, prácticas y tradiciones formativas diferentes”. No obstante, es importante reconocer que, las similitudes y diferenciaciones existentes entre estos no significan sobreponer a un subsistema educativo sobre otro, como menciona Medina (1999), sino ubicarlos en un panorama que permita rescatar las peculiaridades de cada modalidad y aquellas características que puedan ayudar a la creación de redes institucionales; aspecto que ha sido puntualizado para el fortalecimiento de las escuelas normales (SEP, 2018).

#### 1.4. Metodología

De acuerdo con Creswell (2008) al identificar el problema de investigación se debe distinguir si se trata de un fenómeno del que se sabe poco y si para atenderlo se requiere de una comprensión detallada del mismo. En este sentido, el poco conocimiento que se tiene sobre los estudiantes que ingresan a la licenciatura en educación primaria y la pretensión de conocer, desde su experiencia, el proceso que vivieron para elegir esa carrera da pauta para que este problema sea abordado desde la investigación educativa con un enfoque cualitativo.

La metodología no sólo hace referencia a las estrategias de recolección de información, sino que representa “todo un proceso de articulación y de ajuste permanente en tres ámbitos: a) una dimensión teórica [...] b) el referente empírico documentado [...] y c) las preguntas del investigador” (Buenfil, 2012, p.60) que interactúan y se modifican constantemente. Para esta investigación se siguió el modelo metodológico planteado por Buenfil (2012) desde el proceso de problematización hasta el análisis de los datos, como se aprecia en la siguiente Figura.

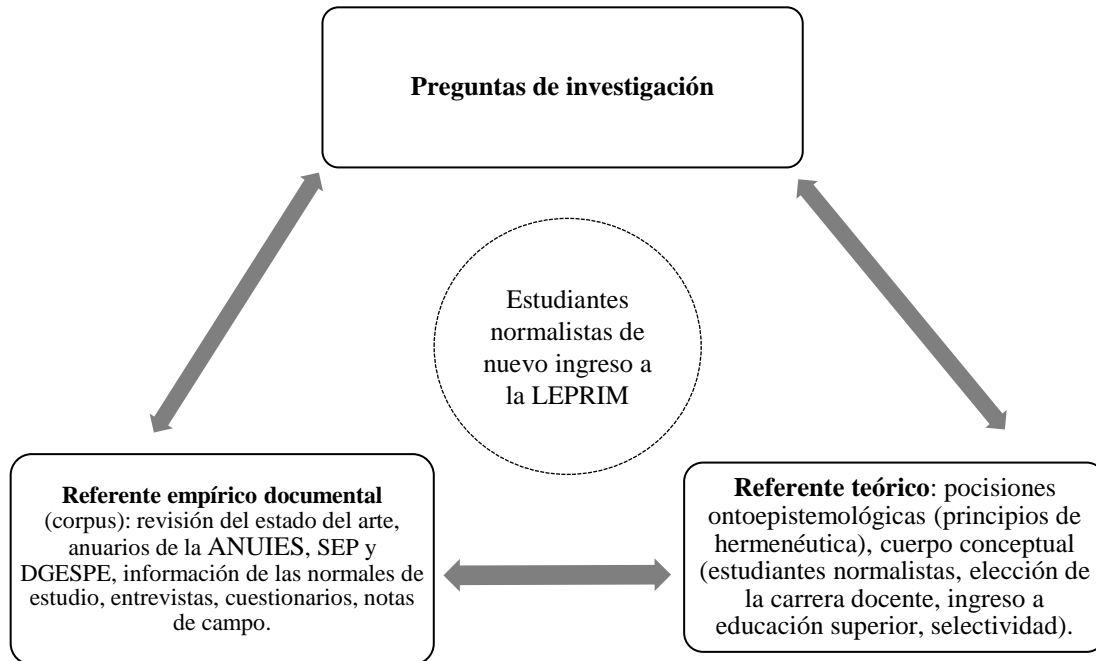


Figura 1.3. Triangulación metodológica para la investigación

Fuente: Adaptado de “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, Buenfil (2012, p.61), en M. A. Jiménez. (Coord.) Investigación educativa. Huellas metodológicas, México, Juan Pablos Editor, pp. 51-72.

Previo al planteamiento de las preguntas de investigación, se revisaron los estados del conocimiento de las últimas dos décadas del COMIE (2005, 2013), datos estadísticos reportados en los anuarios de la ANUIES (2011:2018), SEP (2017, 2018) y DGESPE (2018) y bases de datos de las EN a partir de agosto de 2016. Asimismo, se interactuó constantemente con el cuerpo conceptual referente a la elección de la carrera docente, estudiantes normalistas y procesos de selección y reclutamiento en la ES.

Estas acciones permitieron identificar temas, conceptos, ideas, significados, planteamientos epistemológicos y ontológicos relacionados con el objeto de estudio; los cuales guiaron el proceso de problematización y en consecuencia la definición de las preguntas principales de esta investigación: ¿Quiénes son los jóvenes que ingresan a la licenciatura en educación primaria en una escuela normal? y ¿cómo es el proceso que siguen para tomar esta decisión?

Estas preguntas no se encuentran enmarcadas por variables de medición ni buscan diseñar o comprobar indicadores estadísticos; más bien, están formuladas para conocer y

comprender mejor a los estudiantes que deciden cursar la licenciatura en educación primaria en una EN, así como el proceso que siguen en la transición del bachillerato a la normal. Para alcanzar este objetivo se diseñaron las siguientes preguntas específicas:

¿Cuáles son las características sociales, económicas y académicas de los jóvenes que ingresan a la normal y cómo se relacionan con la elección de la carrera docente?

¿Cómo ocurre el proceso de elección de la licenciatura en educación primaria y cómo influyen sus trayectorias académicas inmediatas, sus expectativas y su condición social?

¿De qué manera influyen los procesos de admisión al subsistema de educación normal para determinar el tipo de estudiantes que ingresan a estas IES?

¿A qué desafíos se enfrentan los jóvenes en su transición del bachillerato a la normal y cómo se relacionan con las condiciones de ingreso?

Al hablar de la comprensión de este fenómeno, también se habla de una interpretación de este, pues, como menciona Weiss (2014, p.14) “la comprensión implica interpretación y la interpretación implica comprensión”. Es un ir y venir entre estas dos acciones que funcionan dialógicamente. No obstante, haciendo referencia a las palabras de Gadamer “nunca se comprende del todo [...] nunca obtendremos una respuesta definitiva que nos permita decir «ya lo sé». Obtenemos de ella una información correcta... y nada más” (Gadamer, 2006, p.15). Por este motivo se realizó una triangulación teórica y empírica, además de que se tuvieron reiterados acercamientos con los sujetos y su entorno, tomando en cuenta que “los contenidos o significados específicos sólo se pueden comprender en el contexto más amplio [...] y] son necesarios acercamientos reiterados para avanzar de primeras anticipaciones del sentido a una mayor comprensión” (Weiss, 2011, p.1).

En la investigación cualitativa es importante situar en dónde se ubica el objeto de estudio para tener una referencia temporal y espacial que permita comprender, en cierta medida, los hallazgos de la investigación (Bogdan & Knoop, 1998). En este caso, el trabajo de campo se realizó en dos escuelas normales ubicadas en el Estado de México;

entidad en la que se ubica el mayor número de normales públicas (treinta y siete) del país y representa la pluralidad y heterogeneidad del normalismo.

Para la elección de las instituciones se contempló que éstas impartieran la licenciatura en educación primaria. por tres motivos principales: 1) la relación entre número de egresados de la licenciatura en educación primaria de las EN públicas y privadas (11,025) no corresponde al número de profesores que se encuentran en condiciones de jubilarse (48,212), es decir, existe un foco rojo en la formación inicial de docentes para este nivel educativo (INEE, 2015, Medrano et al., 2017); 2) la LEPRIM ha atravesado las reformas curriculares de las tres últimas décadas, cuestión que permitió mayor acercamiento a los cambios ocurridos a partir de la RE2013; y 3) la mayoría de las investigaciones sobre normalistas han sido realizadas en esta licenciatura (García-Garduño, 2007; Mungarro & Zayas, 2009; Rodríguez-Rivera, 2015), lo cual significaba mayor posibilidad de contrastar los hallazgos aquí encontrados. Empero, este último motivo, también evidencia el reducido número de investigaciones sobre otras licenciaturas de educación normal.

Otro motivo que orientó la elección de la LEPRIM fue de carácter más personal, ya que cursé la licenciatura en educación preescolar (LEPRE) y por ello se descartó este nivel educativo, para evitar —en lo posible— el sesgo personal. Por otro lado, la licenciatura en educación secundaria (LESE) no fue tomada en cuenta debido a su estructura formativa en áreas específicas del conocimiento; aspecto que complejiza los estudios sobre este nivel formativo y quizá por ello existan menos investigaciones sobre la LESE.

Además de que las normales de estudio impartieran la LEPRIM, también se contempló que hubieran registrado un descenso en el número de aspirantes de nuevo ingreso y en la matrícula de primer año en el ciclo escolar 2016-2017. Se procuró que no pertenecieran a la clasificación de EN beneméritas, centenarias o rurales; sino que únicamente fueran públicas y estatales, debido a que éstas han sido menos estudiadas en comparación con las primeras (Civera, 2008; Narro *et al.*, 2012). Sin duda, otro factor que influyó en la selección de éstas fue la disposición de las autoridades de las normales para la realización de esta investigación y la participación de los jóvenes normalistas.



Bajo estos criterios, las dos EN elegidas fueron la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP) ubicada al norponiente del Estado de México y la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (EN4N) localizada en la región oriente de esa entidad. La primera, a pesar de no estar catalogada como normal rural, es una EN que cuenta con servicio de internado —característica específica de las normales rurales— y está orientada a la formación de los hijos de campesinos de la región mazahua del Estado. En cambio, la segunda se ubica en la zona conurbada de Ciudad de México y atiende a otro tipo de población, como se verá en el desarrollo de este trabajo, además de no tener internado (las especificidades de estas normales se presentarán en el segundo capítulo). Tales diferencias, también fueron un motivo para elegir ambas normales, para poder realizar algunos contrastes respecto a los estudiantes que asisten a cada una.

Como estrategia metodológica principal se utilizó la entrevista semiestructurada en profundidad. Ésta fue elegida con base en la diferenciación hecha por Wangraf (2001) sobre la entrevista abierta (ligeramente estructurada) y la entrevista estructurada (fuertemente estructurada), en donde relaciona a la primera con la construcción de teorías y a la segunda con la comprobación de teorías. En este sentido el mismo autor menciona que hay investigaciones que no tienen objetivos tan marcados y diferenciados, por ello propone el uso de entrevistas semiestructuradas que combinen estrategias de ambos tipos. Dado que esta investigación no pretende comprobar una teoría a partir de las respuestas de los entrevistados ni crear una nueva teoría —de ser así se haría referencia a la teoría fundamentada— se eligió la entrevista semiestructurada.

De la entrevista también se rescata la espontaneidad en el intercambio entre el entrevistador y el entrevistado, donde el primero no es aquel que se dedica únicamente a hacer preguntas ordenadas y el segundo a responderlas, sino que ambos construyen el diálogo cara a cara (Arfuch, 1995). En esa inmediatez se va narrando “un relato de historias diversas que refuerzan un orden de la vida, del pensamiento, de las posiciones sociales, las pertenencias y pertinencias” (Arfuch, 1995, p.26).

Con este argumento metodológico, durante los meses de marzo a octubre de 2017 se entrevistaron a 32 estudiantes (16 de cada normal), quienes ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017 y estaban inscritos en el segundo semestre de la LEPRIM (ver anexo 1.1)

cursando el plan de estudios 2012. Estos estudiantes aceptaron participar y compartir sus experiencias respecto a la elección que tomaron de ingresar a la normal en dicha licenciatura y sobre los desafíos que enfrentaron durante el primer año.

Las fechas y horarios en los que se realizaron las entrevistas fueron definidos en conjunto con los asesores de cada normal en función de las actividades académicas de los estudiantes, con la intención de no afectar su formación. En esta etapa hubo mayor libertad en cuanto a la duración de las entrevistas en una de las dos EN, mientras que en la otra —después de haber realizado cuatro entrevistas de entre 45 y 60 minutos— un directivo indicó que los encuentros con los estudiantes debían realizarse en 20 minutos, sin embargo, cuando se siguió esta indicación parecía que se realizaban cuestionarios apresurados. Ante esta problemática, se recibió el apoyo de un profesor de dicha normal; en suma, ese actor fue de gran ayuda para que los diálogos pudieran extenderse más de lo indicado. Vale mencionar que después de analizar el contenido de algunas entrevistas, se acordó realizar un segundo acercamiento con los estudiantes para profundizar en temas que habían quedado pendientes o inconclusos en el primer encuentro.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas en su totalidad, con excepción de dos casos en los que las estudiantes dijeron que preferían que se realizara el registro de sus experiencias de manera escrita mientras ellas iban hablando. Es importante mencionar que, bajo el principio de confidencialidad los nombres de los estudiantes aquí presentes son seudónimos con el objeto de respetar su anonimato.

Con base en las respuestas de los estudiantes y a partir de los guiones de entrevistas se establecieron seis ejes analíticos (ver Figura 1.4) que permitieron realizar un cruzamiento de datos de manera horizontal y vertical, teniendo como referencia los dos grupos —y sus respectivos subgrupos— de estudiantes según sus motivos de ingreso y la escuela normal donde se encontraban inscritos.

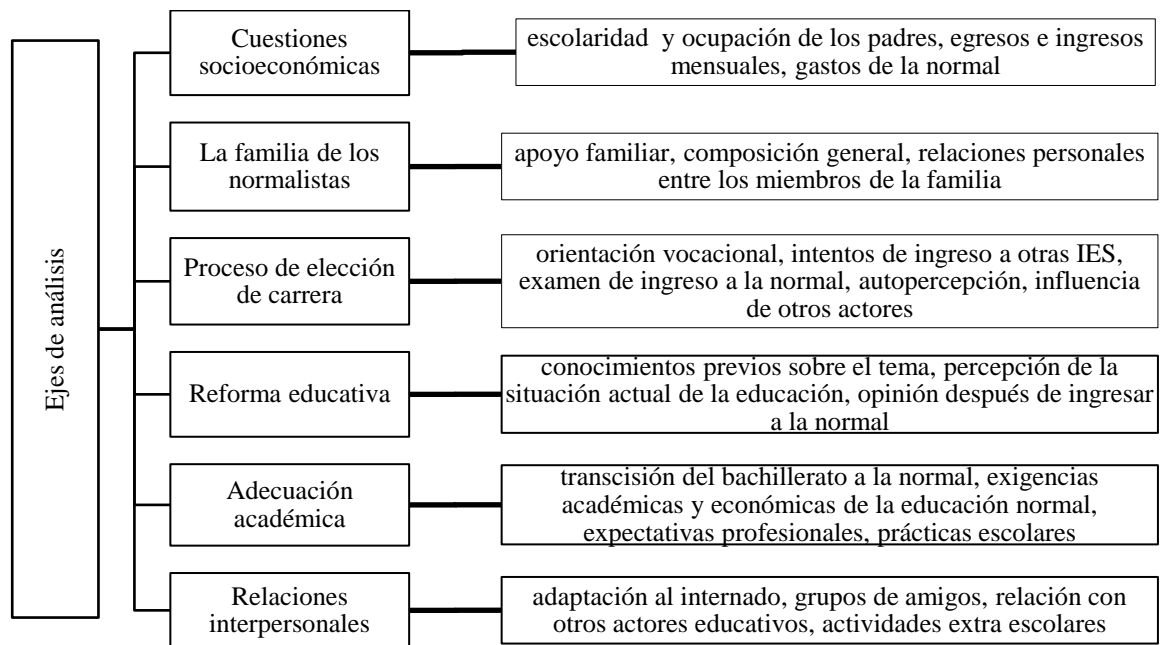


Figura 1.2. Ejes analíticos de entrevistas. Fuente: Elaboración propia.

Resulta relevante mencionar que durante el trabajo de campo y para la realización de las entrevistas hubo gran disposición por parte de los jóvenes normalistas de ambas escuelas, inclusive en algunos casos se ocupó tiempo de sus descansos y un par de estudiantes accedieron a quedarse después de clases para poder dialogar con mayor profundidad. En general, la disposición, la orientación y los comentarios recibidos por estos jóvenes durante ese periodo fueron de vital importancia para esta investigación.

Con la intención de hacer una triangulación de fuentes (Denzin & Lincoln, 2005; Lancy, 1993) se llevó un registro de notas de campo durante las visitas a las EN que sirvieron para comprender aspectos generales tanto de los estudiantes como de la institución en general. Asimismo, se revisaron documentos institucionales, en una de las dos EN se tuvo acceso a las *fichas biopsicosociales* —formatos con datos sociodemográficos, antecedentes académicos, vocacionales y sobre el estado de salud de los estudiantes de nuevo ingreso— de las cuales se obtuvo información relevante para esta investigación, respetando siempre el principio de confidencialidad. En el caso de la otra normal, al no tener acceso a este tipo de documentos, se realizaron cuestionarios a los estudiantes de primer año para obtener la información correspondiente. Esta triangulación de fuentes permitió descartar o sustentar algunas suposiciones iniciales que estaban relacionadas con la postura inicial de la investigadora como se verá a continuación.

### 1.5. Posición de la investigadora

En la investigación cualitativa el papel del investigador/a es fundamental, ya que es éste o ésta quien identifica un aspecto de la vida cotidiana y quien determina, en términos de relevancia, una situación problemática dentro de una sociedad (Berger & Luckmann, 2003). Por lo tanto, en este apartado planteo los motivos personales que me guiaron en la elección del tema.

Este proceso implicó una retrospectiva que me permitió visualizarme en el pasado como parte de los individuos que conforman el objeto de estudio de esta investigación, como diría Weiss (2012, p.8) fue como tener “un diálogo con el pasado desde el presente, desde un interés existencial”. En este sentido, es importante reconocer que mi interés por los estudiantes normalistas tiene un vínculo principal con mis estudios en la licenciatura en educación preescolar (LEPRE) y con mi intención de resaltar el papel de los jóvenes que eligen ingresar a una normal como sujetos fundamentales para la transformación de estas instituciones.

A partir del documental *De Panzazo* difundido en 2012 —cuando aún era estudiante de la LEPRE— y con la campaña de desprestigio hacia la profesión docente, comencé a cuestionarme si todos los docentes de educación básica eran como se presentaba en los medios de comunicación y si al egresar de la licenciatura sería catalogada de la misma forma. También recuerdo que cuando cursaba el cuarto semestre de la carrera, realizamos el examen intermedio de conocimientos —a pesar de que estaba dirigido para los estudiantes del plan de estudios 1999 y yo pertenecía a la generación del plan 2012— y aunque no conocimos nuestros resultados individuales, los maestros nos dijeron que la mayoría habíamos obtenido puntajes *insatisfactorios*, por lo cual, escuchábamos comentarios poco favorables sobre nuestro desempeño, se decía que éramos estudiantes de bajo rendimiento y por ello estábamos en la licenciatura en educación preescolar, porque era una carrera sencilla. Todo ello, me hacía cuestionarme por qué había elegido estudiar para ser maestra de preescolar.

Al intentar responder a esa pregunta, retrocedí al momento en que decidí hacer el examen para ingresar a la normal, cuando mi respuesta era que había elegido esa carrera porque me gustaba el trabajo con niños. Sin embargo, en esa justificación no tomaba en

cuenta el nivel socioeconómico de mi familia, el lugar que ocupaba entre mis hermanos, la cercanía de la normal en relación con mi domicilio, la edad de rebeldía en que me encontraba y quería contradecir lo que otros decían o pensaban que era mejor para mí (mi orientadora y mis padres querían que estudiara una carrera universitaria). Pero estoy segura de que en esas posibles respuestas no figuraba la idea de que la LEPRE fuera una carrera fácil, al contrario, yo quería demostrar que para ser maestra de preescolar se requería de una preparación constante y rigurosa.

Empero, como normalista me daba cuenta de que no todas mis compañeras pensaban igual que yo, pues no se esforzaban en la realización de los trabajos solicitados (lecturas, ensayos, exposiciones, propuestas didácticas, entre otros) y no mostraban interés en las prácticas de observación e intervención. El supuesto que tenía al respecto era que, más de diez compañeras de mi generación entraron por recomendación, es decir, no pasaron por el proceso de admisión como el resto y más de la mitad habían elegido la carrera porque alguno de sus padres o hermanos mayores eran maestros, por eso, según mi percepción, no les importaba su formación.

Esa forma de ingreso a la normal se repitió dos generaciones después de la mía (2011-2015), pero posteriormente el número de ingreso se redujo a los 20 folios mencionados en la convocatoria, aunque no siempre se cubría ese mínimo requerido para impartir una licenciatura. En una generación hubo trece estudiantes únicamente. Aunque esos números eran preocupantes para los directivos, a mí me parecía algo positivo y solía decir “ahora sí eligieron a los que pasaron el examen y además los que entraron de seguro sí están convencidos de ser maestros”. Esa idea hizo eco en mí y cuando leía alguna noticia sobre la reducción de matrícula en las EN (Poy, 2016), mi respuesta giraba en torno a que las nuevas generaciones de normalistas transformarían al normalismo mexicano.

Desde este posicionamiento, se entiende el porqué de la hipótesis inicial de esta tesis. Empero, el reconocimiento de estos prejuicios —que como menciona Gadamer (2006) siempre están presentes en la interpretación— me permitió distanciarme de mis supuestos iniciales y enfocarme en lo que encontraba en el trabajo de campo, a través de las entrevistas, las observaciones y el conocimiento de otras EN distintas a la normal en

donde yo había estudiado. Además, las lecturas externas sobre mis reflexiones y las discusiones con mi directora de tesis y otros compañeros ajenos a la educación normal me permitieron mantener una visión crítica y replantear algunas ideas que partían de mi posición como investigadora.

### 1.6. Estructura de la tesis

La tesis está organizada en cinco capítulos (ver Figura 1.5). El primero tiene una función introductoria. Contiene la justificación y el planteamiento del problema, la revisión del estado del arte en función de los ejes centrales que guían la investigación: la elección de la carrera docente y el rol de los estudiantes normalistas en la educación superior. También contiene un apartado metodológico centrado en propuesta de Buenfil (2012) donde se relacionan las preguntas de investigación, el referente teórico y el referente empírico documental. Asimismo, se presenta el posicionamiento de la investigadora.

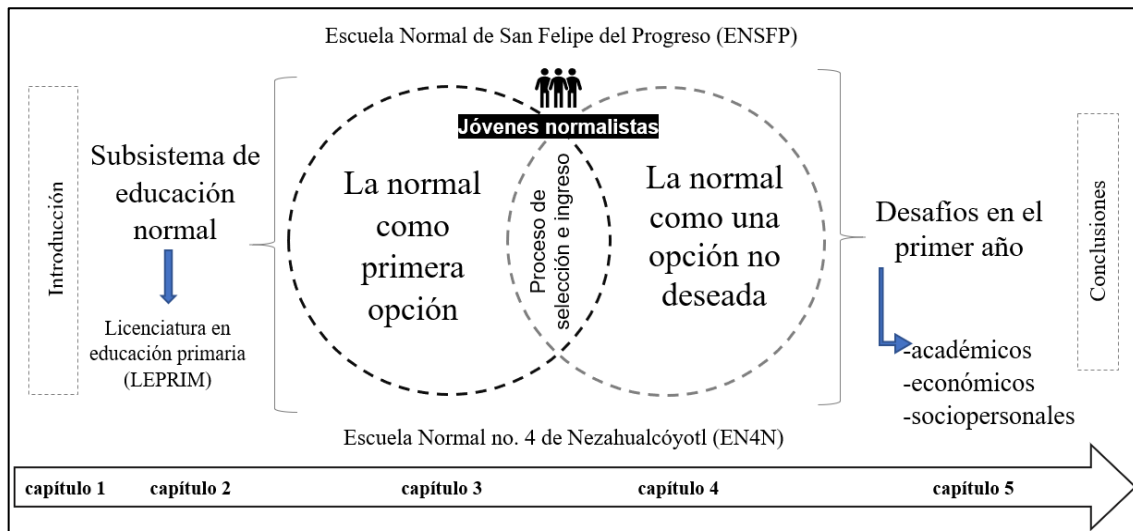


Figura 1.5. Estructura capitular de la tesis. Fuente: Elaboración propia.

El segundo capítulo brinda un panorama del subsistema de educación normal como parte de la educación superior. Se presenta un análisis sobre el comportamiento de la matrícula en estas instituciones a partir de 1984, que es cuando adquieren el grado de IES, hasta 2018 que son los datos más recientes que se tienen al respecto. Asimismo, se enfatiza el sistema de escuelas normales del Estado de México; sobre los procesos de ingreso y selección en estas instituciones. De manera específica, se hace un

acercamiento a las dos EN donde se realizó la investigación; puntualizando las características socioeducativas y geográficas de los municipios donde se ubican.

Los capítulos 3 y 4 son dedicados a los estudiantes normalistas entrevistados que ingresaron a la licenciatura en educación primaria en el ciclo escolar 2016-2017. Aunque en un inicio se tenía previsto hacer una diferenciación de estos jóvenes según la normal en la que estaban inscritos, finalmente, el trabajo de campo permitió vislumbrar una organización distinta que permitió identificar a dos grupos: el primero, compuesto por aquellos que estaban convencidos de ser maestros (capítulo 3) y el segundo, integrado por jóvenes que no tenían pensado ingresar a una escuela normal y mucho menos convertirse en maestros (capítulo 4). En ambos capítulos se presentan características sociodemográficas de los estudiantes, así como personales, familiares y académicas. El acercamiento a estos grupos de jóvenes surge a partir de las elecciones que habían tomado respecto a su vida profesional, sin embargo, se aprecia que tomaron distintos caminos, por lo cual se resaltan las experiencias personales, identificando algunas similitudes y contrastes entre los integrantes de cada grupo.

Finalmente, en el quinto capítulo se presentan los desafíos a los que se enfrentaron estos jóvenes durante el primer año de la LEPRIM, los cuales, para fines analíticos, se agruparon en tres categorías: desafíos académicos, desafíos económicos y desafíos socio personales. Estos se interrelacionan entre sí y con las características de los estudiantes, así como con su proceso de elección de carrera.

Además, este documento cuenta con un apartado de conclusiones, temas pendientes que surgen a partir de esta investigación, propuestas de política pública y uno último que contiene los anexos mencionados en el desarrollo de la tesis.

## **2. El subsistema de educación normal**

Históricamente las escuelas normales han representado un papel fundamental en la formación de profesores en México. Estas instituciones —al igual que la profesión docente— han experimentado transformaciones en diferentes niveles y con distinta profundidad. Esos cambios no responden meramente a una decisión de las instituciones formadoras, sino que están influenciados por las políticas educativas emitidas por el gobierno federal (Velasco y Meza, 2013; Navarrete-Cazales, 2015). Tal situación evidencia la falta de autonomía de estas IES que, si bien recibieron ese grado desde 1984 fue hasta 2005, con la reestructuración de la SEP (Secretaría de Educación Pública) cuando se transmitieron las atribuciones que tenía la Dirección de Educación Básica y Normal con las normales a la Subsecretaría de Educación Superior quien constituyó la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) para atender a este subsistema (ANUIES, 2012).

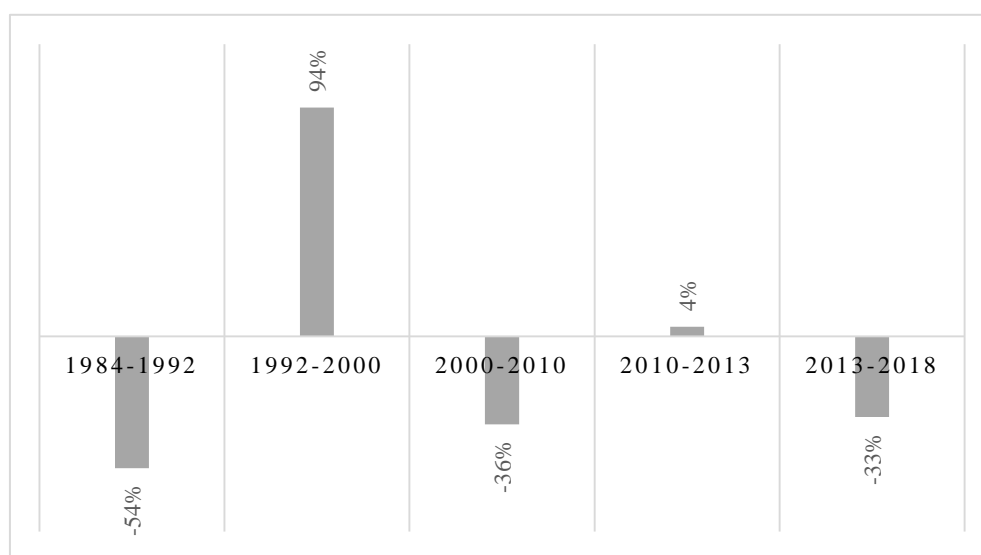
Uno de los cambios más evidentes ocurridos durante el periodo de 1984 a 2018 es el referente a las reformas curriculares que se han implantado en estas IES, la de 1984 en la que se priorizó la formación de investigadores educativos; la de 1997 que orientó el cambio hacia la enseñanza en educación básica (Mercado 2000); la de 2012 que resaltó la importancia de las competencias genéricas y profesionales; y la más reciente de 2018, cuyos planes y programas entraron en vigencia en el ciclo escolar 2018-2019, sin una certeza de continuidad. Aunque estas reformas han tenido impacto directo en la formación de los futuros docentes, también se relacionan con otros aspectos, como las políticas para la transformación de las EN y el comportamiento de la matrícula como se analiza a continuación.

### **2.1. Evolución de la matrícula normalista**

Si bien, el planteamiento del problema de esta tesis está relacionado con un marcado descenso en la matrícula de las EN a partir del ciclo escolar 2013-2014, es necesario reconocer que tanto el número de normales como de sus estudiantes no ha sido estable a lo largo de la historia del normalismo en México.



Con la intención de dar un panorama general sobre esta situación, en la Figura 2.1 se presentan cinco periodos que reflejan cambios específicos en la matrícula de las escuelas normales en un lapso que va del ciclo escolar 1984-1985 al 2017-2018. Los primeros tres fueron señalados por Velasco y Meza (2013) y los dos últimos se construyeron a partir de datos extraídos del Sistema Nacional de Información Estadística Educativa (SNIE, 2018). Cabe aclarar que estos periodos no están distribuidos de manera uniforme, es decir, no comprenden la misma duración en cuanto a ciclos escolares, sino que la distribución responde al comportamiento de la matrícula según el aumento o disminución de ésta.



*Figura 2.1.* Evolución de la matrícula de estudiantes normalistas en porcentajes de crecimiento y/o disminución (1984-2018). Debido a las fuentes consultadas se incluyen datos del sector público y privado. Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de Velasco y Meza, 2013, en Ducoing, P. *La Escuela Normal: una mirada desde el otro*. México, UNAM-IISUE y del Sistema Nacional de Información Estadística (SNIE, 2018). Recuperado de: <http://www.sniesep.gob.mx/index.html>

Como se aprecia en la gráfica anterior, el periodo comprendido entre 1984 y 1992 representa el mayor descenso histórico de la matrícula estudiantil en las EN —dejando atrás una etapa de expansión— al pasar de 299,233 estudiantes a 110,975. La principal causa que se asocia a esta disminución fue que a partir de que las normales adquirieron el grado de instituciones de educación superior el tiempo para la obtención de la licenciatura se extendió a cuatro años y se hizo obligatoria la educación media superior —lo que a su vez significaba una oportunidad de cursar otra carrera para los jóvenes egresados del bachillerato— mientras en el campo laboral la profesión docente atravesaba por un deterioro salarial (Arnaut, 1998; Velasco y Meza, 2013). Este

escenario trajo consigo un déficit de maestros para cubrir las plazas vacantes en el nivel básico, ante lo cual las autoridades educativas “tuvieron que recurrir [...] a la contratación de maestros no normalistas, con estudios de bachillerato y, a veces, de secundaria, a fin de cubrir las plazas que los normalistas habían dejado, sobre todo en las zonas rurales del país” (Arnaut, 1998, p.173).

Posterior a esa época, vino un periodo de recuperación y crecimiento sostenido (1992-2000) en el que se alcanzó la matrícula más alta en la historia del normalismo como resultado de la obligatoriedad de la secundaria y un año de preescolar en el SEN, además del aumento salarial a los maestros a partir del programa de carrera magisterial (Velasco y Meza, 2013). Aunque el aumento de estudiantes inscritos en las licenciaturas de educación normal podría verse como un resultado favorable de las políticas implementadas en ese periodo, el resultado fue un crecimiento desmedido y sin relación entre las necesidades de la educación básica (plazas docentes) y el número de egresados de las normales.

Después de un crecimiento de 94% de la matrícula de las normales, en la década de 2000 a 2010 se implementaron estrategias para disminuir la población normalista, pues se estaban formando profesores desempleados (Velasco y Meza, 2013). A partir de esas medidas, la matrícula se redujo en un 36%. Al respecto se dijo que ese comportamiento respondía a la transición demográfica (disminución) de la población en edad de cursar la educación básica (ANUIES, 2012).

Los tres ciclos escolares siguientes registraron cifras similares entre sí, que alcanzaron un crecimiento paulatino del 4% lo cual podría pronosticar el comienzo de un periodo estabilizante. No obstante, a partir de la implantación de la RE2013 la matrícula se redujo en un 33% en cinco ciclos escolares. Esta situación resulta preocupante si se toma en cuenta la cifra de profesores que estarán en condición de jubilarse en los siguientes años como se expresó en el informe de docentes en México del INEE.

En el corto plazo, el número de pensionados potenciales en preescolar (6,321) es cercano al número de egresados de normales observado recientemente. Pero el número de vacantes en educación primaria (48,212) y secundaria (33,606) será muy superior al de egresados normalistas de los últimos años (de

aproximadamente 9 mil y 8 mil, respectivamente). Estas cifras, que deben reducirse en virtud de que no todos los egresados normalistas cumplirán con los criterios de idoneidad que impone el examen de oposición, revelan que con ellos no se alcanzarán a cubrir las vacantes (INEE, 2015, pp.47-49).

Con base en estos datos, se aprecia que no hay relación entre el número de docentes que se están formando y los lugares que serán necesarios cubrirse en el corto plazo. Empero, en el mismo informe se señala la ausencia de datos más específicos que permitan responder con claridad a la pregunta que ellos mismos plantean: ¿Está el sistema educativo nacional formando suficientes profesionales para garantizar la educación obligatoria a todos nuestros niños y jóvenes? Ante esta incertidumbre —y a manera de previsión— resulta necesario que este tipo de informes como los que ha realizado el Instituto sobre los docentes del SEN sigan realizándose de manera periódica y que haya especificaciones tanto nacionales como en los sistemas educativos estatales para que a partir de estos se puedan diseñar e implementar políticas congruentes en la formación inicial de docentes que responda a las necesidades de cada entidad y a nivel nacional.

## 2.2. Composición de la educación normal

En México, el sistema de educación superior está compuesto por diversos subsistemas que poseen características particulares. Este rasgo es visto como “una fortaleza en el contexto de una sociedad plural y democrática” pero también se percibe como un obstáculo “ante el déficit de coordinación entre las IES y sus subsistemas” (ANUIES, 2012, p.51). Un ejemplo de ello es la desarticulación existente entre las escuelas normales y otras instituciones de educación superior debido a que las primeras han estado más vinculadas con la educación básica que con la educación superior. Aunque vale subrayar que desde la creación de la DGESE las EN tienen mayor presencia en el ámbito de la ES.

El informe oficial más reciente sobre la educación normal en México indica que en el ciclo escolar 2015-2016 se registraron 460 EN: 266 públicas y 194 privadas (Medrano, Ángeles, & Morales, 2017). No obstante, estas cifras varían según las fuentes consultadas. Por ejemplo, la SEP (2018) contabiliza 263 normales de sostenimiento público y 183 de sostenimiento privado lo cual da un total de 446; la *Encyclopedia of*

*International Higher Education Systems and Institutions* señala la existencia de 253 EN públicas (Maldonado-Maldonado & Mejía, 2018); el directorio de la DGESE se compone de 261 EN de sostenimiento público (DGESE, 2018a), la ANUIES en su anuario del ciclo escolar 2016-2017 tiene un registro de 246 EN públicas y 172 privadas (ANUIES, 2017) y el Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN) contiene información de 260 EN públicas y 149 privadas (SIBEN, 2017).

Estas variaciones se deben a distintos factores, entre ellos, la temporalidad en la que han sido recolectados los datos, el número de planteles que puede tener una misma normal, las unidades de medida y los criterios que se emplean en cada conteo, por ejemplo, en algunos casos se incluye a los centros de actualización de maestros (CAM) y en otros no, además hay escuelas —sobre todo las normales rurales— que históricamente han tenido conflictos con el gobierno y pueden ser incluidas o no en las diferentes bases de datos.

La información referente a las normales de sostenimiento público es más sencilla de verificar que la correspondiente a normales privadas, pues los datos de las primeras se pueden revisar a través de los sitios web de las secretarías de educación de cada entidad o a partir de las convocatorias estatales emitidas que se publican cada ciclo escolar, pero no ocurre lo mismo con las privadas; en sí, el conocimiento que se tiene sobre estas IES es mucho menor que el de las normales públicas.

Las escuelas normales no sólo se dividen por el tipo de sostenimiento, sino que también hay una tipología de éstas que responden a cuestiones históricas. Tomando en cuenta los datos de las EN públicas, en el ciclo escolar 2015-2016 se identificaron: 16 normales rurales, 12 normales urbanas, 23 normales experimentales, 16 centros regionales de educación normal, 36 normales superiores, 4 institutos, 12 centros de actualización del magisterio, entre otras (escuelas nacionales, centros escolares, escuelas especializadas) (Medrano et al., 2017). Esta tipología —como señalan los mismos autores— no es precisa para conocer las características particulares de cada escuela según la clasificación a la que pertenece, por este motivo propusieron tres nuevas agrupaciones a partir de un análisis por conglomerados considerando criterios como el número de

carreras que imparten, la matrícula estudiantil y la conformación de su plantilla académica (Medrano et al., 2017).

A partir del análisis de esas propuestas, en esta investigación surge el cuestionamiento sobre si es necesario construir una nueva categorización de las normales y cuál sería la finalidad educativa. Con base en el conocimiento histórico y social de ciertas categorías que han sido asignadas a las normales, quizá valdría la pena suprimir los títulos jerárquicos que posicionan a unas normales sobre otras y en su lugar hacer énfasis en el tipo de licenciaturas que imparten y la ubicación geográfica para poder atender las necesidades según el contexto donde se ubican. No obstante, este planteamiento amerita mayor argumentación y debe ser abordado de manera específica, motivo por el cual no se profundiza en este trabajo, debido a que no es la finalidad de éste.

#### 2.2.1. Licenciaturas que se imparten en las escuelas normales

Así como la estructura de las EN, las licenciaturas que en éstas se imparten también han sufrido transformaciones, inclusive en los años más recientes. De esta manera, se advierte que para el ciclo escolar 2017-2018 en las normales se podían cursar los programas de licenciatura en educación inicial, preescolar, preescolar intercultural bilingüe, primaria, primaria intercultural bilingüe, secundaria (en sus diferentes especialidades), especial, física y artística. No obstante, con el reciente plan de estudios instaurado el 03 de agosto de 2018 se establecieron nuevos programas para impartir las licenciaturas en educación preescolar, preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe, primaria, primaria indígena con enfoque intercultural bilingüe, inclusión educativa, educación física, enseñanza y aprendizaje en telesecundaria y las licenciaturas para la enseñanza y el aprendizaje en educación secundaria comprenden las siguientes asignaturas: biología, español, física, formación ética y ciudadana, geografía, historia, inglés, matemáticas y química (DOF, 03/08/2018). En una revisión inicial, se aprecian algunos cambios importantes en los nuevos programas, sin embargo, para analizar este tema se requiere de una investigación aparte, como las que ha realizado Mercado (1997; 2000) con los planes anteriores.

### 2.3. Un acercamiento a las normales del Estado de México

El Estado de México es la entidad con mayor número de escuelas normales públicas, ya que en total tiene 37 instituciones de este tipo (ver figura 2.1), además de dos centros de actualización de maestros y una unidad de desarrollo profesional, los tres últimos no son contabilizados por la Secretaría de Educación estatal como normales, pero la DGESPE sí los incluye en su directorio de EN. Las normales mexiquenses representan la composición heterogénea de este subsistema en cuanto a modalidades, ya que entre las treinta y siete se encuentran: una escuela rural, una superior, otra centenaria y benemérita, tres centros de actualización de maestros y el resto corresponden a las normales estatales.

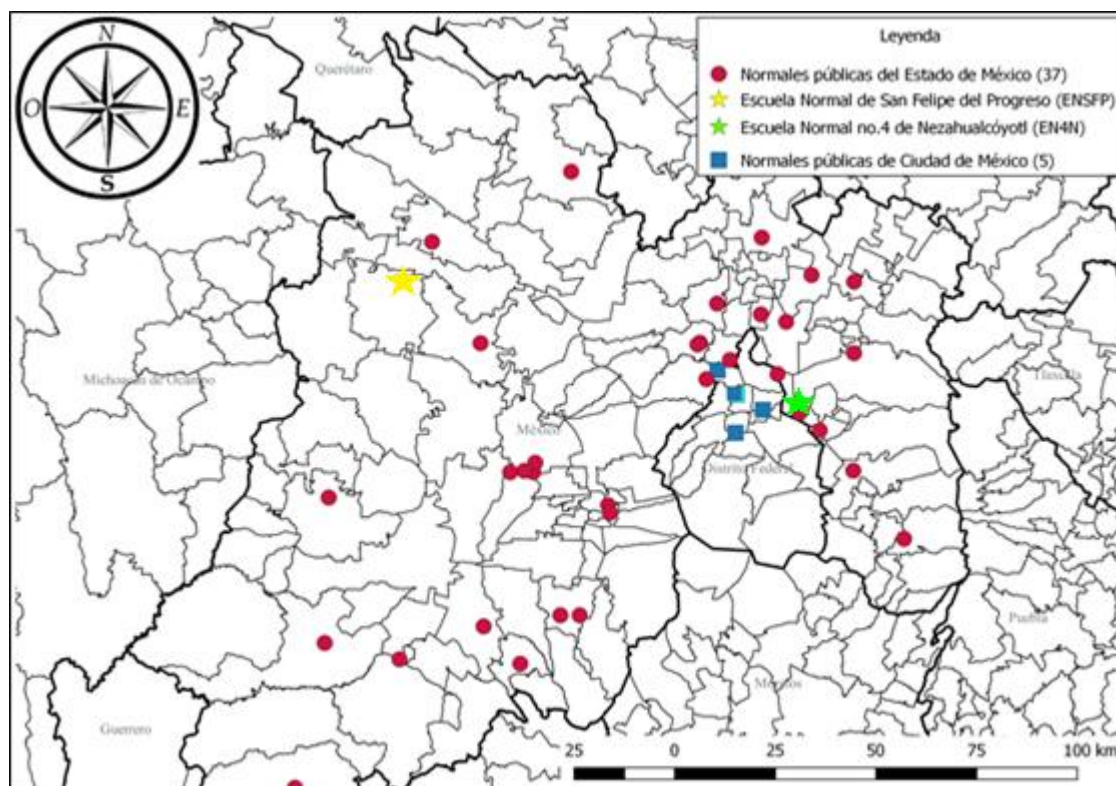


Figura 2.2. Mapa de la distribución de escuelas normales públicas en el Estado de México y Ciudad de México.

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del directorio de la DGESPE (2018) y del INEGI (2015).

El Estado de México es el único en donde se imparten casi todas las licenciaturas de la educación normal, con excepción de la licenciatura en educación artística (ver anexo 2.1). En 22 de las 37 normales mexiquenses se imparte la LEPRIM, de las cuales se

eligieron dos para realizar la presente investigación con base en los criterios explicados en el capítulo 1. En el siguiente apartado se presenta una descripción general de ambas.

### 2.3.1. Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP)

Esta institución se ubica al norponiente del Estado de México, en el municipio de San Felipe del Progreso, el cual tiene 121,396 habitantes; de estos, 33,517 personas de más de cinco años son hablantes de una lengua indígena —en su mayoría mazahua— (INEGI, 2010). El Consejo Nacional de Población (2015) señaló que este municipio tiene un alto grado de marginación (0.276).

El índice de marginación es relevante, ya que hace referencia a “un problema estructural de la sociedad, en donde no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas” (CONAPO, 2012). En este sentido, se advierte que los habitantes de San Felipe del Progreso carecen de ciertas oportunidades para su desarrollo, entre ellas puede identificarse el acceso a la educación superior, pues en este municipio únicamente existen tres IES públicas: el Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso (TESSFP), la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) y la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (ENSFP), las tres están ubicadas en la cabecera municipal. De estas instituciones, la ENSFP es la que tiene mayor antigüedad con 47 años de servicio, ya que inició su función como formadora de profesores de educación primaria en 1975, mientras las otras dos fueron creadas recientemente: el TESSFP en 2001 y la UIEM en 2004.

En el ciclo escolar 2016-2017 —en el que se inició esta investigación— la ENSFP abrió la convocatoria para cursar la licenciatura en educación primaria y la licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas, pero, a partir del ciclo escolar 2018-2019, también se imparte la licenciatura en educación preescolar indígena con enfoque intercultural bilingüe del plan 2018.

La EN tiene un centro de cómputo con 28 computadoras, las cuales tienen conexión a internet, una audioteca y videoteca, estas últimas no fueron mencionadas por los actores entrevistados, pero están señaladas en la página de internet institucional y también fueron observadas dentro de la biblioteca escolar. Otra característica que distingue a esta

institución son sus extensas áreas verdes donde los estudiantes pueden estudiar, comer, jugar o simplemente descansar bajo la sombra de los árboles. Asimismo, tiene una cancha de basquetbol y de voleibol y otra específica de futbol, además de una pista de atletismo. Durante las visitas realizadas a dicha escuela no se observó que los estudiantes hicieran uso de ésta última, pero sí de las otras canchas.

La ENSFP es una de las tres normales del Estado de México que ofrece el servicio de internado a los estudiantes de escasos recursos. Este incluye alojamiento en la institución, alimentación diaria (comida, desayuno y cena) y conectividad inalámbrica a internet para la realización de actividades académicas. Vale precisar que no todos los jóvenes normalistas pueden acceder a este servicio, sino que tienen que pasar por un proceso de selección para ser acreedores a tal apoyo de acuerdo con las bases establecidas en la convocatoria estatal de internados (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018a). En el caso de los 16 jóvenes entrevistados en esta normal, siete dieron gozar de este servicio, mientras que el resto expresó que, aunque fue una opción que les presentaron los docentes al inicio de la carrera, ellos no querían formar parte del internado, sino que preferían trasladarse diariamente.

### 2.3.2. Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl (EN4N)

La EN4N se ubica en la zona oriente del Estado de México, en la zona conurbada de Ciudad de México. Es una de las cuatro EN que hay en el municipio de Nezahualcóyotl. Esta demarcación se encuentra urbanizada casi en su totalidad y tiene una población de 1, 039, 867 habitantes, siendo el segundo municipio con mayor población en la entidad, sólo después de Ecatepec (INEGI, 2015). De acuerdo con la CONAPO (2015) su grado de marginación es muy bajo (-1.579), lo cual puede explicar, en cierta medida, el hecho que ninguno de los estudiantes de esta normal relacionó su ingreso a la normal con cuestiones económicas.

En el ciclo escolar 2016-2017 esta normal impartió las licenciaturas en educación primaria, educación especial en el área de atención visual y educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés). La EN4N se ha consolidado como formadora de profesores en educación básica con treinta y tres años de servicio (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018b).



Tiene una biblioteca institucional con un total de 19,319 volúmenes para el servicio de la población normalista, asimismo cuenta con los servicios de audioteca, videoteca y un laboratorio de ciencias interactivo. Es preciso resaltar que, aunque estos servicios se mencionan en el sitio oficial de la EN4N ningún estudiante se refirió a estos, con excepción de la biblioteca, sin embargo, los días de visita en esta normal no se registró una asistencia asidua a este recinto, lo cual puede estar relacionado con el hecho de que más de la mitad de los estudiantes entrevistados dijeron que no les gustaba leer.

Cabe señalar que las instalaciones de esta institución sufrieron daños a causa del sismo del 19 de septiembre de 2017, principalmente dos edificios donde se concentraba la mayoría de la población estudiantil y hasta noviembre de 2018, tales edificios estaban en demolición, en espera de una reconstrucción pronta, por lo cual los estudiantes dejaron de asistir a la escuela y comenzaron a trabajar a distancia. Este fenómeno no coincidió con el trabajo de campo en esta normal, empero, es relevante mencionar tal acontecimiento debido a que afectó las actividades de los jóvenes normalistas, entre ellos, los participantes de esta investigación y de quienes sería interesante escuchar sus experiencias al respecto.

#### 2.4. Proceso de admisión en las EN mexiquenses

El proceso de selección para ingresar a alguna de las licenciaturas de educación normal es distinto a lo largo del país. A pesar de que existen lineamientos a nivel nacional que regulan este proceso —emitidos por la Subsecretaría de Educación Superior y difundidos por la DGESPE— tanto las entidades como las instituciones pueden modificar dichos señalamientos (Medrano et al., 2017).

El proceso de selección es una determinación que toma el gobierno estatal a través de las subsecretarías y direcciones correspondientes. En el Estado de México las convocatorias son emitidas a través de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado en coordinación con la Subsecretaría de Educación Básica y Normal (SEBN) y la Dirección General de Educación Normal y Fortalecimiento Profesional (DGENyFP).

En el ciclo escolar 2016-2017 se emitieron dos convocatorias para ingresar a una normal en el Estado de México. La primera se publicó en marzo de 2016 y la segunda en julio

del mismo año. En el primer proceso participaron veinte EN que impartían la licenciatura en educación primaria, pero en el segundo estas opciones se redujeron a dos: la Escuela Normal de Valle de Bravo y la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl.

Al comparar la fecha referente al primer proceso de selección de las EN con otras universidades y tecnológicos —mencionados como otras posibles opciones de cursar la educación superior por los jóvenes entrevistados— se observa que el proceso de selección en las normales comienza después que otras IES de la región (ver Figura 2.3). Esta acción se repite en la emisión de una segunda convocatoria, pues en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se publicó en abril, en la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en mayo y en el Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMex) en junio, mientras que la de las EN salió hasta julio, a un mes del inicio del ciclo escolar correspondiente.

IES	Enero	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	
EN			◆				●	Primera vuelta
IPN		◆						
TESJO		◆						
TESSFP		◆				●		
UAEMex	◆					●		Segunda vuelta
UAM		◆			●			
UIEM		◆						
UNAM	◆			●				

Figura 2.3. Publicaciones de convocatorias para ingresar a las EN mexiquenses y a otras IES en el ciclo escolar 2016-2017.

Fuente: Elaboración propia con datos de las convocatorias de cada IES, consultadas en los sitios web correspondientes.

Las instituciones de educación superior autónomas determinan las fechas de las etapas del proceso de admisión con base en lineamientos institucionales, pero en el caso de las EN esta determinación depende de la DGENyFP —no de cada normal— y el lanzamiento de una segunda convocatoria de selección responde al hecho de que las solicitudes de nuevo ingreso no son suficientes para cubrir los lugares disponibles y necesarios para poder impartir una licenciatura determinada. En cambio, el resto de las IES analizadas —con excepción del TESSFP— que emiten una segunda convocatoria,

esta acción se debe al alto número de solicitudes que reciben en cada periodo, el cual excede por mucho los lugares disponibles.

Al contrastar la fecha de emisión de las convocatorias con el periodo de publicación de resultados de cada institución (ver Figura 2.4) se aprecia que la segunda convocatoria para ingresar a las EN se difundió después de que otras IES ya habían publicado los resultados del primer proceso e inclusive algunas también habían dado a conocer los resultados de un segundo proceso de selección. Esto permite suponer que cuando los jóvenes se enteraron de la segunda convocatoria para ingresar a la normal, estos pudieron haber realizado de uno a tres intentos para ingresar a otra IES en el mismo ciclo escolar, sin tomar en cuenta el tiempo que pudieron haber dejado pasar entre su primer intento y el último, como lo expresaron algunos jóvenes (ver capítulo 4).

IES	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	
EN					◆	●	Primera vuelta
IPN					◆		
TESJO				◆			
TESSFP			◆		●		
UAEMex				◆	●		Segunda vuelta
UAM		◆			●		
UIEM				◆			
UNAM	◆				●		

Figura 2.4. Publicaciones de resultados de admisión en la EN mexiquenses y otras IES en el ciclo escolar 2016-2017

Fuente: Elaboración propia con datos de las convocatorias de cada IES, consultadas en los sitios web correspondientes.

A partir de este análisis se observa que los periodos establecidos por las propias instituciones —y en el caso de las EN por el gobierno estatal— influyen en los procesos de ingreso a la educación superior y también delimitan el tipo de aspirantes que podrán convertirse en estudiantes de nuevo ingreso en éstas. En este sentido, la Subsecretaría de Educación Superior en coordinación con la DGESEPE emitió un comunicado en el ciclo escolar 2005-2006 para regular los procesos de selección en las escuelas normales en el que se recomendó a las entidades federativas:

El lanzamiento de una única convocatoria a nivel estatal para normales públicas y privadas; que el examen sea en fechas que coincidan con el proceso de

selección de las otras IES de la entidad, a través del EXANI-II o mediante el Instrumento de Diagnóstico y Clasificación para el Ingreso a la Educación Normal (INCIEN); señalar que no se garantiza plaza al egresar de la licenciatura, y que el promedio sea de ocho (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p.29)

Al respecto se puede decir que en el Estado de México no se siguieron estas recomendaciones en el proceso de ingreso a las EN correspondiente al ciclo escolar 2016-2017, puesto que no se emitió una convocatoria que incluyera a las normales públicas y privadas, tampoco se incluyó a la única normal rural ubicada en la entidad, la “Escuela Normal Rural Gral. Lázaro Cárdenas del Río”), las fechas de emisión de convocatorias y de resultados no coincidieron con los de otras IES de la región y no se respetó el requisito del promedio mínimo de bachillerato de 8.0.

Las puntualizaciones hechas hasta ahora son necesarias para contextualizar esta investigación, ya que, mientras la Escuela Normal de San Felipe del Progreso únicamente tuvo un proceso de selección, la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl tuvo dos. Con base en los diálogos con profesores y estudiantes se identificó que la EN4N recibió mayor número de solicitudes durante el segundo proceso de selección en comparación con el primero, así, su matrícula inicial estuvo compuesta por nueve jóvenes que ingresaron en el primer proceso y por veinte de la segunda vuelta (convocatoria 2016-2017/2). Aunque en la ENSFP el número de solicitudes de ingreso en el primer proceso de selección fue menor en comparación con otros ciclos escolares, éstas fueron suficientes para conformar dos grupos de primer grado.

Entre los requisitos para poder participar en el proceso de admisión para ingresar en una EN, destacan el límite máximo de edad (21 años), el certificado de estudios del bachillerato o constancia de que se cursa el último semestre con promedio mínimo de 8.0, certificado de salud expedido por alguna institución médica oficial —en algunas entidades como en Tamaulipas se solicita el examen toxicológico y la cartilla de vacunación— y otros documentos como CURP, acta de nacimiento, fotografías y comprobante domiciliario.

Un requisito que se identificó únicamente en una de las dos normales de esta investigación fue la *solicitud de inscripción* que contiene los datos personales del

estudiante y de su padre o tutor, además hay un apartado de los compromisos que adquiere el joven al ingresar a la normal y otro que señala los derechos y obligaciones de los padres de familia (al final se solicitan las rúbricas de ambos sujetos). Algunos aspectos de dicha *solicitud* generaron cuestionamientos sobre la formación de los futuros profesores y ciudadanos en estas las EN, como un enunciado que dice: «Cuidar que su hijo (a) se presente perfectamente uniformado en todas las ocasiones que la dirección de la escuela solicite», pues es un señalamiento que delega una responsabilidad a los padres de familia que deberían tener los jóvenes normalistas como estudiantes de educación superior.

En contraste, al comparar el contenido de las convocatorias de admisión de las otras IES revisadas para esta investigación, se observa que en la única que se hace mención a los padres de familia (la de la UAM) se prohíbe explícitamente la presencia de estos sujetos o cualquier otro acompañante durante el proceso de admisión. Esta situación cuestiona la autonomía e independencia de los estudiantes normalistas y de su rol como estudiantes de educación superior como se discutirá en el capítulo 5.

### Conclusiones de capítulo

Este capítulo permite entender que la disminución de la matrícula en las EN no siempre ha sido considerada un problema para quienes investigan este subsistema. En algunos periodos, ha sido el resultado de políticas que buscan regular el número de estudiantes que se forman en las EN cuando este es excedente a las necesidades del sistema educativo (Arnaut, 1998; Velasco y Meza, 2013). Sin embargo, la reducción de la matrícula en estas IES de un 33% en cinco ciclos escolares señalan una contrariedad, ya que hay menor número de egresados de normales en comparación con el número de profesores que se requieren para cubrir los lugares vacantes —en específico de primaria y secundaria— y según estimaciones del INEE esta situación se agudizará en los próximos años cuando haya mayor número de profesores en condiciones de jubilarse (INEE, 2015). Aunado a ello, la continua reducción de las solicitudes de nuevo ingreso en las normales acentúa esta problemática.

El recuento histórico sobre esa situación permite apreciar que en otros momentos cuando ha habido escasez de profesores con la formación correspondiente para atender las

necesidades educativas de los niveles básicos se ha recurrido a personas con menores estudios o de diferentes áreas formativas. Aunque la apertura a la profesión docente es considerada como una oportunidad de mejorar el perfil de los docentes (Elacqua et al., 2017) esta medida tiene los efectos deseados únicamente cuando se establecen procesos específicos de selección, es decir, no sólo a partir de un examen de conocimientos como ocurre con el SPD, sino que además se requiere una preparación pedagógica específica —de por lo menos un año— y otras cualidades mínimas para ejercer la profesión (Barber & Moursched, 2008).

En este escenario, la formación inicial de docentes surge como un punto de referencia para mejorar el estatus de la profesión docente. Por esta razón el reclutamiento de los aspirantes al magisterio en las EN es visto como un problema a partir de la reducción del número de solicitudes de casi un 60%, lo cual señala que, si anteriormente diez personas querían ingresar a la normal, ahora únicamente participan cuatro y podrán ingresar en promedio de dos a tres de esos solicitantes. Así, las normales tienen un menor margen de selección y en consecuencia estas IES han optado por flexibilizar sus procesos de admisión para cubrir los espacios mínimos requeridos para impartir una licenciatura. Vale mencionar que este tipo de acciones han sido señaladas como poco efectivas si se busca mejorar los niveles educativos de un país (Hunt, 2009).

Al respecto, este capítulo evidencia que una de las cuestiones que configura el perfil de los estudiantes normalistas es el proceso de selección establecido en cada entidad, pues a partir de éstos se delimitan las edades, los promedios e inclusive el lugar de origen de los estudiantes. En el caso de las dos EN donde se realizó esta investigación se aprecia que hay una diferenciación entre estos procesos, a pesar de que se ubican en la misma entidad, estas decisiones no son tan claras para los docentes de cada institución, sobre qué escuelas pueden participar en un segundo proceso de selección y cuáles no, por ello se requiere que haya procesos más transparentes y mejor fundamentados.

En cuanto a la clasificación o tipificación de las escuelas normales, se reconoce que éstas son construcciones socio-históricas y que las nuevas propuestas responden a criterios de matrícula y a las características del personal docente, sin embargo, estas distinciones han estado presentes en diferentes momentos y funcionan como jerarquías que

privilegian a algunas normales y aquellas con mayor título son las que tienen mayor participación en la toma de decisiones del sistema de educación normal, como en la elaboración de nuevos planes o programas (Mercado,1997; Mercado, 2000). Con la finalidad de atender las necesidades de estas IES, parece pertinente trascender de esos nombramientos y en su lugar tomar en cuenta las características institucionales como el tipo de población a la que atienden, el nivel educativo para el que se forma a los estudiantes y sin duda, cuestiones geográficas y sociodemográficas del municipio donde se ubican, que permitan atender las necesidades de cada una de estas IES, es decir, no intentar clasificarlas con fines jerárquicos, sino funcionales y que todas tengan una participación democrática en la toma de decisiones del subsistema. Empero, vale señalar, que se requieren aproximaciones con mayor profundidad e investigaciones específicas sobre el tema.

### 3. El ingreso a la normal como primera opción

Yo recuerdo que desde chiquito, o sea, desde que tengo memoria fue mi idea de ser maestro [...] es una como vocación que yo tengo, es como una pasión al trabajo normalista [...] es como tu pasión, es como: ¡Ay, hoy voy a levantarme para hacerle así! Hoy voy a levantarme porque tengo alumnos que van a aprender algo (Bruno, EN4N).

Con base en la disminución de solicitudes de nuevo ingreso y de la matrícula en las EN a partir del ciclo escolar 2013-2014, se tenía como hipótesis inicial que los estudiantes que ingresaban a estas IES lo hacían porque estaban convencidos de querer formarse como docentes y motivados por cuestiones personales no tomaban en cuenta la situación conflictiva por la que atravesaba el magisterio. Al respecto, se esperaba que estos jóvenes, además del gusto por la docencia, también tuvieran ciertas cualidades que han sido identificadas en profesores con prácticas escolares efectivas (Hunt, 2009). Sin embargo, a partir del trabajo de campo se encontraron situaciones diferentes a las esperadas, pues sólo once jóvenes de treinta y dos afirmaron que eligieron ingresar a la licenciatura en educación primaria convencidos de querer ser docentes, mientras que los otros veintiuno dijeron que no estaba en sus planes ingresar a una normal.

Con base en las entrevistas, los estudiantes fueron clasificados en dos grupos: a) los que ingresaron a la normal convencidos de que querían ser docentes y b) los que tenían otras aspiraciones profesionales antes de ingresar a la normal. Este capítulo se centra en el primer grupo (el capítulo 4 habla del segundo grupo) y pretende dar a conocer las características personales, familiares y contextuales de estos sujetos y, sobre todo, entender cómo desarrollaron el gusto por la docencia, en qué momento decidieron que querían ser maestros y qué factores influyeron en ese proceso, es decir, conocer cómo ellos mismos explican su elección por la LEPRIM.

Este grupo está conformado por cinco estudiantes de la Escuela Normal de San Felipe del Progreso: Claudio, Paloma, Teresa, Wendy y Violeta y seis de la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl: Camila, Esperanza, Frida, Katya, Álvaro y Bruno. De acuerdo con la distribución por sexo, se observa que ocho de las veintidós mujeres entrevistadas y tres de los seis hombres entrevistados integran esta agrupación.



Es pertinente aclarar que no todos los integrantes de este grupo pretendían cursar la LEPRIM, pues tres dijeron que querían ser profesores, pero de otro nivel educativo o de un área específica. Álvaro quería estudiar la licenciatura en educación física, Esperanza la licenciatura en educación preescolar y Frida la licenciatura en educación especial. Ellos presentaron el examen de ingreso en las carreras mencionadas, sin embargo, los dos primeros no alcanzaron el puntaje necesario y Frida por cuestiones personales (que más adelante se analizarán) suspendió sus estudios por un año. Al no quedarse en sus primeras opciones —relacionadas con la docencia— estos jóvenes decidieron participar en el proceso de admisión de la EN4N en donde fueron aceptados.

El hecho de que los tres estudiantes sean de la misma normal (EN4N) evidencia que la oferta educativa de educación superior en la zona metropolitana de la Ciudad de México (ZMCM) no sólo es mayor en cuanto a universidades y tecnológicos, sino que también está presente en la distribución de las normales. Como se aprecia en el siguiente mapa, los jóvenes que ingresaron a la ENSFP únicamente tenían dos opciones más para continuar sus estudios en una normal relativamente cercana a su lugar de origen: la Escuela Normal de Ixtlahuaca y la de Atlacomulco.

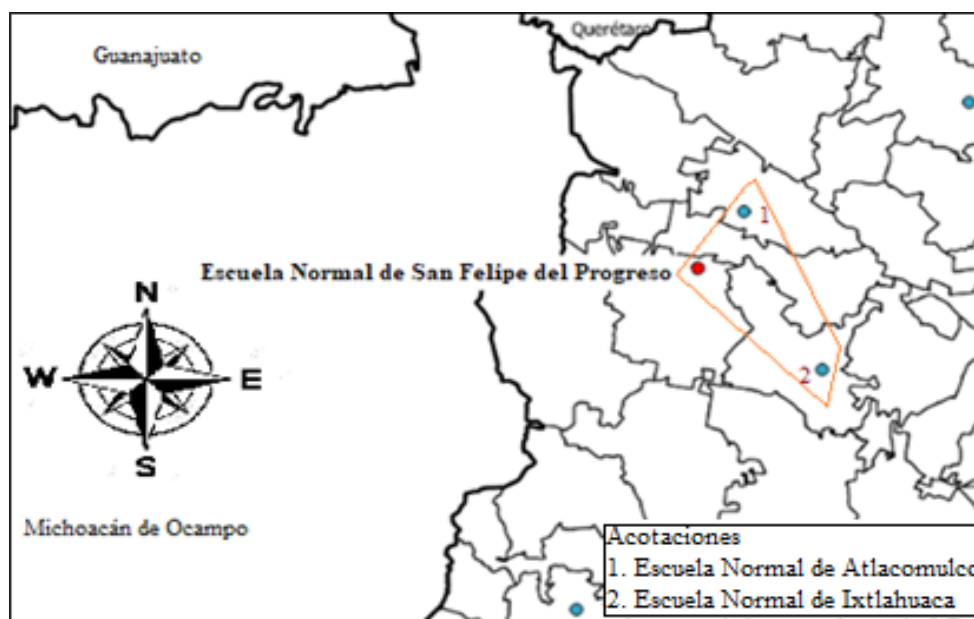


Figura 3.1. Distribución de las escuelas normales públicas en el norponiente del Estado de México.

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del Directorio Nacional de Unidades Económicas (DNUE) (INEGI, 2017) y del directorio de escuelas normales de la DGESE (2018a).

Por otro lado, los estudiantes de la EN4N tenían una gama más diversificada para continuar sus estudios de educación superior en el subsistema de educación normal, pues como se aprecia en el mapa (ver Figura 3.2), ellos pudieron haber elegido una normal entre diez opciones relativamente cercanas a su lugar de origen. Cuatro de éstas están ubicadas en Nezahualcóyotl, una en Los Reyes Acaquilpan (La Paz) y cinco en Ciudad de México.

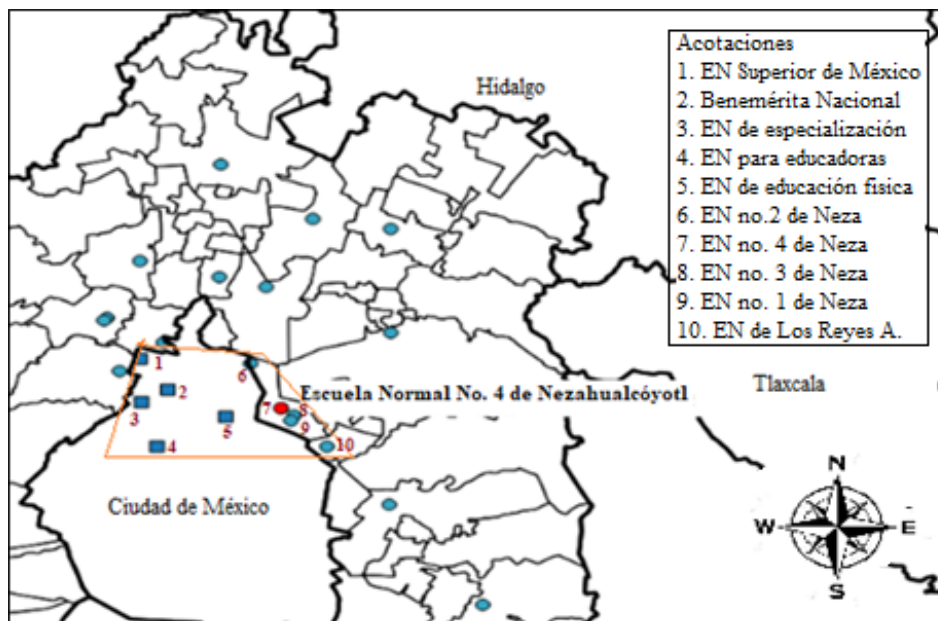


Figura 3.2. Distribución de escuelas normales públicas en el nororiente del Estado de México.

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del Directorio Nacional de Unidades Económica (DNUE) (INEGI, 2017) y del directorio de escuelas normales de la DGESE (2018a).

Ante la mayor gama de oportunidades que tuvieron los jóvenes de la zona oriente metropolitana del Estado de México para continuar sus estudios en una EN, dos normalistas mencionaron que eligieron la EN4N como primera opción porque en ésta se impartía la LEPRIM y porque en comparación con otras normales de la zona, ellos consideraban que era la normal con mayor prestigio.

Al hacer un contraste con el estudio de Rodríguez y Negrete (2010) sobre los jóvenes que ingresaron a las normales públicas de Ciudad de México, además de la vocación, el prestigio institucional también fue uno de los factores que más relacionaron con la elección de la carrera. El hecho de que aquí sólo dos estudiantes hubieran hecho referencia a este factor puede estar relacionado con la distribución espacial de las

normales, así como con la clasificación o categorización de éstas. Recordemos que una de las características que se tomaron en cuenta para elegir las EN donde se realizó esta investigación fue que no tuvieran otra denominación más que la de normales públicas estatales, mientras que las EN de Ciudad de México tienen el reconocimiento de normales superiores, nacionales, beneméritas y/o centenarias.

Al respecto, Álvaro dijo que la Escuela Normal Superior de Educación Física (ubicada en ciudad de México) y la Escuela Normal no.1 de Nezahualcóyotl eran sus primeras opciones porque ofrecían la licenciatura que él quería (educación física), mientras que Esperanza se refirió de la misma manera a la Escuela Normal no.3 de Nezahualcóyotl en donde se impartía la licenciatura en educación preescolar. De esta forma se aprecia que la elección por otras normales —distintas a la que ingresaron— responde al tipo de licenciaturas que se imparten en esas instituciones y no al prestigio institucional de éstas. Asimismo, se observa mayor libertad de elección entre los jóvenes de la EN4N que la que ejercieron los de la ENSFP.

Después de haber presentado algunas generalidades de estos jóvenes y de su proceso de ingreso a la normal, en los siguientes apartados se hará énfasis en cuestiones más específicas y se identificarán algunas similitudes y diferencias que presentan en comparación con el resto de sus compañeros que no veían a la normal como su primera opción. Asimismo, se analizará el trayecto que siguieron para elegir los estudios de la licenciatura en educación primaria, el papel que desempeñó la familia en esta elección y las implicaciones de la “reforma educativa 2013” en este proceso.

### 3.1. Edades homogéneas y predominio de las mujeres en la LEPRIM

#### 3.1.1. Edad reglamentaria

La edad del estudiante es un referente para las investigaciones sobre trayectorias educativas ya que permite identificar la continuación o suspensión de estudios en determinados periodos. Al respecto, Guzmán & Serrano (2007, p.173) señalan que “los alumnos que ingresan antes de los 17 al bachillerato y antes de los 21 a la licenciatura, han logrado pasar de manera continua por los distintos niveles educativos, o bien, si abandonaron los estudios fue por un tiempo relativamente corto”. En el caso de las EN

mexiquenses, los jóvenes que ingresan a éstas se ubican en ese rango de edad (17 a 21 años) debido a que es un requisito establecido en la convocatoria estatal. Así, este grupo se conforma por ocho jóvenes que ingresaron a la normal cuando tenían entre 17 y 18 años; dos ya tenían 19 y una joven acababa de cumplir 21.

Las dos estudiantes que entraron a los 19 años son Katya y Frida. La primera comentó que al salir de la secundaria tuvo un problema con la emisión de su certificado y por ese motivo no pudo inscribirse inmediatamente al bachillerato sino hasta el siguiente ciclo escolar, pero aclaró que no había sido una cuestión de reprobación sino por un error administrativo.

Por su parte, Frida dijo que suspendió sus estudios durante un año por la muerte de su madre; suceso que le afectó en varios aspectos de su vida, entre ellos el escolar, y por ello, al egresar del bachillerato obtuvo un promedio de 7.6; el cual se convirtió en un obstáculo para que pudiera ingresar a una normal mexiquense debido a que no cumplía con el promedio mínimo solicitado. Al respecto Frida comentó que si la EN4N no hubiera abierto un segundo proceso de selección para ingresar en el ciclo escolar 2016-2017 —en el que aceptaron a estudiantes con promedio menor a 8.0— ella quizá no habría podido entrar a una normal y expresó que estaba contenta de haber tenido esa oportunidad, puesto que ella estaba convencida de que quería ser maestra.

Camila fue la chica que ingresó a la normal cuando tenía 21 años y ella comentó que realizó el examen para ingresar a la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera en el ciclo escolar 2014-2015 en la EN4N —aunque su interés era por el nivel de primaria ese año la normal no abrió convocatoria para esa carrera— pero no obtuvo el puntaje suficiente para ser aceptada. Ante esta situación y movida por la insistencia de su madre, cursó un año de la licenciatura en enfermería (profesión que ejercía su madre), pero Camila no estaba convencida de ser enfermera y decidió darse de baja para nuevamente intentar ingresar a la normal. Las circunstancias por las que pasó esta joven la hacen parecerse a sus compañeros que fueron rechazados de otras IES, pero el motivo de ubicarla en este grupo responde a que ella siempre había querido ser maestra de primaria y finalmente logró su objetivo. Respecto a los dos años

que tuvo que esperar para lograrlo, ella dijo que le habían servido para reafirmar su elección por la carrera.

Entonces dije: bueno ¿qué hago?, ¿estudio en una particular?, y dije, no pues me espero, y ya entonces me tuve que esperar todo un año [...] me sentía mal en el aspecto de que, ¡ay!, no voy a la escuela y pues no puedo exigirles a mis papás algo ¿no? porque pues no estudio ni estoy trabajando, pero sí me sentía bien conmigo en el aspecto de que pues aclaraba que quiero, que no quiero [...] después de un año] dije: ahora sí voy a la normal ¿no? otra vez, hago el examen porque siempre había querido ser maestra, desde siempre. Hago el examen y digo ¡hay [oportunidad] para primaria!, pues sí quería primaria y dije: ¡Ay, pues qué bueno! (Camila, EN4N).

Las respuestas de estas jóvenes, específicamente las de Frida y Camila, indican que su ingreso a la normal posterior a uno y dos años respectivamente, después de egresar del bachillerato no significa que hayan visto a la normal como una última oportunidad para poder acceder a la educación superior, como sí lo expresaron algunos jóvenes del grupo de quienes no querían ser maestros, al contrario, hicieron lo posible para ingresar a la carrera que ellas querían.

### 3.1.2. La distribución según el sexo

Este grupo está compuesto por ocho mujeres y tres hombres. La mayor presencia de mujeres es correspondiente con los datos nacionales, los cuales indican que en el ciclo escolar 2016-2017 las mujeres inscritas en la LEPRIM en normales públicas representaban un 68.14% (ANUIES, 2016). Este porcentaje aumenta casi ocho puntos si se habla del sector privado y disminuye un 12% en la licenciatura de primaria intercultural bilingüe (ver cuadro 3.1). Asimismo, al hacer un comparativo entre la matrícula de los tres niveles de EB, se aprecia que en la licenciatura en educación preescolar domina el sexo femenino, con una composición de 97.57% de mujeres frente a un 2.43% de hombres, mientras la matrícula de la licenciatura en secundaria en sus distintas especialidades es de un 64.04% de mujeres y 35.96% de hombres. Estos datos demuestran que la presencia de las mujeres en las licenciaturas de EB sigue siendo

mayor a la de los hombres, pero en análisis como este es necesario enfatizar en la distinción por nivel educativo y modalidad ya que éstos difieren entre sí.

Tabla 1

*Distribución por sexo de la matrícula nacional de la licenciatura en educación primaria y primaria intercultural bilingüe 2016-2017*

Licenciatura en educación	Sector	Hombres		Mujeres		Total	
		Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje	Absolutos	Porcentaje
Primaria	público	8,895	31.85	19,032	68.14	27,927	100
	privado	1,122	23.97	3,559	76.03	4,681	100
Primaria intercultural bilingüe	público	972	43.86	1,244	56.14	2,216	100
Total	p y p	10,989	33.23	23,835	66.77	34,824	100

Fuente: Elaboración propia con datos del anuario de la ANUIES (2016-2017).

Ante este escenario, cuando se les preguntó a las mujeres de este grupo bajo qué circunstancias habían elegido la LEPRIM, las ocho expresaron que tomaron una decisión de manera libre y que contaron con el apoyo de sus padres, puesto que les permitieron decidir entre otras opciones, siempre y cuando fuera una carrera que a ellas les gustara y que se comprometieran con sus estudios, incluso quienes tenían hermanos mayores (hombres), también dijeron que recibieron las mismas oportunidades que ellos.

Por otro lado, los tres hombres de este grupo expresaron que no sabían que en la LEPRIM habría más mujeres que hombres y aunque lo hubieran sabido, tampoco habría sido un motivo para que eligieran o no la carrera. Al respecto Claudio dijo que esa cuestión no significaba una división entre los normalistas de un sexo y otro, al contrario, afirmó que después del primer semestre cada estudiante del sexo masculino formaba parte de un grupo de mujeres en lugar de que los hombres se juntaran únicamente entre ellos o viceversa, además agregó que la relación entre ambos era respetuosa.

Así, tanto hombres como mujeres relacionaron su elección con motivos personales y no tomaron en cuenta si la carrera de profesor de primaria era más o menos adecuada para uno u otro sexo. Estos resultados contrastan los hallazgos de Johnston, Mckeown & Mcewen (1999) sobre las diferencias que mencionaron los sujetos de su estudio (quienes se estaban formando para ser maestros) en el que tanto hombres como mujeres expresaron que los hombres podían desempeñarse mejor que su sexo opuesto en el nivel

secundario y que las mujeres eran más aptas para la enseñanza elemental. Este contraste no significa que en México los estereotipos de género no estén presentes en la elección profesional, pues algunas investigaciones (Candela, Barberá y Ramos, 2009; García, Ávila, Vargas y Hernández, 2015) han enfatizado en la influencia de roles sociales de género que intervienen en la elección de la carrera de profesor. Empero, como se mencionó al inicio, para hacer este tipo de análisis es necesario tomar en cuenta otras cuestiones como el tipo de licenciatura, el mercado de trabajo, la ubicación geográfica, el aspecto generacional, entre otros, para no caer en generalizaciones.

### 3.2. Elegir una profesión ¿algo complejo?

Para comprender el proceso que vivieron estos jóvenes es necesario enfatizar que la elección de una profesión no es un acto inmediato ni una cuestión que se sitúe en una etapa específica del individuo, más bien, es una decisión que se construye a través del tiempo y en la que intervienen varios factores tanto personales como del contexto. Para Alarcón, López y Piña (2017, p.2) este proceso es entendido como “un acontecimiento de carácter subjetivo y multifactorial que tiene lugar en condiciones objetivas que impone el sistema al sujeto”, es decir, cada individuo lo vive y percibe de manera distinta. Así, los jóvenes que eligen una carrera pueden estar informados y convencidos de su elección o no estarlo y tomar una decisión “sin tener suficiente información sobre la oferta educativa ni sobre [sus] propias inclinaciones” (Ramírez, 2013, p.40). Tomando en cuenta la complejidad de este proceso y que las características de éste dependen de la carrera y de la institución a elegir, en lo siguiente se hará énfasis en la profesión docente.

Algunas investigaciones de enfoque cuantitativo han identificado factores con mayor índice de influencia en la decisión de jóvenes que eligen formarse como docentes, entre ellos destacan: la situación socioeconómica de la familia de origen, la tradición familiar profesional, el prestigio que la sociedad otorga a la profesión, la influencia de amistades que eligen la misma carrera, la búsqueda de una estabilidad económica, entre otros (García-Garduño, 2007; Mungarro y Zayas, 2009; Alarcón, López, & Piña, 2017).

Al respecto, García-Garduño (2007), a través de un estudio longitudinal con sujetos que ingresaron a la licenciatura en educación primaria, identificó la relación existente entre

el tipo de motivación por el que eligieron esa carrera y la actitud hacia la misma. Con base en la teoría de la autodeterminación de Decy y Ryan (2000), el autor menciona que en la elección de una actividad pueden existir dos tipos de motivaciones: la intrínseca y la extrínseca. En la primera influyen intereses personales del individuo, mientras que la motivación extrínseca se guía por recompensas externas (García-Garduño, 2007). A partir de esa distinción, el autor utilizó indicadores para diferenciar a los participantes de su estudio que eligieron cursar la LEPRIM guiados por motivos intrínsecos de aquellos que lo hicieron a partir de motivos extrínsecos como se aprecia en la siguiente Figura.

Tipo de motivación	Intrínseca	Extrínseca
Indicadores	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ingresó porque fue la carrera que más le interesó estudiar.</li> <li>-Piensa continuar estudiando en instituciones relacionadas directamente con la actividad magisterial.</li> <li>-No preferiría estar cursando otros estudios en lugar de la normal.</li> <li>-Sus intenciones son terminar la carrera y ejercer la profesión.</li> <li>-Cree que ser maestro es su vocación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ingresó principalmente por motivos familiares o económicos, independientes o contrarios a su propio interés vocacional.</li> <li>-Piensa continuar estudiando alguna carrera o posgrado no relacionado con la educación.</li> <li>-Preferiría estar cursando otros estudios.</li> <li>-Sus intenciones son terminar la carrera y trabajar en algo diferente a la docencia.</li> <li>-Cree que la carrera de profesor de primaria no es su vocación.</li> </ul>

Figura 3.2. Tipo de motivación por la que se elige cursar la licenciatura en educación primaria.

Fuente: Elaboración propia, basada en los hallazgos del estudio de García-Garduño, J.M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, pp.1153-1178.

En general, en esa investigación se identificó que quienes ingresaron por motivos intrínsecos tienen una actitud más favorable hacia la carrera que eligieron y se sienten satisfechos, además pretenden ejercer su profesión de manera indefinida, mientras los estudiantes que eligieron la carrera por motivos extrínsecos “disfrutaban menos sus estudios y la profesión que eligieron; padecen dudas acerca de si esa pudo ser la mejor elección vocacional; tienen expectativas de abandonar el ejercicio de la profesión desde que ingresaron” (García-Garduño, 2007, p.1175).

En la presente investigación, a partir de las entrevistas, fue posible identificar que los jóvenes que dijeron que estaban convencidos de querer ser docentes externaron comentarios más enfocados a la motivación intrínseca, pues relacionaron su elección con



la vocación y dijeron que estaban contentos de estar inscritos en la normal donde estudiaban, además de que se imaginaban dando clases al terminar la licenciatura y que se veían por mucho tiempo siendo docentes frente a grupo porque, según sus propias palabras, es algo que les apasiona; este tipo de respuestas los diferencia del segundo grupo de estudiantes que no querían ser docentes, aunque hay particularidades de acuerdo con la experiencia de cada joven, como se verá en el siguiente apartado.

### 3.3. Gusto por la docencia: el origen

¿En qué momento se elige ser docente? Una respuesta errónea sería indicar que esta decisión ocurre durante el último año del bachillerato, pues, aunque —en las trayectorias lineales— es en este periodo cuando los jóvenes realizan su registro para ingresar a determinadas instituciones, la elección de una profesión es un proceso complejo en el que intervienen distintos factores. De acuerdo con las conversaciones que se tuvieron con los once jóvenes que integran este grupo, se percibe que no hay un momento específico ni homogéneo en el que hayan identificado que querían ser maestros, aunque sí hay ciertas características similares a lo largo de este proceso. A partir del análisis e interpretación de esos diálogos se identifica la voz de los sujetos respecto a cómo ellos reconstruyen el proceso de su elección por la profesión.

De esta manera, encontramos a Esperanza, Teresa y Bruno, quienes señalaron la etapa de la infancia como el periodo en el que descubrieron que querían ser maestros. Las respuestas de estos jóvenes estuvieron enfocadas a los juegos infantiles que solían practicar, como el juego de roles de “La maestra o el maestro” o “La escuelita”; juegos en los que a ellos les gustaba representar el papel del maestro(a) y por ello relacionan que desde ese momento ya sabían a qué se querían dedicar de grandes.

Yo desde pequeña, me acuerdo que le decía a mi mamá que yo quería ser maestra y pues jugaba con mi hermana [mayor] y a lo único en lo que pensaba era en jugar a la maestra y yo siempre quería ser la maestra y hasta me enojaba si no me tocaba (risas) (Esperanza, EN4N).

A pesar de que estos jóvenes relacionaron su elección profesional con representaciones y juegos infantiles, es importante resaltar que esas prácticas no pueden ser vistas como una

característica específica de este grupo de estudiantes, puesto que el juego de roles es una actividad común de la edad infantil. Así como juegan a ser maestros también pueden jugar a ser doctores, policías, bomberos u otras ocupaciones que se relacionan con su contexto inmediato ya que a partir de que los niños han adoptado “elementos de la cultura, de su historia, de las relaciones familiares y sociales a las que ha[n] tenido acceso [desarrollan] procesos de simbolización y resignificación en el marco del juego” (Villalobos, 2009, p.272). Por este motivo no se puede hablar de una relación directa entre los juegos que se practican en la infancia y la elección de la profesión docente. En todo caso, las respuestas que externaron estos jóvenes son entendidas como parte de la narrativa que ellos eligieron para fundamentar su elección de convertirse en maestros.

Por otro lado, ocho de los once jóvenes relacionaron su elección con experiencias escolares de su trayectoria académica. Al respecto, mencionaron la importancia de sus profesores para querer convertirse en maestros; sus respuestas abarcaron desde el papel de las maestras de preescolar hasta el de los maestros del bachillerato. En seis de los ocho casos se dijo que la influencia de éstos había sido positiva, dado que los veían como ejemplos a seguir, sin embargo, hubo señalamientos sobre profesores que no daban bien sus clases, según la percepción de los entrevistados, o bien, que tenían prácticas poco éticas e influyeron de manera contraria.

Cuando hicieron referencia a las maestras de preescolar —ninguno de los estudiantes se refirió a maestros hombres lo cual puede estar relacionado con la composición profesional de ese nivel educativo en el que predominan las mujeres en un 97.57% (ANUIES,2017)— las características que sobresalieron fueron: paciencia, tolerancia, la apariencia o arreglo personal, el trato recibido y la forma divertida en que los estudiantes recuerdan que aprendían.

La profesora de preescolar tuvo que ver [en mi decisión] porque, por ejemplo, ella, pues sí, trabajar con los niños chiquitos puede ser muy desesperante, entonces pues yo veía que a todos nos tenía paciencia y, o sea, siempre me gustó su manera de tratar a los niños y pues yo de ahí fue donde, yo creo que se me quedó esa idea de querer estudiar esto (Wendy, ENSFP).

Por otro lado, cuando los referentes fueron los profesores de primaria y secundaria, los jóvenes resaltaron principalmente la forma de enseñanza y las técnicas empleadas por los maestros de esos niveles educativos, es decir, recuerdan la clase de tal profesor o profesora donde no se aburrían o donde aprendieron algo significativo que aún recuerdan.

No obstante, este tipo de respuestas, igual que la de jugar a ser maestro, no podrían calificarse como vivencias únicas de este grupo de jóvenes, puesto que, si ellos recuerdan con admiración a sus maestras del nivel inicial, quizá sus compañeros de generación también podrían tener esas experiencias positivas de las diferentes etapas escolares, sin embargo, no tomaron en cuenta el papel de sus profesores al momento de elegir una carrera, por ende, estas contestaciones únicamente permiten reconocer algunos aspectos que influyeron en la elección de este grupo de normalistas.

Los profesores de bachillerato también fueron mencionados, aunque en menor medida, sobre éstos, algunos jóvenes como Bruno y Katya dijeron que habían recibido consejos y opiniones sobre su decisión de ser maestros. En el caso de ella, la opinión de sus profesores fue positiva y a partir de tener diálogos con ellos pudo discernir entre las tres opciones profesionales que tenía en mente y finalmente optó por la normal.

Tenía yo tres oportunidades, pero yo escogí ser maestra porque creo que más me incliné a ello y yo siento que sentí más motivación por parte de mis maestros de prepa. Entonces la normal fue la primera y la única opción en la que me quedé [...] yo creo que uno como maestro es el pilar de todo, así lo vi y por eso estoy aquí, porque quiero enseñarles a los niños (Katya, EN4N).

Sin embargo, con Bruno fue distinto, ya que cuando él comentó su idea de querer ser maestro con sus profesores del bachillerato, éstos intentaron desanimarlo a través de comentarios sobre las problemáticas a las que se enfrentaba el gremio magisterial y le decían que ya no era una profesión valorada por la sociedad, pero él hizo caso omiso y continuó con su intención de ser maestro.

En el caso de Violeta y Camila, ellas compartieron experiencias desagradables que las hicieron dudar en algún momento sobre estudiar la carrera docente. La primera chica

señaló que cuando iba a la primaria había tenido una profesora muy exigente y siempre los regañaba, no tenía paciencia con nadie y se enojaba por todo y la segunda dijo que había tenido problemas con un profesor de bachillerato e inclusive la había agredido físicamente.

En la prepa así como que tuve [...] como que me desmotivó un maestro porque no me gustaba cómo enseñaba, de hecho un día me aventó un borrador y yo me quité y entonces mi mamá me cambió de escuela porque eso no está permitido y hubo ahí unos problemas y pues como que eso me hizo cambiar un poquito y empecé a entrar como que la idea de aeromoza, pero no, no me veía yo ahí, entonces dije, voy a ser maestra, pero no como él (Camila, EN4N).

A pesar de que fueron vivencias ásperas y en el caso de esta última joven pudo haber sido el motivo para que ya no continuara con su idea de convertirse en maestra, finalmente ambas chicas tomaron esas experiencias como parte de sus motivaciones personales, con la intención de no repetir los patrones de aquellos maestros que habían marcado —de manera negativa— su tránsito por la escuela. En ambos casos, las estudiantes pudieron superar esos obstáculos, aunque quizá otros estudiantes que también viven algún tipo de agresión por parte de un maestro o una experiencia negativa en la escuela pueden tomar la determinación de nunca ser maestros.

En sí, estos jóvenes relacionan su gusto por la docencia principalmente con cuestiones personales, aunque también resaltaron el papel de la familia, en específico de sus padres que les brindaron confianza y libertad de elegir la opción que ellos desearan, siempre y cuando estuvieran convencidos de lo que querían ser. Sólo en el caso de Camila, su madre, intentó persuadirla para que estudiara la licenciatura de enfermería, pero su padre le dio mayor libertad.

Mi papá me decía: [...] es que yo no te veo de enfermera. Tú estudia lo que tú quieras, me dice, lo que tú quieras pero que estés bien, y yo dije: ¡Ay, pues sí maestra! Y mi papá me decía: ¡ay qué bueno que vas a ser maestra! Le gustó más la idea, pero en sí mi papá [me decía que] lo que yo quisiera (Camila, EN4N).

En el caso de Frida, ella dijo que su formación del bachillerato como técnica en diseño gráfico la había hecho darse cuenta de que tenía mucha creatividad, entonces buscaba una profesión donde pudiera desarrollarla, además que siempre había tenido el sentimiento de querer ayudar a la gente. Entonces, al tomar en cuenta esas características y el gusto por trabajar con niños la habían llevado a elegir esa la LEPRIM.

Por su parte, Paloma y Claudio mencionaron distintos motivos que los llevaron a elegir la normal para formarse como maestros de primaria. Ella dijo que tenía el interés de ser maestra desde que era niña y reforzó esa decisión ya que creía que un maestro siempre tendría trabajo, es decir, en su elección también influyó el aspecto de la seguridad laboral, el cual históricamente ha estado íntimamente relacionado con la elección de esta profesión (Lortie, 1975; Johnston, Mckeown y Mcewen, 1999; Birgin, 2000). Es importante señalar que ese aspecto sólo fue mencionado por una integrante de este grupo de entrevistados, pero cobra mayor sentido para el grupo de jóvenes que no querían ser docentes (ver capítulo 4).

Por otro lado, Claudio dijo que desarrolló el interés por la docencia, principalmente, por la admiración que le tenía a su hermana mayor, quien había estudiado la licenciatura de pedagogía y laboraba como docente de primaria. Según él, su hermana fue un referente importante al momento de elegir la carrera debido a que veía los logros académicos y económicos que ella había alcanzado, además que a él le gustaba trabajar con niños y en especial, disfrutaba enseñarles a sus primos pequeños, por eso decidió estudiar para ser maestro y no le importaba si era en una normal o en otra institución.

Si tomamos en cuenta la clasificación de García-Garduño (2007) sobre el tipo de motivación por el que se elige una carrera, se aprecia que en la elección de Paloma y Claudio estuvieron presentes algunos motivos extrínsecos como la seguridad laboral y la movilidad económica que podría representar la carrera, sin embargo, además de estas cuestiones externas, los jóvenes refuerzan su elección con aspectos de la motivación intrínseca.

De manera general, un aspecto que resaltaron todos los entrevistados de este grupo fue el gusto que les representaba trabajar con niños, además de las cualidades que cada uno percibía de sí mismo, como: tolerancia, paciencia, creatividad, entusiasmo por compartir

sus conocimientos con otras personas y el servicio a los demás o la idea de ayudar a niños que lo necesitaran.

Yo creo que, lo principal es que tengo mucha paciencia con los niños, no me estreso con ellos, al contrario me gusta convivir con ellos, también siento que soy muy dinámica y creativa, se me ocurren varias formas para realizar actividades con los niños o para explicar un tema, por ejemplo, en mi casa yo a veces le explico a mi hermanito sobre su tarea o cosas que no entiende (Teresa, ENSFP).

Al respecto Lortie (1975) destaca que el gusto y la habilidad para trabajar con gente joven es una característica fundamental para aquellos que quieren dedicarse a la docencia, ya que si bien, otros profesionistas también trabajan o se relacionan con otras personas, en el caso de los profesores de educación básica el trato es directamente con niños y jóvenes. Asimismo, Merieu (2011, p.22) menciona que “el trabajo de profesor de primaria nos lleva, inevitablemente a pensar en una relación espacial con la infancia, formada de paciencia y solicitud”. Aunque todos resaltaron el gusto que tenían por trabajar con niños, no todos se refirieron de la misma manera a las relaciones con gente adulta. Por ejemplo, Wendy dijo que las personas grandes la estresaban, cuestión que es imperante para el ejercicio de la profesión, puesto que ésta demanda relacionarse con otros profesores o directivos y principalmente con los padres de familia.

En cuanto a sus expectativas a corto plazo, los jóvenes entrevistados de este grupo —con excepción de Paloma— afirmaron que no se veían en una licenciatura distinta en la que estaban inscritos, ni realizando otras actividades ajenas a la docencia en cuanto egresaran de la normal. Estas respuestas concuerdan con los resultados del estudio realizado por García-Garduño (2007) en donde se identificó que las personas que eligen la docencia motivados por cuestiones intrínsecas, ejerciendo su autonomía, tienden a permanecer más tiempo en la docencia y presentan una actitud más positiva hacia la carrera que quienes la eligen porque no pudieron ingresar a otra de su interés.

#### 3.4. El bachillerato como antecedente inmediato

Anteriormente, para ingresar a la educación normal existían privilegios para aquellos que habían estudiado en un bachillerato pedagógico en comparación con otros aspirantes

que intentaban ingresar a la normal (Arnaut, 1998). Después, esa relación fue sustituida por la creación de preparatorias anexas a las escuelas normales, cuyos estudiantes tenían preferencia al momento de solicitar el ingreso a una EN. Actualmente, el tipo de bachillerato de egreso no es tomado en cuenta para ser admitido en una normal, en su lugar los jóvenes aspirantes son seleccionados a través del EXANI-II o mediante otro instrumento de diagnóstico (Medrano, et al., 2017).

A pesar de que ya no existe una relación directa entre estudiar en una preparatoria anexa a la normal y ser aceptado en el nivel licenciatura, cinco de los once jóvenes de este grupo mencionaron que habían elegido estudiar su bachillerato en una de esas instituciones para tener mayor acercamiento a su opción de licenciatura. Al respecto, Teresa de la ENSFP dijo “yo estudié la prepa aquí, en la anexa [a la normal], de hecho, me vine para acá desde la prepa porque yo ya tenía la idea de ser maestra”.

Los jóvenes que decidieron estudiar en ese tipo de preparatorias expresaron que ellos no percibieron haber tenido preferencias en comparación con otros aspirantes en el proceso de selección, pero sí reconocieron que haber estudiado en escuelas tan cercanas (geográficamente) les permitió estar al pendiente de la publicación de la convocatoria de manera continua y directamente con la EN. Además, afirmaron que el proceso de entrega de documentos físicos les resultó más sencillo que al resto de sus compañeros.

Estudiaba en una normal, en EPOANA [Escuela Preparatoria Oficial Anexa a la Normal de Atlacomulco] entonces subía a la normal de ahí de Atlacomulco a preguntar por la convocatoria y ya cuando saliera la de ahí, también iba a salir la de aquí, y así sucesivamente, estuve checando para que no se me pasaran las fechas (Paloma, ENSFP).

El resto de los jóvenes de este grupo egresaron de preparatorias oficiales del Estado de México, con excepción de Frida, quien cursó la carrera técnica de diseño gráfico en un bachillerato tecnológico. Por este motivo, ella dijo que asociaba cuestiones didácticas que había aprendido en el bachillerato con su formación en la normal, pero en contraste, durante el primer año se le dificultaron los cursos que se enfocaban a cuestiones teóricas, como el de psicología y lenguaje, puesto que en el bachillerato no abordó esos temas. Cabe puntualizar que este desafío no fue mencionado sólo por Frida, sino que fue una

similitud entre los egresados de bachilleratos tecnológicos (que se ubican principalmente en el segundo grupo de análisis).

#### 3.4.1. La búsqueda de información para ingresar a la normal

De acuerdo con los comentarios de los estudiantes se identificó que en el bachillerato los profesores (principalmente los orientadores) se enfocaron en promover el ingreso a la educación superior, pero siempre priorizando las carreras universitarias y tecnológicas, dejando de lado la formación normalista. Además, las convocatorias que se difundían en el bachillerato también correspondían a las universidades con mayor prestigio en la región o a nivel nacional. Así, al no recibir información sobre el proceso de ingreso a la educación normal los jóvenes entrevistados dijeron que tuvieron que indagar por cuenta propia y estar al pendiente de la emisión de la convocatoria estatal de las EN.

Tenías que estar al pendiente de qué día te tocaba porque según si se pasaba un día pues ya no podías inscribirte, entonces [yo] sí estaba muy al pendiente, casi a diario buscando la convocatoria. De hecho, fui allá personalmente, hasta allá [a la normal de Atlacomulco] y ya me dijeron que todavía faltaba como un mes para que saliera la convocatoria, entonces a veces nos guiamos porque, como ya todos están así, como que, en ese proceso, pero hay unas escuelas que todavía no [como las normales] (Wendy, ENSFP).

Todos los jóvenes de este grupo dijeron que tenían interés por conocer las fechas de publicación de la convocatoria para ingresar a una EN, pero, ninguno mencionó haberse informado a través de internet, a pesar de que veintitrés de las treinta y siete normales públicas del Estado de México cuentan con un sitio web —incluidas las normales donde se realizó esta investigación— que contiene los datos generales de la institución, así como información para los aspirantes, alumnos, docentes y padres de familia.

Sin embargo, al hacer una revisión en la red, se observó que no todos los sitios cuentan con la misma información ni con las mismas opciones de navegación y en algunos casos (nueve de veintitrés) la información está desfasada (por lo menos hasta mayo de 2018). Por lo tanto, no cuentan con información reciente como la convocatoria de ingreso correspondiente al ciclo escolar 2018-2019. Esta situación evidencia dos problemáticas.



La primera se relaciona con la administración de dichas páginas en internet, pues, a pesar de que aparecen como sitios vinculados con la Secretaría de Educación de la entidad, no está claro quién o quiénes son los responsables del manejo de la información y actualización. En caso de ser responsabilidad de las EN habría que cuestionar si éstas cuentan con los recursos materiales y humanos disponibles para efectuar esa tarea. Asimismo, se desconoce el motivo de por qué trece normales mexiquenses no cuentan con un sitio similar, dado que éstos son de carácter oficial.

La segunda problemática se refiere al acceso que tienen los jóvenes a internet, el cual es limitado para algunos jóvenes. Con base en la condición socioeconómica que reportaron, esta situación podría estar relacionada con “las diferencias del manejo de información que tienen los aspirantes en desventaja social y económica —quienes recurrentemente tienen menos capital social y redes de apoyo— para solicitar admisión [al siguiente nivel]” Hernández (2018). Esta inferencia señala la relevancia de que en trabajos posteriores se dedique un apartado específico para conocer sobre el acceso a internet y el uso que le dan los jóvenes antes y después de su ingreso a la normal.

Al realizar una búsqueda por la red, se detectó que en las dos EN donde se realizó la investigación cuentan con una página en *Facebook* y algo destacable es que una de éstas es administrada por estudiantes que ingresaron en el ciclo escolar 2016-2017 (dos jóvenes pertenecientes a los estudiantes aquí entrevistados). A través de éstas difunden las actividades —tanto académicas como sociales— que se realizan en la normal e incluso coordinan un programa radiofónico ideado por los estudiantes. Del mismo modo, hacen uso de estas páginas para compartir las convocatorias de cada ciclo escolar para ingresar a la normal de manera continua.

El manejo de redes sociales no es exclusivo de estas dos EN, sino que resulta ser una característica actual de estas instituciones, lo cual puede ser una oportunidad para crear redes entre estudiantes y profesores de otras normales e inclusive entre otras IES, así como una oportunidad de difundir lo que realiza la comunidad normalista y el impacto que tiene en la sociedad. Además, una fortaleza con la que cuentan es el conocimiento que tienen los jóvenes sobre el manejo de las tecnologías y el uso de diversos programas. Por lo tanto, esa puede ser un área de oportunidad para estas IES.

### 3.4.2. Examen de ingreso a la normal

El instrumento para poder ingresar a una EN mexiquense en el ciclo escolar 2016-2017 fue el examen nacional de ingreso a la educación superior EXANI-II compuesto por dos tipos de pruebas: el examen de admisión y el de diagnóstico. El primero —de carácter obligatorio— consta de 110 reactivos (100 para calificación y 10 a prueba) que se distribuyen en cuatro áreas: pensamiento matemático, pensamiento analítico, estructura de la lengua y comprensión lectora. El puntaje mínimo posible es de 700 y el máximo de 1300 (Ceneval, 2018). En la presente investigación la puntuación más alta registrada en la ENSFP fue de 1162 y en la EN4N de 1150, mientras que la puntuación mínima en ambas normales fue de 964 (ver Tabla 3.4). Para el examen de diagnóstico, se aplicó el módulo de docencia que consta de 88 reactivos (80 para calificación y 8 a prueba) distribuidos en cuatro áreas: bases para la docencia, aritmética, lenguaje escrito e inglés; las cuales son evaluadas por nivel de desempeño: satisfactorio o insatisfactorio. En la siguiente Figura se muestra la descripción de éstas según el nivel requerido.

Área	Descripción del nivel de desempeño: satisfactorio
Bases para la docencia	Reconoce las estrategias didácticas del aprendizaje, distingue elementos fundamentales del marco normativo del SEN. Resuelve diversas situaciones educativas seleccionando preguntas de investigación y técnicas para el tratamiento de la información.
Aritmética	Es capaz de realizar operaciones básicas con números enteros y racionales: analiza situaciones en contextos novedosos y [resuelve] problemas a partir de la traducción del [...] lenguaje aritmético, así como la combinación de operaciones aritméticas.
Lenguaje escrito	Identifica y distingue categorías gramaticales y comprende su función dentro de la oración. Reconoce la diferencia entre oraciones simples y compuestas e identifica la voz en la que están expresadas. Conoce y aplica las reglas ortográficas y de puntuación [...] Reconoce el uso normativo de los nexos. Identifica y jerarquiza las ideas de un texto.
Inglés	Es capaz de expresar información personal y de terceras personas en diferentes tiempos [...] y contrastarlos; puede expresar distintos grados de comparación, habilidades, intereses y planes a corto plazo, además de predicciones; es capaz de comprender textos sencillos de diferentes temas y deducir información explícita.

Figura 3.4. Descripción del nivel de desempeño satisfactorio en el examen de diagnóstico para la docencia. Adaptado de: Ceneval. (2018). *Exámenes nacionales de ingreso EXANI II*. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>

Cabe destacar que el segundo examen es un diagnóstico —como su nombre lo indica— y su finalidad es identificar el conocimiento y las habilidades de los sustentantes en referencia a la carrera elegida, en este caso la docencia, aunque también se evalúan las áreas de aritmética, lenguaje escrito e inglés. No obstante, es un instrumento opcional y sin validez para determinar si un alumno puede o no ingresar a una EN. Además, como

se observó, en ninguna de las dos normales (EN4N y ENSFP) se tomaron en cuenta los resultados de este instrumento para diseñar estrategias o planes de acción para atender a los estudiantes diagnosticados con menor desempeño ni para priorizar las áreas en donde la mayoría de los sustentantes obtuvo puntajes *insuficientes* (lenguaje escrito e inglés).

En la siguiente Tabla se presentan los puntajes obtenidos por los 32 estudiantes normalistas entrevistados, tanto en el examen de admisión como en las cuatro áreas de diagnóstico, a la cual se agregó el promedio de bachillerato para realizar un contraste.

Tabla 2

*Promedio del bachillerato y puntaje del examen de admisión de los jóvenes normalistas para ingresar a la LEPRIM en el ciclo escolar 2016-2017*

N.P.	Nombre	Normal de procedencia	Promedio de bachillerato	Examen de admisión	Examen de diagnóstico			
					Bases p/la docencia	Aritmética	Lenguaje escrito	Inglés
1	Quetzali	ENSFP	8.6	1162	S	S	S	S
2	Bárbara	EN4N	8.4	1150	S	S	S	S
3	Sofía	ENSFP	8.3	1138	S	S	S	I
4	Claudio*	ENSFP	9.1	1132	S	S	S	S
5	Teresa*	ENSFP	8.5	1120	S	S	I	I
6	Romina	ENSFP	9.4	1108	S	S	S	S
7	Frida*	EN4N	7.6	1102	S	S	S	S
8	Wendy*	ENSFP	8.3	1030	S	S	S	S
9	Violeta*	ENSFP	9.8	1030	S	S	I	S
10	Danilo	ENSFP	8.5	1024	I	I	I	S
11	Katya	EN4N	9.6	1018	S	S	S	S
12	Bruno*	EN4N	7.8	1018	S	I	S	I
13	Isabela	EN4N	8.4	1018	S	S	I	I
14	Paloma*	ENSFP	8.1	1012	I	S	I	I
15	Grecia	EN4N	8.6	1012	S	I	I	I
16	Dafne	EN4N	8	1012	I	I	I	I
17	Álvaro*	EN4N	8.1	1000	I	S	I	S
18	Lucero	EN4N	7.9	994	S	S	S	I
19	Olivia	ENSFP	9.1	994	S	S	S	S
20	Fausto	ENSFP	8.2	994	S	I	I	S
21	Emilio	ENSFP	8.1	988	I	S	I	S
22	Yarezi	ENSFP	8.5	982	S	I	I	I
23	Camila *	EN4N	8.5	982	S	I	S	I
24	Aranza	EN4N	8.9	976	S	S	I	S
25	Naomi	EN4N	7.1	970	S	I	S	S
26	Zulma	ENSFP	9.1	970	S	I	I	I
27	Xóchitl	ENSFP	8.4	970	S	S	S	I
28	Julieta	EN4N	8	970	I	I	I	I
29	Hortensia	EN4N	8	964	S	I	S	S
30	Miranda	EN4N	7.1	964	S	I	I	S
31	Esperanza*	EN4N	8.2	964	I	I	I	I
32	Úrsula	ENSFP	8.7	964	S	I	I	I

S: satisfactorio I: insatisfactorio

Fuente: Elaboración propia con información de los estudiantes entrevistados de la ENSFP y la EN4N.

\* Indica a los estudiantes que dijeron que la normal fue su primera opción para cursar la licenciatura.

La distribución de la tabla surgió a partir de ordenar los puntajes que obtuvieron los jóvenes en el EXANI-II de mayor a menor. Con base en ese orden, se aprecia que no existe una relación directa entre los promedios de egreso del bachillerato con los puntajes alcanzados en el examen de admisión. Al respecto se puede ver que Frida estuvo entre las primeras posiciones del EXANI-II, aunque egresó del bachillerato con 7.6 de promedio general, en cambio, Zulma que tuvo 9.1 en el nivel medio superior se encuentra entre los puntajes más bajos del EXANI-II. También se aprecia que hay cinco jóvenes con un promedio de bachillerato menor a 8.0, lo cual indica que durante el proceso de admisión se omitió este requisito que estaba indicado en la convocatoria estatal 2016-2017.

Estos resultados cobran sentido si se contrastan con el estudio de Elacqua et al. (2017) en el que se indica que quienes tienen mejores promedios en el nivel secundario (en este caso el bachillerato) no están interesados en dedicarse a la docencia, sino que prefieren otras carreras. De esta manera, se observa que de los diez mejores puntajes de egreso del bachillerato (mayor a 8.5) siete tenían otras preferencias profesionales y sólo tres (con promedios mayor a 9.0) dijeron que querían ser maestros.

En lo que respecta al examen diagnóstico, se observa que más de la mitad de los normalistas entrevistados obtuvieron un desempeño *insatisfactorio* en el área de lenguaje escrito, lo cual se relaciona con uno de los desafíos a los que se enfrentaron estos jóvenes durante el primer año de la licenciatura: la comprensión lectora y escritura de textos académicos (ver capítulo 5). Además, en las áreas de inglés y aritmética también hubo varios jóvenes con nivel *insatisfactorio* (17 y 14 respectivamente).

De acuerdo con las expectativas profesionales de los estudiantes, se esperaría que la mayoría hubiera obtenido un resultado *insatisfactorio* en el área de bases para la docencia, sin embargo, se aprecia lo contrario. Lo menos esperado era que quienes dijeron que querían dedicarse a la docencia tuvieran resultados negativos en esa área, pero Paloma, Álvaro y Esperanza fueron tres de los siete jóvenes que obtuvieron dicho dictamen. Aunque si se analiza lo que evalúa este rubro (ver Figura 3.4), se evidencia que, más allá de identificar las cualidades personales de los candidatos a la docencia, se

centra en identificar los conocimientos que tienen los sustentantes de dicha prueba respecto al sistema educativo nacional.

Es importante enfatizar que el único puntaje que se tomó en cuenta para ingresar a la normal fue el del examen general de admisión (EXANI-II) pero, si además de éste se hubieran contemplado el promedio de bachillerato y las áreas del diagnóstico, quizá sólo 18 estudiantes de los 32 entrevistados habrían logrado ingresar a la LEPRIM, lo cual representaría una reducción importante en la matrícula de ambas escuelas. Por un lado, la ENSFP únicamente habría abierto un grupo de la LEPRIM y quizá la EN4N no habría alcanzado el mínimo número de estudiantes requerido para impartir esta carrera en el ciclo escolar 2016-2017. Ante este escenario, vale la pena cuestionar si las medidas para atraer a más aspirantes para que ingresen a las EN son suficientes para mejorar la formación inicial de maestros o si ésta debe ser complementada con otras acciones.

Ante este planteamiento, es importante destacar que Harris y Sass (2007 en Hunt, 2009, p.16) encontraron que “no existe evidencia de que los docentes con resultados de examen de ingreso más altos o que hayan recibido grados o títulos intermedios en la materia que enseñan sean más efectivos que otros docentes”. Es decir, la problemática aquí enfatizada sobre la poca relación entre los resultados de examen de admisión y el promedio inmediato anterior puede subsanarse con la aplicación de diferentes procesos de selección que permitan evaluar otras aptitudes, conocimientos, habilidades, el compromiso hacia la docencia, entre otras cualidades necesarias para una práctica efectiva dentro del aula (Hunt, 2009).

A partir de este análisis, es necesario reconocer que en otras entidades se han puesto en práctica diferentes acciones para seleccionar a los aspirantes que quieren ingresar a una licenciatura en una escuela normal. Por ejemplo, para el ciclo escolar 2016-2017 en el estado de Colima se promediaron tres pruebas distintas para este proceso: los resultados del EXANI-II, el promedio del bachillerato y los resultados de un test psicométrico para determinar el ingreso de los aspirantes a la normal o como en el caso de Nuevo León en donde además de aplicar un examen de habilidades verbales, matemáticas y de razonamiento abstracto, se realizó un segundo examen de conocimientos básicos de español y matemáticas y una tercera evaluación sobre rasgos de personalidad. Esas

propuestas son interesantes para plantear una reestructuración en el proceso de selección en las escuelas normales, sin embargo, no hay difusión sobre los resultados de aplicar estas medidas, por lo cual es un tema que queda pendiente para futuras investigaciones de alcance nacional.

### 3.5. La elección en el contexto de la llamada “reforma educativa”

Es importante situar la presente investigación en el contexto de la “reforma educativa” implantada en 2013 (RE2013) porque fue a partir de ese ciclo escolar cuando se aceleró la disminución de solicitudes de nuevo ingreso y la matrícula en las escuelas normales (ANUIES, 2016). Además, otro efecto inmediato fue que otros profesionistas pudieran concursar por una plaza docente de educación básica a través del examen de ingreso al SPD, igual que los egresados de normales.

En el ciclo escolar 2014-2015 la convocatoria pública y abierta para concursar por una plaza de docente de primaria en el Estado de México estuvo dirigida a egresados de IES públicas y privadas, en ésta se señaló que el grado mínimo de preparación para poder participar era de licenciatura con un área de conocimiento específica en educación primaria, pedagogía, educación o intervención educativa (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2014, p.2). En ese primer *concurso histórico* la apertura a otros profesionistas fue limitada, pero en la convocatoria más reciente —del ciclo escolar 2018-2019— el perfil para poder concursar se extendió a otras áreas como: ciencias de la educación, educación, educación básica, educación intercultural, educación intercultural primaria, educación primaria, innovación educativa, intervención educativa, pedagogía, primaria indígena, psicología educativa y psicopedagogía (Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2018, p.2). Esta situación genera varios cuestionamientos ya que la formación inicial de otros profesionistas no comparte los mismos enfoques pedagógicos ni los mismos planes de estudio que los de la normal que están orientados a formar docentes de educación básica.

Ante este escenario, al inicio de esta investigación se esperaba que los jóvenes inscritos en las normales tuvieran conocimiento sobre la “reforma educativa” y que quizá su elección de ingresar a una EN habría estado determinada por dicha situación, sin

embargo, los resultados fueron distintos. Al respecto, los jóvenes de este grupo dijeron que no tenían suficiente información sobre la RE2013 antes de que ingresaran a la normal ni sobre los efectos que ésta podría tener en su formación. No obstante, durante las entrevistas demostraron que tenían cierto conocimiento de dicha reforma, como cuando mencionaron que habían visto en las noticias que los maestros participaban en huelgas y hacían paros laborales porque estaban inconformes. Teniendo como referencia este contexto, Bruno, Violeta y Álvaro dijeron que algunas personas les habían dicho que no estudiaran para maestros porque era una carrera poco valorada. Ese tipo de comentarios fueron efectuados por amigos o conocidos de estos jóvenes, pero también por docentes, quienes a la vez les recomendaban estudiar otra carrera.

A mí sí me han dicho varios, hasta maestros me han dicho: — ¡Ay por qué te metiste si está bien feo ya! —, pero yo digo, o sea, tú lo ves así ¿no? [...] pero yo no lo veo así, como negativo, o a lo mejor es porque a mí me gusta [...] entonces llegamos aquí a la prepa y también: — ¡No, chicos es que ser maestro ya no es bueno, que es lo peor! — o sea, nos daban malas ideas de ser docente y pues aun así yo dije, no, no importa, yo quiero ser maestro y voy a seguir esa vocación, o sea que, es mi vocación que ya traigo desde nacimiento (Bruno, EN4N).

Así como Bruno, sus otros compañeros hicieron caso omiso a ese tipo de comentarios, debido a que estaban convencidos de que querían ser maestros, sin embargo, resulta preocupante que los profesores y orientadores (en el caso de Violeta) sean quienes les dicen a sus estudiantes que no realicen el proceso de ingreso a una escuela normal, ya que los jóvenes con potencial que aún no deciden qué carrera estudiar pueden descartar esta opción más fácilmente a partir de ese tipo de expresiones.

Por otro lado, las conversaciones con los normalistas también demostraron que éstos empleaban un discurso apegado a la publicidad que utilizaron los medios de comunicación para divulgar el nuevo modelo educativo (NME) el cual se dio a conocer el 13 de marzo de 2017 a través de un comunicado, del entonces secretario de educación Aurelio Nuño, en el que se señaló que era necesario “un cambio para dejar atrás la pedagogía sustentada en la memorización, para que los niños aprendan a aprender” (SEP, 2017). Esta campaña publicitaria se relaciona con el periodo en que se realizaron

las entrevistas, lo cual explica —en cierta medida— las referencias hechas por los estudiantes sobre lo difundido y lo que eso significó para ellos.

Yo digo que no influyó en mi decisión porque lo de la reforma educativa va más enfocada a la educación básica, no tanto para nosotros, o sea sí, pero ya cuando salgamos quizá. El nuevo modelo educativo, por lo que he escuchado, se enfoca en aprender a aprender, aunque eso ya existía, no es de que ya no se vaya a utilizar la memoria ni nada de eso porque la memoria en sí es algo fundamental para el aprendizaje (Violeta, ENSFP).

Además de referirse al NME, los estudiantes también hicieron referencia al examen de oposición para ingresar al SPD, aunque se identificó que éste no era un conocimiento previo que tuvieran antes de ingresar a la normal, sino lo consideraron después de estar inscritos. En ese sentido, la mayoría, con excepción de Claudio, se mostraron conformes con la implementación de tal examen, pues según sus comentarios, ellos consideraban que en la actualidad para ejercer cualquier profesión era necesario presentar evaluaciones que permitieran demostrar los conocimientos adquiridos durante la carrera. Asimismo, expresaron que valoraban la cuestión del mérito para obtener una plaza y dijeron que creían que con la aplicación de ese concurso se podía eliminar la compra y herencia de plazas y por este motivo apoyaban esta medida.

Yo estoy de acuerdo en que se haga el examen [para obtener una plaza] porque así ya no va a haber palancas, ya sólo los que pasen el examen, más que nada por los niños, que se evalúe lo que tú les vas a enseñar, no cualquier cosa, pero en lo que sí no estoy de acuerdo es que cualquier profesionista pueda ser maestro (Teresa, ENSFP).

En oposición a los argumentos a favor, Claudio se mostró inconforme y calificó al examen como un instrumento que sólo evaluaba conocimientos teóricos y dijo que a través de este no se podía saber cómo un maestro trata a sus alumnos ni cómo es su forma de enseñar dentro del aula; aspectos que él considera que son fundamentales para la labor docente, por lo cual no estaba de acuerdo con esa implementación. Pero, igual que sus compañeros, reconoció que estudiar en una normal le daba mayor seguridad para pasar dicho examen porque sabía que lo estaban preparando bien y según lo que les



comentaban sus profesores de la normal todos los egresados de otras generaciones habían obtenido plazas a través de tal concurso.

A pesar de la aprobación del examen de ingreso al SPD, todos se manifestaron en desacuerdo respecto a que pudieran participar otros profesionistas y resaltaron las diferencias que creían que había entre un normalista y un universitario, como las prácticas de observación e intervención y dijeron que éstas eran específicas de los normalistas y que les daba un *plus* en comparación con los estudiantes de otras carreras, aun si éstas se relacionaban con educación o pedagogía. Al respecto, Teresa mencionó que tenía amigas que habían estudiado pedagogía en escuelas particulares y cuando egresaron se incorporaron a dar clases de primaria, pero se les había dificultado porque durante su formación no habían ido de prácticas, por ello consideraba que los normalistas tenían ventaja ya que desde el primer año empezaban a planear y realizaban visitas de observación para conocer diferentes contextos educativos.

Ellos [los universitarios] no tienen lo práctico, lo didáctico, y pues que lleguen ellos desde una universidad, creo que se les va a complicar porque ellos no tendrían las prácticas como nosotros [...] ellos no fueron a observar, no intervinieron en la clase. Yo digo que vienen sin nada, ponle tú, que sí tengan los conocimientos y todo eso, pero nada más, hasta ahí (Álvaro, EN4N).

Además, resaltaron que los cursos que hasta ese momento habían llevado se relacionaban con las asignaturas de la primaria. Camila hizo la relación entre el curso de Prácticas sociales del lenguaje con la materia de Español en primaria; Frida resaltó lo teórico y práctico de su curso de Acercamiento a las ciencias naturales que se relacionaba con el programa de ciencias de la primaria; Paloma dijo que encontraba útil el curso de Álgebra para cuando estuviera de prácticas y Wendy afirmó que comprendió el contenido de las lecturas que realizó en el curso de Psicología del desarrollo infantil cuando estuvo de prácticas de observación porque pudo relacionar lo que había leído con lo que ocurría en el aula. En general, los normalistas identificaron que en los cursos que llevan en la normal encontraban un equilibrio entre lo didáctico y lo teórico y resaltaron esa situación como una cualidad que los posicionaba como mejores candidatos para la docencia en comparación con egresados de otras profesiones.

Eso [de que otros profesionistas puedan concursar] yo pienso que sí está mal porque nos quitan la posibilidad a los que en verdad nos estamos preparando para ser maestros de primaria, para nosotros es como un reto, porque nosotros vemos todo lo que le vamos a enseñar a los niños, el conocimiento de la materia y lo la didáctica, pero ellos no tienen la didáctica, entonces, aunque pasen su examen no sería igual el dar sus clases ya frente a grupo (Violeta, ENSFP).

A partir de estos comentarios, se aprecia que los jóvenes normalistas tienen una percepción similar a la de los profesores que imparten clases en las normales respecto a la inserción de otros profesionistas en esas instituciones, pues, de acuerdo con la investigación de Ramírez-Rosales (2010, p.110), los formadores de las normales con formación normalista “defienden lo que consideran su propio territorio profesional, su auténtica e indiscutible identidad, estigmatizando a los extraños a través de un discurso que busca aniquilar o excluir a los que consideran ‘*inmigrantes ilegales*’”. Esta similitud entre los formados y los formadores lleva a cuestionar si la opinión de los jóvenes normalistas es una construcción propia o es inculcada por los profesores de las EN.

#### Conclusiones de capítulo

Este capítulo permite apreciar la importancia de distintos factores que estuvieron presentes en la elección de carrera de los jóvenes que estaban convencidos de querer ser maestros, por lo cual decidieron ingresar a una normal. La narrativa de los jóvenes para describir este proceso se va construyendo a partir de sus experiencias. Así, mientras algunos identificaron acontecimientos importantes en su infancia con los que relacionaron su inclinación por la docencia, otros señalaron distintas etapas y sucesos de su vida (ámbito social, académico, familiar) que influyeron en su decisión de ingresar a la normal.

Los jóvenes de este grupo mencionaron algunas características que percibieron en ellos y que relacionaron con la profesión docente, entre ellas: tolerancia, paciencia, creatividad, entusiasmo por compartir sus conocimientos con otras personas, el servicio a los demás y el gusto por trabajar con niños. Este tipo de características han sido identificadas en docentes que realizan prácticas efectivas y que mejoran el aprendizaje

de sus estudiantes (Hunt, 2009). No obstante, estos jóvenes presentan debilidades en cuanto a conocimientos y habilidades que también son necesarios para desarrollar una buena docencia como el pensamiento crítico, dominio de contenidos, habilidades comunicativas, entre otros (Elacqua et al., 2017; Hunt, 2009) por ello, resulta imperante que las normales identifiquen las áreas de oportunidades en los jóvenes de nuevo ingreso para consolidar la formación de sus estudiantes.

Además de las características personales, la elección de estos jóvenes también se vio influenciada por ciertos actores, destacando el papel de algunos profesores que tuvieron a lo largo de su trayectoria escolar, desde preescolar hasta bachillerato. Los normalistas resaltaron la importancia de aquellos profesores con quienes aprendieron cosas significativas e hicieron que su tránsito por la escuela fuera más agradable, pero también reconocieron que tuvieron experiencias negativas, las cuales fueron señaladas como patrones que no les gustaría repetir en su futuro laboral. Empero, el hecho de tener un profesor con determinadas características o prácticas a lo largo de la trayectoria escolar no es determinante para decidir o no ser docente, sino que, la relevancia de estos actores se entiende como un conjunto de vivencias que pueden reforzar o no el gusto por una profesión sobre la cual ya existía interés previo.

En cuanto al papel de la familia, todos los integrantes de este grupo dijeron que habían recibido apoyo por parte de sus padres a lo largo de su trayectoria académica y —sobre todo— enfatizaron que al momento de elegir la carrera se sintieron respaldados y con la libertad de elegir la profesión de su agrado. No obstante, con base en los datos sobre la formación académica de los padres, se aprecia que Álvaro es el único estudiante de este grupo con ambos padres profesionistas. En general, la mayoría tiene padres con estudios de educación básica (doce de veinte) y dos no tienen estudios. Al respecto, es importante mencionar que los padres con menor formación académica orientan menos a sus hijos al momento de elegir una carrera por falta de conocimiento del proceso, de otras instituciones y de la misma oferta educativa (Radford, 2013 citado en Rivera, 2015). En este sentido, vale cuestionar el grado de libertad con el que estos jóvenes eligieron cursar la LEPRIM en comparación con aquellos, cuyos padres tienen estudios de licenciatura o posgrado y que eligen otras carreras.

A partir del análisis sobre las semejanzas en el proceso de selección de la LEPRIM de este grupo de jóvenes, se aprecia que prevalecieron las características que se relacionan con motivos intrínsecos o altruistas, lo cual se relaciona con efectos positivos a largo plazo en el ejercicio de la profesión (Yong, 1995; Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010; García-Garduño, 2007) como el hecho de que este grupo de jóvenes afirmaron que no se veían en una licenciatura distinta a la LEPRIM, ni realizando otras actividades ajenas a la docencia en cuanto egresaran de la normal. Es decir, que querían dedicarse a la docencia por un tiempo indeterminado porque tenían expectativas de incidir en la formación de sus futuros alumnos.

La ubicación de la escuela normal es otro de los aspectos que los jóvenes tomaron en cuenta para elegir la institución donde cursar la licenciatura. En este sentido, vale la pena resaltar que el Estado de México es la entidad con mayor número de escuelas normales (37 EN públicas) sin embargo, éstas no están distribuidas de manera uniforme en los distintos municipios mexiquenses, sino que, al igual que ocurre con otras IES, se concentran en las zonas conurbadas. Así, mientras en un municipio puede haber hasta seis normales (como en Toluca de Lerdo), hay otros (principalmente los colindantes con otros estados) que no cuentan con esta oferta educativa. Además, las EN con mayor prestigio (beneméritas, centenarias y superiores) también se ubican en zonas céntricas. Esta situación demuestra que los jóvenes que están convencidos de querer ingresar a una normal también se enfrentan a las brechas geográficas al momento de intentar ingresar a una licenciatura en alguna de estas IES.

Contrario a lo que se esperaba, los normalistas de este grupo dijeron que desconocían en qué consistía la reforma educativa instaurada en 2013, por lo cual ésta no fue tomada en cuenta para que ellos decidieran cursar la LEPRIM y aunque algunos recibieron comentarios negativos sobre el gremio magisterial y recomendaciones para estudiar otra carrera, ellos hicieron caso omiso y participaron en el proceso de selección 2016-2017, atendiendo a motivaciones personales. No obstante, después de su ingreso a la normal, los estudiantes comenzaron a tener información sobre algunas implicaciones de la RE2013 —nunca de manera formal— y a posicionarse al respecto. Sin embargo, los comentarios emitidos por estos normalistas hacen mayor referencia a los mensajes que

se utilizaron para la publicidad del nuevo modelo educativo en educación básica y al concurso de oposición para ingresar al SPD, sobre el cual se posicionan de acuerdo, pero difieren sobre el hecho de que puedan participar otros profesionistas.

A pesar de que los estudiantes dijeron que la RE2013 no influyó en su decisión de ingresar a la normal, en cierta medida, sí hubo efectos de las acciones implementadas a partir de 2013 que tuvieron que ver con su ingreso a una escuela normal, como fue el caso de la emisión de una segunda convocatoria para poder cursar la LEPRIM en algunas normales del Estado de México. Al respecto, hubo modificaciones en cuanto a los tiempos de selección y la omisión de algunos requisitos mínimos de ingreso a estas IES, como fue el caso del promedio. En este sentido, esas modificaciones permitieron a algunos jóvenes de este grupo (Bruno y Frida) que no cumplían con los requisitos de la primera convocatoria, poder concursar por un lugar en la normal donde lograron ingresar.

Finalmente, es necesario enfatizar en que a partir de este análisis se hizo evidente que el instrumento de selección para ingresar a una escuela normal —el EXANI-II para este caso— no es suficiente para determinar si un estudiante puede ingresar a estas IES, ya que los puntajes obtenidos en esta prueba no coinciden con otros elementos que, con base en otras investigaciones, podrían ser determinantes en su desempleo académico a corto plazo y en el laboral a largo plazo, como el promedio de bachillerato, cualidades personales, conocimientos necesarios básicos, habilidades específicas e inclusive prácticas de ética (Hunt, 2009; Bruns & Luque, 2014; Elacqua et al., 2017). Al respecto, es necesario diseñar y aplicar nuevas estrategias y propuestas para reestructurar el proceso de selección en las EN, por lo cual es un tema que queda pendiente para futuras investigaciones de mayor alcance.

#### **4. Ingresar a la normal: una opción no deseada**

La normal fue lo último, o sea mis papás siempre me habían dicho, me había dicho mi mamá, tú vas a hacer también [examen] para la normal, vas a hacer para todas las escuelas, pero yo no quería ser maestra, sinceramente yo no, nunca, nunca (Hortensia, EN4N).

Después de conocer a los normalistas que estaban convencidos de formarse como docentes (11 de 32) —quienes se sintieron afortunados al ser aceptados en una escuela normal— nos encontramos a otro grupo de estudiantes que no tenían como primera opción ingresar a una de esas instituciones para continuar sus estudios de nivel superior (21 de 32). Estos jóvenes no habían imaginado que se formarían como maestros y quienes habían pensado en esa posibilidad la descartaron en su momento, como Bárbara cuya postura era: ¡No, para maestra jamás! La mayoría de este grupo de estudiantes fueron rechazados una o más veces de la opción deseada y vieron a la normal como una alternativa emergente. Otros eligieron la educación normal porque era la única opción para continuar sus estudios de educación superior ya que su costo era el más accesible para sus padres. Y sólo dos estudiantes suspendieron sus estudios en otro subsistema universitario debido a las exigencias académicas y económicas que experimentaron, entonces vieron a la normal como una oportunidad para reincorporarse a la ES.

El hecho de que casi dos terceras partes de los entrevistados (veintiuno de treinta y dos) dijera que vio a la normal como la única o la última opción para continuar sus estudios terciarios resulta preocupante porque esa situación evidencia que, si los jóvenes que no querían ser maestros hubieran tenido otras oportunidades de continuar estudiando muy probablemente no estarían en una EN, lo cual reduciría —aún más— el porcentaje de solicitudes de nuevo ingreso y la matrícula de estas IES que ha ido en constante disminución (ANUIES, 2016).

Ante este panorama, resulta necesario conocer cuáles son las características que comparten estos estudiantes que no querían ser docentes, pero que están inscritos en el primer año de la LEPRIM, así como las especificidades de algunos casos, el proceso que vivieron desde que egresaron del bachillerato hasta que ingresaron a la normal, quién o quiénes intervinieron para que ellos tomaran esa decisión, con qué libertad eligieron

determinada IES y cómo explican su decisión final. Con el objetivo de responder a estos planteamientos se desarrolla este capítulo. Con fines analíticos se dividió a este grupo de jóvenes en tres subgrupos de acuerdo con los motivos que estos dieron sobre su decisión de ingresar a una escuela normal.

El primer subgrupo está integrado por: Aranza, Bárbara, Dafne, Grecia, Hortensia, Isabela, Julieta, Lucero, Miranda, Naomi, Fausto y Sofía; ellos representan a los jóvenes que no lograron ingresar a la carrera ni a la universidad deseada. De estos doce estudiantes sólo los dos últimos pertenecen a la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, mientras el resto de los jóvenes están inscritos en la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl. Esta situación ilustra que los jóvenes del primer contexto tienen menos oportunidades y expectativas de ingresar a otras IES en comparación con sus pares de la ZMCD.

En el caso de los jóvenes que radican en la periferia de Ciudad de México, no sólo tenían más opciones para cursar una licenciatura en alguna de las cuatro normales de Nezahualcóyotl o de las colindantes a este municipio como se abordó en el capítulo anterior, sino que la posibilidad de ingresar a otros tecnológicos y universidades también fue mayor para este grupo. A pesar de que existe una mayor gama de IES en la ZMCM, los diez estudiantes de la EN4N que integran este subgrupo únicamente mencionaron que realizaron el proceso de selección en las tres universidades públicas con mayor reconocimiento ubicadas en Ciudad de México: la UNAM, el IPN y la UAM, así como en la Escuela Nacional de Entrenamiento Deportivo (ENED) y la Universidad Autónoma del Estado de México, pero desafortunadamente fueron rechazados de estas IES.

En el segundo subgrupo se encuentran siete de los veintiún jóvenes, quienes mencionaron la cuestión económica como el motivo principal por el que ingresaron a la normal. Ellos son: Olivia, Quetzali, Úrsula, Xóchitl, Yaretzi, Zulma y Emilio; todos estudiantes de la ENSFP. Estos jóvenes descartaron la posibilidad de estudiar en una IES pública que impartiera la carrera que a ellos les gustaba, ya que esta acción representaba alejarse de su municipio, lo cual generaría un gasto superior al que sus padres podían solventar.

En cuanto a la opción de continuar sus estudios en una IES privada, sólo tres jóvenes contemplaron esa opción. En el caso de Úrsula y Zulma vieron la posibilidad de cursar una licenciatura en una universidad privada de bajo costo, pero no tuvieron apoyo económico por parte de sus padres debido a las colegiaturas mensuales que ello implicaría. Por su parte, Quetzali tenía la idea de ingresar a una institución privada de élite, pero, a pesar de que le ofrecieron una beca de estudios tuvo que desistir a esa idea debido a que su familia no podría financiar los costos durante toda la carrera. De esta forma, los jóvenes de este subgrupo expresaron que las opciones que tenían al egresar del bachillerato eran dos: continuar estudiando en una EN o a integrarse al ámbito laboral para apoyar con los gastos familiares. Al respecto Sen menciona:

Es extraño concluir que la libertad de una persona no es menor cuando tiene que elegir entre tres opciones a las que considera respectivamente “mala”, “horrorosa” y “espantosa”, que cuando puede elegir entre tres opciones a las que considera “buena”, “excelente” y “soberbia” [...] la evaluación de los elementos en un rango de elección debe estar relacionada con la evaluación de la libertad de elegir (Sen, 1998, p.60).

Tomando en cuenta el planteamiento de Sen, la elección de los jóvenes sobre su ingreso a la ENSFP en lugar de insertarse al campo laboral parece estar relacionada con la opción menos “mala” o lo más semejante a una “buena” elección, sin que ello signifique que tomaron tal decisión con plena libertad ni a partir de una variedad de opciones que fueran de su agrado debido a sus condiciones económicas, lo cual se relaciona con los desafíos que experimentaron durante el primer año de la LEPRIM (ver capítulo 5).

Finalmente, el tercer subgrupo está integrado por dos estudiantes: Romina y Danilo, quienes estuvieron inscritos en una universidad y un tecnológico respectivamente, pero por las exigencias académicas de esas instituciones decidieron suspender sus estudios durante el primer año de la carrera. En este, vale preguntarse si son ellos los que decidieron suspender sus estudios o si fue el sistema el que los orilló a esta acción como proponen Ferreiro y Teberosky:

[El sistema educativo es el que] abandona al desertor, al no tener estrategias para conservarlo, ni interés en reintegrarlo. O, por lo menos si esa “deserción”



obedece a una actitud individual, como su nombre lo sugiere, coinciden con ella individuos que comparten circunstancias económico-sociales que les hacen más difícil permanecer dentro de las reglas de juego que son propuestas por el sistema [...] En otros términos, se trata más de un problema de dimensiones sociales que de la consecuencia de las actividades individuales [...] en lugar de llamar “deserción” al abandono de la escuela, tendríamos que llamarlo *expulsión encubierta*” (Ferreiro y Teberosky, 1980, p.17).

En el caso de Romina y Danilo se aprecia un abandono por parte de las instituciones donde estuvieron inscritos, pues a pesar de que los dos mencionaron que tuvieron dificultades con distintos cursos y el ritmo de la universidad, ninguno dijo haber recibido apoyo por parte de sus profesores o de la institución. Cabe resaltar que esta problemática ha sido reportada en otras IES, principalmente durante el primer año (Tinto, 1999; Silva & Rodríguez, 2013; Ramírez, 2013). Empero, en el caso de estos dos estudiantes no ocurrió un abandono definitivo, porque, aunque sí hubo una ruptura en su trayectoria académica, al final lograron reincorporarse a la educación superior en una normal.

#### 4.1. Composición del grupo según la edad y sexo de los normalistas

##### 4.1.1. Al límite de la edad reglamentaria

Como se mencionó en el capítulo anterior, la edad máxima reglamentaria para poder ingresar a una escuela normal mexiquense es de 21 años, lo que explica que en el ciclo escolar 2015-2016 se hubiera reportado que un 72% de los jóvenes de normales públicas en la modalidad escolarizada tenían edades entre los 18 y 21 años (Medrano et al., 2017). Esta característica a nivel nacional permite reforzar la idea de los estudiantes normalistas como una población joven.

En cuanto a la edad de los integrantes de este grupo, se aprecia que nueve estudiantes dijeron que cuando ingresaron a la normal tenían 19 años o más, esta situación responde a aquellos que suspendieron sus estudios por un periodo que va desde uno hasta tres años. Al respecto, es importante señalar que estas interrupciones se dieron principalmente en el tránsito del bachillerato al nivel superior, es decir, los estudiantes

llevaban una trayectoria escolar lineal y el punto de quiebre fue la transición mencionada por distintas cuestiones que se analizarán en su momento.

Al comparar las edades de este grupo de jóvenes con las de los normalistas que sí querían ser docentes se observa que cuatro estudiantes de esta agrupación ingresaron a la normal en la edad límite: 21 años, mientras que del primer grupo sólo una joven tenía esa edad. El foco de esta comparación no es la cantidad de personas en sí, sino cómo concibieron esta situación los estudiantes. De esta manera se aprecia que, aunque Camila (del primer grupo) dejó de estudiar dos años, cuando logró ingresar a la normal se sintió contenta porque era lo que siempre había querido. Pero no ocurrió lo mismo con las estudiantes del segundo grupo: Bárbara, Julieta, Lucero y Naomi que dejaron de estudiar entre dos y tres años (periodo en el que estuvieron intentando ingresar a otra carrera o a otra institución) pues ellas tenían otras expectativas profesionales y por ende, vieron ese lapso como una pérdida de tiempo en su trayectoria escolar y en el ámbito personal.

Entonces hasta ahorita como que estoy viendo la carrera, o sea estoy viendo esta situación, así como que ya tengo escuela [...] ahora sí ya tengo como que un objetivo y es terminar la universidad [...] Y ahorita digo: bueno, no es algo que me guste, pero pues al menos ya me siento un poco más cómoda y ya como que no pienso dejar pasar otro año y dije: bueno pues ya aquí (Naomi EN4N).

Del mismo modo que Naomi, sus compañeros expresaron que vieron a la normal como una alternativa para no quedarse sin estudiar y reconocieron que su edad había sido fundamental para tomar esa decisión, ya que se encontraban en el límite para poder ingresar a una EN, lo cual significaba que si dejaban pasar otro año ya no tendrían esa oportunidad. En el caso de Julieta y Naomi, ellas dijeron que quizá al terminar la LEPRIM intentarían realizar otro proceso de selección para estudiar la carrera que tenían como primera opción, ya que en esas IES la edad no era un requisito de ingreso

Yo tengo como que todavía esa mentalidad de que, terminando aquí me voy allá para hacer mi examen, como no hay límite de edad para esa escuela, para la ENED (Escuela Nacional de Entrenamiento Deportivo), entonces este, pues pienso hacer mi examen ahí y hacer otra carrera [la de entrenadora] (Julieta, EN4N).

Este tipo de respuestas se relacionan con las características que presentaron otros estudiantes que eligieron la carrera por motivos extrínsecos (García-Garduño, 2007), pues su expresión se refiere a que preferirían estar cursando otra carrera e inclusive siguen teniendo la idea de que al terminar la licenciatura en educación primaria estudiarán algo relacionado con lo que en su momento fue su primera opción. De esta manera, se puede llegar a pensar que, aunque estos jóvenes concluyan sus estudios de licenciatura —porque así lo expresaron— en un futuro pueden ser más susceptibles de abandonar la profesión o la función de docente frente a grupo o, en el peor de los casos, desarrollar frustración en su cargo (Hanushek & Pace, 1995).

#### 4.1.2. Las mujeres: el sexo predominante

Este grupo está compuesto por dieciocho mujeres y tres hombres. Como se expuso en el capítulo anterior esta distribución de los entrevistados corresponde con la matrícula a nivel nacional. La única diferencia entre este grupo y el primero (quienes sí querían ser docentes) es que tres mujeres de esta agrupación —estudiantes de la ENSFP— dijeron que sus padres las motivaban para que estudiaran para ser maestras de primaria debido a que consideraban que era una carrera fácil y con beneficios laborales como una jornada reducida con la que podrían desempeñarse aun cuando tuvieran una familia. El hecho de que los padres de estas jóvenes tengan la idea de que sus hijas formarán una familia en algún momento puede estar relacionado con la cuestión cultural de las comunidades de donde provienen estas mujeres. Además, otro de los motivos que tuvieron estas jóvenes para quedarse en la normal fue que sus padres no querían que se alejaran de su comunidad, como en el caso de Yaretzy:

Ah, pues una de mis opciones era estudiar psicología en Atlacomulco, igual en Atlaco me quería meter para, bueno me quería meter en derecho o en psicología, pero por problemas como, digamos [...] familiares me dijo mi mamá que estaba muy lejos, que no me podía ir y así, y le dije: entonces mejor dejo un año y ya me meto en otra escuela que está lejos de aquí y me dijeron: pues no, haz [examen] para la normal que queda más cerca (Yaretzy, ENSFP).

En el caso anterior, Yarezi era la primera hija de tres, por lo cual, según su percepción, sus padres le prohibían muchas cosas (como irse a estudiar lejos de su casa), quizá por el propio desconocimiento de éstos, ya que su padre tenía estudios de secundaria y su madre no había cursado ningún año escolar. Este ejemplo, a su vez evidencia que la matrícula de la normal aún está compuesta por jóvenes que representan a los estudiantes de primera generación como ocurre en otras IES donde su población es de escasos recursos y por ende requieren de mayor apoyo (Silva & Rodríguez, 2013; Ramírez, 2013).

#### 4.2. El antecedente académico inmediato

Los estudios sobre trayectorias educativas han hecho énfasis en las transiciones que siguen los sujetos a lo largo de su vida escolar—inclusive cuando éstas son interrumpidas— y sobre cómo van avanzando por distintos caminos, en algunos casos “desiguales” como sugiere el estudio de Blanco, Solís y Robles (2014). En este tipo de investigaciones se ha identificado que en la educación media superior (EMS) es donde se registra mayor número de abandono estudiantil, con una distancia de casi 40% entre el acceso a este nivel educativo y el superior (Solís, 2014). Esto no significa que el bachillerato determine el éxito o el fracaso de un estudiante, sino que es la consecuencia de los niveles anteriores. Al respecto, Ramírez hace referencia a lo que Bourdieu y Passeron llamaron “efecto de relegación”, el cual, según estos autores “inicia en los ciclos educativos previos, pero no se advierte porque queda disimulado tras un reclutamiento en apariencia democrático” (Ramírez, 2013, p.42). Además de este efecto acumulativo, en el sistema educativo mexicano el tipo de bachillerato de egreso también funge como un indicador determinante para ser aceptado o no en ciertas IES como la UNAM o el IPN (Guzmán & Saucedo, 2007; Guzmán, 2016; García-Pinzón, 2016).

El ingreso al bachillerato en ciudad de México y en 22 municipios del área metropolitana ocurre a través del concurso de asignación a la EMS de la ZMCM de la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) en el cual los participantes realizan un examen único y de acuerdo con los resultados de éste se asignan los lugares en los planteles seleccionados por el aspirante dando preferencia a los que obtuvieron más altos puntajes (Ramírez, 2013).

En 2012, “alrededor de 50% de los sustentantes indicaron un plantel de la Universidad Nacional Autónoma de México que consta de 14 opciones, a pesar de que en total hay alrededor de 600 disponibles” (García Pinzón, 2016, p105). Estos datos coinciden con la elección de seis de los diez jóvenes de la EN4N que componen este grupo, quienes dijeron que en su tránsito de la secundaria al bachillerato consideraron como primera opción ingresar a un Colegio de Ciencias y Humanidades o a una preparatoria de la UNAM, sin embargo, dicho concurso representó un primer filtro para estos jóvenes quienes fueron asignados a otras instituciones.

Desde la prepa, no entré a la prepa que yo quería, fue en la que me quedé, yo quería entrar a un CCH o a una prepa que fuera de la UNAM porque mi tirada siempre fue entrar a la UNAM, siempre, siempre, siempre. Entonces, pues fue la prepa que me tocó [un CETIS], y al principio sí, así como de, ¡ay no, no quiero! (Bárbara, EN4N).

Por otro lado, tres estudiantes de la ZMCM dijeron que tenían entre sus primeras opciones ingresar a un Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), antes vocacionales del IPN, con la intención de tener mayor posibilidad de cursar sus estudios de nivel superior en esa institución, sin embargo, desde ese momento tuvieron la misma suerte de los que querían entrar a la Escuela Nacional Preparatoria o a un CCH y fueron asignados a otros bachilleratos.

Mientras los jóvenes que ingresaron a la EN4N tuvieron una gama aproximada de 600 opciones para cursar el bachillerato —aunque no todas tenían la misma preferencia— los estudiantes de la ENSFP no mencionaron haber tenido tantas alternativas para cursar la EMS, en su lugar, se guiaron por la cercanía de los planteles de ese nivel a su lugar de residencia. Al respecto García Pinzón (2016, p.113) afirma que el hecho de no tener en cuenta otras opciones para continuar estudiando se debe principalmente a “la falta de acceso a la información que enfrentan los grupos más desprotegidos [y por ello] no están seguros o no tienen referencias de cuál es la mejor opción de escuela para ellos”. De esta manera, trece de los veintiún jóvenes de este grupo estudiaron en bachilleratos generales del Estado de México, mientras que ocho asistieron a bachilleratos tecnológicos.

Al hablar del bachillerato como antecedente académico inmediato, cabe destacar el caso de Romina que egresó con 9.4 de dicho nivel educativo (el promedio más alto de este grupo). No obstante, esta joven desistió de sus estudios en la licenciatura de químico farmacéutico biólogo (QFB) en la facultad de química de la UAEMex por las exigencias académicas a las que se enfrentó durante el primer semestre. Ella indicó que el principal motivo para dejar sus estudios fue su formación anterior, pues, en comparación con sus compañeros, la mayoría había estudiado en preparatorias incorporadas a la misma universidad y por lo tanto en el último año habían seguido una línea de estudios según su interés (en este caso referente a química) mientras que ella sólo había recibido cursos generales en el bachillerato.

Estaba estudiando químico farmacéutico biólogo, entonces las materias eran completamente distintas [...] prácticamente todas las materias eran de matemáticas [...] entonces sí era muy complejo y pues eso también fue como un factor por el que decidí retirarme de esa carrera porque sinceramente se me dificultaba mucho y había temas que no comprendía, por lo mismo de que en la preparatoria en la que estudié no abordé a fondo esos temas, sin embargo, la mayoría de mis compañeros era de esa zona, de prepas de ahí, entonces ya tenían como que un conocimiento un poquito más avanzado y eso era una desventaja para mí porque yo me atrasaba en ese sentido (Romina, ENSFP).

Así como esta estudiante expresó sentir cierta desventaja en comparación con compañeros que cursaron otras modalidades de bachillerato, los jóvenes entrevistados que dijeron haber egresado de un bachillerato tecnológico (CBT o CETIS), también expresaron esa sensación al ingresar a la normal, ya que en el nivel anterior se habían enfocado más a una formación técnica y eso les dificultó un acercamiento a las cuestiones teóricas que abordaban en la LEPRIM, como se verá en el capítulo 5.

#### 4.3. El momento de la elección: ¿qué camino tomar?

La elección de la carrera profesional, como se mencionó en el capítulo anterior, es un proceso complejo en el que influyen distintos factores; tanto del individuo como de su contexto. En esta investigación se identificó que, si bien algunos jóvenes no sabían con

exactitud qué carrera elegir o a qué universidad ingresar, es cierto que todos estaban decididos a continuar con sus estudios de nivel superior al concluir el bachillerato.

Los estudiantes de este grupo mencionaron que en el nivel anterior no recibieron un acompañamiento para poder elegir una carrera profesional con fundamentos sólidos. Al respecto, Sánchez (2001, p.42) afirma que el estudiante “se enfrenta [...] a la definición de un proyecto de vida, de un proyecto profesional en el sentido más amplio” por lo cual debería llevar un acompañamiento previo, aunque no ocurrió así con estos jóvenes.

Algunos mencionaron que asistieron a exposiciones de oferta universitaria o que ciertas IES asistieron a sus preparatorias para promover su oferta educativa y sólo dos estudiantes dijeron que habían realizado una prueba vocacional, pero que los resultados no correspondían con sus expectativas profesionales. En sí, estas acciones fueron consideradas como oportunidades para conocer más opciones de carreras, pero no para tomar una decisión.

En la prepa solamente los cursos de orientación que teníamos, pero no, así como, o sea, como tal, sino que solamente nos dejaron investigar así de las carreras que nos gustaría estudiar, pero como que no profundizamos mucho en el tema, así se quedó nada más (Xóchitl, ENSFP).

A pesar de la limitada orientación vocacional, los jóvenes eligieron una o más opciones para continuar sus estudios. Entre estas estaban la licenciatura en derecho, odontología, turismo, psicología, matemáticas, biología, química, veterinaria, entrenamiento deportivo profesional, nanotecnología, la carrera de militar y distintas ingenierías. Al analizar esa gama es posible descartar una relación directa entre estas opciones y la licenciatura en educación primaria (quizás con excepción de entrenamiento deportivo y psicología) lo cual explica, en cierta medida, por qué la docencia no era vista como una alternativa para continuar sus estudios terciarios.

En cuanto a la institución donde pretendían cursar esas carreras, se sitúan en primer lugar, la UNAM y el IPN, en las cuales estos jóvenes realizaron desde uno hasta cinco intentos de ingreso en distintas áreas. La Universidad Autónoma del Estado de México se sitúa en segunda posición, pues cinco estudiantes querían ingresar a ésta. Entre sus opciones también estaba el Heroico Colegio Militar, la Escuela Nacional de

Entrenadores Deportivos (ENED), la UAM, el Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán (TESJO); y finalmente en el ámbito privado se ubican el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y la Universidad de Atlacomulco.

En general, las IES públicas seleccionadas por estos estudiantes (con excepción del TESJO) son instituciones con alta demanda de ingreso y en consecuencia con un gran número de rechazados. En el ciclo escolar 2016-2017 (correspondiente al ingreso de los estudiantes a la normal) la UNAM aceptó únicamente a un 9.1% de quienes solicitaron ingresar por concurso de selección (DGAE-UNAM, 2017). En ese mismo periodo el Politécnico dejó fuera a más del 75% de aspirantes (DAE-IPN, 2016), mientras que la UAEMex rechazó a casi un 70% de los aspirantes (Olvera, 2017). En el caso de la UAM se otorgaron lugares a un 11% de los solicitantes y la ENED atendió al 18% del total de solicitudes (ANUIES, 2017). De la carrera militar sólo se tienen datos del concurso para ingresar en el ciclo escolar 2015-2016, en el que se aceptó en promedio a un 11% del total de sustentantes (Castillo García, 2015). Para estas IES los aspirantes rechazados son considerados como porcentajes para los informes estadísticos de cada institución, como dice Dubet (2005) los más débiles pasan desapercibidos muchas veces por el mismo sistema.

En el caso del Tecnológico de Estudios Superiores de Jocotitlán, dos estudiantes de la ENSFP tenían pensado estudiar una ingeniería en esa institución, sin embargo, desistieron a esa posibilidad por la cuestión económica. A pesar de que las cuotas de inscripción semestral eran similares a los costos de la EN (\$2,347.00 y \$2,450.00 respectivamente) las dos jóvenes tomaron en cuenta otros factores como los costos de transporte, renta y de los materiales necesarios para cada carrera.

Cuando fui a pedir información [al TESJO] hablé con mis papás y trasladarme de mi casa a Jocotitlán, pues es algo pesado, los pasajes, todo y pues lo más viable era rentar, pero como le digo tengo hermanos mayores y pues ya no fue posible y es más fácil para mí, de mi casa hasta acá a San Fe, es más cercano y barato por eso me vine para acá (Úrsula ENSFP).

Por otro lado, las opciones de IES particulares que tuvieron los estudiantes fueron descartadas principalmente por las colegiaturas. En la Universidad de Atlacomulco los



costos fluctuaban entre los \$2,000 y \$2, 650 pesos mensuales, dependiendo de la licenciatura. En contraste, los costos del ITESM —donde Quetzali quería cursar la ingeniería en nanotecnología— superan los \$100,000 por semestre, motivo por el cual esta joven desistió de esa opción.

Estaba cursando un propedéutico para instruirme ya en la carrera de nanotecnología y robótica, pero ya conforme fue pasando el propedéutico y así, como que sí se me fue dificultando un poco en cuanto a la parte económica, ahí fue donde ya me dio el bajón, y dije ¡no, no puede ser! [...] fue lo económico, o sea no fue porque no me gustara o quería ser yo otra cosa (Quetzali, ENSFP).

Este último caso resulta relevante, ya que la estudiante estuvo inscrita en un curso propedéutico en el ITESM con el apoyo de una beca, pero a pesar de que ella pagaba menos que sus compañeros (alrededor de \$8,000.00) no pudo continuar con la carrera que a ella le interesaba, debido a que, según expresó, sus padres no podrían costear sus estudios y los materiales que ello implicaba. De esta manera se aprecia que las opciones de sostenimiento privado (sin importar que el costo de las colegiaturas difiera según la institución) fueron descartadas por estos estudiantes y sus padres debido a que el ingreso económico familiar —y el porcentaje que pueden destinar para educación— es inferior a las cuotas semestrales.

Mientras Emilio, Olivia, Quetzali, Úrsula, Xóchitl, Yaretzy y Zulma desistieron de sus expectativas al tomar en cuenta los comentarios de sus padres y sus propias reflexiones sobre los gastos que implicaría trasladarse a otro municipio, rentar y consumir alimentos fuera de casa, o bien, pagar una colegiatura mensual, el resto de los entrevistados seguían con el ímpetu de ingresar a la carrera que habían imaginado y comenzaron a prepararse para presentar diversos procesos de admisión. Algunos como Naomi no tomaron tanta importancia a los primeros exámenes que presentaron y repasaron brevemente las preguntas de la guía de estudio que recibieron cuando se registraron para el examen. En cambio, otros estudiantes tuvieron la iniciativa de ingresar a cursos especializados para prepararse.

La mayoría refirió haber experimentado una sensación de nerviosismo el día del examen, la cual aumentó al ver la cantidad de solicitantes, algunos prefirieron acudir

solos para no sentir presión, mientras otros, como Fausto de la ENSFP, solicitaron la compañía de sus padres por la distancia de la sede de aplicación. La duración fue una cuestión de percepción, mientras unos sintieron que el tiempo de la prueba fue rápido para otros fue una eternidad. Además, en ninguna de las IES en las que presentaron examen dieron resultados al instante, sino que fue posterior, a través de páginas web institucionales, el periódico o por correo electrónico. En ese lapso de espera, los jóvenes seguían acudiendo a clases, en espera de los resultados para saber si ya tenían un lugar para continuar estudiando, o bien, si debían pensar en otras alternativas.

#### 4.4. Desmotivaciones y culpas

La principal causa que desmotivó a los jóvenes de escasos recursos fue la cuestión financiera, la cual los hizo desistir desde antes de intentar ingresar a una carrera distinta a la docencia. En este sentido es importante destacar que estos jóvenes tuvieron una transición lineal al pasar del bachillerato a la normal. Sin embargo, el resto de sus compañeros vivieron ese proceso de distinta manera. Por esta razón el análisis de este apartado se enfoca en los estudiantes rechazados de otras IES y a los que fueron expulsados de otras carreras.

Para los jóvenes que realizaron otros procesos de admisión, el periodo de espera para conocer los resultados transcurrió y entonces las IES comenzaron a publicar los folios aceptados para cada carrera, pero para estos jóvenes los resultados no fueron favorables. En algunos casos como el de Naomi que no le había dado tanta importancia a ese primer examen, los resultados no fueron sorprendentes, pero para estudiantes como Hortensia que se habían esforzado en estudiar e incluso habían pagado cursos especializados, el hecho de no encontrar su folio en la lista de aceptados fue algo desalentador.

Todo se me vino abajo en ese momento porque yo ya no había hecho para segunda vuelta de la UNAM, ni de la UAM ya sólo en el Poli [...] y entonces pues ya desmotivada y todo, fue como que eso me afectó mucho en mi vida porque yo no me quería quedar sin estudiar (Hortensia, EN4N).

Después de conocer los resultados negativos que indicaban que no podrían ingresar a la IES de su elección, los jóvenes comenzaron a replantearse su futuro y tomaron

decisiones conforme a las circunstancias que se les presentaron. Durante ese proceso se enfrentaron a ciertos temores, como el hecho de no perder un año de vida, ser considerados como *ninis* o como poco inteligentes por no haber sido aceptados; sentimientos que comparten con otros jóvenes que también han sido rechazados de su primera opción en el proceso de admisión a la educación superior (Pérez Colunga, 2013; González Reyes, 2017).

En el caso de Aranza y Julieta, ellas ya no intentaron buscar otra opción después de que no fueron aceptadas en la licenciatura donde presentaron su primer examen de ingreso, la primera por cuestiones de desmotivación y falta de apoyo por parte de su familia y la segunda porque no se imaginaba en una profesión distinta a la de entrenadora deportiva. Mientras tanto, Grecia y Hortensia realizaron otros intentos, pero tampoco obtuvieron resultados favorables.

Estas estudiantes expresaron que se sintieron desesperadas al no poder entrar a ninguna de sus posibles opciones y comenzaron a pensar que se quedarían sin estudios de nivel superior, por lo cual veían sus sueños truncados y creían que sus padres estarían enojados con ellas por no haber estudiado lo suficiente. Hortensia narró: “yo no quería perder el año [...] no quería estar de nini en mi casa y más con eso de que: no, es que no le echaste ganas; los reproches de mis padres”. Esta situación fue más evidente en aquellos casos donde los jóvenes tenían hermanos mayores que habían estudiado o se encontraban inscritos en la ES porque sentían que no podían seguir su ejemplo. Este tipo de expresiones, también fueron identificadas por González Reyes (2017) en los estudiantes que integran el Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior (MAES). Esta comparación permite resaltar que las respuestas de los jóvenes que experimentan rechazo institucional en el nivel superior son distintas, de acuerdo con los medios que se les presenten.

Ante esta situación, los jóvenes entrevistados asumieron que fue su culpa por no haber estudiado lo suficiente, por no haberse preparado como “deberían”. Es decir, se identificaron como culpables por los resultados desfavorables de un examen de admisión, como dice Dubet (2005, p.33) “los vencidos no pueden sino atacarse a sí mismos, no pueden sino atribuirse la causa de su propio fracaso. Con la autoestima

amenazada [...] tienen el sentimiento de ser indignos de las esperanzas puestas en ellos por sus maestros, por su familia y por ellos mismos”. Julieta lo expresa de la siguiente manera:

Estuvo muy difícil, para mí sí estuvo muy difícil y hay personas que sí se han dedicado a eso en toda su vida, entonces llegan ahí y pues se quedan [...] de todos los deportes que dan en esa escuela nada más aceptan a uno de cada diez y éramos 140 los que hicimos el examen para natación, entonces no era así como tener mucha esperanza. Se quedaron los mejores, mejores y los demás que no alcanzamos el nivel, fuera [...] me faltó mucho entrenamiento (Julieta, EN4N).

La mayoría de los comentarios de los normalistas de este grupo son similares a los de esta estudiante, pues reconocen que el examen o la prueba física fueron difíciles y que ellos no se prepararon lo suficiente. Se identifican como “los demás”, aceptando que no fueron admitidos por no ser parte de “los mejores” e inclusive mostraron temor de perder un año escolar porque creían que conforme avanzara el tiempo quizás sus oportunidades de ingresar al nivel superior serían menores o desaparecerían.

Romina y Danilo también atravesaron esa situación de frustración cuando, según sus palabras tuvieron que “darse de baja” de la carrera que estaban cursando porque se les hacía muy difícil y pensaban que ellos no tenían la capacidad para resolver ejercicios tan complejos, ni para ser QFB en el caso de ella o él ingeniero mecánico. Romina en específico comentó que se sentía muy frustrada en los exámenes porque, aunque eran de cinco preguntas o problemas, a veces no lograba terminar ni la mitad y por ello no creía que hubiera podido acabar la carrera.

Por otro lado, los jóvenes que no lograron transitar del bachillerato a la educación superior en el mismo año de su egreso de la EMS tomaron la determinación de dejar por un tiempo —de entre uno a dos años— la escuela con la intención de seguir haciendo otros intentos para ingresar a la opción profesional deseada. Durante ese periodo, los jóvenes —con excepción de Dafne y Lucero— optaron por buscar empleos temporales que, de acuerdo con la categorización de Solís y Blanco (2014) son considerados como trabajos de “baja calidad”, los cuales van desde ayudantes de limpieza hasta atender un negocio en la *Frikiplaza* (ubicada en el centro histórico de la ciudad de México).

En sí, los jóvenes se refirieron a estas experiencias laborales con un dejo de pena y fastidio porque no era algo que les enorgulleciera y además tenían la idea que eran muy demandantes y mal remunerados. En el caso de Isabela y Naomi, al mismo tiempo que trabajaban, también tomaron cursos específicos como los que imparte el Colegio Nacional de Matemáticas (CONAMAT) para volver a participar en otros procesos de admisión; sin embargo, no tuvieron la fortuna de mejorar sus resultados iniciales y en el caso de los que incrementaron su puntaje como Lucero, éste no les fue suficiente para ser aceptados.

En general, la decisión de realizar o no otros intentos de ingreso en las IES de su elección o de pagar un curso para mejorar los resultados en los exámenes de admisión, se vio influenciada por los padres de estos estudiantes, quienes en el primer proceso de selección dieron mayor libertad a sus hijos para elegir la carrera de su preferencia y les permitieron prepararse como ellos querían, sin embargo, después del primer intento mostraron mayor preocupación por el ingreso de sus hijos a la educación superior y en algunos casos los motivaron para inscribirse en IES privadas, como fue el caso de Naomi que estuvo inscrita en el Salesiano y el ITESM, pero en ninguno de los dos se sintió a gusto por lo que su permanencia en ambos fue breve.

La primera vez que hice mi examen como que no le tomé tanta importancia y pues mi puntaje fue muy bajo, y mi mamá se preocupó y ya me metió a un curso y entonces ahí fue cuando ya le puse empeño y me faltaron dos aciertos. Después hice mi examen otra vez y me faltaron tres [después presenté otro examen] pero ahí ya no estudié y sí me faltaron seis, entonces dije: pues ya desisto a la UNAM [...] luego hice el del Poli y saqué un puntaje alto, pero no era para esa carrera [...] hasta que una vez me metí a CONAMAT y dije: bueno, le voy a poner mucho esfuerzo, no voy a faltar, o sea me voy a enfocar. Y sí lo hice, pero tampoco me quedé, entonces fue como: ¡Ah, está bien! [...] yo no sabía qué hacer (Naomi, EN4N).

El caso de Naomi es particular, ya que es la única estudiante que estuvo inscrita en dos escuelas particulares y además tomó cursos particulares para poder ingresar a la UNAM o al IPN. Estas acciones evidencian una posición económica estable para cubrir esos

gastos, sin embargo, ella misma reconoce que su ingreso a la normal estuvo relacionado con una cuestión que afectó a la economía familiar, al grado de tener que mudarse de una zona céntrica en Ciudad de México al municipio de Nezahualcóyotl. En sí, esta estudiante presenta las tres causas de ingreso de este grupo: el rechazo de otras IES, la deserción en otras carreras y la cuestión económica, además que se encontraba en el límite de edad para poder participar en el proceso de admisión en la normal.

En general, los jóvenes que se enfrentaron continuamente a una situación de rechazo en distintas carreras expresaron cierta desmotivación y poca confianza en sí mismos para poder “aprobar” un examen de admisión y tenían la idea de que no podrían continuar con sus estudios, entonces su objetivo se convirtió en encontrar un trabajo más estable en comparación con los que habían tenido temporalmente. De esta manera, los estudiantes que dejaron pasar uno o dos años antes de ingresar a la normal dijeron que estaban desmotivados y decepcionados del sistema y de ellos mismos, culpándose continuamente por la situación en que se encontraban, al igual que ocurre con otros jóvenes que no logran ingresar a la educación superior en el primer intento (Guzmán, 2012; Ramírez, 2013; González Reyes, 2017).

En este grupo de jóvenes existen dos excepciones: Bárbara y Fausto, ella hizo dos intentos por ingresar a la licenciatura de biología en la UNAM, pero en ambos le faltaron aciertos para ser aceptada y él desde pequeño se figuraba como militar o policía federal, pero desafortunadamente, después de las pruebas que realizó en el HCM, recibió un correo que decía: «no apto para el ambiente educativo militar». Ellos, igual que sus compañeros, se sintieron desmotivados al recibir una respuesta negativa: “hubo casi como un mes que dije, ¿y ahora? ¡No pasé mi examen!, así como que me quedé en shock” (Fausto, ENSFP). Ambos, al darse cuenta de lo difícil que era ingresar a su primera opción decidieron suspender sus estudios por un tiempo, pero, en contraste con sus compañeros, ellos no se dedicaron a trabajos temporales sino más estables, los cuales fueron el medio para que se inclinaran por la docencia.

En el caso de Bárbara, ella conocía a profesores debido a un trabajo familiar de fotocopiado y a través de esas relaciones se convirtió en auxiliar de una profesora que impartía clases de primaria y de secundaria, motivo por el cual comenzó a tener mayor

contacto con la profesión, además la maestra con la que trabajó, le decía constantemente que veía en ella aptitudes para la docencia. Por otro lado, cuando Fausto se enteró que no había quedado en el HCM, encontró a un amigo que le platicó acerca del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), entonces él, movido principalmente por la beca que otorga el programa a sus instructores, se inscribió e inició a dar clases a la edad de 19 años en una comunidad rural. De esta manera ambos comenzaron su incursión en actividades relacionadas a la docencia, lo cual les generó interés por ingresar a una EN.

En general, estos jóvenes dijeron que se encontraban ante la disyuntiva de continuar con sus expectativas de obtener una carrera profesional o incorporarse a la vida laboral únicamente con estudios de bachillerato, reconociendo que tenían pocas posibilidades de encontrar un trabajo que les satisficiera y que fuera bien remunerado. Además, para algunos de ellos, ingresar al campo laboral sin concluir sus estudios representaba seguir la trayectoria de sus padres o hermanos mayores, la cual es una característica que presentan los estudiantes de primera generación (Ramírez, 2013; Silva & Rodríguez, 2013) y que si es bien orientada puede fungir como una motivación para romper esas líneas generacionales, de lo contrario se pueden perpetuar.

#### 4.5. Ser maestro: una elección emergente

Ante la desesperación por el transcurrir del tiempo, la desmotivación por no haber sido aceptados en otra carrera, el desconocimiento y la limitada oferta educativa de IES públicas en determinados contextos, los jóvenes de este grupo se enteraron por diversas fuentes de la existencia de la escuela normal, convirtiéndola en su única o última opción para no desistir de su idea de ingresar al sistema de educación superior. A continuación, se enfatiza en cómo vivieron esa etapa los miembros de cada subgrupo.

Para los jóvenes rechazados de otras IES de la ZMCM un factor importante para que eligieran participar en el proceso de admisión para cursar una licenciatura de la educación normalista —en este caso la Escuela Normal no. 4 de Nezahualcóyotl— fue la temporalidad de la publicación de la segunda convocatoria para ingresar a la LEPRIM. Ellos se enteraron de ésta en el mes de julio, cuando los procesos de selección de otras IES ya habían concluido e inclusive algunas ya habían emitido resultados de los

folios aceptados de un segundo proceso de selección (ver capítulo 2). Así esta normal emerge como una opción impensada para que este grupo de jóvenes pudiera continuar con sus estudios superiores, sin tener que esperar un ciclo escolar sin estudiar.

En el caso de los estudiantes cuyo principal obstáculo para continuar en la educación superior era la cuestión económica, la ENSFP fue vista como una alternativa accesible por la familia de los normalistas y por ellos mismos. Así, esta institución fue seleccionada tomando como referencia la cercanía respecto al lugar de origen, lo cual implicaba menor costo en cuestión de pasajes, renta y alimentación fuera de casa; inclusive para quienes venían de comunidades lejanas, la ENSFP les ofrecía la opción del internado, reduciendo gastos de alimentación, hospedaje y transporte diario. Con estas características, la normal es elegida por los jóvenes para no quedarse sin estudios.

Finalmente, los jóvenes *expulsados* de otras IES vieron en la LEPRIM una profesión en la cual las exigencias académicas eran menores en comparación con la carrera en la que ellos habían estado inscritos. Antes de que eligieran realizar el proceso de ingreso a otra licenciatura ellos ya sabían de la existencia de la normal porque estaba ubicada en su contexto inmediato, pero en su momento habían descartado esa posibilidad, sin embargo, después de que ocurre la *expulsión* la idea de ingresar a una normal resurge como una opción viable para reincorporarse al sistema de educación superior.

Para este grupo de jóvenes, después de los avatares a los que se habían enfrentado en sus distintas trayectorias escolares y personales, el hecho de que la normal se presentara como una opción más para ingresar a la educación superior, significó una oportunidad para cumplir su meta —y la de sus padres— de tener una carrera profesional, por lo tanto, expresaron que se sintieron contentos cuando vieron su folio en la lista de aceptados.

La verdad sí me emocioné, lloré de la emoción cuando supe que me había quedado (risa de felicidad). Porque, o sea, a mí en lo personal se me hizo como bonito porque no me la creía, decía: ¿cómo ya voy a estudiar el nivel licenciatura?, o sea era como: ¡ah!, ¿en qué momento sucedió? Entonces pues sí, sí fue algo bonito, y al principio pues, como te mencioné, me costaba muchísimo trabajo porque pues dejé de estudiar dos años... pues se me hizo súper, súper



complicado, entonces no me gustaba, o sea, me frustraba mucho porque decía: no, por qué estoy ahí si no me gusta, yo quiero ser psicóloga y ya sabes ¿no?, un cuento (Lucero, EN4N).

Igual que esta joven, sus compañeros también sintieron emoción de haber sido aceptados en la normal, pero ese sentimiento se desvaneció muy pronto con los primeros cursos, pues, según su percepción, se les hizo una carrera muy difícil y con muchas exigencias, lo cual les hacía recordar que ellos no querían ser maestros de primaria. Además, es importante agregar que estos estudiantes desconocían aspectos fundamentales de la LEPRIM, ya sea por la premura con la que la eligieron o por falta de interés en la misma. En este sentido, se sabe que el desconocimiento de la carrera y una elección guiada por motivos extrínsecos son indicadores para que los estudiantes desistan de la profesión (Tinto, 1999; García-Garduño, 2007).

Bajo esas circunstancias, estos jóvenes se convierten en sujetos susceptibles de interrumpir sus estudios de ES, como ocurrió en las normales donde se realizó la investigación, en las que se dieron de baja once estudiantes antes de concluir el primer semestre. En varias investigaciones, esta situación ha sido relacionada con los estudiantes del primer año universitario y representa un desafío para las IES (Tinto, 1999; De Garay, 2004; Silva y Rodríguez, 2013; Ramírez, 2013; van Rooij et al., 2017).

En el caso de la educación normal, la deserción estudiantil en el primer año parece ser reciente, puesto que los profesores de las dos EN expresaron que en ciclos anteriores las bajas de estudiantes ocurrían casi al final de la carrera y era por cuestiones personales (embarazos, casamientos, pérdidas de algún familiar), sin embargo, según los profesores, que esto ocurriera en el primer semestre se debía a que los jóvenes no encontraban en la normal lo que ellos esperaban o bien, porque ésta no era su primera opción, entonces, a pesar de llevar buenas notas deciden irse. Esta situación también podría ser considerada como una *expulsión encubierta*, por ende, resulta imperante diseñar estrategias de retención y acompañamiento a los normalistas desde los primeros semestres.

#### 4.6. Lo poco que se sabe de la “reforma educativa” y su inexistente impacto en la elección de la normal

En contraste con el ideal de la elección de carrera como un proceso fundamentado en la expectativa vocacional que se relaciona con “la vida cotidiana del sujeto, de la situación biográfica socialmente construida, el conocimiento de la proyección de la carrera para su desempeño profesional y las condiciones socioeconómicas de los estudiantes” (Vuelvas, 2008, p.26), se presenta la elección de la LEPRIM como una decisión apresurada, sin tanta premeditación. Ante esa inmediatez, se aprecia un desconocimiento por parte de los jóvenes sobre la carrera docente debido al reducido tiempo que tuvieron para buscar nuevas opciones después de haber sido rechazados de la carrera deseada, o bien, porque son los primeros de su familia en tener acceso a la educación superior, es decir son estudiantes de primera generación y por ello desconocen, no sólo sobre la profesión, sino también al nivel educativo (Bartolucci, 2000; De Garay, 2004; Ramírez, 2013).

A pesar de que estos jóvenes no indagaron previamente sobre la LEPRIM, durante las entrevistas demostraron que tenían conocimiento sobre la profesión docente a partir de sus experiencias educativas previas y aunque dijeron que antes de ingresar a la normal desconocían el contenido de la reforma educativa 2013, reconocieron que sabían algunas cuestiones sobre el tema por los medios de comunicación. Al respecto, Del Castillo (2017) afirma que los medios (en específico cuatro diarios de difusión nacional) distorsionaron las decisiones gubernamentales implicadas en la RE2013 y que se centraron en determinados temas y actores, como la evaluación y la CNTE, respectivamente. Al ser las noticias en medios masivos la principal fuente de información de estos jóvenes se entiende por qué la evaluación y las protestas de los docentes fueron aspectos recurrentes en los discursos de estos estudiantes.

Había visto por las noticias en ese tiempo que los maestros se manifestaban, pero era cuando ya se estaban haciendo eso de la reforma [...] pero también tuve un conocido que es maestro, y él me contó que ahora se presentaban los exámenes, que tenías que presentar exámenes para quedarte y si no lo pasabas no te quedabas ahí, y creo que nada más era eso, pero igual en ese tiempo digamos que

no me importaba tanto [...] tampoco tuvo tanto impacto [para entrar aquí], no lo vi por ese lado (Fausto, ENSFP).

A través de las noticias y comentarios de docentes o conocidos inmersos en la profesión, estos jóvenes se enteraron grosso modo de algunos efectos de la RE2013, pero reconocieron que durante el proceso de selección e ingreso a la normal no fueron temas de su interés. Fue hasta que entraron a la normal cuando comenzaron a darle mayor importancia y a partir de entonces sus profesores de la normal se convirtieron en otros informantes de dicha reforma, aunque reconocieron que no son temas centrales en su formación y por ende, no se abordan como temáticas dentro de sus cursos, sino que surgen en pláticas fuera del aula.

[La reforma] influyó muy poco en mi decisión, de hecho, como que no, no lo tomé nada en cuenta, sí escuchaba los comentarios de que, bueno a veces los maestros que están haciendo huelgas y así, pero no, yo siempre tuve la mentalidad de que siempre va a haber maestros, que nunca van a terminar de ser maestros porque pues, es básico para una educación: un maestro, entonces yo no tomé eso en cuenta porque dije, pues siempre va a haber maestros (Dafne, EN4N).

Al ser la EN su única o última opción para continuar sus estudios después de otros intentos infructuosos, estos jóvenes comenzaron a identificar cosas positivas de la profesión, entre ellas, la oportunidad de integrarse al campo laboral en su egreso de la normal con mayor facilidad que otros profesionistas, la duración de una jornada laboral, el periodo vacacional, entre otras prestaciones. Como menciona Birgin (2000, p.227) “en periodos de fuerte restricción del mercado de trabajo [...] ante el temor de quedar excluidos del mercado laboral, esos grupos sociales [que aspiran a la movilidad] valorizan a la docencia como una alternativa laboral estable más allá de las características específicas de la tarea”.

Como se observó en la entrevista de Fausto, un tema que surgió en los diálogos con los normalistas fue el concurso de oposición de ingreso al SPD, sobre el cual los jóvenes mostraron mayor conocimiento, pero también expresaron dudas al respecto, como ¿quiénes pueden presentar ese examen?, ¿qué ocurre si no lo pasan una o más veces?,

¿el resultado influye o no para la asignación de una plaza?, entre otras cuestiones. Con todo y sus dudas, destacaron dos posicionamientos: los que están a favor y en contra de esta implementación. En este sentido, la mayoría estuvo de acuerdo con este instrumento evaluativo y sólo dos estuvieron en desacuerdo.

Por un lado, los estudiantes que se posicionaron a favor del examen de ingreso al SPD dijeron que esa evaluación permitía elegir a los que estaban mejor preparados para ser maestros, además, afirmaron que la formación que recibían en la normal los estaba preparando para presentar dicho examen y se sentían seguros de que podrían pasarlo.

Estoy de acuerdo [con el examen] porque implica mucho en la preparación que uno lleva, como que eso no es obstáculo para que yo diga: ¡Ay no, ya no! [...] De acuerdo con las experiencias de maestros que nos han traído, nos comentan de qué habla el examen y pues siento que la normal sí me está ayudando para realizar mi examen (Dafne, EN4N).

Como esta estudiante, la mayoría de sus compañeros mostraron seguridad y conformidad al hablar del examen, además de que tomaron como referencia los resultados de estudiantes egresados de la normal en la que estaban inscritos. Al respecto, expresaron que tanto sus profesores como sus mismos compañeros les habían comentado que los egresados de otras generaciones siempre habían obtenido resultados de *idóneos* (es decir, que se les otorga una plaza docente de acuerdo con los resultados de un examen), lo cual les da confianza.

Por otro lado, aunque en menor medida, existe inconformidad en cuanto al proceso de selección para ingresar al SPD. Sofía y Danilo de la ENSFP se posicionaron en desacuerdo puesto que no creían que ese examen pudiera evaluar la forma de enseñar a los alumnos, además según Sofía, esa medida únicamente favorece a los egresados de otras licenciaturas porque les da apertura para participar en el concurso de selección sin que tengan una formación como la que ellos están recibiendo en la normal. Cabe mencionar que, así como esta joven otros estudiantes de este grupo dijeron que no estaban de acuerdo en que otros profesionistas pudieran participar en el examen para ser maestros de primaria, aunque desconocen que no todos los profesionistas pueden participar, sino que hay especificaciones (ver capítulo 3).

De manera general se aprecia que las opiniones de los estudiantes respecto al examen de ingreso al SPD y otros resultados de la RE2013 se fueron consolidando a partir de su ingreso a la normal y no antes. Por ello afirmaron que no fue una cuestión que hubieran tomado en cuenta para ingresar a la normal. No obstante, se observa que los comentarios emitidos por estos estudiantes —igual que los del primer grupo— estaban más enfocados a los efectos de la RE2013 en educación básica y por ende, creían que se enfrentarían a éstos hasta que egresaran de la normal, pero nadie relacionó el impacto de esa reforma en su formación inmediata.

### Conclusiones de capítulo

Este capítulo evidencia la heterogeneidad existente entre los jóvenes que ingresan a la educación normal. Específicamente se hace énfasis en un grupo numeroso —en comparación con el total de entrevistados— que representan a los estudiantes que ingresaron a la LEPRIM sin estar convencidos de esa decisión. En este grupo se pudieron identificar a tres tipos de estudiantes según sus principales motivos y condiciones de ingreso. Están los que fueron rechazados por otras IES y de la carrera deseada, los que eligieron la normal porque era la opción económica más viable para continuar sus estudios terciarios y los que fueron expulsados de otros subsistemas de educación superior debido a las exigencias académicas de éstos.

Las trayectorias escolares de estos jóvenes muestran que hubo una segregación educativa en niveles educativos anteriores. En el caso de los estudiantes de la ENSFP, dicha situación se ve más marcada por las brechas geográficas respecto al tipo de instituciones a las que pueden acceder según su ubicación, mientras que los jóvenes residentes de la ZMCM experimentaron un proceso de selección previo en su tránsito de la secundaria al bachillerato, ya que les fue asignada una opción distinta a la que ellos habían seleccionado como primera opción.

Al momento de elegir la carrera profesional, los jóvenes de este grupo se inclinaron por ciertas IES públicas como la UNAM, el IPN, la UAM, la UAEMex, la ENED y el Heroico Colegio Militar, las cuales reportan un porcentaje elevado de solicitudes de ingreso y en consecuencia tienen altos índices de rechazados en cada proceso de

selección. Por otro lado, las opciones de IES particulares fueron descartadas principalmente por las colegiaturas, sin importar si estas eran de bajo costo o si se contaba con una beca de inscripción en una institución de élite, de cualquier manera, las descartaron porque significaban un gasto que no podía ser solventado por sus padres.

Entre las carreras que los estudiantes de este grupo señalaron como primera opción están: derecho, psicología, odontología, matemáticas, biología, química, veterinaria, entrenamiento deportivo, nanotecnología, educación militar, ingeniería mecánica, entre otras. Mientras algunas pueden tener mayor relación con la docencia hay otras muy distintas, de esta manera, puede entenderse por qué algunos de los estudiantes de este grupo no habían pensado en dedicarse a la docencia, ni siquiera como una opción viable.

Después de que estos jóvenes reconocieron que no podrían cursar la carrera de su elección se replantearon su futuro y tomaron decisiones conforme a las circunstancias que se les presentaron. En este proceso se enfrentaron a ciertos temores como el hecho de perder un año de su vida, el reproche de sus padres, miedo a que los catalogaran como *ninis* y principalmente se enfrentaron a la descalificación personal por no haberse preparado lo suficiente. En este sentido, valdría la pena cuestionarse si esa autopercepción continúa aun después de ingresar a la EN y si así fuera, qué alcances tendría en el desarrollo de un profesor en servicio si ésta no se identifica y atiende desde la formación inicial.

La decisión de ingresar a la normal fue distinta para los jóvenes de cada subgrupo identificado. Para los rechazados de otras IES la elección de la normal fue como algo inesperado ya que no habían contemplado la idea de ser maestros, sin embargo, después de uno o más intentos fallidos para ingresar a la opción deseada, la normal emergió como una opción viable para continuar sus estudios terciarios. Para los de escasos recursos, la normal fue vista por los jóvenes y por sus padres como el único medio para obtener una carrera profesional, tomando en cuenta las características de cercanía, costos de colegiatura y la beca del internado. Finalmente, para los *expulsados* de otras IES, la idea de estudiar en una normal —que había sido descartada en un inicio porque tenían más orientación por la carrera en la que estuvieron inscritos— resurge como una opción viable para reincorporarse al sistema de educación superior.

Otro aspecto que está presente en la elección de la carrera docente es la emisión de las convocatorias —de carácter estatal— para ingresar a alguna licenciatura de las que se imparten en las escuelas normales. A partir de las experiencias de los estudiantes, se observa que éstas delimitan el tipo de población que puede ingresar a una EN. Para el caso de las normales mexiquenses, este límite es hasta los 21 años. En este grupo de jóvenes nueve estudiantes dijeron que ingresaron a la normal de 19 años o más, haciendo evidente las dificultades que se les presentaron al momento de transitar del bachillerato a la educación superior. Los jóvenes que estaban en el límite de edad establecido en la convocatoria indicaron que en su decisión influyó dicha cuestión, debido a que si no participaban en el proceso de selección en el ciclo escolar 2016-2017, después ya no podrían hacerlo, por lo tanto, la edad fue un factor determinante para tomar la decisión de ingresar a la normal.

Este escenario presenta a la elección de la LEPRIM como una decisión apresurada, lo cual trae consigo el desconocimiento de los jóvenes sobre la carrera y sobre la propia normal, en algunos casos a causa del reducido tiempo que tuvieron para buscar nuevas opciones, en otros se debe a que estos jóvenes son estudiantes de primera generación o por el desinterés hacia la profesión. El desconocimiento sobre la carrera a cursar y la elección de ésta a partir de motivos extrínsecos han sido identificados como factores que inciden en la deserción de la profesión a corto plazo (Tinto, 1999; García-Garduño, 2007), por lo tanto, estos jóvenes son susceptibles de interrumpir sus estudios en la LEPRIM como ocurrió con otros de sus compañeros. Ante esta composición de los estudiantes de nuevo ingreso resulta necesario diseñar estrategias de retención y acompañamiento a los normalistas desde los primeros semestres.

Respecto a la reforma educativa, este grupo presenta similitudes con aquellos que sí querían ser docentes, pues reportaron que antes de ingresar a la normal desconocían el contenido de dicha reforma. Estos jóvenes dijeron que conocían algunos efectos de la RE2013, pero únicamente a través de los medios de comunicación o conocidos, por lo cual se entiende que la evaluación y las protestas de los docentes hayan sido temas recurrentes en sus comentarios, pues como afirma Del Castillo (2017) los medios se centraron en determinados temas y actores, como la evaluación y la CNTE,

respectivamente. En general, los jóvenes reconocieron que éstos no influyeron en su ingreso a la normal, sino fue hasta que ya estaban inscritos cuando comenzaron a darle mayor importancia y a partir de entonces sus profesores de la normal se convirtieron en otros informantes de dicha reforma, aunque este tema en sí, no es abordado de manera directa en sus cursos, es decir no dedican un espacio al análisis, reflexión y quizá cuestionamiento del mismo, sino más bien, se aproximan a él a partir de los resultados físicos como el documento del nuevo modelo educativo para educación básica.

Después de su ingreso a la normal —bajo determinadas condiciones— estos jóvenes intentan rescatar aspectos positivos de la docencia como la estabilidad laboral, vacaciones, prestaciones, horarios de trabajo, mayor posibilidad de acceso al empleo, aunque ésta última no es completamente cierta en el contexto de la RE2013. Sin embargo, no mencionan aspectos relacionados a la satisfacción personal o al servicio de la sociedad, ni tampoco reconocen que les guste trabajar con niños. Lo cual puede estar relacionado con el hecho de que algunos deseen terminar la licenciatura en educación primaria para que al egresar puedan estudiar la carrera de su agrado o dedicarse a funciones administrativas que no impliquen estar frente a un grupo de niños de primaria por mucho tiempo.



## 5. No todo es color de rosa: desafíos en la transición del bachillerato a la normal

El arribo a una nueva institución y a un nuevo ciclo formativo introduce a los recién llegados en un mundo de múltiples y complejas transiciones (Rosalba Ramírez, 2013).

La transición del bachillerato a la educación superior es un proceso complejo en el que están presentes varios aspectos como el tipo de oferta educativa, las oportunidades de acceso a la opción deseada, el nivel socioeconómico de la familia de origen, las expectativas personales, la selectividad de las IES, entre otros. Como se vio en los capítulos anteriores, esos aspectos estuvieron presentes en la elección de los jóvenes que ingresaron a la normal. Asimismo, siguen jugando un papel importante durante el primer año del estudiante en la normal y se conjugan para facilitar o dificultar el proceso de adecuación académica (van Rooij et al, 2017). En este sentido, este capítulo pretende dar a conocer cómo los jóvenes normalistas se enfrentaron a los desafíos que se les presentaron en esa transición educativa y durante los dos primeros semestres de la licenciatura en educación primaria. Para ello se organizaron en tres tipos de desafíos:

**Académicos:** hacen referencia a las dificultades y exigencias académicas correspondientes a la transición del bachillerato a la educación normal y se relaciona con distintos aspectos como la escolaridad y ocupación de los padres, el tipo de apoyo que reciben de éstos y las propias exigencias que representa el ingreso a la educación superior, en específico a la LEPRIM.

**Socio-personales:** se enfocan al tipo de relaciones generadas entre los normalistas y otros sujetos, como sus compañeros, amigos, parejas, docentes de la normal y familiares. También se habla de la participación de estos actores en distintas actividades, considerando su constitución como parte del grupo social de los jóvenes y al mismo tiempo como estudiantes de educación superior.

**Económicos:** contemplan la situación económica de los jóvenes y lo que ésta significa para ellos como estudiantes de educación superior. Para ello se realizaron algunas comparaciones entre las EN y otras IES. Asimismo, se consideran las acciones realizadas por los normalistas para solventar los gastos

que requieren para sus estudios o para apoyar con el gasto familiar. En este sentido, también se analizan los apoyos recibidos tanto de su familia como los provenientes de programas gubernamentales.

Tomando en cuenta esta clasificación el resto del capítulo se divide en tres apartados para profundizar en cada tipo de desafíos, haciendo uso de ejemplos, comparaciones, cruzamiento de información e identificando casos específicos que permitan comprender las experiencias de éstos. Cabe resaltar que este capítulo incluye tanto a los estudiantes que estaban convencidos de convertirse en maestros como quienes no querían ser docentes, ya que no hubo diferencias evidentes entre un grupo y otro, aunque sí hay algunas puntualizaciones como se verá en el desarrollo de los siguientes apartados.

### 5.1. Desafíos académicos

Los normalistas afirmaron que uno de los cambios radicales que vivieron durante el proceso de tránsito del bachillerato a la normal fue la cuestión académica. Esta situación es similar a la que han reportado otras investigaciones sobre estudiantes del primer año universitario (McKenzie & Schweitzer, 2001; Ramírez, 2013; van Rooij, Jansen & van de Grift, 2017). Para De Garay (2001, p.88) este proceso representa una “ruptura pedagógica” aunque quizá se entienda mejor como una espiral en la que el punto de partida y las curvas dadas (vistas como los niveles educativos iniciales) siguen teniendo impacto en la expansión de la espiral e inclusive en las posibles continuidades o fragmentaciones de ésta, como sugiere Solís (2014). Tomando como referencia esta analogía, para esta investigación únicamente se retrocedió un segmento de la espiral: el bachillerato, aunque para futuras investigaciones sería interesante y de suma importancia contemplar los estudios de educación básica puesto que, como se vio en el capítulo tres, los chicos que dijeron estar convencidos de ser docentes relacionaron su elección de ingresar a la normal con vivencias en esos grados escolares.

#### 5.1.1. La huella del bachillerato

Los estudiantes de ambas normales dijeron que la lectura y comprensión de textos académicos fue uno de los principales problemas a los que se enfrentaron cuando ingresaron a la LEPRIM. Al respecto, veintiuno de los treinta y dos entrevistados

manifestaron que no les gustaba leer, entonces cuando entraron a la normal y los profesores comenzaron a dejarles lecturas cuyo contenido les resultaba difícil de comprender, para ellos fue —y en algunos casos seguía siendo hasta el momento de las entrevistas— un proceso difícil y pesadoso. Este aspecto fue más puntualizado por los estudiantes de la EN4N en comparación con los de la ENSFP; pues los primeros señalaron que tenían que leer libros o capítulos completos en varios cursos, mientras los de la ENSFP únicamente leían determinadas páginas de textos indicadas por los docentes de cada curso.

Al principio [de la carrera] sí fue así como que no podía, no sabía ni lo que estaba haciendo, no sabía ni cómo lo iba a hacer, no tenía ninguna idea, es más ni siquiera el hábito de leer tenía, entonces fue así como que, no, yo leía y decía ¿qué es esto? A ver, otra vez. No, o sea, no le entiendo, y otra vez [...] para mí sí está difícil esta carrera, es muy, muy difícil, muy compleja (Julieta, EN4N).

Además de las lecturas, también hicieron comentarios respecto al grado de complejidad de las tareas que les solicitaban en sus cursos y algunos dijeron que no habían realizado trabajos similares. Al respecto, De Garay (2004, p.87) menciona que el ingreso a la universidad implica un trabajo de familiarización con “las nuevas técnicas de trabajo escolar [... las cuales] son poco comunes en la enseñanza del bachillerato”. En este sentido, van Rooij et al. (2017, p.2) señalan la importancia del *ajuste académico* durante el primer año universitario, entendido como “la habilidad para tener interacciones exitosas con el nuevo ambiente académico y para afrontar las [nuevas] demandas académicas”. Una de esas demandas que destacaron los normalistas fue la elaboración de ensayos con características específicas, como el uso de normas APA, escritura ortográfica, expresar una opinión crítica y fundamentada, así como cumplir con una extensión mínima; todo ello relacionado con temáticas que en ocasiones desconocían.

Al principio nos dejaban muchos trabajos que yo ni entendía, nos hablaban de Vygotsky, Ausubel, Piaget. Y yo en esos temas decía: ¡Ay!, ¿esto qué? soy muy mala para eso ¿no?, y así, nos hablaban mucho de ellos, que las teorías cognitivas, que el constructivismo social y yo así de ¡qué es eso! (Quetzali, ENSFP).

En este ejemplo, Quetzali dijo que los contenidos de algunos cursos de la normal le eran desconocidos y lo relacionó con el tipo de bachillerato del que había egresado: un CBT. También afirmó que en ese nivel educativo ella era buena en matemáticas y en la materia de tecnología era sobresaliente, por ello, en la normal le parecían más sencillos los cursos de Aritmética y de las TIC, pero no podía decir lo mismo de Psicología del desarrollo infantil o El sujeto y su formación profesional. Algo similar expresó Frida, egresada de un CETIS, quien dijo que en la EN se le habían dificultado los cursos que se enfocaban a lo teórico en lugar de lo didáctico.

Las manifestaciones de estas jóvenes responden al tipo de bachillerato de egreso, no a los motivos que siguieron para ingresar a la normal, lo cual cobra sentido si se toma en cuenta que en el bachillerato tecnológico la formación de los estudiantes se enfoca a la preparación profesional en la carrera técnica o línea que se haya elegido. En el caso de Quetzali y Frida, ellas dijeron que no habían llevado asignaturas de la línea social y por eso se sentían en desventaja de sus compañeros que habían cursado el bachillerato general.

Respecto al tipo de institución en el que se estudia la EMS, Solís (2014) hace una distinción de las opciones que tienen los jóvenes de Ciudad de México, las cuales se relacionan con las que tuvieron los estudiantes de esta investigación. Los jóvenes con estudios de secundaria pueden continuar sus estudios en bachilleratos afiliados a una IES como la UNAM, el IPN o UAEMex, bachilleratos públicos generales sin afiliación, bachilleratos tecnológicos o vocacionales, o bien, optar por una opción del sector privado. Además de la diferenciación de contenidos que se imparten en cada opción, esta segmentación de opciones “se relaciona fuertemente con las probabilidades de terminar el bachillerato e iniciar la educación superior” (Solís, 2014, p.85) así como con el tipo de IES a la que se puede ingresar.

En este sentido, es importante mencionar que ninguno de los entrevistados dijo haber estudiado en una institución privada o en un bachillerato afiliado a una IES. En su lugar, todos los jóvenes cursaron la EMS en instituciones públicas: veintitrés estudiaron el bachillerato general y nueve el tecnológico (ver Figura 5.1). De los que estudiaron en la modalidad general, siete asistieron a preparatorias anexas a una normal y cinco de ellos

dijeron que optaron por esas instituciones porque estaban convencidos de querer ser maestros y vieron en éstas una oportunidad de acercamiento a la opción deseada. Los demás no explicaron su elección, pero con base en los planteles en los que estudiaron, se aprecia una relación entre su municipio de residencia y la ubicación del centro educativo.

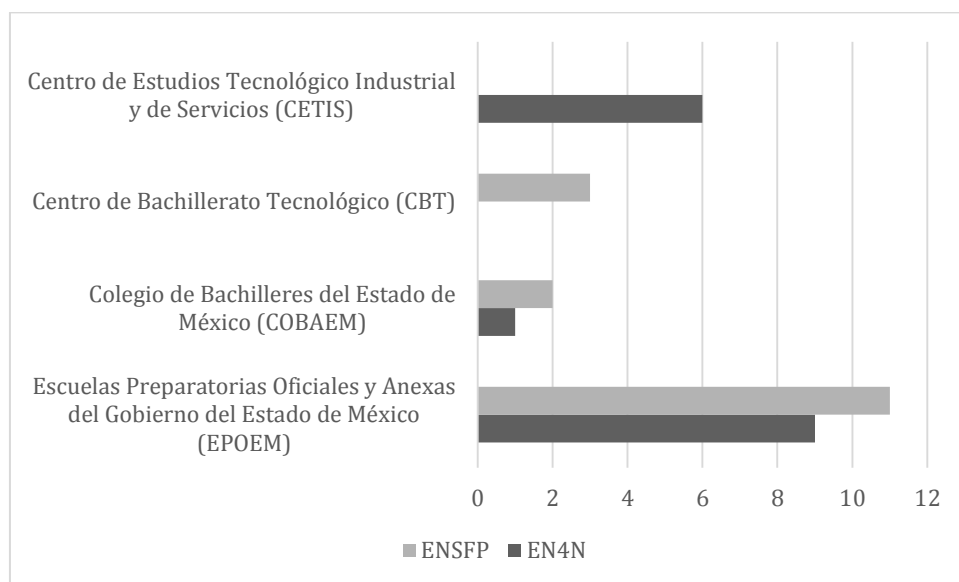


Figura 5.1. Tipo de bachillerato de egreso de los estudiantes entrevistados.

Fuente: Elaboración propia con base en información de base de datos de estudiantes EN4N-ENSFP.

Por otro lado, quienes cursaron la modalidad tecnológica también se rigieron por cuestiones geográficas, así, los tres jóvenes que estudiaron en un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT) son de la ENSFP y los seis que fueron a un Centro de Estudios Tecnológico Industrial y de Servicios (CETIS) estudian en la EN4N. Esto se debe a que los planteles del CBT están en 74 de los 125 municipios mexiquenses y no contemplan a los 22 municipios de la ZMCM (Secretaría de Educación del Estado de México, 2018), mientras los CETIS se ubican en 16 municipios de esa entidad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013). Todo ello responde al tipo de oferta educativa de EMS existente en las diferentes zonas y las desigualdades de acceso para ingresar a determinados planteles.

Al respecto, Solís (2014) señala que los bachilleratos no afiliados a IES ya sean generales o vocacionales, presentan los menores porcentajes de terminación y

continuidad de la educación superior. Es decir, sólo un tercio de los egresados de esas modalidades logran ingresar a la ES. Por ello, se podría considerar que estos jóvenes han conseguido transitar positivamente los niveles educativos anteriores y posicionarse en el nivel superior. Sin embargo, el cuestionamiento de Sen (1998) sobre el grado de libertad con el que se toman ciertas decisiones, según las opciones que se tienen, permite entender a los jóvenes que se contradicen al decir “me sentía contenta de saber que iba a estudiar” pero “sabía que no era lo que yo quería”.

De acuerdo con su formación anterior, se aprecia que estos jóvenes se enfrentaron a las dificultades académicas de distinta manera, por ello, es necesario centrar la atención en las acciones que realizan las instituciones formadoras durante el primer año de la licenciatura. Empero, no se trata de implementar cursos remediales y segmentados para atender las necesidades y las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en primer año sino de diseñar estrategias conjuntas en la institución (Tinto, 1999) que sean un eje central en la formación de futuros maestros con características distintas, sin olvidar que el ajuste académico no es un proceso individual (van Rooij et al., 2017) sino que es una responsabilidad compartida entre el estudiante y la institución.

#### 5.1.2. El apoyo moral de la familia ¿y el académico?

En investigaciones sobre la elección de carrera se ha resaltado la importancia de conocer los antecedentes familiares de los estudiantes, como la escolaridad máxima alcanzada y la ocupación del padre y/o de la madre, según sea la composición familiar (Lortie, 1975; Hanushek & Pace, 1995; Bartolucci, 2000; Watt & Richardson, 2008; Solís, 2014); ya que estos datos pueden ayudar a comprender mejor el proceso que ocurre desde el momento en que los sujetos deciden continuar con sus estudios superiores hasta la determinación del área específica a cursar.

Con base en la información que reportaron los estudiantes de la ENSFP a través de las fichas psicosociales y de las respuestas de los cuestionarios de los jóvenes de la EN4N se puede observar que dos madres y dos padres —que no son cónyuges sino padres de cuatro estudiantes distintos— no cursaron ningún grado escolar, cuestión que se

relaciona con el tipo de contexto donde se ubica la normal, pues los cuatro son de la ENSFP.

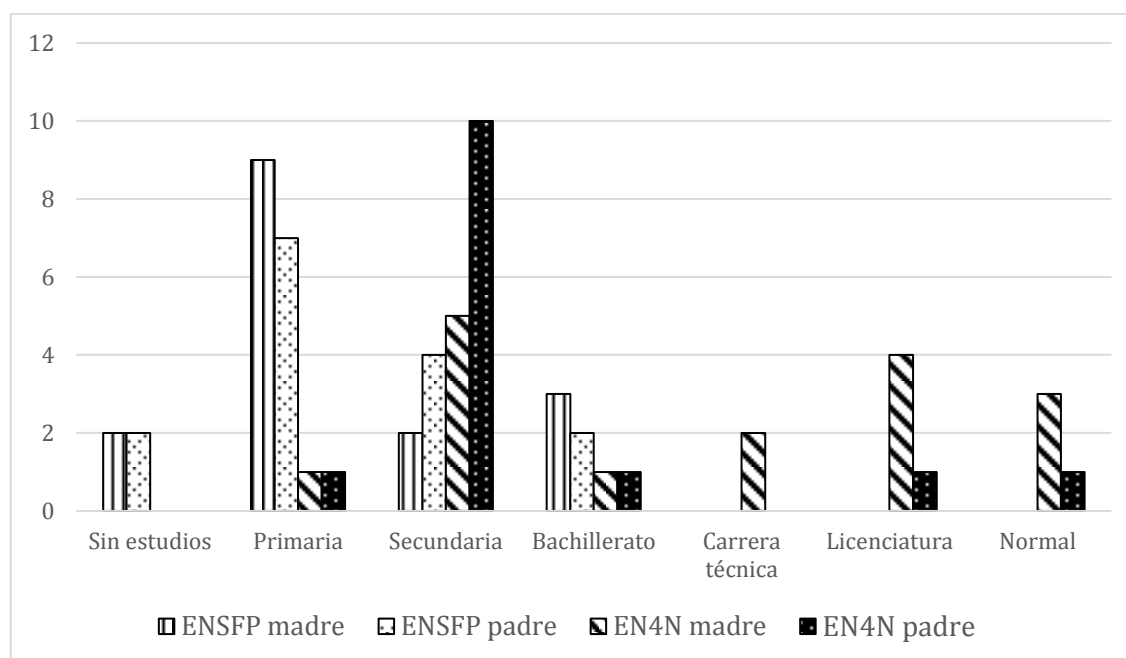


Figura 5.2. Escolaridad máxima alcanzada por los padres de los normalistas. El número total de padres (29) es menor al de madres (32), pues tres estudiantes viven en un hogar monoparental donde la madre es la principal proveedora de ingresos y por ello, sólo reportaron esa información.

Fuente: Elaboración propia con base en información de la base de datos de estudiantes EN4N-ENSFP.

Aunque no es lo mismo haber concluido la primaria que la secundaria algunos estudios agrupan estos niveles en EB (al respecto, resalta la ausencia de estudios sobre trayectorias que incluyan la educación inicial y preescolar). Por su parte, Rodríguez y Negrete (2010) señalaron que un 51.3% de los padres de los estudiantes de las EN de Ciudad de México tenían estudios de EB representando un 51.3% del total.

En una encuesta para estudiantes de EN y la UPN del estado de Puebla se reportó que 50.8% de las madres y 48% de los padres de los estudiantes tenían estudios de EB (Proyecto educativo, mayo de 2017). En la presente investigación este dato corresponde al 53.1% de las madres y 75.8% de los padres; esta última no es una muestra representativa, pero son datos que permiten puntualizar que en el contexto urbano (EN4N) las madres tienen mayor grado de estudios que sus cónyuges, aunque no haya correspondencia con la ocupación que desempeñan, como se verá más adelante. Por otro lado, sólo 29.5% del total de padres y madres tienen estudios de EMS, técnico

profesional y superior, de los cuales ocho concluyeron el bachillerato, dos cursaron una carrera técnica y nueve tienen estudios de nivel superior.

Al analizar estos datos por EN, se observa que los padres de la EN4N alcanzaron un nivel más alto de estudios en comparación de los de la ENSFP. De esta manera, al situarnos en los extremos, se aprecia que todos los padres de la EN4N asistieron a la educación formal; mientras que en la ENSFP se registró que había padres sin estudios y más de la mitad sólo tiene estudios de primaria. En el extremo opuesto se registró que ninguno de los padres de la ENSFP tiene estudios superiores, siendo el bachillerato el grado máximo alcanzado por cinco sujetos. Además, es importante subrayar que ningún joven reportó que sus padres tuvieran estudios de posgrado, lo cual podría influir en su decisión futura sobre si continuar o no estudiando después de egresar de la LEPRIM.

Es importante mencionar que sólo tres jóvenes de los treinta y dos indicaron que sus padres habían cursado una licenciatura en una escuela normal (en la Figura 5.2 se aprecia que son cuatro porque los dos progenitores de un estudiante tienen ese tipo de formación). En este sentido se puede descartar la idea de que los jóvenes que ingresaron a la LEPRIM lo hicieron por tradición familiar, aunque hay dos excepciones (Claudio y Romina) en donde algún hermano mayor es maestro y esa situación sí influyó en su elección profesional (ver capítulos 3 y 4).

Al respecto, Rodríguez y Negrete (2010) encontraron que sólo el 4.5% de los padres y el 8.1% de las madres de los normalistas de CDMX hicieron sus estudios en una normal. Aunque los hallazgos de estas autoras muestran similitud con la presente investigación, existen otros estudios con datos diferentes, como los resultados de la encuesta realizada en Puebla donde un 16.9% de los estudiantes de las EN y de la UPN reportaron que tenían padres en el magisterio (Proyecto educativo, mayo 2017). Y en Yucatán 46.4% de los estudiantes de la licenciatura en educación preescolar manifestaron que su padre o madre eran profesores (Centro de Docencia e Investigación, 2013). Este contraste permite apreciar que existen diferencias entre entidades federativas y entre el tipo de licenciatura al que se haga referencia por lo cual es necesario hacer las precisiones necesarias en estudios de mayor amplitud.



A pesar de que la escolaridad de los progenitores de los normalistas se centra en los niveles de educación básica, los jóvenes entrevistados expresaron que sus padres desempeñaron un papel fundamental al alentarlos para continuar sus estudios de educación superior, lo cual tiene relación con lo que menciona Bartolucci (2000) sobre el hecho de que las aspiraciones de movilidad económica y laboral que perciben los padres de los estudiantes que no tuvieron la oportunidad de alcanzar grados superiores son mayores a quienes tienen estudios superiores.

Con base en estos datos, se comprende por qué los estudiantes respondieron que el principal tipo de apoyo que habían recibido por parte de sus padres residía en lo anímico o moral, así como la económica, en la medida de sus posibilidades (como se verá en el apartado de desafíos económicos). Empero, ninguno mencionó haber recurrido a sus padres para solicitar el apoyo de éstos para la realización de trabajos escolares o en la explicación sobre algún tema escolar que no entendieran.

Mi mamá y mi hermana estudian, como te había comentado, otras áreas como referente a la medicina, entonces, apoyo académico no hubo, pero económico siempre hubo. O sea, por parte de mi mamá, ella veía cómo, para los libros y todo eso que también se requiere para el proceso de aprendizaje, pues me ayudó, pero igual como ella llega cansada y todo eso pues no me ayudaba en hacer las tareas o algo así, pues no [...] pero] hubo mucho apoyo por mi familia, no somos maestros ni nada, no tenemos familia cercana que sean maestros, pero hubo mucho apoyo [...] o sea, ellos me decían: bueno si quieres ser maestra pues cumple tu sueño (Esperanza, EN4N).

Esta situación puede estar directamente relacionada con la escolaridad máxima promedio alcanzada por sus padres, así como por el tipo de sus ocupaciones, las cuales, a su vez, son un indicador que permiten conocer el nivel socioeconómico de los estudiantes. En este sentido Guzmán y Serrano (2007, p.182) mencionan que “el tipo de ocupación se encuentra relacionado con el nivel de ingresos [y que así] por ejemplo, la categoría de funcionario, directivo o gerente se considera con altos ingresos, de igual manera que los obreros y campesinos son considerados con bajos ingresos. Con base en esta categorización, la mayoría de los estudiantes dijo que sus padres tenían empleos con

sueldos medios (55%) y bajos (16.6%), mientras un 28.3% no recibe ingresos estables, ya que se dedican a las labores del hogar y a actividades del campo como se aprecia en la siguiente Figura.

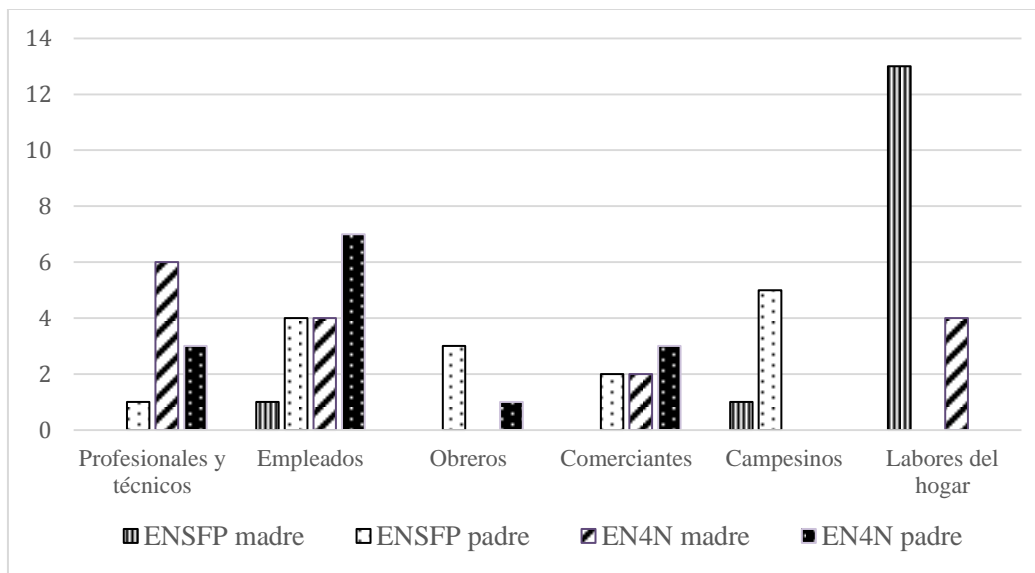


Figura 5.3. Ocupación de los padres de los estudiantes normalistas. El total de padres (hombres) es de 29 debido a que en tres casos los hogares son monoparentales donde la mujer es la jefa de familia y en el caso de las madres el total es de 31 debido al fallecimiento de una.

Fuente: Elaboración propia con base en información de la base de datos de estudiantes EN4N-ENSFP

Tomando en cuenta la escolaridad máxima de ambos progenitores se esperaría que las madres —que fueron quienes alcanzaron mayor nivel de estudios— tuvieran ocupaciones en distintas áreas, sin embargo, más de la mitad (17) se dedican a las labores domésticas. En este análisis, nuevamente se percibe una distinción de acuerdo con la normal de estudio, principalmente en la ocupación de las madres, ya que ninguna mujer de la ENSFP tiene un empleo remunerado con un sueldo medio, sólo una alcanza el salario bajo y las demás no reciben un salario fijo porque sus actividades laborales son ejecutadas en el campo y en el hogar.

De acuerdo con estos datos y al hacer un comparativo con otras investigaciones que se han realizado sobre estudiantes universitarios (Bartolucci, 2000; Chaín, 2001; De Garay, 2001, De Garay, 2004; Ramírez, 2013; Silva & Rodríguez, 2013) se aprecia que el origen social de los estudiantes normalistas es más parecido al de jóvenes que están inscritos en IES públicas de reciente creación, como los tecnológicos estatales (Ramírez, 2013) y las universidades interculturales (Silva & Rodríguez, 2013) o con aquellos que

ingresan a universidades privadas de bajo costo porque no lograron ingresar a sus primeras opciones profesionales (Pérez Colunga, 2013). En estos casos, las dificultades que presentan los estudiantes de nuevo ingreso son mayores que sus pares inscritos en universidades de gran prestigio o IES privadas de élite, lo cual, a su vez, está relacionado con el capital social y cultural (Bourdieu, 2008; Ramírez, 2013).

### 5.1.3. La evaluación

Los jóvenes que ingresaron a la EN se enfrentaron a un nuevo modelo de evaluación, el cual fue identificado como una situación problemática por los estudiantes entrevistados. Como es sabido, en la EMS la calificación final de una asignatura se obtiene al promediar las evaluaciones intermedias (parciales) correspondientes al puntaje obtenido en exámenes o en la escala que evalúa trabajos realizados a lo largo del semestre o la participación de los estudiantes en diversas actividades. Sin embargo, en la normal este procedimiento es distinto.

Esos cambios no sólo responden a la transición de un nivel educativo a otro, sino que también representan una modificación del subsistema de educación normal que se dio con base en la reforma curricular 2012. A partir de ello se emitió el documento *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes* enfatizando la evaluación por competencias con dos funciones básicas: “la formativa para favorecer [...] el desarrollo de las competencias [...] y la sumativa de acreditación/certificación de dichos aprendizajes” (SEP, 2012, p.10). De estas dos funciones, los jóvenes entrevistados reconocieron que le daban más valor a la evaluación sumativa, pues a partir de ésta recibían una calificación numérica que determinaba si aprobaban o no un curso.

La forma en que se asigna la calificación final de un curso es conocida como evaluación global y para que el estudiante tenga derecho a ésta, tiene que demostrar como mínimo un nivel de desempeño regular en cada unidad de aprendizaje (equivalente a 7.0). Una vez acreditadas las unidades correspondientes de cada curso, el estudiante es evaluado con base en una evidencia final con un valor del 100%. Esta evaluación se establece por niveles de desempeño con un equivalente numérico (competente: 10, satisfactorio: 9, suficiente: 8, regular: 7, básico: 6 y no se muestra: 5) en la que el nivel mínimo para

acreditar un curso es el básico (SEP, 2012, pp.22-25). Ante estas disposiciones, los jóvenes normalistas expresaron que no estaban de acuerdo con la evaluación global porque sentían que su esfuerzo durante todo el curso no era tomado en cuenta para obtener su promedio definitivo.

En la [evaluación] final sólo te hacen un examen y es muy aparte de todas las unidades, por ejemplo, digamos que, si ahorita llego a tener en las tres unidades diez y en la global llego a sacar un seis, pues ese es el seis que saqué y ya, no se valora como el esfuerzo que hubo durante el trayecto o digamos, el camino que te hizo recorrer hasta la global (Yaretzy, ENSFP).

La evaluación global fue instituida a partir del acuerdo oficial número 04/05/14 (SEP, 2012), pero en cada normal se implementa de manera distinta. Por ejemplo, en la ENSFP dicha evaluación se obtuvo al sumar el puntaje obtenido en un examen de conocimientos que se realizó al final del curso y un portafolio que consistió en la colección de evidencias de aprendizaje realizadas durante el semestre (cada docente asignó un porcentaje a esos elementos). Por otro lado, en la EN4N, la evaluación fue determinada a partir de la presentación pública de un portafolio de evidencias del estudiante ante sus profesores. La finalidad era exponer el nivel de logro de las competencias establecidas en los diferentes cursos con base en la integración y exposición de productos que elaboraron a lo largo del semestre. A partir de esa presentación, la calificación final de cada estudiante fue asignada en colegiado —eso explica por qué las calificaciones individuales fueron homogéneas en los diferentes cursos— y según los estudiantes, las decisiones que tomaron los profesores no correspondían a su desempeño durante el semestre, motivo por el cual estaban inconformes.

Siento que fue como que, agarraron todo y lo echaron a la basura, ¿por qué? porque te evalúan [de manera] global, o sea la primera unidad la tienes que pasar a fuerzas, mínimo con siete, entonces la primera unidad la pasas con siete y la segunda unidad igual, y hasta que pasas a la global [...] se reúnen los maestros, todos los maestros de academia que nos dan [clase] a nosotros se reúnen aquí [señalando la sala de profesores] y dicen tu calificación y si los maestros dicen

que no lograste las competencias en las cuatro unidades, te mereces ese siete y en todas sacas siete y es lo que aparece en la boleta (Aranza, EN4N).

En ambas normales predomina la heteroevaluación, es decir, únicamente se toma en cuenta la valoración del profesor, entonces, como dice Bourdieu (1997, p.56), “el profesor [desarrolla] el papel de condenar (usted es un idiota o nulo) o de consagrar (usted es inteligente) simbólicamente”. Ante esta situación, la función de la evaluación formativa se ve reducida y también algunas características fundamentales de ésta, como el diálogo y la reflexión constante entre los involucrados en el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se subestiman la función de la autoevaluación y la coevaluación, aspectos que forman parte de los “modelos de evaluación de 360 grados, donde se combina la autoevaluación con la evaluación del supervisor, del tutor, de los compañeros e incluso, si procede de los usuarios que reciben las consecuencias de la actuación del estudiante en prácticas” (Cano García, 2008, pp.11-12), sin embargo en las EN el modelo de evaluación sigue siendo del profesor al estudiante. Esta situación es crucial si se toma en cuenta que los jóvenes que se están formando en las normales posteriormente serán los encargados de evaluar a estudiantes de educación básica y sería preocupante que repitieran los mismos patrones de evaluación que llevan en su formación normalista.

En cuanto a la periodicidad, se aprecia que en ambas normales la evaluación global se realiza al finalizar un semestre, entonces “al ser periodos de final de estudios no [...] deja[n] margen para la evaluación formativa a lo largo del grado” (Cano García, 2008, p.12). Es decir, no se permite la aplicación de medidas que coadyuven a alcanzar el nivel deseado durante el proceso formativo y persiste la evaluación sumativa como medida para acreditar o no un curso.

Es importante destacar que los estudiantes entrevistados fueron quienes señalaron este tema como un desafío al que se enfrentaron desde el primer semestre de la LEPRIM, sin embargo, nunca lo relacionaron con la RE2013 que, como ya se ha mencionado, estuvo centrada en la evaluación docente. En contraste, la desaprobación de los jóvenes tuvo como eje central que la forma de evaluación y asignación de calificaciones de la normal no se parecía a la que llevaban en el bachillerato, sin plantear un análisis más profundo. Tomando en cuenta que en un futuro laboral cercano tendrán que enfrentarse a procesos

de evaluación tanto propios como sobre sus alumnos, cabría la pena preguntarse si el curso de “evaluación para el aprendizaje” que aparece en el cuarto semestre de la malla curricular de la LEPRIM es suficiente y/o adecuado para que los estudiantes tengan una concepción distinta sobre el proceso evaluativo.

Es necesario aclarar que el objetivo de este apartado no radica en expresar aprobación o no sobre los modelos de evaluación implementados en las EN ni tomar una postura sobre las modificaciones que hubo respecto a la evaluación en la educación normal a partir de la reforma curricular de este sistema educativo en 2012. En su lugar, se plasmaron las expresiones de los jóvenes entrevistados y se plantearon algunos puntos de reflexión que evidentemente requieren de una discusión aparte con mayor profundidad, teniendo en cuenta la historia de la evaluación y diferentes perspectivas de análisis como lo plantea Díaz Barriga (2000), así como los enfoques utilizados para proponer la evaluación de ingreso, promoción y permanencia en el SPD.

#### 5.1.4. Las tareas escolares y la distribución del tiempo

El tiempo que destinan los jóvenes universitarios a la realización de actividades académicas en horarios extraescolares ha sido considerado como una cuestión que refiere a la integración de los jóvenes al sistema académico (Tinto, 1999; De Garay, 2000; 2004). Al respecto los normalistas mencionaron que las tareas y trabajos extra-clase abarcaban gran parte de su tiempo fuera de la escuela de lunes a viernes e inclusive los fines de semana, los jóvenes de la EN4N mencionaron que su periodo vacacional más reciente —correspondiente a las vacaciones de invierno 2016— también había sido afectado por la cuestión académica.

El hecho de que estos jóvenes hayan indicado que las tareas extraescolares abarcan gran parte de su tiempo no los distingue de otros estudiantes universitarios, pero sí el que éstas estén enfocadas a la realización de trabajos escolares y que no haya espacios adecuados dentro de la institución para realizar otro tipo de actividades. En este sentido, las normales representan el modelo de escuelas *acotadas* donde los estudiantes no permanecen más de lo necesario, debido a los límites espaciales y a la limitada posibilidad de realizar otras actividades (Saraví, 2015). Aunque la ENSFP tiene talleres

culturales y deportivos, éstos no son vistos como actividades extraescolares por los estudiantes debido a que tienen efecto en sus calificaciones de clubes.

En ambas normales, los estudiantes expresaron que un resultado de las exigencias del trabajo académico eran los desvelos. Por un lado, los jóvenes de la ENSFP dijeron que se habían desvelado únicamente cuando dos o más profesores les dejaban trabajos con la misma fecha de entrega, aunque la opinión de los normalistas del internado fue que ellos no experimentaban esa situación como sus compañeros de semestres más avanzados, quienes en ocasiones no dormían toda la noche y eso les hacía suponer que conforme pasaran a otros semestres ellos también experimentarían esa situación. Por otro lado, los normalistas de la EN4N dijeron que sus desvelos eran continuos, en específico durante el primer semestre, ya que los trabajos que les dejaban en los diferentes cursos eran extensos y las exigencias se intensificaban durante el periodo de evaluaciones.

La verdad sí fue como muy fuerte, estábamos como muy presionados, no nada más yo, sino como todos los del salón, había veces que no dormíamos, todos llegábamos y todos [preguntábamos]: ¿Cuánto dormiste? —No pues una hora—. Era muy raro el que llegaba a dormir cuatro horas (Lucero, EN4N).

Así como Lucero, el resto de sus compañeros de la EN4N ratificaron esa condición como consecuencia de las tareas académicas, sin importar sus motivos de ingreso. Para analizar esta situación, se citan dos casos específicos: el de Lucero y Katya. La primera joven llegó a la normal después de haber realizado varios intentos para ingresar a la UAEMex, UNAM y UAM, su promedio de egreso del bachillerato fue de 7.9 y obtuvo un puntaje medio —en comparación con sus compañeros— en el examen de ingreso (994); con ese antecedente se podría deducir que el motivo de su manifestación de presión se debía a que no quería formarse como docente. Con una trayectoria distinta, Katya dijo que entró a la normal porque le gustaba la carrera, además fue la estudiante con el mejor promedio de bachillerato que ingresó a la EN4N (9.6), alcanzó de los puntajes más altos en el examen de admisión (1018) y obtuvo *sobresaliente* en los cuatro apartados del examen diagnóstico. No obstante, también declaró que durante el primer semestre vivió un periodo de mucha tensión.

Aquí [son] demasiado exigentes, había sábados, domingos, bueno de viernes a domingos que ni siquiera nos dormíamos. Nos dejaban tareas de esto, tareas de aquello, había días en los que ni siquiera tocar la almohada podía, ni veinte minutos, o sea, había mañanas y noches que ni siquiera tocaba la almohada, o sea, era un desvelo. Había veces en que uno o dos días ni siquiera comía ni dormía, venía prácticamente como un zombi, ni siquiera sabía qué era lo que yo hacía, entonces esta exigencia fue mayor [aquí en la normal] (Katya, EN4N).

Esta situación evidencia que las obligaciones académicas y las dificultades que éstas ocasionaron en los jóvenes estuvieron más relacionadas con el tipo de normal en la que estaban inscritos que con sus motivos de elección, identificando así, a la EN4N como la normal con mayor grado de exigencia. En esta institución diez estudiantes se dieron de baja durante el primer semestre, mientras en la ENSFP sólo se reportaron dos casos de deserción escolar. A pesar de que, tanto los que querían ser docentes como los que no se imaginaban en una escuela normal se enfrentaron a las mismas exigencias académicas, un aspecto que los diferencia es que los primeros reconocieron que los requerimientos de sus profesores eran necesarios y oportunos para su formación y se esforzaban en la realización de sus trabajos, pero no ocurrió lo mismo con los que no estaban convencidos de la carrera, pues algunos de ellos expresaron que su bajo desempeño no se debía únicamente a las exigencias de su escuela, sino que también influía que no se sentían tan identificados con la carrera.

Otra dificultad a la que se enfrentaron los estudiantes fue a la extensión del horario escolar en comparación con el que llevaban en el bachillerato. En las dos EN de esta investigación se reportó un horario oficial de 7:00 a 15:00 horas de lunes a viernes, pero dos días a la semana se alargaba hasta las 17:00 horas, según las actividades extracurriculares que tuvieran que realizar, lo que significa que en esos días permanecían diez horas seguidas en la normal. Esta situación diferencia a algunos universitarios de los normalistas, pues mientras los primeros pueden elegir sus horarios o asignaturas de acuerdo con el mínimo de créditos que deseen cursar, los estudiantes de la normal tienen que inscribirse cada semestre a los cursos y talleres establecidos en la malla curricular



correspondiente, lo cual es una causal del tipo de actividades que pueden realizar estos jóvenes cuando no están en la escuela y cuando no tienen tareas escolares.

La organización del tiempo se convierte en un desafío mayor para aquellos que realizan recorridos más extensos al trasladarse de su casa a la normal y viceversa. Al respecto quince de los treinta y dos normalistas dijeron que hacían recorridos de más de una hora para llegar a la escuela y tenían que levantarse muy temprano para estar a tiempo para iniciar sus clases. Seis de esos quince jóvenes son estudiantes de la EN4N y de acuerdo con la Encuesta Origen-Destino en Hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México (EOD) 2017 pertenecen al 10.9% de la población encuestada que realiza más de una hora y hasta dos horas para ir a la escuela (INEGI, 2018). De los otros jóvenes entrevistados de esa normal, ocho dijeron emplear de dieciséis minutos hasta una hora en trasladarse a la normal y sólo dos indicaron que hacían menos de quince minutos en ese recorrido. A excepción de estos dos jóvenes, los demás hacen uso del transporte público (de uno a dos trasbordos aproximadamente) lo cual implica mayor costo.

De los nueve estudiantes de la ENSFP que dijeron emplear más de una hora para ir a la escuela, siete son internos, lo cual reduce el tiempo de traslado entre semana, ya que sólo viajan a sus hogares los fines de semana, además mencionaron que una ventaja de estar en el internado es que podían dedicarse de tiempo completo a sus estudios, dejando de lado las labores domésticas que tendrían que hacer si estuvieran en sus hogares. Esta situación los distingue de los estudiantes de internados de escuelas normales rurales, quienes con base en los acuerdos institucionales tienen que realizar actividades específicas como “resguardar la escuela, alimentar a los animales y regar la siembra [entre otras obligaciones]” (Rodríguez-Rivera, 2015).

Pues primero venimos a estudiar y [después] descansar, estudiar, descansar y comer (risas), pues es que casi no hacemos así, o sea el internado es una ventaja porque nada más nos dedicamos, así como que a estudiar, no hacemos otras actividades extras como, por ejemplo en la casa pues nos ponen a hacer que el quehacer, lavar trastes o cosas así, entonces pues eso como que ya lo omitimos y nos centramos más en la escuela (Xóchitl, ENSFP).

Los normalistas internos reconocieron que cuando no tenían demasiada tarea su tiempo libre les parecía más extenso ya que no tenían muchas opciones para hacer algo distinto dentro de la normal. En sí, esta condición no los diferencia mucho del resto de sus compañeros e inclusive de lo que realizan otros jóvenes en su tiempo libre como: ver televisión, escuchar música, descansar, dormir o hacer uso del internet (IMJUVE, 2012) o de otros universitarios que emplean el tiempo en el que no están en la escuela para estar con la familia, con amigos o con la pareja, leer por necesidades de estudio y ver la televisión (Chávez González, 2007).

Empero, al comparar las actividades que realizan en su tiempo libre los jóvenes normalistas con lo que hacen jóvenes universitarios que asisten a IES públicas con mayor prestigio nacional, como la UNAM o la UAM, se aprecia una distinción, ya que los universitarios tienen una mayor gama de actividades tanto dentro como fuera de la escuela, como asistir a ciclos de cine, asistir a eventos musicales, visitar museos o exposiciones, practicar algún deporte, tocar un instrumento musical o componer música, realizar activismo político, entre otras (De Garay, 2004; Castro, 2013).

Al hacer este contraste, resulta pertinente reflexionar sobre cómo las EN promueven este tipo de prácticas en sus estudiantes, quienes indicaron que no tienen acceso a actividades artísticas, culturales o de entretenimiento, ya sea por cuestiones geográficas, espaciales o económicas; recordando la responsabilidad de la educación superior de formar integralmente a los estudiantes de este nivel educativo.

## 5.2. Desafíos socio personales

Este tipo de desafíos se centran en las dificultades que se enfrentaron los estudiantes de manera personal y en sus relaciones con otras personas —tanto dentro como fuera del contexto escolar— al momento de ingresar a la normal. En este sentido, se abordan el tipo de relaciones que los estudiantes mencionaron durante las entrevistas, como aquellas originadas con sus compañeros, amigos, parejas, docentes de la normal y familiares; éstas pueden ser positivas o negativas en la adecuación escolar de los estudiantes. Asimismo, se habla de la participación de estos actores en distintas

actividades, considerando su constitución como parte del grupo social de los jóvenes y al mismo tiempo como estudiantes de educación superior.

#### 5.2.1. ¿Estudiantes de nivel básico o superior?

Históricamente la educación normal ha estado más relacionada con la educación básica que con el nivel superior (Arnaut, 1998; Vaillant, 2005; Narro, et al., 2012). No obstante, como se planteó al inicio de esta investigación, es necesario mirar a estas instituciones formadoras como IES, con las funciones específicas correspondientes. En este sentido, también es imperante hacer énfasis en los jóvenes normalistas como estudiantes de educación superior.

Por un lado, aunque se estén formando para trabajar con niños de primaria ellos ya no son alumnos de EB y, por otro lado, el hecho de que vayan a las primarias a practicar no los convierte en profesores con todas las responsabilidades que ello implica. Más bien, son estudiantes de ES en un proceso de formación profesional, proceso que “no debe reducirse a una acción ejercida por un formador sobre un “formado” maleable que reciba de forma pasiva la configuración que le imprima el formador” (Ferry, 1990). Bajo este enfoque, se realiza un breve análisis sobre algunas prácticas que se encontraron en las escuelas normales de esta investigación, las cuales se relacionan con actividades de niveles educativos anteriores del SEN o a los que se insertarán posteriormente en el ámbito profesional, más que con el nivel superior.

#### 5.2.2. La presencia de los padres en las normales

Si bien, los padres de los normalistas no acuden a la normal tan frecuentemente como en los niveles de EB, es cierto que tienen mayor presencia y participación en comparación con otros subsistemas de ES. Un ejemplo de ello es que en ambas normales los padres de familia o los tutores de los estudiantes tuvieron que asistir para poder realizar la inscripción correspondiente y firmar una carta compromiso. Además, en la ENSFP, acudieron a una junta informativa referente a la opción del internado de dicha normal.

Asimismo, en las dos normales, los jóvenes refirieron que sus padres habían participado en los festejos correspondientes al día de la madre y del padre. Aunque su participación no fue exclusivamente para asistir a eventos artísticos, sino que en la EN4N los tutores

también fueron llamados por los asesores de la normal cuando estos detectaron que algún estudiante no asistía a la escuela de manera regular o no entregaba los trabajos solicitados y estaba en riesgo de reprobar. Un ejemplo de esta situación fue el caso de Miranda, quien, casi al finalizar el primer semestre, quiso darse de baja por la presión que tenía y porque no se sentía identificada con la profesión. Esta joven dijo que agradecía que su asesor hubiera llamado a su madre para dialogar con ella sobre su situación escolar y sobre su intención de darse de baja, pues a partir de esa comunicación a Miranda le dieron otra oportunidad para continuar sus estudios en la normal. En este sentido, la mayoría de los jóvenes opina que la comunicación que se da entre la normal y sus padres es una medida adecuada cuando es necesaria.

La primera reunión fue con los papás y los papás tenían que estar ahí, a fuerza, o sea, a mí en ese aspecto pues no me incomoda, sí, también dices: de todo se enteran ¿no?, o todo le tienen que decir a los papás, pero finalmente, bueno, a mí no me incomoda porque pues yo no debo nada, no tengo ningún problema con nada, con nadie, ni con maestros ni nada, entonces a mí en ese aspecto no me causa ningún malestar (Bárbara, EN4N).

Para la mayoría de los normalistas, el hecho de que sus padres sean sus tutores académicos y tengan una participación directa en la normal no representa algo negativo, no obstante, resulta diferente a las prácticas que acontecen en otras IES. En lo que respecta a la educación normalista, estas acciones contradicen específicamente a una competencia genérica del perfil de egreso que indica que el futuro docente de educación básica debe “usa[r] su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones” (DGESPE, 2012b). Entonces, cuando un profesor manda llamar a un padre de familia para atender un problema relacionado con su hijo, se aprecia una autoridad por parte del padre y del docente sobre el estudiante, lo cual en un futuro cercano representará un desafío mayor cuando el joven egresado se encuentre frente a un grupo donde tenga que tomar decisiones sin la presencia de otros sujetos que los guíen.

### 5.2.3. El uso del uniforme

En la mayoría de las carreras profesionales no se solicita el uso de uniforme institucional, en cambio en las EN esta acción es vista como un requisito necesario para ciertas actividades, por lo cual en cada normal se define el número y tipo de uniformes requeridos. En el caso de las normales de esta investigación se identificaron tres: el de prácticas, deportivo y de gala. Al inicio se tenía la idea de que esta situación podía ser una causa de inconformidad en los normalistas, sin embargo, durante el trabajo de campo se encontró lo contrario.

El uso del uniforme está bien porque somos profesores ¿no?, nos estamos formando y como que tenemos que llevar esa como característica de portar el uniforme, entonces, el ir bien, así con portar el uniforme ya como que [los demás] te ubican como docente (Fausto, ENSFP).

Así como este estudiante, la mayoría expresó conformidad con el uso del uniforme, principalmente cuando se refirieron al vestuario que llevaban a sus prácticas de observación, pues según ellos, los identificaba como futuros profesores y les daba mayor presencia en las escuelas donde acudían. Además, al referirse a sus otros uniformes, valoraron el hecho de que no tenían que portarlos diariamente sino sólo en ocasiones específicas como en ceremonias, salidas institucionales o actividades deportivas.

[El uniforme deportivo] nos lo pidieron desde el [semestre] anterior, o sea desde que entramos nos dijeron que teníamos que usar pans, entonces no sería como algo que no nos habían dicho. Insisto que a lo mejor no al cien por ciento se va a utilizar, ahorita por ejemplo lo van a meter para los jueves. Los jueves, por ejemplo, tenemos que venir vestidos de pans, entonces yo creo que le hayo utilidad [...] porque también incluso en prácticas podemos llevarlo (Isabela, EN4N).

Entonces, contrario a lo que se creía al inicio, se encontró que todos los estudiantes, con excepción de Romina y Sofía de la ENSFP, dijeron que estaban de acuerdo con el uso del uniforme, aunque a su vez, la compra de estos les representó un gasto inicial fuerte (como se verá en el apartado de desafíos económicos). Aunque en esta investigación

únicamente se hizo énfasis a la opinión de los estudiantes respecto a este requisito escolar, sería interesante indagar en cómo esta práctica puede o no ser parte de la construcción de la identidad docente.

#### 5.2.4. Los grupos de amigos en la normal

Durante la trayectoria escolar de educación básica suele seguirse un patrón respecto a las instituciones a las que acuden los estudiantes, esto debido al tipo de oportunidades de acceso que tienen los sujetos y a la distribución geográfica de los planteles educativos, entre otros factores. Sin embargo, el ingreso al nivel superior representa mayor dispersión y una nueva composición de grupos escolares debido a los procesos de selección y al reducido número de aspirantes de un bachillerato de procedencia que logran ingresar a una misma institución (De Garay, 2004; Blanco, Solís y Robles, 2014; Saraví, 2015). Ante esta reagrupación de estudiantes, los jóvenes que ingresan al nivel superior se enfrentan a un proceso de integración, en el cual “las relaciones de comunicación y los procesos de socialización universitaria entre los mismos jóvenes universitarios son importantes” (De Garay, 2004, p.109).

En cuanto a las relaciones que tienen los estudiantes normalistas con otros individuos en la EN se presentan principalmente aquellas que se generan entre los compañeros de generación. Este tipo de socialización es más factible para los normalistas que para otros universitarios, debido al reducido número de jóvenes que hay en cada grupo y en general en toda la institución. Sólo once EN tienen más de 1,050 estudiantes inscritos en sus diferentes licenciaturas y en los distintos grados escolares, mientras más de la mitad de las EN públicas tienen de 51 a 250 estudiantes (Medrano et al., 2017). En este tipo de normales, los integrantes de un grupo o generación se conocen e incluso se relacionan con estudiantes de otros grados escolares o de otras licenciaturas. No obstante, la conformación de grupos de amistades específicos o “camaradas” como los llama Bourdieu (2008) está más guiada por cuestiones sociales o de capital cultural e intereses personales. Así, se pueden encontrar grupos amplios o reducidos, como el Isabela y sus dos amigas que no logran sentir una integración con otros grupos de amigos.

Mi grupito y yo no nos reunimos en las tardes [...] sí nos hablamos por redes sociales, pero aquí de convivencia sí está muy difícil [...] y como que la mayoría del salón cuenta con una economía más o menos alta, luego las oímos hablar y gastan un buen dinero en esto y el otro, y mi grupito como que la pensamos [...] porque el salir cuesta caro, entonces si no hay, pues entonces con qué (Isabela, EN4N).

Al respecto, vale señalar que en ambos contextos algunos jóvenes mencionaron que cuando algún amigo cumplía años o terminaban un semestre se reunían después de clases para ir por unas cervezas a un bar o a bailar a un antro, aunque quedó claro que no era una actividad en la que participaran todos los normalistas, sino únicamente los pertenecientes a ciertos grupos con mayor solvencia económica. Como menciona Saraví (2015) el tipo de consumo es un factor que influye en el tipo de amistades que se construyen dentro de la normal y mientras algunos jóvenes hablan en sus recesos de prendas de moda mientras consumen algo de la cafetería, otros dialogan sobre tareas o sobre algún video que vieron el día anterior mientras comen lo que llevan de sus casas. En estas acciones se aprecia que “los bienes tienen la capacidad de construir murallas o abrir puertas, constituyendo al consumo en una dimensión clave de exclusión-inclusión en la sociedad contemporánea” (Saraví, 2015, p.18) y las escuelas normales no son la excepción de esta demostración de *inclusión exclusiva*.

A partir de esas agrupaciones, los normalistas conforman sus equipos en clase cuando se les solicita realizar un trabajo escolar. Al respecto, los jóvenes relataron que sus profesores sugieren formas distintas para organizar los equipos y propiciar la integración del grupo, con lo cual, según su percepción, se ha generado mayor comunicación entre sus compañeros. Asimismo, reconocieron que se pueden organizar mejor para actividades escolares, sin embargo, esto no ha logrado modificar las relaciones más personales, dejando al descubierto “la ausencia de mecanismos institucionales o tradicionales de integración [más allá del trabajo escolar]” (Bourdieu, 2008, p. 57), lo cual representa un desafío para estas instituciones, más si se toma en cuenta que la integración y el trabajo colectivo son factores que favorecen la permanencia de los estudiantes y la adaptación a este nivel educativo (Tinto, 1999; van Rooij et al., 2017).

### 5.2.5. La adaptación al internado

Las investigaciones sobre los internados de las escuelas normales hacen principal referencia a las normales rurales (antes llamadas escuelas normales regionales), ya que éstos representaron históricamente una característica organizacional peculiar de dichas escuelas (Civera, 1997, 2013, Pinto, 2008; Rodríguez-Rivera, 2015). Ese tipo de internados son distintos a los de las normales que no son rurales, no obstante, es un hecho que la organización de estos influye en la forma de desarrollarse académica, política y socialmente de los normalistas.

Es importante señalar que sólo tres de las treinta y siete escuelas normales públicas del estado de México cuentan con internado, siendo una de ellas la Escuela Normal de San Felipe del Progreso (por eso en este apartado se hablará únicamente de los estudiantes de esta normal), aunque no tiene la capacidad de beneficiar con dicho servicio a toda la comunidad estudiantil debido a los espacios reducidos con los que cuenta.

De los dieciséis entrevistados de la ENSFP, siete dijeron ser internos. Para tres de ellos, el hecho de que la normal contara con este servicio fue un aspecto que influyó en su elección de ingresar a esa institución, pero los otros cuatro desconocían esa característica y fue hasta que ingresaron a la normal cuando se enteraron de su existencia, por ello, se les dificultó más adaptarse que a sus compañeros que ya conocían esta opción.

Yo nunca me imaginé estar en un internado, mucho menos lejos de mi familia, mucho menos estar cargando una maleta cada ocho días, mucho menos, no sé, a lo mejor ya no hablar con ellos, porque sí, a veces les marcas, pero no es la misma comunicación [...] no me imaginaba así (Yaretzy, ENSFP).

Inclusive, aquellos que dijeron que habían elegido esa normal porque tenía internado afirmaron que las primeras semanas habían sido las más críticas porque era la primera vez que se separaban de su familia (con excepción de Fausto) y en lugar de convivir con sus papás y sus hermanos —a quienes conocían de toda la vida— tenían que relacionarse con personas que tenían hábitos y costumbres diferentes a los de ellos.

Los primeros [días] si se siente mal porque pues, esperas llegar a casa, ver a tu mamá y el hecho de estar aquí, pues son personas nuevas, personas que no



conoces y pues son completamente [diferentes] a tu ideología porque no piensan ni actúan igual, de la misma manera que tú. Los primeros meses pues sí es como difícil acostumbrarte [...] pero, pues te acostumbras y así, como que aprendes a convivir con esas personas (Zulma, ENSFP).

Los estudiantes entrevistados tenían alrededor de nueve meses viviendo en el internado y afirmaron que las relaciones que construyeron con compañeros de semestres más avanzados fueron fundamentales para poder adaptarse a ese cambio, pues recibían consejos y recomendaciones de ellos sobre cómo organizar su tiempo e inclusive los orientaban en épocas de exámenes. Este tipo de acompañamiento, de los más experimentados a los novatos, es una característica de los internados de las normales rurales (Rodríguez-Rivera, 2015) que también estuvo presente en esta investigación. Las mujeres fueron quienes expresaron haber hecho vínculos más estrechos con otros compañeros y también reconocieron que habían alcanzado mayor autonomía en ese periodo.

En general, este tipo de desafíos son experimentados de manera diferente por cada estudiante, donde influye la composición de su familia, si son los hijos menores o mayores, si antes habían estado lejos de casa o no, entre otros aspectos. Vale señalar que, aunque se hicieron tres categorías para analizar los desafíos a los que se enfrentaron los jóvenes normalistas, éstos están interrelacionados.

### 5.3. Desafíos económicos

Para varios autores los jóvenes que llegan al nivel universitario son sujetos que se distinguen de otros sectores juveniles por haber obtenido éxito en su trayectoria escolar y por haber logrado acceder a la educación superior, lo cual está relacionado con las condiciones económicas, sociales y políticas de los sujetos y de su contexto (Bourdieu y Passeron, 2005; De Garay, 2004; Suárez, 2017). A partir de ello se evidencian las barreras de acceso a la educación superior en grupos sociales desfavorecidos, especialmente en países tan desiguales como México (Casillas, 1998; Bartolucci, 2000; Carnoy, Santibañez, Maldonado & Ordorika; 2002). A pesar de que se han abierto espacios para jóvenes provenientes de contextos desfavorables, su presencia en el nivel

educativo es menor en comparación con sus pares de niveles socioeconómicos más elevados (Blanco, Solís & Robles, 2014).

Ante esta perspectiva de la composición del nivel superior, los jóvenes normalistas representan a un grupo específico, pues con base en la distribución de ingresos propuesta por el INEGI en la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH, 2016) y según la percepción de ingreso familiar que los normalistas reportaron, se identificó que todos se ubican en los primeros cinco deciles de ingreso por hogar.

De esta manera se aprecia que, aunque no todos relacionaron su elección de estudiar en una normal con su condición económica —siete de los treinta y dos mencionaron este motivo— se ubican en la primera mitad de la pirámide demográfica-social. Esta condición los posiciona como un grupo juvenil con menores oportunidades de ingresar a la carrera o a la IES de su preferencia en comparación con aquellos que se ubican en los primeros deciles, mientras su posición sea más cercana a los deciles I y II sus posibilidades de acceso a la ES disminuyen (Esquivel, 2005; Tuirán, 2008; Solís & Blanco, 2014). En el caso de los jóvenes que pensaron que estudiar en una normal era la opción económica más viable, resulta que al analizar los gastos que realizaron desde el proceso de selección hasta el momento de las entrevistas se aprecia lo contrario.

### 5.3.1. Los gastos de la normal

De acuerdo con las entrevistas y la convocatoria para ingresar a las EN del Estado de México 2016-2017 se aprecia que para poder inscribirse al primer semestre de la LEPRIM los jóvenes requerían, por lo menos, de \$3,857.00; cantidad que cubría el pago de examen de ingreso, la inscripción semestral y la expedición de la credencial de estudiante. Para los jóvenes de la EN4N el monto mínimo ascendió a \$4,520.00 porque tuvieron que pagar un curso propedéutico —que no estaba señalado en la convocatoria oficial— y quienes lo tomaron no lo consideraron imprescindible. Con base en esos gastos iniciales, los estudiantes de la EN4N dijeron que consideraban que las cuotas que pagaron para ingresar a la normal fueron más elevadas que las de otras IES públicas ubicadas en la ZMCM (ver cuadro 5.1) e inclusive mayores que las de las EN de Ciudad

de México, en las que el examen de admisión tuvo un costo de \$205.00 y la inscripción al semestre fue de \$600.00.

Tabla 3

*Comparación de cuotas establecidas en escuelas normales públicas del Estado de México y otras IES*

Concepto IES	UNAM	UAM	IPN	UAEMex	EN de CDMX	EN de Edo. Méx.
Examen de ingreso	\$410.00	\$360.00	\$400.00 (donativo)	\$702.00	\$205.00	\$1,150.00
Inscripción anual	\$0.20 <sup>1</sup>	\$128.43	n/a	n/a	n/a	n/a
Inscripción semestral	n/a	\$128.43 <sup>2</sup>	\$355.00 (donativo)	de \$2,000 a \$4,000 <sup>3</sup>	\$600.00	\$2,575.00
Credencial	n/a	Sin dato	Sin dato	Sin dato	n/a	\$132.00
Total	\$410.20	\$616.86	\$755.00	\$3,700.00	\$805.00	\$3,857.00

<sup>1</sup>Pago único por toda la carrera.

<sup>2</sup>El monto corresponde a un trimestre de tiempo completo, el de medio tiempo reduce el costo a la mitad.

<sup>3</sup>Aproximación. No hay una colegiatura única, depende de la carrera y los créditos a cursar.

Fuente: Elaboración propia con datos recuperados de los sitios web de estas IES y convocatorias de ingreso (UAM, 2018, UNAM, 2018; IPN, 2018; UAEMex, 2018; Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2016; Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, 2016).

Con base en estos datos, se observa que las EN mexiquenses son las instituciones que tienen los costos más elevados para el examen de ingreso y de las colegiaturas semestrales, aunque son similares a las de la UAEMex, difieren de las otras IES comparadas. Para este análisis es necesario remarcar la diferencia existente entre estas instituciones, ya que si se toma como referencia la colegiatura del IPN, se aprecia que este monto se quintuplica en las normales mexiquenses. Este escenario, evidencia la desigualdad existente entre zonas geográficas. Empero, los jóvenes de la ENSFP no señalaron estas diferencias como sí lo hicieron los de la EN4N, lo cual puede estar relacionado con el desconocimiento de otras oportunidades de estudio de los primeros. A su vez, estos resultados permiten cuestionar las oportunidades de acceso a la educación superior en el Estado de México, así como la diversificación del mismo subsistema.

Además de los gastos de inscripción, los normalistas tuvieron que pagar \$2,500.00, según sus propias estimaciones, correspondientes a la compra de uniformes (de gala,

deportivo y en el caso de los jóvenes de la ENSFP el de prácticas). También expresaron preocupación por la compra de materiales solicitados en cada curso, el transporte, su participación en actividades académicas que representaban gastos extra como, las prácticas de observación y las salidas académicas a otro municipio o estado. Asimismo, los estudiantes de la EN4N mencionaron que tuvieron que inscribirse a cursos particulares de inglés que oscilan entre los \$2,500.00 y \$3,500.00 semestrales, incluyendo los libros y materiales solicitados en dichos cursos.

Al hacer los cálculos de los gastos efectuados se aprecia que, en algunos casos el ingreso mensual de las familias de los normalistas es menor que el monto de egreso, sin tomar en cuenta otros aspectos de carácter básico que tienen que cubrir, por este motivo algunos estudiantes tuvieron que recurrir a otras fuentes o actividades para subsanar la cuestión económica como se verá a continuación.

### 5.3.2. ¿Cómo solventar los gastos de la LEPRIM?

#### 5.3.2.1. Becas

La principal actividad que la mayoría de los estudiantes refirió para ayudar a su familia con los gastos referentes a su educación fue la solicitud de becas; cuyo aporte, en varios casos, fue fundamental para que llegaran a la ES, como el programa de *Prospera*, del cual recibieron \$5,000.00 al finalizar el bachillerato y utilizaron dicha cantidad para solventar algunos gastos generados en su ingreso a la normal, cabe destacar que el apoyo de este programa se registró principalmente con los estudiantes de la ENSFP.

Una vez inscritos en la LEPRIM la mayoría de los jóvenes inició el trámite para la obtención de alguna beca, pero al momento de las entrevistas, únicamente siete estudiantes refirieron que tenían la beca de manutención, a través de la cual recibían \$750.00 mensuales, mientras que los demás (con excepción de cinco jóvenes) mencionaron que estaban en espera de los resultados de la beca de permanencia con un monto semestral de \$4,000.00.

Respecto al proceso de solicitud de becas, los jóvenes de ambas normales reconocieron la función de la EN al mantenerlos informados y dijeron que habían recibido acompañamiento por parte del área de control escolar en los procesos que habían

realizado hasta ese momento. En esos procesos, una dificultad a la que se enfrentaron los estudiantes residentes de Ciudad de México, como Lucero, Frida y Julieta, fue que no cubrían los requisitos para concursar por la beca de permanencia, ya que un requisito para su obtención era demostrar que vivían en el Estado de México, por lo cual se vieron orillados a recurrir a otros medios para poder participar en el proceso.

No tengo beca, lo que pasa es de que las becas, como que son de puro Estado [de México], todos los del estado pueden tramitarlas, pero los del Distrito no podemos. Salieron al principio muchas becas, salieron como cuatro, pues de esas cuatro ninguna la pude hacer porque no me aceptaron, porque soy del Distrito, entonces apenas salió una beca, es de cuatro mil pesos pero en una sola [exhibición] y como mi novio es de aquí del Estado, entonces le pedí su dirección y así es que la pude meter, pero solamente así, pero no se me ocurrió al principio [...] y no me han dado resultados, pero a ver si me la dan (Julieta, EN4N).

Además del aspecto geográfico, también el promedio escolar fungió como limitante para cinco normalistas al momento de querer solicitar una beca, pues al no alcanzar el promedio mínimo de 8.0 no podían ser aspirantes a este tipo de apoyos. Del resto de los estudiantes, Fausto fue el único que dijo tener otro tipo de beca debido a que antes de ingresar a la normal realizó su servicio social en CONAFE y por ello fue acreedor a un apoyo económico con duración de treinta meses, además señaló que puede solicitar otras becas porque la que tiene es compatible con otros programas. Sólo Paloma dijo estar tramitando una beca externa, por parte del ayuntamiento de su municipio, la cual, según sus comentarios estaba más relacionada con la militancia de un familiar suyo en el partido político gobernante.

Los jóvenes normalistas no expresaron inconformidad por tener acceso a un reducido número de becas (se contabilizaron 12 en las EN mexiquenses, aunque los entrevistados sólo mencionaron dos). Al respecto, cabe resaltar la diferencia existente con la UNAM y la UAEMex, ya que éstas fueron vistas como posibles opciones de los entrevistados para cursar el nivel superior. Por un lado, la Universidad Nacional tiene un catálogo con 29 tipos de becas —sin contar las específicas para cada carrera— del nivel superior, que contiene programas tanto de la misma universidad como del gobierno federal y estatal,

así como de convenios con otras dependencias privadas (UNAM, 2017). Por otro lado, la UAEMex cuenta una oferta de 25 modalidades de becas de la misma universidad, sin contar las de sostenimiento estatal ni las de gobierno federal (UAEMex, 2010), con éstas el número superaría las 30 opciones.

Esta situación cuestiona la autonomía de las escuelas normales y señala un tema importante para la discusión de la agenda política para la transformación de estas IES formadoras de docentes, aunque, al respecto se rescata el énfasis que la DGESPE ha puesto en las becas de movilidad nacional e internacional de los normalistas y la necesidad de continuar, expandir y fortalecer este tipo de programas específicos para los futuros docentes, aspecto que queda pendiente para futuras investigaciones.

La ENSFP oferta la opción de internado —una beca tipo pensión—, la cual, según el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de México es un “apoyo que se otorga a estudiantes de bajos recursos o con requerimientos de educación especial para cubrir los gastos de su estadía en internados [...] dependientes de la Secretaría” (Registro DGC 0011021, 2003, p.23). Este apoyo permitió la estancia en el internado de siete de los dieciséis entrevistados de la ENSFP de lunes a viernes (los fines de semana deben volver a sus hogares) y recibieron alimentación diaria: desayuno, comida y cena y el servicio de internet inalámbrico para la realización de las actividades académicas.

Este servicio fue considerado como una buena opción para disminuir sus gastos, principalmente para los jóvenes provenientes de comunidades alejadas, ya que les evita gastos de hospedaje, alimentación e internet, monto que fue estimado por los propios jóvenes en un promedio de \$693.00 al mes, sin tomar en cuenta el concepto de renta. No obstante, esta modalidad de internado únicamente es viable en tres de las treinta y siete EN públicas del Estado de México, por lo cual se requiere tomar otras medidas para los normalistas que no tienen la opción de una normal con internado.

#### 5.3.2.2. Trabajos informales

Las becas no siempre pueden ser solicitadas desde los primeros semestres o resultan insuficientes para solventar los gastos emergidos de la licenciatura en educación primaria debido a que los ingresos familiares no sólo se utilizan para cubrir este

concepto sino también para sufragar otras necesidades, y por ello, algunos jóvenes se vieron orillados a buscar un empleo, tanto para pagar aspectos escolares como personales e inclusive para apoyar con el gasto familiar.

En primero no tenía beca [refiriéndose al primer semestre], prácticamente lo que trabajaba era nada más [para los gastos de la] pura escuela, yo no disfrutaba de ninguna forma [lo que recibía] igual lo que trabajaban mis padres, también mis hermanos están estudiando y también eran gastos de ellos [...] No trabajaba en algo fijo, trabajaba en varias cosas: comerciante, ayudante de panadería, llevar cosas, así varios, nunca tenía algo fijo [...] era por eso que había veces que ni siquiera dormía, de hecho me iban a venir varias enfermedades (Katya, EN4N).

Respecto a la cuestión laboral, los normalistas dijeron que veían casi imposible conseguir un trabajo de medio tiempo debido al horario discontinuo de la normal y por la carga de trabajo que tenían. A pesar de esa percepción generalizada, seis de los treinta y dos jóvenes dijeron trabajar, bajo las siguientes condiciones: Teresa de la ENSFP trabajaba en un puesto de tortas, cuyos dueños eran unos familiares, únicamente asistía los fines de semana y cuando tenía mucha tarea pedía permiso para faltar; Katya de la EN4N dijo que cuando requería cubrir un gasto fuerte buscaba empleos temporales en algún comercio; Claudio de la ENSFP tocaba los fines de semana en un grupo musical; Fausto de la ENSFP le ayudaba a vender a su hermano mayor [autopartes] los fines de semana y durante los periodos vacacionales; mientras que Aranza y Lucero de la EN4N dijeron que vendían joyería de fantasía o postres para poder apoyar a sus padres con los gastos de la escuela y para solventar gastos personales.

Como se aprecia, estos jóvenes consiguieron empleos informales de fines de semana y en la mayoría de los casos los empleadores son sus familiares o conocidos, quienes les brindan ciertas facilidades, como faltar cuando sus estudios lo requieren. Sólo Claudio y Teresa comentaron que sus notas académicas habían bajado porque sus trabajos de fines de semana les impedían dedicarle tiempo completo a sus tareas escolares e incumplían en algunos cursos, quizá los otros chicos no refirieron esta situación debido a que sus empleos son más esporádicos.

La situación de Claudio y Teresa se relaciona con la investigación de McKenzie & Schweitzer (2001) en la que se demostró que los jóvenes que trabajan medio tiempo tienen menor desempeño académico que sus pares que no trabajan y son estudiantes de tiempo completo e inclusive menor que aquellos que trabajan de tiempo completo y que asisten a la escuela por menos horas. Es evidente que los chicos que no trabajan pueden dedicarle más tiempo al estudio, pero la segunda comparación es más compleja. En respuesta, los autores mencionan que los estudiantes que trabajan de tiempo completo, se esfuerzan más en el poco tiempo que dedican a los estudios porque suelen tener metas más estables (McKenzie & Schweitzer, 2001, p.30). Aunque, en general, hacen falta investigaciones que focalicen a los estudiantes normalistas que trabajan mientras estudian.

#### 5.3.2.3. Soluciones alternas

Cuando las becas o la obtención de un empleo no son soluciones posibles para solventar los gastos de la LEPRIM, los estudiantes también suelen recurrir a familiares para solicitar un préstamo o un apoyo económico que no les genere endeudamiento, aunque se aprecia que esto sólo ocurre cuando los familiares tienen una solvencia económica mayor a la de sus padres, por ejemplo, en el caso de Camila, ella recurrió a su abuelo materno para pagar su inscripción al curso de inglés que le solicitaron en la normal. Romina, por su parte, dijo que su hermana mayor la apoya con la compra de materiales que le solicitan o con los pasajes cuando va a prácticas de observación.

Otra solución que mencionó Emilio fue la de hablar con los profesores cuando le solicitan materiales costosos para que pudiera llevarlos posteriormente o cuando iban a realizar una salida académica que implicaba costos de traslado, él y otros compañeros habían solicitado una actividad alterna, como la elaboración de un ensayo, o un proyecto que implicara menor costo.

Mientras algunas acciones para solventar los gastos académicos son más viables para algunos estudiantes —como los que tienen familiares comerciantes— para otros es más difícil y esas soluciones alternativas, como tener un trabajo temporal o no asistir a



actividades académicas como conferencias e intercambios académicos pueden afectar en su formación y desempeño escolar (McKenzie & Schweitzer, 2001).

### Conclusiones de capítulo

Los jóvenes normalistas mencionaron tres ámbitos principales donde experimentaron más dificultades durante su tránsito del bachillerato a la normal: el académico, socio-personal y económico. Aunque éstos fueron expresados por los estudiantes desde su experiencia no sólo enfatizan el ámbito individual, sino que también resaltan algunas debilidades del propio sistema de educación normal —y en específico de las normales donde se realizó esta investigación— que impactan directamente en el proceso de formación de los estudiantes.

En el caso de los desafíos académicos, es importante resaltar que estos no son exclusivos de los normalistas, sino que también han sido señalados en otras investigaciones realizadas sobre estudiantes universitarios (Tinto 1999; Silva y Rodríguez, 2013; Ramírez, 2013). Empero, resulta preocupante que estos desafíos no hayan sido atendidos por las EN —por lo menos hasta el momento de las entrevistas— a pesar de que desde el examen de diagnóstico algunos fueron evidenciados, como el bajo nivel de comprensión lectora. Este tipo de desafíos se presentan como una continuación de las trayectorias académicas de los estudiantes normalistas a través del sistema educativo, sin embargo, en el caso específico de la profesión docente si no son atendidos desde la formación inicial pueden ser repetidos a corto plazo con los alumnos de educación básica.

Tanto los estudiantes que dijeron que ingresaron a la normal convencidos de querer ser maestros como los que no tenían en mente estudiar esta profesión se enfrentaron a los mismos desafíos académicos, según la normal en la que se encontraban inscritos. Al respecto, la EN4N fue señalada como la institución con mayor exigencia académica. Empero, lo que distingue a ambos grupos de estudiantes, es que los que estaban convencidos de su elección profesional toman los retos académicos como parte de su formación y se esfuerzan en superarlos, sin embargo, para quienes aún tienen dudas sobre su elección, este proceso se les ha dificultado más e incluso han llegado a pensar en salirse de la carrera.

Ante esta situación, es necesario focalizar las acciones que realizan las instituciones formadoras durante el primer año de la licenciatura, tomando en cuenta las trayectorias escolares de sus estudiantes. Sin embargo, no se trata de implementar cursos remediales y segmentados para atender las necesidades y dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en primer año, sino de diseñar estrategias conjuntas en la institución (Tinto, 1999) que sean un eje central en la formación de futuros maestros con características distintas, sin olvidar que el ajuste académico no es un proceso individual (van Rooij et al., 2017) sino que es una responsabilidad compartida del estudiante y la institución.

De acuerdo con las características socioeconómicas, se aprecia que los estudiantes normalistas comparten similitudes con los estudiantes que están inscritos en IES públicas de reciente creación, como los tecnológicos estatales (Ramírez, 2013) y las universidades interculturales (Silva & Rodríguez, 2013) o con aquellos que se insertan a universidades privadas de bajo costo (Pérez Colunga, 2013). En estos casos, las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes de nuevo ingreso en este tipo de IES, los hacen diferenciarse de otros estudiantes universitarios que asisten a otros subsistemas de educación superior o a instituciones de mayor prestigio.

En cuanto al papel de la familia, los estudiantes resaltaron el apoyo moral y económico —en la medida posible— de sus padres, pero a la vez dijeron que no habían recibido apoyo académico por parte de su familia durante su trayectoria escolar previa. Esta situación se relaciona con el grado máximo de estudios alcanzado por sus progenitores, centrado en los niveles de educación básica, así como con el tipo de ocupación de estos, resaltando que, en el caso de las madres, hay una gran proporción que se dedica a labores del hogar —inclusive si tienen un título universitario— mientras que la mayoría de los padres son empleados o se dedican a otras actividades que les generan bajos ingresos. No obstante, es necesario destacar que las aspiraciones que los padres tienen respecto a la educación de sus hijos son altas, por ello hacen un esfuerzo para que continúen estudiando y adquieran un título universitario.

Al respecto, es preciso señalar que existe una diferencia significativa entre el nivel educativo de los padres por zona geográfica, mientras los padres de la EN4 tienen mayores estudios (principalmente las mujeres), en el caso de los padres (hombres y

mujeres) de los jóvenes de la ENSFP la mayoría sólo concluyó la primaria. Esta diferenciación también está presente en el tipo de empleos, lo cual puede responder en cierta medida, que todos los jóvenes que dijeron que ingresaron a la normal por cuestiones económicas sean estudiantes de la ENSFP.

Este capítulo también permite puntualizar la necesidad de mirar a los normalistas como estudiantes de educación superior. Por un lado, aunque se estén formando para trabajar con niños de primaria ellos ya no son alumnos de educación básica y por otro, el hecho de que realicen prácticas profesionales por determinados periodos no los convierte en profesores con todas las responsabilidades que ello implica. En tanto, es necesario enfatizar que son jóvenes en un proceso de formación de nivel superior y resaltar el papel de las escuelas normales como IES partícipes de la formación no sólo de futuros profesores sino también de ciudadanos.

## 6. Conclusiones

Al inicio de esta investigación —teniendo como referencia la disminución de casi un 60% en las solicitudes de nuevo ingreso en las escuelas normales a partir del ciclo escolar 2013-2014— se tenía como hipótesis que solamente elegían ingresar a una licenciatura en educación normal aquellos jóvenes que estaban convencidos de querer dedicarse a la docencia y quienes cumplían con los requisitos mínimos establecidos en las convocatorias de ingreso a estas IES. Otro supuesto inicial era que los procesos para ingresar a una escuela normal eran más selectivos y efectivos en el reclutamiento de los aspirantes y que las EN atraían a jóvenes con cualidades deseables para la docencia.

No obstante, a través de las entrevistas entabladas con treinta y dos estudiantes que ingresaron a la licenciatura en educación primaria en el ciclo escolar 2016-2017 en dos normales mexiquenses se encontró que no todos los jóvenes que estaban inscritos en el primer año de la LEPRIM querían ser maestros ni contaban con algunas de las características deseables para ser docentes. Con base en estos hallazgos, se establecieron dos grupos de estudiantes de nuevo ingreso.

En el primer grupo se ubicaron a once normalistas que dijeron que estaban convencidos de querer ser maestros. Aunque los estudiantes de este grupo mencionaron distintas etapas de su vida —desde la infancia hasta la juventud— en las que se dieron cuenta de que querían ser maestros, no se puede señalar un periodo específico, más bien sus respuestas permiten comprender cómo ellos mismos reconstruyen su historia personal y cómo determinan las narrativas con las que sustentan su elección y fundamentan su identidad profesional.

La elección de estos jóvenes de ingresar a la LEPRIM estuvo guiada principalmente por motivos intrínsecos y altruistas, aunque también mencionaron algunos motivos extrínsecos. Sobre el primer tipo de motivación resaltaron características propias como el gusto por trabajar con niños, paciencia, tolerancia, gusto por enseñar, ayudar a quienes lo necesitan y una actitud de servicio a la sociedad; las cuales reconocieron como cualidades para poder ejercer la docencia. Sobre la motivación extrínseca prevaleció la estabilidad laboral, el pronto ingreso al campo laboral después de egresar de la licenciatura y la admiración hacia maestros conocidos.

En general, se aprecia mayor incidencia en elecciones basadas en cualidades autopercibidas y experiencias personales, en donde los estudiantes tomaron en cuenta sus características, intereses y expectativas laborales, lo cual se relaciona con efectos positivos a largo plazo en el ejercicio de la profesión (Yong, 1995; Rots, Aelterman, Devos & Vlerick, 2010). Tomando como referencia los hallazgos de Hay McBer (2000, en Hunt, 2009) se podría decir que este grupo de jóvenes cumple con uno de los tres rasgos que un profesor debe tener para influir significativamente en el progreso del alumno: las características profesionales que están relacionadas con valores, compromisos y actitudes. Sin embargo, tienen debilidades en otras áreas, como el dominio del contenido pedagógico, el desarrollo de habilidades comunicativas o en la resolución de problemas matemáticos, por lo cual es necesario diseñar y aplicar estrategias que subsanen este vacío.

Además, este grupo de jóvenes expresó que sus expectativas a largo plazo eran desempeñarse en el ámbito educativo —no en funciones administrativas— sino como docentes frente a grupo, mientras que los que no estaban convencidos de ingresar a la normal, expresaron lo contrario. Este hallazgo se relaciona con otras investigaciones que indican que los sujetos que deciden dedicarse a la docencia por cuestiones personales, en lugar de condiciones externas, son quienes permanecen más tiempo en el ejercicio docente (Rots et al., 2010; García-Garduño, 2007). En este sentido, resulta necesario invertir en programas de formación inicial con este tipo de sujetos, ya que su presencia en el SEN podría ser por mayor tiempo en comparación con aquellos que no están convencidos de su elección profesional.

El segundo grupo está conformado por veintiún jóvenes, ellos tenían otras aspiraciones profesionales y por lo tanto la normal no era vista como su primera opción. Esta agrupación, a su vez, se divide en tres subgrupos de acuerdo con el momento y la razón por la que ingresaron a la normal: los que fueron rechazados de otras IES (presentaron de uno a siete intentos para ingresar en otra licenciatura pero no fueron admitidos); los que por cuestiones económicas no pudieron elegir otra opción distinta a la normal; y los que fueron expulsados de otros subsistemas de educación superior ya que no lograron la adecuación necesaria en las carreras donde estaban inscritos.

La decisión de ingresar a la normal fue distinta para los integrantes de cada subgrupo. Los rechazados de otras IES, después de uno o más intentos fallidos para ingresar a la carrera deseada, vieron a la normal como una opción alterna para continuar con su objetivo de tener una carrera profesional. Para los jóvenes de escasos recursos, la ENSFP (todos los que respondieron a ese motivo son de esa normal) fue vista como la única opción viable para continuar sus estudios de ES. Finalmente, para los *expulsados* de otras IES, la idea de estudiar en una normal —que había sido descartada previamente— resurge como una opción viable para reincorporarse al sistema de educación superior y no truncar sus estudios.

De esta manera, el ingreso a la LEPRIM se percibe como una decisión apresurada, sin previa meditación y por causas y condiciones diversas. Ante esa inmediatez, los jóvenes ingresan a la EN con desconocimiento sobre la institución y la profesión. Esta situación ha sido relacionada con los motivos que inciden en la deserción de la carrera a corto plazo (Tinto, 1999; García-Garduño, 2007), por lo tanto, estos jóvenes son susceptibles de interrumpir sus estudios en la LEPRIM como ocurrió con otros de sus compañeros que se dieron de baja desde el primer semestre de la licenciatura. Para atender este problema localmente, en las escuelas normales se deberían establecer programas de seguimiento y de fortalecimiento académico que contribuyan a la retención de estudiantes con las cualidades necesarias para formarse como maestros.

En general, los estudiantes de ambas escuelas normales se enfrentan a desafíos durante el primer año de la licenciatura, sin embargo, la manera en que los afrontan responde a las características de ingreso y al proceso que siguieron para ingresar a la normal. Así, mientras los que siempre habían deseado ser maestros afrontan esos desafíos con mayor responsabilidad, aquellos que vieron a la normal como su última opción, se sienten frustrados e inclusive han pensado en darse de baja.

Las características de los estudiantes, de su contexto y sus condiciones de vida, determinan en cierta medida, la elección de la carrera docente como opción profesional. Empero, es evidente que los procesos de selección establecidos por las autoridades educativas de cada entidad también moldean el perfil de los jóvenes de nuevo ingreso en las EN, pues a partir de estos se delimitan: la edad, el promedio de egreso del

bachillerato e inclusive el lugar de origen de los estudiantes. Como las convocatorias tienen alcance estatal, éstas pueden sufrir modificaciones de acuerdo con la oferta y la demanda en las normales.

En los procesos de admisión de cada entidad, se aprecia una flexibilización en cuanto a los requisitos mínimos para poder postularse por un lugar en una EN. Por ejemplo, en el Estado de México el promedio de egreso de bachillerato disminuyó a de 8.0 a 7.0 y las convocatorias para el proceso de selección se emiten y publican después de que lo hacen otras IES de la entidad o cercanas geográficamente. Además, que también se realizan dos periodos de selección, el último, a un mes de iniciar las clases. En este sentido resulta necesario regular estos procesos y que no se dejen fuera de la convocatoria a escuelas rurales, como ocurre en el Estado de México, en el que sólo se contemplan a 36 EN públicas de las 37 que hay en esta entidad.

A partir de identificar las condiciones en las que estos jóvenes tomaron la elección de formarse como maestros se aprecia que la relación generacional o influencia de familiares para elegir esa carrera ya no está presente como en otras generaciones (Rodríguez y Negrete, 2010), pues, sólo tres estudiantes dijeron tener padres con formación normalista. En cambio, se aprecia una mayor presencia de jóvenes rechazados de otras carreras y expulsados de otros subsistemas de educación superior, mientras que la presencia de jóvenes de escasos recursos sigue siendo una continuidad en la composición de la matrícula normalista como en años anteriores (Mungarro y Zayas, 2009; Rodríguez, 2015).

La composición socioeconómica de las familias de origen de los normalistas los hace distinguirse de otros estudiantes universitarios que asisten a universidades públicas de mayor prestigio a nivel nacional (Bartolucci; 2000; De Garay, 2001; Chain, et al., 2001; Guzmán; 2016). En su lugar, se asemejan más a aquellos que ingresan a tecnológicos públicos de reciente creación (Ramírez, 2013), universidades interculturales (Silva, 2013) e instituciones privadas de bajo costo (Pérez Colunga, 2010). En sí estos estudiantes no sólo comparten la condición socioeconómica, sino que también el proceso de ingreso a una IES que no era su primera opción y en el caso de los jóvenes que

realizan otros procesos de selección sin obtener resultados favorables, también experimentan sentimientos semejantes como la culpabilidad y la frustración.

En este sentido, las escuelas normales deben ser vistas como una oportunidad de acceso a la educación superior para los jóvenes pertenecientes a grupos vulnerables, en específico aquellas normales que están ubicadas en municipios con alto grado de marginación, como la Escuela Normal de San Felipe del Progreso, en donde la mayoría de los entrevistados dijo que eligió esta opción por cuestiones económicas.

Con base en esta especificación, es viable pensar en replantear la clasificación de la EN, ya que los nombres —centenaria, benemérita, superior, experimental o rural— únicamente destacan a ciertas EN y las que no tienen esa designación son incluidas en una clasificación homogénea: escuelas normales públicas estatales, como si el hecho de pertenecer a una u otra categoría significara que las normales comparten las mismas características y necesidades que el resto. Por ello, parece pertinente trascender de esos nombramientos y en su lugar tomar en cuenta otras características sociales, culturales, demográficas y geográficas de la institución que permitan atender las necesidades de cada una de estas IES. Sin embargo, es necesario que haya estudios más específicos respecto al tema, ya que aquí sólo se presentó un panorama general.

Vale la pena mencionar que, aunque esta investigación estuvo enmarcada en un periodo en el que la RE2013 tuvo mayor difusión en fuentes mediáticas, todos los informantes dijeron que dicha reforma no había sido tomada en cuenta para su elección de ingresar a la LEPRIM. En su lugar, comentaron que antes de tomar esa decisión ellos desconocían en qué consistía la RE2013 y que lo poco que sabían al respecto era lo que habían visto en medios de comunicación o lo que escuchaban en algunas pláticas. A partir de su ingreso a la normal este tema les resulta más familiar pero su principal referente es la reforma en educación básica y la implantación del nuevo modelo educativo, así como el examen de oposición para ingresar al SPD que tendrán que realizar cuando finalicen sus estudios de licenciatura.

Con referencia a este último instrumento, la mayoría de los jóvenes expresaron estar de acuerdo —sólo dos cuestionaron su funcionalidad— y expresaron que se sentían que en sus respectivas escuelas los estaban formando para poder acreditar esa prueba, además,



los estudiantes de la ENSFP resaltaron que con ese instrumento ya no habría venta de plazas o herencia de éstas como ocurría anteriormente. No obstante, todos se mostraron en desacuerdo con el hecho de que otros profesionistas pudieran participar por una plaza docente y enfatizaron que su formación era más completa y estaba más enfocada a los contenidos de educación básica en comparación con otros profesionistas e hicieron énfasis a que ese tipo de acciones sólo perjudicaban el aprendizaje de los alumnos y a ellos les reducía posibilidades de ejercer la profesión que estudiaron durante cuatro años.

### 6.1. Alcances y limitaciones

Esta investigación permitió un acercamiento a los estudiantes normalistas como jóvenes y estudiantes universitarios en donde se identificaron ciertos aspectos de su vida personal, sin embargo, aún falta indagar sobre su desarrollo social fuera de la normal. Es decir, identificar el tipo de actividades recreativas, artísticas o culturales que realizan, su participación política y ciudadana, así como su participación en otras actividades que enfaticen su condición de jóvenes tanto dentro como fuera de la escuela. Todo ello con la finalidad de conocer cómo construyen su identidad, más allá de docentes en formación, como jóvenes y ciudadanos del mundo.

El eje central de esta investigación fueron los jóvenes que eligieron ingresar a la licenciatura en educación primaria en dos escuelas normales del Estado de México. No obstante, es necesario reconocer que existen otras IES que también se dedican a la formación inicial de profesores como la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus unidades de estudio. A partir de este reconocimiento, valdría la pena plantear investigaciones comparadas que permitan identificar fortalezas de cada institución y poder construir redes de trabajo con el objetivo central de mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica en el país. Asimismo, resulta necesario identificar a todas las IES que se dedican a esta función, para poder regular los programas y procesos de formación inicial a nivel nacional.

Las investigaciones sobre trayectorias académicas son relevantes en el nivel superior, sin embargo, en muchas ocasiones, éstas únicamente toman en cuenta la transición educativa anterior, es decir del bachillerato al nivel superior, como ocurrió en esta

investigación. Este tipo de estudios se asemejan a una fotografía que se centra en un momento —en este caso una transición educativa— de un proceso más complejo.

En este sentido, un aporte de esta investigación reside en que se presentó una visión detallada de este proceso. Sin embargo, también resulta importante realizar estudios sobre trayectorias de mayor duración, que contemplen las transiciones desde los niveles educativos básicos para tener una visión panorámica que permita comprender mejor la elección de la carrera docente y la propia identidad profesional. Asimismo, quedan pendientes estudios longitudinales con cortes específicos como la elección de la normal y el ingreso a esta institución, el trayecto de la licenciatura y el egreso de la normal y posteriormente la inserción laboral.

## 6.2. ¿Qué se puede mejorar? Recomendaciones de políticas

Los estudiantes normalistas reciben una formación especializada según el nivel educativo o área en la que pretenden laborar. Sin embargo, con base en los resultados del examen de oposición para ingresar al SPD se observa que en el ciclo escolar 2016-2017 un 36.4% de sustentantes con formación normalista obtuvieron un resultado de *no idóneo* (SEP, 2016a). Aunque este porcentaje es menor que el de los sustentantes de otras IES, resulta preocupante que 25, 030 egresados de normales no puedan insertarse a la docencia a través de este concurso. Ante este escenario vale cuestionar si las acciones que han emprendido las EN para subsanar esta problemática son las suficientes y necesarias para fortalecer la formación de los estudiantes, como la creación del *Programa Emergente para Mejorar el Desempeño de los Estudiantes de las escuelas normales (PEMDE)* que se centra en la preparación de los estudiantes normalistas que cursan el último año de la licenciatura para que tengan mayor posibilidad de éxito en el examen de oposición (INEE, 2016).

En su lugar, resulta imperante enfatizar la formación inicial en las escuelas normales desde el primer hasta el último semestre. En este sentido, las normales deberían implementar un programa que les permita conocer quiénes y cómo son los jóvenes que deciden ingresar a una licenciatura en educación normal: sus motivos de ingreso, cualidades para la docencia, condición sociodemográfica, identificar los conocimientos

previos y las áreas de oportunidad de sus estudiantes. Inclusive se podría pensar en un curso propedéutico antes de iniciar la carrera para ser docentes.

Al respecto, parece necesario transformar los procesos de admisión en las escuelas normales, que no sea únicamente a partir de un examen de conocimientos, sino que se apliquen estrategias complementarias que permitan identificar otras características de los aspirantes. Por ejemplo, que se contemplen los motivos por los que se ingresa a la carrera y cualidades personales de los aspirantes, más allá de los conocimientos teóricos, los cuales pueden desarrollarse durante la carrera. Esto responde a los hallazgos que han demostrado que hay características que no pueden responder a la profesionalización, ya que el gusto con el que se elija la carrera muchas veces persiste en el proceso formativo y a lo largo de la vida laboral (García-Garduño, 2007; Hunt, 2009).

Aunado a ello, esta política de reclutamiento y selección puede contribuir a la revalorización de la profesión docente. Pues un proceso más riguroso para cursar una licenciatura normalista podría eliminar la percepción que se tiene sobre la docencia como una carrera “fácil” —y que algunos padres de los normalistas entrevistados repitieron esa idea para animar a sus hijas a estudiar en la normal— en la que se puede pensar únicamente después de haber sido rechazado en otra IES. Es necesario erradicar la idea de “aunque sea de maestro”, lo cual implica repensar la apertura que se le dio a otros profesionistas —sin formación pedagógica— para concursar por una plaza docente. Es decir, tener procesos más rigurosos en pro de la mejora educativa a nivel nacional, para ello sería necesario conocer qué ha ocurrido con las modificaciones que han hecho algunas entidades al respecto, como Sonora y Baja California que en los últimos cinco años establecieron promedios de egreso del bachillerato de 8.0 a 9.0 en la primera entidad y de 9.0 a 9.5 en la segunda. Es decir, se requieren estudios comparativos nacionales sobre los procesos de admisión en cada entidad que permitan tomar decisiones de política.

Por otra parte, con base en el recuento histórico del comportamiento de la matrícula en la educación normal desde 1984 hasta 2018 (ver capítulo 2) se advierte que no hay correlación entre los estudiantes que se forman en las EN para ser docentes con las exigencias de los diferentes niveles educativos. Por ello, resulta necesario diseñar e

implementar una política a largo plazo que regule el ingreso a estas IES. Es decir, que haya congruencia entre el número de estudiantes de nuevo ingreso en las EN, de la matrícula inscrita y el número de egresados en cada licenciatura de acuerdo con las necesidades del SEN para poder cubrir los espacios vacantes de los niveles de educación básica con profesionistas especializados.

Si se toma en cuenta la composición de la planta docente actual del SEN en el nivel básico, se observa que en pocos años habrá una renovación generacional de cerca de 56,518 docentes de educación básica que laboran en escuelas públicas (INEE, 2015). Estas cifras sugieren centrar la atención en la formación inicial de maestros, pues, si se requiere renovar la planta docente y no hay personas preparadas se corre el riesgo de que, como ha ocurrido en otros periodos de escasez de profesores, esos lugares se cubran con personas que no tienen ni la formación, ni las características necesarias para desempeñarse como docentes con efectos positivos en sus alumnos.

### 6.3. Temas pendientes

a) Estudiantes de las licenciaturas en educación preescolar y secundaria. A partir de la revisión del estado del conocimiento para situar esta investigación, se hace evidente la ausencia de información sobre las otras licenciaturas que se imparten en las escuelas normales. En este sentido, resulta necesario identificar quiénes y cómo son los estudiantes de cada licenciatura, reconociendo similitudes, pero también particularidades de cada uno. Este tipo de investigaciones son oportunas para que, con base en un conocimiento más detallado de cada licenciatura, de los planes y programas, sus estudiantes y profesores, se puedan diseñar políticas que respondan a la formación de profesores según el grado educativo para el que se están especializando.

b) Comparación de trayectorias académicas entre estudiantes normalistas y otros estudiantes de carreras afines a la educación. En un sistema de formación de maestros tan diverso como en México resulta necesario realizar estudios comparativos entre las distintas IES que desempeñan esta función para poder identificar prácticas sobresalientes y erradicar algunas que no coadyuvan a la formación inicial de docentes. Los estudios comparativos también permitirían diseñar mejores estrategias para impulsar la movilidad

nacional no sólo de normal a normal, sino a otras universidades, sin que sea una actividad vista como una capacitación del sistema universitario al normalista o viceversa, sino que sea una participación conjunta.

c) Comparación de los procesos de admisión en entidades con aplicaciones distintas. En esta investigación se enfocó el procesos de selección y admisión en las EN del Estado de México, sin embargo sería pertinente realizar un estudio comparado entre otros estados que han incluido prácticas distintas para reclutar a los aspirantes al magisterio, conocer qué tipo de instrumentos se emplean, qué actores educativos participan, cómo influyen las modificaciones en las convocatorias estatales en la formación inicial, qué apoyo federal han recibido, entre otros cuestionamientos que permitan identificar a los subsistemas de educación normal mejor consolidados en el país y su efecto en el aprendizaje de los alumnos de educación básica.

d) Evaluación en las escuelas normales. Un aspecto que fue reiterado en las entrevistas con los estudiantes normalistas fue la evaluación, la cual fue implantada desde 2012 en las EN con el nuevo plan de estudios de ese mismo año. Empero, aunque se ha aplicado casi durante seis ciclos escolares, aún hay desconocimiento —tanto de los estudiantes como de los docentes y directivos— sobre esta medida evaluativa. Más allá de la forma de asignar una calificación *final*, falta conocer cómo es implementada esa medida en cada EN, de qué manera contribuye a la formación de los estudiantes normalistas desde que ingresan a la normal hasta que se enfrentan a una evaluación para ingresar al SPD, de qué manera esa forma de evaluación influye en la práctica de los estudiantes, qué papel desempeña el estudiante y el docente normalista ante esta medida que desconocen.

## 7. Referencias

- Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal. (2016). Convocatoria 2016. Estudia en las Normales de la Ciudad de México. *Licenciatura para formación de docentes de educación preescolar, primaria, secundaria, educación física y educación especial. Ciclo escolar 2016-2017*. México: SEP. Recuperado de: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/130535/folleto\\_ingreso\\_2016\\_IDCIEN\\_1\\_.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/130535/folleto_ingreso_2016_IDCIEN_1_.pdf)
- Alarcón, E., López, R., & Piña, J. M. (2017). *Elección de carrera: estudiantes universitarios de alto rendimiento académico*. San Luis Potosí, México: Memoria electrónica del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. Recuperado de <http://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1064.pdf>
- ANUIES. (2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior 2012-2016* [En línea] Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Recuperado de <http://www.anui.es/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- ANUIES. (2012). *Inclusión con responsabilidad social. Elementos de diagnóstico y propuestas para una nueva generación de políticas de educación superior*. México: ANUIES. Recuperado de <http://www.ses.unam.mx/cursos2016/pdf/26-ago-anui.es.pdf>
- Arfuch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: Centro de Investigación y Docencia Económicas, SEP.
- Bartolucci, J. (2000). *Desigualdad social, educación superior y sociología en México*. México: Centro de Estudios Sobre la Universidad-UNAM-Miguel Ángel Porrúa.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003). Los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana, en *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires. (pp. 11-63).
- Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión, en P. Gentili, & G. Frigotto, *La Ciudadanía Negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010023734/11birgin.pdf>

- Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (. (2014). *Caminos desiguales: Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. México: El Colegio de México-INEE.
- Bogdan, R. & Knoop, S. (1998). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. University of Michigan. Allyn and Bacon.
- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Docentes excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Buenfil, R. 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 Editor.
- Candela, C., Barberá, E., & Ramos, A. (septiembre-diciembre de 2009). Perspectiva de género en el desarrollo de carrera: perfil de competencias, logro de metas y dificultades encontradas. *Informació Psicológica* (87), 27-36. DOI: [http://www.informaciopsicologica.info/previous\\_issues.php](http://www.informaciopsicologica.info/previous_issues.php)
- Cano García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-16. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875011>
- Castro, I. C. (2013). La vida estudiantil universitaria extraaulas, en C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 211-243). México: ANUIES.
- Ceneval. (2018). *Exámenes Nacionales de Ingreso EXANI-II*. Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior. Recuperado de: <http://www.ceneval.edu.mx/exani-ii>
- Centro de Docencia e Investigación (2013). *Caracterización de los actores de la educación preescolar en Yucatán*. Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Yucatán. SEGEY: México.
- Chaín, R., Martínez, M., Jácome, N., Acosta, O., & Rosales, O. A. (2001). *Demanda, estudiantes y elección*. Xalapa, Ver. México: Universidad Veracruzana. Sistema de Investigación del Golfo de México.
- Chávez González, G. (2007). Estudiantes universitarios, valores e identidad profesional, en A. Mingo, *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 131-163). México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2012). Índice de marginación por localidad 2010, México, CONAPO. Recuperado de:

<http://www.sideso.cdmx.gob.mx/documentos/2017/diagnostico/conapo/2010/Indice%20de%20marginacion%20por%20localidad.pdf>

- CONAPO (2015). Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015, México, CONAPO. Recuperado de: <https://www.gob.mx/conapo/documentos/indice-de-marginacion-por-entidad-federativa-y-municipio-2015>
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative*. University of Nebraska–Lincoln. Pearson.
- Del Castillo, G. (septiembre 27, 2017). El papel de la prensa en la Reforma Educativa: ¿informa, distrae o distorsiona? *Distancia por tiempos. Nexos*. Recuperado de: <http://educacion.nexos.com.mx/?p=670>
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research, pp-1-32, en Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln. *The Handbook of Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> ed. The United States of America. Sage Publications.
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.
- De Garay, A. (2004). *Integración de los jóvenes en el sistema universitario. Prácticas sociales, académicas y de consumo cultural*. México: Ediciones Pomares.
- DGESPE (Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación). (2018a). Directorio Completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana. Recuperado de: <http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas>
- DGESPE (2018b). Planes de estudios 2018. Licenciatura en educación primaria, en Centro Virtual de Innovación Educativa. Recuperado de: <https://cevie-dgespe.com/Page/index.php/planes-de-estudios-2018/63>
- Diario Oficial de la Federación. (26/02/2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VII; y 73, fracción XXV. Recuperado de: [http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013)
- Diario Oficial de la Federación. (03/08/2018). ACUERDO número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican. Recuperado de: [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018)
- Díaz Barriga, Á. (Compilador). (2000). *El examen. Textos para su historia y debate*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdés Editores, UNAM.



- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Ducoing, P., & Fortoul, B.(Coord.). (2013). *Procesos de formación. 2002-1011* (Vol. II). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E., & Alfonso, M. (2017). *Profesión: Profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo? (Resumen ejecutivo)*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Recuperado de: <https://publications.iadb.org/handle/11319/8620>
- Esquivel, G. (27 de octubre, 2017). Problemas con las mediciones tradicionales CAMBIOSOCT17. México. El Colegio de México. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=cjx02H\\_IV1M](https://www.youtube.com/watch?v=cjx02H_IV1M)
- Esquivel, G. (2005). *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*. Iguales, Oxfam México. Recuperado de: [http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema\\_informe.pdf](http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf)
- Gadamer, H-G. (2006). *Verdad y método II*. España. Salamanca.
- García, J., Ávila, D., Vargas, M., & Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, 42, 129-151. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=88446716006>
- García-Garduño, J. M. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1153-1178.
- García-Pinzón, I. (2016). Patrones de elección de los participantes del concurso para el ingreso a la educación media superior de la COMIPEMS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (RMIE), 21 (68), 95-118.
- García-Poyato, J.R., Cordero, G. y Jiménez, J.A., (2017). ¿Por qué quiero ser profesor? Estudio exploratorio de las motivaciones de estudiantes normalistas de Baja California. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- González Reyes, J.H. (2017). *De las calles a las aulas: el caso del movimiento de aspirantes excluidos de la educación superior*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) México.
- Gómez, S.M. (2014). Estudio exploratorio en estudiantes universitarios. Referencias sociodemográficas y elección de carrera. *Praxis educativa*, 18 (1), 50-57. Recuperado de: <http://www.scielo.org.ar/pdf/praxis/v18n1/v18n1a05.pdf>

- Guzmán, C. (2012). Quedar afuera: experiencias y vivencias de los jóvenes que no logran ingresar a la universidad. *Cultura y representaciones sociales*, 6 (12), 131-164. Recuperado de:  
[http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/Guzman\\_12.pdf](http://www.culturayrs.org.mx/revista/num12/Guzman_12.pdf)
- Guzmán, C. (2016). El proceso de admisión a la licenciatura de la UNAM: recuento de críticas y caminos para el debate. *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de:  
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=283>
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior (RESU)* 46 (182) pp.71-87. ANUIES, México. Recuperado de:  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.resu.2017.03.002>
- Guzmán, C. & Saucedo, C.L. (2005). La investigación sobre alumnos en México: Recuento de una década (1992-2002). En Ducoing, P. *Sujetos, actores y procesos de formación. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002* (vol. 8) (640-808). México: COMIE.
- Guzmán, C. & Serrano, O. (2007). Los cambios en la composición social de la población estudiantil de la UNAM (1985-2003), en A. Mingo, *Estudiantes universitarios: cinco acercamientos* (pp. 164-208). México: UNAM-IISUE.
- Hanushek, E. and Pace, R. (1995). Who Chooses to Teach (and Why)? *Economics of Education Review*, 14 (2), pp.101-117. Recuperado de:  
[https://doi.org/10.1016/0272-7757\(95\)90392-L](https://doi.org/10.1016/0272-7757(95)90392-L)
- Hernández, J. (14 de marzo de 2018). A 22 años del Comipems, ¿deudas pendientes? *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de:  
<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1063>
- Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL). Recuperado de:  
[https://www.oei.es/historico/pdf2/documento\\_pre43.pdf](https://www.oei.es/historico/pdf2/documento_pre43.pdf)
- IMJUVE. (2012). *Encuesta Nacional de Valores en Juventud 2012*. México: IMJUVE-III-UNAM. Recuperado de:  
[https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ\\_2012.pdf](https://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/ENVAJ_2012.pdf)
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).
- INEE (2018). *Directrices para mejorar las Políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*. México: INEE.

- INEGI. (2010). Censo de población y vivienda 2010. Recuperado de:  
<http://www.microrregiones.gob.mx/zap/poblacion.aspx?entra=zap&ent=15&mun=074>
- INEGI. (2015). Encuesta Intercensal 2015. Recuperado de:  
<https://www.inegi.org.mx/programas/intercensal/2015/>
- INEGI. (2018). Encuesta Origen-Destino en Hogares de la Zona Metropolitana del Valle de México (EOD) 2017. México: INEGI. Recuperado de:  
[http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/OrgenDest2018\\_02.pdf](http://www.beta.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2018/EstSociodemo/OrgenDest2018_02.pdf)
- Instituto Politécnico Nacional. (2018). *Sistema de administración escolar*. Rrecuperado de: <http://www.saes.ipn.mx/ns.html>
- Johnston, J., Mckeown, E., & Mcewen, A. (1999). Choosing Primary Teaching as a Career: The perspectives of males and females in training. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 25 (1), 5564.  
 Doi:10.1080/02607479919673
- Lancy, D. F. (1993). *Qualitative Research in Education. An Introduction to the Major Traditions*. New York: Longman.
- Lortie, D.C. (1975). *School-teacher. A Sociological Study*. United States. The University of Chicago.
- Maldonado-Maldonado, A., & Mejía, G. (2018). Higher Education Systems and Institutions, Mexico. En P. Teixeira, & J. Shin, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (págs. 1-12). Springer: Dordrecht: doi: 10.1007/978-94-017-9553-1\_409-1
- McKenzie, K., & Schweitzer, R. (2001). Who succeeds at University? Factors predicting academic performance in first year Australian university students. *Higher Education Research and Development*, 20 (1), 21-33,  
 doi:10.1080/07924360120043621
- Medrano, V., Ángeles, E., & Morales, M. Á. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Mizala, A., & Ñopo, H. (2011). *Teachers' Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid?* Institute for the Study of Labor.
- Mungarro, G., & Zayas, F. (2009). Elección de carrera docente. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado de:

[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0254-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0254-F.pdf)

- Narro, J., Martuscelli, J., y Bárzana, E. (Coord.). (2012). *Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional*. México. Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial, UNAM. Recuperado de: <http://www.planeducativonacional.unam.mx>
- OECD. (2010). Para evaluar y premiar a los buenos maestros. En OECD, *Evaluación y reconocimiento de la calidad de los docentes: Prácticas internacionales*. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079717-es>
- Pérez Colunga, B. (2013). *De ser "rechazado" a ser estudiante en una universidad privada de medio costo: la experiencia de aceptar y de asimilar el ingreso a la universidad insurgentes, plantel Xola*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- Poy, L. (2016a, septiembre 13). Escuelas normales, en el abandono oficial. *La jornada*, p. 2. Revisada el 14 de agosto, 2016. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/03/14/politica/002n1pol>
- Poy, L. (2016b, diciembre 18). Desertan 15 por ciento de los estudiantes que ingresan a las escuelas normales. *La jornada*, p. 12. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/12/18/politica/012n1pol>
- Proyecto educativo (mayo de 2017). Encuesta para estudiantes de escuelas normales y UPN de Puebla. Reporte de resultados [Presentación de power point]. Proyecto educativo. Educación con calidad para todos.
- Ramírez, R. G. (2013). ¿Qué representa para los estudiantes de hoy adentrarse en la educación superior? En C. Guzmán, *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencias e identidades* (pp. 27-62). México: ANUIES.
- Ramírez-Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1 (2), 98-113. Recuperado de: <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/57/normalismo>
- Reyes, M.T. (2017). Caracterización del estudiante de nuevo ingreso a la educación normal. Generaciones 2014 y 2015. Memoria del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Robles, L. (2015, abril 10). La crisis educativa inicia en normales; sin perfil para dar clases, 60% de egresados. *Excelsior*. Recuperado de: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/04/10/1018020>

- Robles, L. (2016, marzo 22). Cualquiera podrá dar clases: SEP abre concurso a universitarios. *Excélsior*. Recuperado de:  
<https://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/03/22/1082282>
- Rodríguez, M. T., & Negrete, T. (2010). *Condiciones socioculturales en la formación de docentes para educación básica*. México: Horizontes Educativos IPN.
- Rodríguez-Rivera, D. K. (2015). *Dimensiones formativas en una normal rural: las prácticas rurales y el internado*. Tesis de maestría. Departamento de Investigaciones Educativas, Cinvestav, México.
- Secretaría de Educación del Estado de México. (2018). *Concurso de Asignación 2018 a la Educación Media Superior del Estado de México*. Recuperado de:  
<http://ingresoms.edugem.gob.mx>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (11 de abril de 2014). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado de Sistema Nacional de Registro del Sistema Profesional Docente:  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/abierta/convocatorias/15\\_P.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/abierta/convocatorias/15_P.pdf)
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2016). Convocatoria. *Convocatoria para cursar las licenciaturas en educación en las escuelas normales públicas del Estado de México 2016-2017*. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México.
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (12 de marzo de 2018). *Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente:  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/aprobadas/basica/15/95/convocatoria\\_COIEB-18.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/aprobadas/basica/15/95/convocatoria_COIEB-18.pdf)
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2018a). *Escuela Normal de San Felipe del Progreso*. Recuperado de Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México:  
<http://normalsfelipedelprogreso.edomex.gob.mx/>
- Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México. (2018b). *Normal No. 4 de Nezahualcóyotl*. Recuperado de Secretaría de Educación de Gobierno del Estado de México: <http://normal4neza.edomex.gob.mx/>
- Sen, A. (1998). Capacidad y bienestar, en A. Sen, & M. Nussbaum, *La calidad de vida* (pp. 55-79). México: Fondo de Cultura Económica.

- SEP. (2012). *Orientaciones para la evaluación de los estudiantes*. México: SEP-DGESPE.
- SEP. (2015) *¿Qué es el Servicio Profesional Docente?* Recuperado de Servicio Profesional Docente: <http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/>
- SEP. (2016a). Estadísticas del concurso de oposición para el ingreso a la educación básica ciclo escolar 2016-2017, en *Sistema Nacional de Registro del Servicio profesional Docente*. Recuperado de: [http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso\\_2016/estadisticas\\_concurso/](http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_2016/estadisticas_concurso/)
- SEP. (2016b). *Glosario de Términos Educación Media Superior*. Recuperado de Dirección General del Bachillerato: <http://planeacion.sec.gob.mx/upeo/GlosariosInicio20162017/MEDIASUPERIOR2016.pdf>
- SEP. (13 de marzo de 2017). Comunicado 69. Nuevo Modelo Educativo no permite concesiones políticas, porque lo más importante son los niños y los jóvenes: Nuño Mayer. México. Recuperado de: <https://www.gob.mx/sep/es/prensa/comunicado-69-nuevo-modelo-educativo-no-permite-concesiones-politicas-porque-lo-mas-importante-son-los-ninos-y-los-jovenes-nuno-mayer?idiom=es>
- SEP. (2018). *Escuelas Normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*. México: SEP.
- Solís, P. (octubre 28, 2015). Mayor cobertura educativa, la misma desigualdad social. *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/?p=55>
- Suárez, M. H. (2017). Juventud de los estudiantes universitarios. *Revista de la Educación Superior (RESU)*, 46 (184), 39-54.  
doi:<https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.12.001>
- Suárez, M. H., & Pérez, J. A. (2008). La disputa por la representación contemporánea de los universitarios en México, o de cómo y para qué forma la universidad pública a los jóvenes, en M. H. Suárez, & J. A. Pérez, *Jóvenes universitarios en Latinoamérica, hoy* (pp. 13-77). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (junio de 24 de 2013). *Planteles de la DGETI*. Recuperado de Dirección General de Educación Tecnológica Industrial: [http://www.sems.gob.mx/en\\_mx/sems/dgeti\\_planteles#](http://www.sems.gob.mx/en_mx/sems/dgeti_planteles#)

- Tinto, V. (1999). Taking Retention Seriously: Rethinking the First Year of College. *NACADA journal*, 19(2), págs. 5-9. Recuperado de: <https://doi.org/10.12930/0271-9517-19.2.5>
- Torres-Hernández, A. (19 de marzo de 2014). Los foros de consulta y el modelo educativo. *Milenio*. Recuperado de: <http://www.milenio.com/opinion/alfonso-torres-hernandez/apuntes-pedagogicos/los-foros-de-consulta-y-el-modelo-educativo>
- Tuirán, R. (2008, 24 de octubre). La educación superior en México. XXXIX Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la ANUIES. Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/102872/1/ANUIES-MONTERREY.pdf>
- UAEMex. (septiembre de 2010). *Reglamento de becas*. Recuperado de Departamento de Becas, Salud y Prestaciones Estudiantil: <http://web.uaemex.mx/cvib/doc/Reglamento%20final.pdf>
- UAEMex. (2018). Convocatoria . *Nuevo ingreso a los estudios profesionales de la UAEM ciclo escolar 2018-2019*. Recuperado de: <http://nuevoingreso.uaemex.mx/convocatorias/2018/EP2018-2019.pdf>
- UNAM. (diciembre de 2017). *Prontuario de becas*. Recuperado de Dirección General de Orientación y Atención Educativa: <http://www.dgosever.unam.mx/portaldgose/becas/Prontuario/prontuario.pdf>
- UNAM. (2018). *Cronograma licenciatura UNAM Junio 2018*. Recuperado de Dirección General de Administración Escolar: <https://escolar1.unam.mx/Junio2018/convocatoria.pdf>
- Universidad Autónoma Metropolitana. (2018). *Admisión a licenciatura*. Recuperado de Cuotas por inscripción y derecho al examen de selección: <https://kiknelia.rec.uam.mx/index.php?/Knowledgebase/Article/View/28/6/cuotas-por-inscripcion-y-derecho-al-examen-de-seleccion>
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Re-inventando el modelo tradicional*. España, Barcelona: Octaedro.
- van Rooij, E., Jansen, E., & van de Grift, W. (2017). First-year university students' academic success: the importance of academic adjustment. *European Journal of Psychology of Education*, 1-19. doi:10.1007/s10212-017-0347-8
- Velasco, P. M., & Meza, J. F. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas 1970-2009, en P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (págs. 157-190). México: UNAM-IISUE.

- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 5 (2), 269-282. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v5n2/v5n2a06.pdf>
- Watt, H. M., & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18, 408-428. Recuperado de: <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.002>
- Weiss, E. (2014). *Hermenéutica y “descripción densa” versus “grounded theory” y “Atlas.ti”* Ponencia presentada en el Congreso Internacional “Epistemologías y metodologías de la Investigación educativa” de la AFIRSE, UNAM, 17 a 20 de junio 2014.
- Wengraf, T. (2001). Lightly and Heavily Structured Depth Interviewing: Theory-Questions and Interviewer-Questions, en Tom Wengraf, *Qualitative Research Interviewing: Biographic Narratives and Semi-structured Methods*, (pp. 60-70) Sage: London.



## 8. Anexos

### 1.1. Estudiantes de la LEPRIM entrevistados (25 mujeres y 7 hombres)

N.P.	Nombre	Edad	Sexo	Escuela Normal	La normal como primera opción	Datos del padre		Datos de la madre	
						escolaridad	ocupación	escolaridad	ocupación
1	Álvaro	18	H	EN4N	sí <sup>1</sup>	normal	maestro jubilado	normal	maestra jubilada
2	Aranza	18	M	EN4N	no	primaria	empleado	secundaria	empleada
3	Bárbara	21	M	EN4N	no	primaria	comerciante	bachillerato	instructora de zumba
4	Bruno	18	H	EN4N	sí	secundaria	Obrero	primaria	ama de casa
5	Camila	21	M	EN4N	sí	secundaria	empleado	licenciatura	enfermera
6	Claudio	18	H	ENSFP	sí	sin estudios	campesino	primaria	campesina
7	Dafne	19	M	EN4N	no	secundaria	Taxista	bachillerato	ama de casa
8	Danilo	20	H	ENSFP	no	bachillerato	empleado	primaria	ama de casa
9	Emilio	18	H	ENSFP	no	n/c	n/c	primaria	ama de casa
10	Esperanza	18	M	EN4N	sí	n/c	n/c	carrera técnica	enfermera
11	Fausto	20	H	ENSFP	no	primaria	comerciante	primaria	ama de casa
12	Frida	19	M	EN4N	sí	bachillerato	contador	carrera técnica	enfermera
13	Grecia	18	M	EN4N	no	secundaria	comerciante	secundaria	comerciante
14	Hortensia	18	M	EN4N	no	primaria	empleado	bachillerato	empleada
15	Isabela	19	M	EN4N	no	secundaria	Policía	secundaria	comerciante
16	Julieta	21	M	EN4N	no	n/c	n/c	normal	maestra de preescolar
17	Katya	19	M	EN4N	sí	secundaria	comerciante	secundaria	ama de casa
18	Lucero	21	M	EN4N	no	secundaria	Chofer	secundaria	ama de casa
19	Miranda	18	M	EN4N	no	licenciatura	ingeniero	normal	maestra de preescolar
20	Naomi	21	M	EN4N	no	secundaria	empleado	licenciatura	empleada
21	Olivia	18	M	ENSFP	no	bachillerato	Obrero	bachillerato	ama de casa
22	Paloma	18	M	ENSFP	sí	primaria	campesino	bachillerato	ama de casa
23	Quetzali	18	M	ENSFP	no	primaria	comerciante	primaria	ama de casa
24	Romina	19	M	ENSFP	no	secundaria	Chofer	secundaria	Intendente
25	Sofía	18	M	ENSFP	no	primaria	empleado	primaria	ama de casa
26	Teresa	18	M	ENSFP	sí	secundaria	empleado	primaria	ama de casa
27	Úrsula	18	M	ENSFP	no	primaria	campesino	secundaria	ama de casa
28	Violeta	18	M	ENSFP	sí	sin estudios	campesino	primaria	campesina
29	Wendy	18	M	ENSFP	sí	primaria	Albañil	primaria	ama de casa
30	Xóchitl	18	M	ENSFP	no	secundaria	Velador	primaria	ama de casa
31	Yaretyzy	18	M	ENSFP	no	secundaria	Albañil	sin estudios	ama de casa
32	Zulma	18	M	ENSFP	no	primaria	campesino	sin estudios	ama de casa

Fuente: Elaboración propia con información extraída de base de datos de estudiantes de ENSFP-EN4N.

<sup>1</sup>Los datos sombreados corresponden a los estudiantes que dijeron que estaban convencidos de ser maestros.

## 1.2. Escuelas normales del Estado de México según la licenciatura que imparten

N.P.	Normal licenciatura	preescolar	intercultural bilingüe	primaria	intercultural bilingüe	educación física	secundaria										especial										
							biología	español	FCyE	física	geografía	historia	inglés	matemáticas	química	telesecundaria	auditiva	intelectual	motriz	visual							
1	Normal de Amecameca	x																									
2	Normal de Atizapán de Zaragoza	x	x																								
3	Normal de Atlacomulco							x					X	x													
4	Normal de Capulhuac	x									x																
5	Normal de Chalco		x			x											x										
6	Normal de Coacalco		x																								
7	Normal de Coatepec Harinas		x																								
8	Normal de Cuautitlán Izcalli	x	x								x																
9	Normal de Ecatepec		x								x																
10	Normal de Educación Especial del Estado																										
11	Normal de Educación Física "Gral. Ignacio Beteta"					x																					
12	Normal de Ixtapan de la Sal	x																									
13	Normal de Ixtlahuaca	x		x				x																			
14	Normal de Jilotepec	x	x																								
15	Normal de Los Reyes Acaquilpan		x																								
16	Normal de Naucalpan	x																									
17	Normal de San Felipe del Progreso		x	x																							
18	Normal de Santa Ana Zicatecoyan										x																
19	Normal de Santiago Tianguistenco			x							x																
20	Normal de Sultepec			x							x																
21	Normal de Tecámac	x																									
22	Normal de Tejupilco	x	x																								
23	Normal de Tenancingo										x																
24	Normal de Teotihuacán			x							x																
25	Normal de Texcoco										x																
26	Normal de Tlalnepantla			x							x																
27	Normal de Valle de Bravo			x																							
28	Normal de Zumpango			x																							
29	Normal no. 1 de Nezahualcóyotl			x																							
30	Normal no. 1 de Toluca			x																							
31	Normal no. 2 de Nezahualcóyotl			x																							
32	Normal no. 3 de Nezahualcóyotl	x																									
33	Normal no. 3 de Toluca	x																									
34	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl			x																							
35	Normal Rural "Gral. Lázaro Cárdenas Del Río"			x																							
36	Normal Superior del Estado de México							x	x																		
37	Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores			x	x																						
	Total	12	1	22	2	1	3	7	2	3	1	4	9	4	3	2	1	1	3	2	1						

Fuente: Elaboración propia con información extraída de DGESE (2018a). Directorio Completo de las Escuelas Normales de la República Mexicana. Recuperado de:

<http://www.dgespe.sep.gob.mx/rs/ens/directorio/escuelas>

### 1.3. Guía de entrevista para estudiantes normalistas de nuevo ingreso

El objetivo de esta entrevista es obtener un entendimiento de las reflexiones de los estudiantes de nuevo ingreso a la licenciatura en educación primaria en una escuela normal. Este acercamiento a los jóvenes normalistas parte de un conocimiento sobre sus experiencias previas al ingreso de la normal, con la intención de que el o la joven entrevistado(a) puedan hacer una retrospectiva del proceso de su elección (vivencias, situaciones, expectativas, retos); sobre los aspectos que influyeron en su elección de ser maestros, su trayectoria académica, su entorno familiar y social, así como otros aspectos que ellos consideren relevantes. Este guion no será realizado como un cuestionario, sino que se pretende entablar una conversación fluida.

Nota: los datos iniciales únicamente servirán para tener un control sistemático de la información de los entrevistados.

Fecha: \_\_\_\_\_ Hora de inicio: \_\_\_\_\_ Hora de término: \_\_\_\_\_

Contextualización de la entrevista: \_\_\_\_\_

#### I. Datos generales

Nombre:

Edad:

Escuela normal:

Lugar de residencia:

Tipo de bachillerato de egreso:

Promedio:

Primera opción para estudiar la licenciatura:

Otras opciones de estudio:

Nivel de estudio de los padres:

Ocupación de los padres:

Número de hermanos:

Lugar que ocupas:

#### II. Introducción

- a) Me gustaría que recordaras cómo era tu vida (tanto como estudiante como fuera de la escuela) antes de que ingresaras a la normal, ¿cómo recuerdas que fue esa etapa de tu vida?, ¿qué disfrutaste más en ese periodo?, ¿tuviste alguna mala experiencia que te hubiera ocasionado ganas de desistir tus estudios de preparatoria?, ¿cuáles eran tus expectativas de vida?, ¿tenías metas establecidas (a corto plazo a largo plazo)?

#### III. Trayectoria académica

- a) ¿En algún momento tuviste que interrumpir tus estudios?, ¿cuál fue la causa?, ¿por cuánto tiempo?
- b) ¿Cómo consideras que fue tu desempeño como estudiante durante el bachillerato?
- c) ¿Qué tan importante o útil consideras que fue tu formación en el bachillerato para entrar a la normal y cursarla? En otras palabras: ¿consideras que tu formación en el

bachillerato fue adecuada y suficiente para entrar a la normal y desempeñarte aquí?  
¿por qué? ¿podrías darme algunos ejemplos?

- d) ¿Recuerdas alguna experiencia académica que consideres que haya impactado al momento de elegir ingresar a una normal para ser maestro? (puede ser desde tus primeros años en la escuela hasta tu último año escolar)

#### IV. Aspectos socioeconómicos

- a) Podrías hablarme un poco sobre tu familia (¿cuántos integrantes son?, ¿a qué se dedican?, si tienes hermanos ¿con qué estudios cuentan?, ¿tienes familiares cercanos que sean maestros de primaria?, ¿qué actividades realizan juntos?)
- b) ¿Cuál fue la opinión de tus padres y/o de tus hermanos cuando les comentaste tu decisión de ser maestra(o) de primaria?
- c) ¿Cuáles fueron los comentarios de tus compañeros del bachillerato y/o tus amigos?
- d) ¿Consideras que estudiar en esta normal es costoso?, ¿qué es lo más costoso para ti?
- e) ¿Tu familia puede solventar los gastos que origina tu formación como maestro?, ¿cómo solventas los gastos de tu licenciatura?, ¿tomaste en cuenta esos gastos para elegir ingresar a la normal?
- f) ¿Tienes beca de algún tipo? ¿cuál?, ¿para qué la utilizas regularmente?, ¿estás buscando solicitar una (en caso de que no la tengas) ?, ¿qué harías si no contaras con los recursos necesarios para solventar los gastos de esta licenciatura?

#### V. Elección de la carrera

- a) ¿Cuáles son las razones que te motivaron a seguir estudiando después del bachillerato?, ¿dejaste pasar un tiempo entre el término del bachillerato y el inicio de la normal?, ¿qué pasó en ese periodo?
- b) ¿Durante tu estancia en el bachillerato, recibiste algún curso o apoyo de orientación vocacional?
- c) ¿Por qué elegiste estudiar para ser maestro de primaria?, ¿cómo surgió tu interés por estudiar en esta normal?, ¿cómo te entraste de la oferta educativa que tiene?
- d) ¿Consideras que tienes aptitudes y habilidades para ser maestro de este nivel educativo?, ¿cuáles dirías que son tus principales fortalezas?, ¿crees que exista algún obstáculo o debilidad propia o externa para alcanzar esa meta?
- e) ¿Cómo definirías la exigencia académica en esta normal?
- f) ¿Consideraste estudiar en otro tipo de institución algo relacionado con la pedagogía o la educación (una universidad, por ejemplo)?
- g) ¿En tu municipio existen otras instituciones de educación superior que ofrecen una licenciatura en educación o pedagogía?
- h) Si tuvieras la oportunidad de elegir otra profesión, ¿cuál elegirías y por qué?

- i) ¿Cómo imaginas tu futuro laboral después de que concluyas la licenciatura en educación primaria?

#### VI. Proceso de ingreso

- a) Tomando en cuenta desde los requisitos de la convocatoria, hasta la aplicación del examen de ingreso, ¿cómo consideras que fue el proceso de selección para ingresar a la normal?
- b) Para ingresar a la normal tuviste que realizar un examen de conocimientos generales y otro de diagnóstico, ¿cuál es tu opinión sobre ambas pruebas?
- c) ¿Anteriormente habías realizado otro proceso de selección?, si es así, ¿cómo viviste ese proceso?

#### VII. Aspectos de la Reforma educativa

- a) ¿Has escuchado hablar de la reforma educativo?, ¿cuál es tu opinión al respecto?, ¿tenías conocimiento sobre el contenido de ésta antes de ingresar a la normal?, ¿crees que eso tuvo impacto en tu elección de ser maestro?, ¿consideras que su puesta en marcha impacta en el proceso de tu formación?
- b) ¿Conoces si el aspecto de formación inicial de maestros ha sido incluido en el modelo educativo 2017?, ¿cómo crees que debería abordarse este aspecto? Si pudieras participar en la construcción de alguna propuesta para reformar a las escuelas normales, ¿cómo sería tu aportación?, ¿puedes darme algún ejemplo?
- c) ¿Tienes conocimiento sobre la nueva ley del Servicio Profesional Docente?, ¿crees que tenga impacto en tu formación como normalista?
- d) ¿Crees que haya diferencias entre la formación de un maestro de primaria en una normal y de un profesional de la educación en una universidad?, ¿por qué crees esto?, ¿podrías darme algún ejemplo?

#### VIII. Cierre

- a) Para finalizar, tienes algún comentario o pregunta que quieras plantear, algo que no se haya preguntado y sea importante saber, o alguna cuestión que se haya dicho durante la entrevista y quieras aclarar, ¿cómo te sentiste durante la entrevista?, ¿tienes alguna opinión específica sobre este proyecto de investigación?
- b) En caso de ser necesario, ¿estarías dispuesto(a) a tener una segunda charla para profundizar en algunos aspectos que resulten de esta primera conversación.