



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL  
INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

SEDE SUR  
DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

**Estructuración y reflexividad de experiencias de  
inserción laboral en un periodo de reforma de docentes  
en el nivel secundaria del Estado de México**

Tesis que presenta

**Jorge Mejía Bricaire**

Para obtener el grado de

**Doctor en Ciencias**

En la especialidad de

**Investigaciones Educativas**

Directora de Tesis

**Dra. Guadalupe Alma Maldonado Maldonado**

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca de Conahcyt

## *Agradecimientos*

Para **Cristina** +, siempre serás luz de nuestras vidas.  
A Matías Eduardo alegría y amor de mi existencia  
A mi familia, Jorge, Sahara, Saharita y J. Román  
gracias por sus consejos y apoyo diario.  
A Sofía, José Jaime, Milagros, Miguel, Felipe, Juana, Raimundo  
y otras y otros tantos quienes también son mi familia.

A la Doctora Alma Maldonado  
de quien aprendí mucho, ejemplo de trabajo  
de su constancia y objetividad en cada revisión,  
por su paciencia y por supuesto, las charlas informales, las risas  
y otras tantas dotadas de sentido social  
Gracias totales por la oportunidad.

Agradezco mucho el seguimiento de mi comité de doctorado  
a la Doctora María de Ibarrola y a la Doctora Rosalba Ramírez  
por su siempre amabilidad; calidad académica durante  
las sesiones de trabajo cotidiano en el DIE y su enorme calidez humana.  
Desde luego, por permitirme mirar las cosas de otra manera.

Infinita gratitud con La Doctora Lucrecia Santibáñez  
y al Doctor José Navarro quienes a pesar de estar  
en otro territorio, siempre estuvieron presentes  
en el acompañamiento y lectura de este trabajo.  
Sus amables puntualizaciones delinearon  
el logro de esta investigación.

A Tania, Fernando, Roberto, Christian, Esmeralda  
Humberto, Gustavo, Vania y Lilia; gracias por su amistad,  
risas y pláticas informales. Hicieron más ligero este viaje.

Un agradecimiento especial a mis amigos de la Normal 4  
Sandra, Uzziel, Aldair, Fernanda, Ramiro y Jonathan  
por a diario dar la batalla en nuestro centro de trabajo.

Indispensable no olvidar a **Las y Los** docentes que  
participaron amablemente en este ejercicio, mi más **Amplia** gratitud.

## **Resumen**

Esta tesis analiza desde la reflexividad de docentes normalistas y no-normalistas, la estructuración del proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el Servicio Profesional Docente durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México. Mediante una metodología de tipo cualitativa y la aplicación de veintiséis entrevistas a profundidad como instrumento, se recolectaron narrativas de docentes sobre el proceso de inserción en secundarias públicas; los datos obtenidos fueron interpretados mediante la propuesta de análisis estructural de Barthes. Los hallazgos se presentaron en cuatro capítulos. Los mecanismos del SPD estructuró un mercado laboral con un tamaño, una dinámica y mucho más regulado que logró unificar el criterio de ingreso; Ante una nueva estructura de ingreso se generaron algunas nuevas motivaciones para ser docente; La estrategia de preparación y resolución del examen de ingreso ocurrió de manera distinta entre normalistas y no-normalistas; fijaron diferentes posturas y reconstruyeron una experiencia distinta frente al examen de ingreso; los resultados obtenidos les permitió elegir centro de trabajo en forma diferenciada; la selección de docentes con un perfil deseable para la educación básica, con un proceso de inducción y con una segunda evaluación para su definitividad en el sistema; con ello, gradualidad de cada etapa del proceso de inserción, pudiera haber decantado docentes, al menos en el papel, mucho más comprometidos con su propia eficacia y calidad como docentes; El cambio de política permeado por la duda y el descontento generalizado, también permitió resignificar el ingreso, si bien el SPD no fue un sistema completamente homogéneo y meritocrático, si aspiró a convertirse en un medio justo que reconocía el logro de las habilidades para la docencia de las personas. El cambio de política en 2019 que tiene como resultado la USICAMM se ha vuelto en una institución que proyecta, al menos en el imaginario de las personas dedicadas a la docencia, una generalizada desorganización. Los comentarios que se pueden encontrar en plataformas como Google u otras redes sociales sustentarían lo que se encuentra en el imaginario del magisterio. El gobierno debería reestructurar la estrategia de trabajo, pero sobre todo la estructura de la evaluación de ingreso.

## **Palabras clave**

Inserción laboral; Docencia; Evaluación del docente; Reforma educativa, Selección de profesores.

## **Abstract**

The aim of this dissertation is to analyze, from the reflexivity of teaching school's students (normalistas in Spanish) and non-teaching school's students (no normalistas), the structuring of the process of job insertion into teaching at the secondary level within the framework of the entrance evaluation developed by the Professional Teaching Service during the period of reform 2013-2018 in the State of Mexico. Through a qualitative methodology and the application of twenty-six in-depth interviews as an instrument, teachers' narratives about the insertion process in public secondary schools were collected; The data obtained were interpreted using Barthes' structural analysis proposal. The findings were presented in four chapters. The SPD mechanisms structured a labor market with a size, dynamics and much more regulation that managed to match the entry criteria; Faced with a new entry structure, some new motivations were generated to be a teacher; The preparation and resolution strategy for the entrance exam occurred differently between teaching school's students and non-teaching school's students; They established different positions and reconstructed a different experience regarding the entrance exam; The results obtained allowed them to choose a work center in a differentiated way; the selection of teachers with a desirable profile for basic education, with an induction process and a second evaluation for their aims in the system; With this, the gradual nature of each stage of the insertion process could have resulted in teachers, at least on paper, much more committed to their own effectiveness and quality as teachers; The change in policy, permeated by doubt and general annoyance, also made it possible to redefine entry, although the SPD was not a completely homogeneous and meritocratic system, it aspired to become a fair means that recognized the achievement of teaching skills. of people. The policy change in 2019 that resulted in USICAMM has become an institution that projects, at least in the imagination of people dedicated to teaching, widespread disorganization. The comments that can be found on platforms such as Google or other social networks would support what is found in the imagination of the teaching profession. The government should restructure the work strategy, also the whole evaluation structure.

## **Keywords**

Job Recruitment; Teaching; Teacher Evaluation; Educational Reform; Teacher Selection.

## Índice

Resumen .....	4
Índice de tablas.....	9
Índice de gráficas .....	10
Abreviaturas .....	11
Introducción .....	13
Capítulo 1. Contexto histórico de la inserción laboral a la docencia.....	17
1.1 La educación normal y el desarrollo de modelo burocrático-corporativo de asignación de plaza automática 1920-1970.....	17
1.2 Auge de un modelo credencialista de asignación de plazas y profesionalización de la educación normal en 1984.....	20
1.3 Federalización educativa y mayor hibridación del magisterio.....	21
1.5 Primeros intentos por integrar un sistema de ingreso meritocrático .....	24
1.4 Fase política, leyes y procedimientos de la propuesta de una nueva política de ingreso. El servicio profesional docente .....	30
Conclusiones del capítulo .....	34
Capítulo 2. Delimitación del objeto de estudio.....	36
2.1 Carrera docente, ingreso e inserción a la profesión .....	36
2.3 Algunas experiencias de inserción a la docencia en la región de América Latina	41
2.4 Mercado laboral e inserción laboral docente en secundaria. El problema de investigación .....	44
2.5 Preguntas específicas .....	51
2.6 Supuesto de la investigación .....	52
2.7 Una propuesta para el análisis de la experiencia de inserción laboral a la docencia.....	53
2.8 Objetivos de la investigación y postura del investigador.....	55
Conclusión del capítulo.....	58
Capítulo 3. Herramientas conceptuales y metodología.....	59
3.1 Aproximación conceptual. La acción y estructuración de Giddens .....	59
3.2 Aproximación metodológica.....	66
3.2.1 Caracterización del estudio. Los relatos de vida para estudiar la inserción a la docencia.....	67

3.2.2. El trabajo de campo con entrevistas a profundidad. Diálogos con las personas participantes.....	69
3.2.3 El trabajo con los datos. Análisis estructural de relatos .....	89
Conclusiones del capítulo .....	98
<b>Capítulo 4. Motivaciones, posturas y tensiones de la experiencia de inserción laboral de normalistas y no-normalistas en el marco del servicio profesional docente .....</b>	<b>100</b>
4.1 Motivaciones para encaminarse al servicio profesional docente .....	101
4.1.1 Motivaciones de normalistas .....	108
4.1.2 Motivaciones de no-normalistas.....	119
4.2 Las tensiones del contexto. Malestar por la convocatoria de ingreso al SPD.....	135
4.2.1 Malestar por la solicitud arbitraria de documentación. Lo inesperado de la convocatoria .....	138
4.2.2 Movilidad territorial para participar en la convocatoria.....	140
Conclusiones del capítulo .....	143
<b>Capítulo 5. La preparación, posturas sobre el examen de ingreso y el sistema de asignación de plazas en el marco del SPD .....</b>	<b>146</b>
5.1 Prácticas de normalistas y no normalistas previas al examen de ingreso al SPD	147
5.1.1 Soporte académico de las normales y la figura de asesoras (es). Prácticas institucionalizadas de normalistas .....	148
5.1.2 Entre el trabajo y el concurso de oposición. prácticas adaptativas de sus conocimientos para el examen de ingreso de no normalistas.....	150
5.2 Diseño de los concursos de posición y posturas sobre los exámenes de ingreso.	152
5.2.1 Posturas de normalistas y no normalistas sobre el examen de ingreso .....	159
5.3 Funcionamiento de las listas de idoneidad y el sistema de asignación de plazas. Las elecciones de las y los docentes .....	169
5.3.1 No normalistas. Elección por beneficios materiales y compatibilidad de tiempo.....	173
5.3.2 Normalistas. Elección por servicio y seguridad en el empleo.....	176
Conclusiones del capítulo .....	179
<b>Capítulo 6. Primeros pasos en la profesión en el nivel secundaria. Inducción a la docencia y desarrollo de capital profesional .....</b>	<b>182</b>
6.1 La inducción de las y los docentes de secundaria en el marco del SPD .....	182
6.1.1 “Siento que no aprendí mucho”. El trabajo de normalistas con las tutorías..	186

6.1.2 Oportunidades de aprendizaje en el servicio de no normalistas .....	189
6.2 El desarrollo profesional y la autoimagen.....	191
6.2.1 Desarrollo de capital humano en la práctica educativa .....	193
6.2.2 Desarrollo de capacidades para responder atender las necesidades del entorno. Capital decisorio y capital social .....	198
6.3 Satisfacción y autoreconocimiento a la labor que hacen docentes de secundaria en su centro de trabajo .....	202
Conclusiones del capítulo .....	206
<b>Capítulo 7. Perspectivas de normalistas y no-normalistas sobre el cambio de la política de ingreso .....</b>	<b>208</b>
7.1 “Nadie me regaló nada”. El SPD como un sistema que incentivó el mérito .....	212
7.2 “Me preocupan los cambios, no sé hacía dónde va esto”. Los significados del cambio del ingreso en la reforma .....	218
7.2.1 Interrogantes por el nuevo sistema de ingreso .....	221
7.2.1 Retroceso en la complejidad del examen de ingreso .....	223
Conclusiones del capítulo .....	225
<b>Capítulo 8. Conclusiones .....</b>	<b>227</b>
8.1 Evolución histórica de las políticas de ingreso a la docencia. De un sistema burocrático-credencialista a uno más meritocrático.....	228
8.2 Los mecanismos del SPD estructuró un mercado laboral con un tamaño, una dinámica y mucho más regulado que logró unificar el criterio de ingreso .....	229
8.3 Ante una nueva estructura de ingreso se generaron algunas nuevas motivaciones para ser docente.....	230
8.4 La estrategia de preparación y resolución del examen de ingreso ocurrió de manera distinta entre normalistas y no- normalistas; fijaron diferentes posturas y reconstruyeron una experiencia distinta frente al examen de ingreso; los resultados obtenidos les permitió elegir centro de trabajo en forma diferenciada .....	232
8.5 Los primeros pasos en la docencia. La inducción a la docencia en el marco del SPD, ¿mejores docentes? .....	234
8.6 El cambio de política permeado por la duda y el descontento generalizado, también permitió resignificar el ingreso, si bien el SPD no fue un sistema completamente homogéneo y meritocrático, si aspiró a convertirse en un medio justo que reconocía el logro de las habilidades para la docencia de las personas .....	235
8.7 Algunos alcances y limitaciones de este estudio.....	236
8.8 Temas pendientes y próximas investigaciones referidas a la inserción laboral a la docencia.....	238



8.9 Decisiones de política ¿Qué se podría mejorar de un sistema de ingreso-admisión a la docencia en el caso de México? .....	239
Referencias .....	243

## Índice de tablas

Tabla 1. Evolución de la matrícula de las escuelas normales públicas y privadas durante el periodo 1971-1984 .....	20
Tabla 2. Relación de matrícula, egresados, titulados y escuelas normales, 1995-2013 ..	24
Tabla 3. Resultados del concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2008-2014 .....	28
Tabla 4. Método de ingreso de países de América y algunos países de Europa.....	37
Tabla 5. Directivos y docentes del nivel secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2021-2022) .....	47
Tabla 6. Resultados del concurso para el otorgamiento de plazas docentes 2014-2018 en México .....	48
Tabla 7. Porcentaje de sustentantes por grupo de desempeño en Estado de México .....	50
Tabla 8. Preguntas y objetivos de la investigación .....	56
Tabla 9. Entrevistas realizadas a no-normalistas .....	72
Tabla 10. Entrevistas realizadas a normalistas .....	80
Tabla 11. Esquema analítico: Inserción laboral de normalistas y no-normalistas.....	92
Tabla 12. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en México. Desocupación trimestral 2017-2018.....	120
Tabla 13. Sustentantes normalistas y no- normalistas registrados por convocatoria para los concursos ordinarios y extraordinarios de ingreso EB.....	136
Tabla 14. Instrumentos de evaluación por etapa del concurso en educación básica .....	157
Tabla 15. Año de concurso, resultado de evaluación del SPD y grupo de idoneidad de informantes normalistas y no normalistas. ....	172
Tabla 16. Rasgos y distribución por nivel educativo de tutores y tutorados en EB.....	187

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Comparativo de acreditación del examen de ingreso al SPD. Titulados normalistas (EN) y titulados de otras instituciones de educación superior (IES), periodo 2014-2018 .....	49
Gráfica 2. Brecha en el puntaje de la prueba PISA entre jóvenes interesados en ser docentes, y otros estudiantes en 2015 .....	153
Gráfica 3. Porcentaje de sustentantes por grupo de desempeño en los concursos para el ingreso al SPD en educación básica y media superior 2014-2017 .....	171

## Abreviaturas

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
BENM	Benemérita Escuela Normal de Maestros
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CAM	Centro de Actualización del Magisterio
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación
CDMX	Ciudad de México
CNIE	Congreso Nacional de Investigación Educativa
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
CONALEP	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
DGEP	Dirección General de Evaluación de Políticas
EB	Educación Básica
EMS	Educación Media Superior
EN	Escuela Normal
ENCHP	Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente
ENCRAVE	Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores, de maestros y padres de familia
ENEP	Escuela nacional de estudios profesionales
ENHREP	Examen Nacional de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales
ENOE	Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo
ES	Educación Superior
FES	Facultad de Estudios Superiores
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

IPN Instituto Politécnico Nacional  
LGE Ley General de Educación  
LGSPD Ley General del Servicio Profesional Docente  
LINEE Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación  
LUSICAMM Ley de la Unidad del Sistema Carrera de Maestras y Maestros  
OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico  
PEEME Planes Estatales de Evaluación y Mejora Educativa  
PISA Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes  
PNEE Plan Nacional de Evaluación Educativa  
PSD Programa Sectorial de Educación  
PSE Plan Sectorial de Educación  
RRA Registros Reflexivos de la Acción  
SEN Sistema Educativo Nacional  
SEP Secretaría de Educación Pública  
SNEE Sistema Nacional de Evaluación Educativa  
SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación  
SPD Servicio Profesional Docente  
UNAM Universidad Nacional Autónoma de México  
UPN Universidad Pedagógica Nacional  
USICAMM Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros  
TALIS Teaching and Learning International Survey

## Introducción

Desigual es la palabra que define de la mejor manera posible la forma en la que maestros y maestras lograban ingresar a sus puestos de trabajo durante al menos 60 años en México. Personas egresadas de una normal accedían a la docencia por medio de un escalafón y de manera automática, era un trabajo garantizado por el Estado. Otros profesionales, que si bien no era tan frecuente su ingreso en los niveles iniciales de la educación básica (preescolar y primaria), tenían más dificultades para entrar sobre todo en el nivel secundaria. El sistema de ingreso pasó de uno burocrático a uno más o menos meritocrático. Esta desigualdad en el ingreso ocasionaba que las personas egresadas de otras profesiones hicieran uso de su capital social y la ayuda de sindicatos. Por ello, los resultados de los concursos de ingreso al SPD durante el periodo 2013-2018 implicaron un movimiento emergente en la inserción laboral de las y los maestros. El cambio de la dinámica de entrada en la estructura laboral del magisterio ocasionó que normalistas fueran los primeros titulados en transitar a la docencia mediante un examen de ingreso con acciones y recursos propios, y no como resultado de negociaciones sindicales para la asignación de una plaza en automático (Ornelas, 2008; Loyo y Muñoz-Armenta, 2003; Muñoz-Armenta, 2008). Además, para el caso de los no normalistas, la reforma mencionada representó un escenario de contingencia y la apertura laboral del magisterio como una opción laboral.

En este marco de políticas públicas destinadas al esclarecimiento de las condiciones de ingreso del profesorado como nunca había ocurrido en México y a la luz de estas primeras impresiones, este trabajo de investigación se cuestiona un tema álgido y discutido durante la reforma 2013-2018, la inserción laboral de normalistas, pero también de aquellos que tradicionalmente no tenían fácil acceder al sistema. De manera general, la pregunta de investigación se planteó de la siguiente manera: ¿Cómo se estructuró desde la reflexividad de normalistas y no-normalistas el proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación educativa desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México? La comprensión de las acciones de los sujetos y el significado que les

atribuyen informa sobre las vivencias, las marcas y las huellas que el SPD dejó en proceso de inserción, aún más que los indicadores de ingreso a la docencia que frecuentemente ocultan o desvinculan de sus contextos.

Este trabajo parte del supuesto que la inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria durante el periodo de reforma fue regulada por las normas del SPD: pasó de ser un sistema burocrático de ingreso a uno meritocrático. Dicha estructura, posibilitó o bien, restringió la inserción al magisterio del nivel secundaria a personas que ya podían acceder debido a la asignación automática (normalistas), y mediante diversos capitales incluso con el apoyo institucional, pero también a personas (no normalistas) que antes tenían una mayor dificultad para lograr la inserción y que lo hacían mediante la disciplina sindical. Los sujetos desarrollan planes, tienen objetivos y se mueven dentro de estos intersticios, aprovechan oportunidades y también las desperdician, los pasajes vitales que describen sus acciones están dotados de sentido, e intenciones, lo que les permite desplazarse entre las estructuras sociales. En la búsqueda de una mirada comprensiva de los testimonios tanto de normalistas como no normalistas en la decisión de ingresar al SPD y con un enfoque analítico amplio para reconstruir un rompecabezas y comprender de la acción de las personas, sus tensiones y la complejidad de sus decisiones, recurrí a la teoría de la estructuración de Giddens. Este enfoque conceptual y metodológico permite analizar la inserción en el marco de la reforma educativa y entenderlas como conjuntos de acciones organizadas que vinculan a las personas, que en ese momento eran aspirantes a la docencia con el SPD, a partir de la articulación de las narrativas y las historias de vida. La reflexividad es un concepto fundamental para entender su teoría. Para el autor se trata de una apuesta por interpretar lo que se dice y también se presenta como un sistema consciente de la acción desde la subjetividad.

El primer capítulo analiza el complejo desarrollo del acceso a una plaza como docente en México. Este recorrido histórico que abarca desde inicios del siglo XX hasta 2013. Se analiza cómo se fundó un sistema de asignación de plazas directa con un férreo control burocrático-corporativo, marcó el inicio de un cogobierno de la SEP y SNTE en el contexto de la expansión educativa y demográfica en México. Se explora una época de descentralización y profesionalización de la educación normal en los años 80, y cómo

ello dio paso a un modelo credencialista para el acceso a la función educativa. Para la última década de los años 90 el embudo escalafornario fue tal que se optó por una política de restricción en la matrícula de las normales, en el contexto de profesionalización y evaluación educativa. Ello dio paso a un primer sistema más parecido a uno meritocrático mediante la aplicación de exámenes de ingreso desde 2008 en el marco de un acuerdo para la calidad educativa. Así mismo, explora el espectro político del desarrollo de una agenda de política educativa meritocrática, expresado en la promulgación de cambios constitucionales del artículo tercero en 2013.

El segundo capítulo presenta la problematización del objeto de estudio. Se analiza, cómo es la conformación del mercado laboral docente en la educación básica, bajo la impronta que este hecho interpela a cómo las personas asumen o influye en sus vidas profesionales. La inserción laboral ha sido un tema abordado especialmente en el ámbito de egresados universitarios, no obstante, en relación a docentes ha cobrado relevancia especialmente en el contexto de la reforma educativa de 2013, sobre todo porque los destinos laborales de algunos egresadas universitarias y universitarios se encontró en este mercado. La inserción a la docencia tiene diversas aristas. Por un lado, ello ha favorecido a docentes más preocupados por algunos aspectos de su formación profesional y hacia qué tipo de escuelas desean contratarse. En el caso de México, el contexto de la evaluación de docentes para el ingreso terminó por mejorar el proceso de inserción a la docencia ya que lo reguló. El problema de investigación se acota a la indagación de testimonios de docentes de secundaria en torno al proceso de inserción a la docencia.

En el tercer capítulo se realiza una aproximación conceptual a la teoría de la estructuración y de la acción de Giddens, así como presenta una descripción detallada del proceso metodológico. En un primer momento se presenta el concepto de “relatos de vida” como una opción viable para estudiar la inserción a la docencia; en un segundo momento se hace una presentación breve de los recorridos tanto laborales como académicos de los 26 informantes de la investigación. Por ello, sus historias contextualizan los relatos derivados del proceso de inserción. En un tercer momento se presenta la forma de analizar la información, la manera como el análisis estructural de

relatos permitió realizar una interpretación y codificación de la información obtenidos mediante entrevistas a profundidad.

En el cuarto capítulo se interpretan los registros reflexivos de la acción, específicamente, en la primera fase de estos registros reflexivos en el que el agente actúa para moverse entre las estructuras sociales y tiene que ver con las motivaciones de la acción. Por ello, se presentan hallazgos sobre las motivaciones, el contexto de la convocatoria, el proceso mismo de ingreso, las posturas sobre el examen de ingreso al que se enfrentaron; ello permitiría entender cómo personas con diversas trayectorias académicas y laborales decidieron convertirse en docentes en un momento tan complejo de las políticas de ingreso a la docencia.

El quinto capítulo analiza desde el punto de vista de la conciencia práctica (de la teoría de la acción de Giddens) a las narrativas de las personas que participaron en la investigación. Esta parte del estudio estudia las prácticas propias de cada una de las categorías de agentes —normalistas y no normalistas— que desde su racionalidad les permitieron orientar su preparación, la participación del examen de ingreso y también la elección y asignación de su plaza.

El sexto capítulo presenta el periodo de inducción a la docencia como parte del proceso de inserción. Hace referencia al programa de tutorías y como funcionó para las y los docentes de secundaria que participaron como informantes. Desde 2018 a la fecha no existe un programa de tutorías que apoye el proceso de inserción a la docencia. Cabe mencionar que explora la práctica educativa de las y los informantes en términos del desarrollo de capital profesional.

El séptimo capítulo analiza al cambio de políticas, en el periodo entre las diferentes reformas educativas. Ello se centró específicamente en el análisis de las perspectivas de normalistas y no-normalistas sobre el proceso de inserción a la docencia y la transición del sistema nacional de evaluación a la USICAMM. Finalmente, se presenta un octavo capítulo con las conclusiones más significativas de la investigación



## **Capítulo 1. Contexto histórico de la inserción laboral a la docencia**

Este primer apartado analiza el desarrollo complejo del acceso a una plaza como docente en México. Este recorrido histórico que abarca desde inicios del siglo XX hasta 2013 revisa varias etapas históricas; la primera abarca un gran periodo de tiempo de 1920 - 1970 donde se fundó un sistema de asignación de plazas directa con un férreo control burocrático-corporativo, marcó el inicio de un cogobierno de la SEP y SNTE en el contexto de la expansión educativa y demográfica en México. Se explora una época de descentralización y profesionalización de la educación normal en los años 80, con el objetivo de controlar la matrícula, pero también, dio paso a un modelo credencialista para el acceso a la función educativa, el desarrollo de un escalafón para ello, pero permeado por prácticas de corrupción y el uso de capital social para conseguir el ingreso. Para la última década de los años 90 el embudo escalafornario fue tal que se optó por una política de restricción en la matrícula de las normales, en el contexto de profesionalización y evaluación educativa. Ello dio paso a un primer sistema más parecido a uno meritocrático mediante la aplicación de exámenes de ingreso desde 2008 en el marco de un acuerdo para la calidad educativa. Se explora el espectro político del desarrollo de una agenda de política educativa meritocrática, expresado en la promulgación de cambios constitucionales del artículo tercero y una legislación secundaria con el fin de fortalecer un andamiaje institucional que pudiera desarrollar las funciones de una estructura de evaluación educativa para el ingreso, promoción y permanencia de las y los docentes del nivel básico, mediante exámenes estandarizados.

### **1.1 La educación normal y el desarrollo de modelo burocrático-corporativo de asignación de plaza automática 1920-1970**

El trayecto histórico de las políticas de inserción de docentes al sistema educativo nacional (SEN) de México ha tenido varios momentos de cambio durante el siglo XX y otros más durante las dos primeras décadas del XXI. El trabajo de Arnaut (1996; 2013) sobre la historia de la profesión docente es por demás importante. Describe que la docencia antes de ser una profesión de Estado, primeramente, fue una profesión libre

durante el periodo del México independiente hasta 1870 aproximadamente; ya que la “instrucción estuvo bajo control de corporaciones civiles y eclesiásticas” (Arnaut, 1996, p. 20), por lo que no había un control definido del Estado sobre la contratación, ello dependía de particulares. A partir de 1870 y hasta 1910 en un esfuerzo por unificar y centralizar los programas de estudio de la educación primaria y también los programas de las primeras escuelas normales para la enseñanza de primeras letras; el gobierno de Porfirio Díaz reglamentó que en el DF y los “territorios federales las autoridades educativas contrataran profesores normalistas titulados” (Arnaut, 1996, p. 21) debido principalmente al auge del normales rurales y la nacional de maestros, aunque esta medida no fue muy bien recibida, porque el número de titulados era muy reducido en comparación a la necesidad de cobertura en las comunidades. Durante este tiempo se desarrolló una primera estratificación entre docentes titulados y no titulados. Durante el periodo de 1920- 1945 creció significativamente la cantidad de docentes rurales debido a las misiones culturales y la cantidad de docentes rurales que se titulaban y “por el prestigio que gozaban en las comunidades donde llevaban a cabo su labor” (Arnaut, 1996, p. 60); ello subvaluó el trabajo de las y los docentes egresados de una normal urbana, ello propició otros elementos estratificante, los docentes rurales y urbanos. Durante este tiempo los docentes se comenzaron a aglutinar en asociaciones independientes que se caracterizaron por estar dirigidas por grupos representativos egresados de ciertas normales. Uno se fundó en 1920 la Liga Nacional de Maestros (LNM) y la Federación Nacional de Maestros (FNM) en 1926 (Arnaut, 1996). Ello ya era indicativo de la formación de coaliciones y una politización del gremio en formación. Una transformación importante fue la promulgación de una ley de escalafón en 1933 impulsada por Narciso Bassols, ello organizó a la función docente en 3 categorías, profesores federales, foráneos y rurales y también con dos tipos de contrato “de confianza y de base debido a su reconocimiento como trabajadores del Estado” (Arnaut, 2013, p. 9); sin embargo, este avance en la clasificación de las funciones y elementos para la contratación fue sujeta de un creciente interés de grupos por el control de este escalafón. Arnaut, menciona que de 1935 a 1943 estos grupos fueron representados por “las áreas administrativas de la SEP, [...] los maestros dependientes

del departamento de enseñanza rural y el personal de las misiones culturales y las normales rurales” (1996, p. 86).

En 1943 con el surgimiento del Sindicato Nacional de Trabajadores de la educación (SNTE) y Jaime Torres Bodet como secretario de educación, un periodo de estabilización en cuanto a las relaciones laborales y con la “representación legal del SNTE [...] con un nuevo escalafón y redistribución de la influencia del sindicato” (1996, p. 93), por lo que se inició la co-gestión del sistema bajo la lógica de no reemplazar maestros y mejorar los salarios, no obstante, estas mejoras formaron un embotellamiento escalafonario, caracterizado por el “estatismo e inamovilidad” (2013, p. 93), en las funciones y la caída salarial. Para este momento se reglamentó la contratación bajo dos reglamentos el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal y Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal (Arnaut, 1996) el cual formalizó un sistema credencialista de carrera docente (Cuenca, 2015) y Los requisitos para alcanzar determinadas posiciones se vinculan con la exigencia de diplomas que preparen a los sujetos en las destrezas necesarias para poder trabajar y que son determinantes del éxito profesional (Cuevas-Cajiga y Rangel, 2019, p. 5), por ello

La SEP fijó en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal (1946) los requisitos para el ingreso de docentes al servicio educativo que eran de carácter administrativo y formativo. En relación con los primeros destacaban ser mexicano, tener mínimo 16 años cumplidos, [...] ejercer derechos civiles y políticos correspondientes con su sexo y edad, y gozar de buena reputación [...] en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal (1946) (SEP, 1946) se estableció como requisito que cada docente debía “tener los conocimientos necesarios para el desempeño del cargo, a juicio del Jefe de la dependencia donde exista la vacante, o sujetarse al concurso o pruebas de competencia que fije la Secretaría (Cuevas-Cajiga y Rangel, 2019, p. 7).

Posteriormente, el movimiento magisterial de 1958 tenía por objetivo la mejora salarial de las y los maestros y precisamente la continuidad de la inamovilidad una vez que los maestros eran contratados. Las protestas que iniciaron desde 1956, una avanzada

precarización del currículo de las normales tanto rurales como urbanas, y la urbanización generalizada ocasionó un decremento en la matrícula de las escuelas normales un 75% para las rurales y un 73% urbanas (Arnaut, 1996, p. 109). Para 1960 Ibarrola De, Silva, y Castelán (1997, p. 74) mencionan que “[...]el Congreso de la Unión emitió un decreto que reglamenta esta obligación de la SEP de destinar a los egresados de las escuelas normales federales a las nuevas plazas que anualmente se vayan creando, lo que establece una relación prácticamente automática entre el egreso de una Normal federal y el ingreso a una plaza en el sistema público”.

## **1.2 Auge de un modelo credencialista de asignación de plazas y profesionalización de la educación normal en 1984**

Para 1971 la expansión de la educación primaria ocasionó una alta demanda de docentes, sin embargo, estos nuevos maestros formados en escuelas urbanas, estaban obligados a trabajar en zonas poco muy alejadas de sus localidades o rurales (Arnaut, 1996). Ante la pronta necesidad de integrar docentes e incrementar la cobertura, también implicó en aumentó la matrícula de estudiantes tanto de escuelas normales públicas y privadas, y también básicas y superiores; aunque con un descenso evidente para las normales básicas en la segunda mitad de la década de los 80 (Tabla 1).

Tabla 1. Evolución de la matrícula de las escuelas normales públicas y privadas durante el periodo 1971-1984

Ciclos escolares	Matrícula Normal básica pública	Matrícula Normal básica Privada	Matrícula Normal superior pública	Matrícula Normal superior Privada
1971-1972	33,839	21,695	22,761	2,713
1976-1977	80,002	55,979	28,714	8,117
1977-1978	85,037	70,226	20,970	7,257
1982-1983	106,282	82,493	70,688	51,912
1983-1984	94,546	63,211	63,675	59,191
Total	399,760	293,604	206,808	128,650

Tomado de INEE (2017) La educación normal en México.

Es importante aclarar que para este momento había ya tres tipos de docentes; federalizados (pagados por el gobierno federal dentro de los estados), estatales (pagados por los estados de la república) y federales (adsritos a la CDMX antes Distrito federal);

ello debido a la desconcentración de la SEP y la creación de las delegaciones estatales de 1978 a 1982 (Ornelas, 2000; 2008). Su nivelación salarial, la amplia contratación y el estancamiento vertical de la promoción ocasionó un "achataamiento de la pirámide escalonaría" (Arnaut, 1996, p.126), ya no había movilidad ascendente ni horizontal. Para 1983, ello alimentó un embotellamiento ante un número decreciente en los espacios laborales en el magisterio y una sobreoferta de normalistas, la estrategia para contener este efecto fue restringir la matrícula y establecer en 1984 el bachillerato obligatorio para ingresar a la normal esta "reforma curricular [...] fue una especie de universitarización de las escuelas normales, por la introducción del bachillerato como requisito de ingreso a las normales, la elevación de la carrera normalista al rango de licenciatura" (Arnaut, 2013, p. 14). Hubo una extensión, y reglamentación profesional en el que tituladas y titulados de normales pudieran esperar en la fila por mucho más tiempo alimentando un modelo credencialista de asignación como en otros países de la región (Cuenca, 2015; Cuevas Cajiga y Rangel, 2019). Ello propició la contratación de docentes con títulos universitarios sobre todo en el nivel secundaria, el cual se encontraba en expansión; pero no implicó una desaparición de la práctica de asignación de plaza por escalafón para docentes normalistas e hipotéticamente de manera discrecional para los egresados no normalistas en co-gobierno de la SEP y del SNTE (Arnaut, 1998; 2013).

### **1.3 Federalización educativa y mayor hibridación del magisterio**

Para finales de la década de 1980 a 1990 el embotellamiento escalafonario y la caída de salario provocaron una crisis a la profesión. La crisis económica produjo una disminución de la matrícula de las normales, para aminorar el tamaño del déficit de plazas y el control del ingreso a las normales; al respecto, Schmelkes (1995) menciona

A partir de la elevación de la formación magisterial a nivel de licenciatura en 1984, cuando el país se encontraba en medio de una fuerte crisis económica, la matrícula de las normales desciende drásticamente. Así a nivel nacional, el primer ingreso a normal primaria era, en 1976, de 37,500. Para 1982, y como consecuencia de las medidas de control de la matrícula, este número descendió a

27,100 Se podría argüir que, para el nivel primario, esta situación no es crítica, ya que este nivel ya se encuentra generalizado en todo el país. Este argumento es falso. Pero, además, esta no es la situación de la educación preescolar, que sí tiene que crecer, sobre todo a partir de que la Ley General de Educación define un año de educación que la Ley General de Educación define un año de educación preescolar como obligatorio para el Estado, y apenas se cubre el 70% de la población de 5 años de edad. Pero la matrícula de primer ingreso a normal de educadoras ha sufrido el mismo descenso drástico que el revisado para normal primaria. Así, si bien en 1976 la matrícula de primer ingreso en normal para educadoras era de apenas 4,400, ya para 1982, ésta se había elevado a 13,800. En 1984 se redujo muy poco: a 12,200. Pero para 1989 la matrícula había descendido ya a su nivel de 1976 (4,700), y la recuperación, lenta también en este caso, lleva a una matrícula de 4,900 en 1991. Para 1993, había subido a 6.700 (1995, p. 3).

Por si fuera poco, el certificado de bachillerato y un título de un programa de licenciatura como requisito para la entrada al escalafón y la eventual contratación no mejoraron la calidad del servicio educativo que docentes prestaban, Schmelkes (1995) menciona que esta crisis del profesorado se caracterizó por una falta de identidad, una crisis académica del profesorado al interior de las escuelas normales, en la formación inicial, y como se mencionó, por el control y disminución de la matrícula. Esta situación de crisis contravenía la Ley General de Educación emanada del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el cual se firmó el 18 de mayo de 1992. Cabe enfatizar que este acuerdo buscó reorganizar el SEN y regresar los servicios educativos a los territorios estatales

Ello comprendió la transferencia de la dirección de los establecimientos educativos del gobierno federal a los estados con los cuales la SEP había venido prestando servicios de educación básica y formación docente. [...] Cada gobierno estatal sustituyó a la SEP en las relaciones jurídicas con los trabajadores docentes y no docentes [...] ello significó la transferencia de 700,000 empleados del

gobierno federal a los estados (513,974) plazas docentes, 116,054 puestos administrativos y 3,904,000 horas salariales. (Arnaut, 1998, pp. 276-278).

Este cambio de gran magnitud también es referido por Ornelas (2008) como uno de gran escala, incluso señala que en la literatura internacional no se había visto uno tan grande y realizado tan rápido, aunque ello se venía realizando de apoco con la oposición del SNTE.

Prácticamente durante este periodo sucedió la convergencia de “dos mercados laborales y pirámides profesionales —los transferidos y los estatales— significaría para los maestros estatales, la contracción de sus oportunidades ocupacionales y la intensificación de la competencia por las mejores plazas”; hubo una híper-hibridación en todos los niveles, pero más visible en el nivel secundaria, ya que en el nivel primaria estaba mucho más homogénea en la dimensión formativa (Arnaut, 2013). Una solución para la disminución del embudo escalafonario de manera vertical y el fortalecimiento de la calidad del profesorado fue el programa de Carrera Magisterial (CM), el cual fue publicado en el diario oficial de la federación el 19 de mayo de 1993. El programa consistía en el pago de un estímulo adicional al salario base de docentes para

dar respuesta a dos necesidades de la actividad docente [...] estimular la calidad de la educación y el mejoramiento profesional y condición social del maestro [...] estableciendo un mecanismo de promoción horizontal el propósito es que estos maestros puedan acceder, dentro de una misma función a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, cursos de actualización, desempeño profesional, antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera profesional (ANMEB, 1993, p. 13).

El periodo de implementación de este programa se realizó de 1993 a 2015, era de carácter voluntario e individual. CM contaba con cinco niveles (A, B, C, D, E) y los ascensos entre cada uno de estos otorgaban diferencias salariales significativas (Ibarrola, Silva y Castelán, 1997). Las y los docentes estaban clasificados por vertientes, así la vertiente 1° estaba estratificada con docentes frente a grupo de preescolar, primaria y secundaria; la segunda vertiente estaba estratificada con los docentes con cargo de

directores y supervisoras (es); y la tercera vertiente estaba compuesta por subdirectores. Cada vertiente se componía de los niveles descritos con anterioridad. CM evaluaba antigüedad (10 puntos), grado académico (10 puntos), preparación profesional (30 puntos) cursos nacionales y estatales (15 puntos) desempeño profesional (10 puntos) y examen de aprovechamiento escolar a estudiantes (25 puntos). En este sentido “CM le dio a la regulación docente el primer matiz de pago por mérito, al ofertar nuevas formas de promoción dentro de la misma función y asociar los incentivos con el desempeño de los docentes” (Cuevas-Cajiga y Montalvo, 2019, p. 11). Según estimaciones oficiales, para principios del ciclo escolar 1999-2000 se incorporaron al programa de Carrera Magisterial alrededor de 650 mil plazas docentes, y se habían logrado promover de nivel 109 135 maestros del Sistema Educativo Nacional, lo cual representa, aproximadamente, beneficios para un 65% de la base magisterial (Martínez y Vega, 2007, p. 95).

### 1.5 Primeros intentos por integrar un sistema de ingreso meritocrático

Para el ciclo escolar 2000-2001, la cantidad de normalistas que lograron el título en cualquiera de sus programas de licenciatura se caracterizaron por las altas tasas de eficiencia terminal y titulación (Tabla 2), ello se atribuye a un temprano proceso de certificación y a las normas de control escolar que se vinculaban como un requisito a la asignación de la plaza automática (Arnaut, 1996).

Tabla 2. Relación de matrícula, egresados, titulados y escuelas normales, 1995-2013

Ciclos escolares	Matrícula	Egresadas (os)	Titulados (os)	Normales
1995-1996	160,036	29,456	5,432	537
2000-2001	200,931	43,010	7,534	655
2001-2002	184,100	41,155	9,384	655
2006-2007	136,339	32,378	10,812	484
2007-2008	132,084	31,865	10,403	489
2012-2013	134,420	30,326	7,559	484

Elaboración propia a partir de INEE (2017) La educación normal en México.

La organización de la estructura laboral y la el ingreso a la docencia continuó de manera desigual, mientras que para los normalistas la inserción laboral era un proceso casi



automático, el ingreso de los no normalistas sucedía en medio de relaciones y negociaciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) con actores preponderantes — específicamente— el (SNTE) y otros sindicatos estatales (Ornelas, 2008, De Ibarrola, 1995 y Latapí, 2001); incluso Arnaut (2013, p. 18) menciona que durante estos años

conforme se fue angostando el mercado de trabajo y se intensificó la disputa por las plazas docentes [...] la discrecionalidad y la tradición de la herencia en la asignación de las plazas docentes. Además, se intensificaron los fenómenos de corrupción en la asignación de las plazas y la movilidad.

La función del sindicato radicaba en que las decisiones en materia educativa, en este caso, de la atracción y reclutamiento de profesores eran tomadas en cogobierno, y formado por ambas entidades SEP-SNTE (Ornelas, 2008). La influencia del sindicato en esta relación para la toma de decisiones fue analizada por Santibáñez (2008):

Las decisiones en materia educativa casi todas son tomadas por la SEP, y si bien el SNTE no es el lugar donde se originan las reformas ni donde se ejecutan, su participación en ellas es fundamental. Debido a que, legalmente, el SNTE es el único interlocutor entre maestros y la SEP (por ser el único sindicato que puede representarlos), su influencia en la educación en México, históricamente ha sido —y continúa siendo— muy grande (p. 421).

Hasta antes de 2008, la influencia del sindicato en la toma de decisiones en la política de inserción (inicial o en la búsqueda de una segunda plaza) radicaba en forma de comisiones mixtas, en ellas se determinaba por medio de puntajes quien podía acceder a cierta posición laboral dentro del magisterio a partir de algunos criterios como haber cursado un posgrado, haber impartido o tomado cursos de docencia y la antigüedad en el servicio. En el informe de la OCDE (2009) en el que se analizan las políticas para maestros de educación básica en México, se aluden también a este papel preponderante de la parte sindical en las comisiones mixtas y se señalaba que:

Las comisiones mixtas SEP-SNTE, integradas por representantes de las dos instituciones, eran el mecanismo mediante el cual se decidían aspectos importantes para el magisterio, tales como la creación de nuevas plazas, la promoción de profesores a puestos directivos o de supervisión, lo mismo que cambios de adscripción y procesos de evaluación docente, entre otros (OCDE, 2009, p. 32).

Sin embargo, en el desarrollo del trabajo de estas comisiones, y por su misma naturaleza, frecuentemente se presentaban casos en los que no siempre la persona más capacitada lograba la plaza. Santibáñez (2008) refiere que, a partir de la *Encuesta nacional sobre creencias, actitudes y valores, de maestros y padres de familia de la educación básica en México* (ENCRAVE) levantada en 2002 por parte de la fundación *Este País* “reveló que casi una tercera parte de los docentes manifestaron que la venta de plazas era una práctica frecuente” (p. 422). Este tipo de prácticas corporativas que determinaban la inserción a la docencia estaban presentes tanto para las plazas de docentes que ingresaban al magisterio por primera vez y que no tenían una formación inicial en la docencia (no normalistas) y también para aquellas personas que deseaban una segunda plaza en el turno vespertino, o bien, un cargo de administración educativa, de dirección o supervisión. En el caso específico de la inserción a la docencia a las plazas de nueva creación:

Las autoridades educativas asignaban el 50% y el SNTE las restantes, en la práctica, en muchos estados éste interviene en la asignación de casi todas las plazas. Esto debido a que los propios directores de educación deben sus cargos y su permanencia a la influencia sindical (Arnaut, 1998, citado en Santibáñez, 2008, p. 436).

No obstante, documentar estas prácticas con investigación de campo ha sido complicado quizás por la naturaleza del tema. Montaña (2009) por medio de entrevistas a profundidad halló que los caminos de selección y contratación de maestros no normalistas, así como los aprendizajes que los docentes tenían al enfrentarse por primera vez al contexto escolar. Los hallazgos se centraron en que los significados para el profesionista no formado en una normal, al menos de la CDMX, era “una constante

relación con los otros” (p. 4), es decir estaría supeditado a la disciplina, y las reglas de actores que posibilitaban la inserción. Respecto a estas relaciones habilitantes menciona que:

Desde el querer ingresar está presente aquel o aquellos sujetos que recomiendan, orientan e informan del proceso a seguir; el otro o los otros, identificados como aquellas personas que laboran en el medio ya sea como docentes, directivos o administrativos, que informan al profesionista sobre cómo ‘hacerle para ingresar; por lo que los caminos son diversos y toman diferentes matices (Montaño, 2009, p. 4).

El análisis anterior revelaría lo que era considerado una serie de eventos casi mitológicos, en donde la ayuda por parte de alguien que sí estaba dentro del sistema posibilitaba el ingreso, la realidad era que los actores que ‘recomendaban’ y la relevancia que jugaban era determinante en la inserción, estos sujetos actuando en los contornos desdibujados de las reglas de ingreso habilitaban a otros para acceder a la estructura laboral. Cabe destacar que los exámenes de ingreso a la docencia no iniciaron en 2013, ya desde el año 2000 había intenciones de evaluar el desempeño, pero fue hasta 2008 que se consolidó el primer concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes.

En este punto, conviene aclarar el desarrollo y estructura de los exámenes de evaluación en el caso de México. Fue hasta 2008 que se consolidó el primer concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes en el marco del pacto la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE):

Uno de los ejes de la ACE, comprendía el concurso de las plazas docentes para el ciclo escolar 2008-2009, los instrumentos para la evaluación del primer concurso fueron diseñados por la Dirección general de evaluación de políticas (DGEP) utilizando la base de datos de reactivos de los exámenes de preparación profesional de carrera magisterial (Aceves, 2015, p. 43).

Este concurso nacional evaluaba en general las habilidades intelectuales, las competencias docentes y el conocimiento de la educación básica, sin embargo, fue sólo hasta 2011 que los exámenes estuvieron alienados a los contenidos de los programas de educación normal, de los planes: 1997 (primaria), 1999 (secundaria) y 2004 (preescolar), porque después se desarrollaron con base en los programas de estudio 2011 de educación básica (Aceves, 2014; OCDE, 2010). Los resultados de esas pruebas indicaban que, en promedio, únicamente un 20% pudieron acreditar el examen, ello significó dar paso a la asignación acorde al desempeño de la prueba y a la existencia de plazas de nueva creación o que estaban vacantes por jubilación, y no entregarlas de manera automática (Tabla 3).

Tabla 3. Resultados del concurso nacional para el otorgamiento de plazas docentes 2008-2014

Concurso nacional	Registrados	Sustentantes	Beneficiarios
2008-2009	109,415	80,566	12,858
2009-2010	127,783	123,792	36,671
2010-2011	151,668	145,985	42,822
2011-2012	143,368	137,254	29,845
2012-2013	139,786	134,704	26,799
2013-2014	166,222	140,193	11,498
Total	818,242	762,494	160,492

Tomado de Aceves, (2015) Capítulo II. Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica. En *La evaluación docente en México*. Guevara, G. et. al. (coordinadores). INEE-FCE. México. Pp.45

Estos primeros indicios e intentos por diseñar y trabajar un sistema de ingreso más o menos regulado cimentó el debilitamiento del sistema credencialista, en 2010, México se adhirió al acuerdo para Mejorar las escuelas de la Organización para la cooperación y el desarrollo económico (OCDE), en el cual se precisaron 15 puntos determinados por 2 ejes de políticas educativas principales para la mejora del SEN. Por un lado, una definición de enseñanza eficaz y por el otro, la definición de dirección y gestión escolar. El primer eje de la estrategia planteó como un objetivo fundamental en el desarrollo de una trayectoria profesional docente mediante la apertura de todas las plazas docentes a concurso (OCDE, 2010):

Todas las plazas docentes (incluyendo las vacantes) deben abrirse a concurso, pues algunas son asignadas actualmente por una comisión mixta y otras a través del examen de acreditación (concurso). El sistema de asignación de docentes a escuelas, actualmente basado en la preferencia del docente, se debe mejorar para que exista una mayor concordancia entre el tipo de escuelas y los docentes. El sistema de corrimiento debe ser respetado y mejorado (p.7).

Por ello, la carrera docente tuvo diversos cambios. Pasó de ser una profesión libre a una de Estado, y para 2013 dejó atrás una forma credencialista en el ingreso y pasó a constituirse como un sistema meritocrático. En este sentido, Arnaut (2015) sostiene que “termina una era de lo que él denomina trabajadores de la educación e inicia otra la era de los profesionales de la educación, la docencia paso de ser una profesión liberal en el siglo XIX a una de Estado para luego convertirse en una profesión magisterial-sindical durante el siglo XX” (p. 126). Para la construcción de un sistema meritocrático, se requiere mejores profesionales de la educación, ello implicaría mejorar los procesos de reclutamiento como en otros países de la región, en México ello siempre ha representado un reto importante;

Es difícil pensar cómo se puede elegir a un buen docente, al que se le va a pedir que tenga conocimientos pedagógicos, de su materia, y además buenas habilidades de expresión oral y escrita, negociación (para lidiar con autoridades y padres de familia), creatividad (para adaptar su estilo de enseñanza a niños con diferentes trayectorias de aprendizaje), responsabilidad, pensamiento crítico, entre otros, mediante un examen estandarizado de opción múltiple (Santibáñez, 2012, ¶, 4)

No obstante, diferentes investigaciones y algunos organismos resaltan la importancia del maestro como el principal factor para mejorar la calidad educativa. (Bruns y Luque, 2014; BID, 2018; Cuevas y Moreno 2016; OCDE, 2010 y UNESCO, 2015); aunque para el caso de México no fue sino hasta el 2013 que se inició con el proceso de selección más meritocrático, que a continuación se analiza.

#### **1.4 Fase política, leyes y procedimientos de la propuesta de una nueva política de ingreso. El servicio profesional docente**

En 2013, la gesta de la reforma tuvo como actores principales a los tres partidos políticos principales de ese momento, en el llamado *Pacto por México*: Partido de la Revolución Institucional (PRI), Partido Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD). El pacto por México estableció “en el segmento dedicado a educación de calidad y con equidad se propone una reforma legal y administrativa” (INEE, 2015, pp. 7-8). La concreción en términos legales de los compromisos 7, 8, 9, 10 y 12 del Pacto por México se encuentra en la reforma constitucional del artículo tercero en sus fracciones III, VII y VIII el 26 de febrero de 2013. La marginación inicial del SNTE en las negociaciones devino también en el conflicto magisterial con La Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) centrado en la abrogación de la reforma y el cese de la evaluación como un mecanismo de ingreso y permanencia a la docencia. Incluso, en una entrevista reciente de septiembre de 2022, la ex lideresa del SNTE, Elba Ester Gordillo refirió que ella “no negoció ningún elemento de la reforma, se rifó [...] y que ante tal hecho el sindicato ya había cedido las prerrogativas del cincuenta por ciento de las plazas a las que tenían derecho a asignar” (Grupo reforma, 2022). Ello trajo consigo una serie de tensiones y un debate mediático encaminado a la crítica de estos cambios constitucionales y alimentó una narrativa de animadversión generalizada por todas las facciones sindicales. Loyo (2015) menciona que la reforma abrió un debate amplio entre si había o no una verdadera reforma educativa; diversos actores señalaron que se trató más bien de una reforma laboral o en todo caso, administrativa. El objeto de polémica estuvo centrado, en la reclasificación de la función docente, colocando a las y los docentes sindicalizados en el apartado A y no en el B del artículo ciento veintitrés. Este cambio propició una ruptura con el sistema de asignación de plazas por medio de las comisiones mixtas y de prácticas discrecionales; De Hoyos y Estrada (2018) mencionan que “estos cambios contrastan con el sistema de selección y promoción de docentes que teníamos hace unos pocos años, caracterizado por un alto grado de discrecionalidad y opacidad” (p.1).

La reforma del artículo tercero terceroconstitucional se asentó en el Programa Sectorial de Educación (PSD) contempló en su meta nacional numeral 1: “México con educación de calidad”, la estrategia del objetivo de la meta nacional en la se estipuló el establecimiento de un sistema de profesionalización que promoviera la “formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico” (p. 37). Esta meta y objetivo robustecieron su operatividad mediante promulgación de las leyes secundarias: la Ley General de Educación (LGE); la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), que le dotó de autonomía al instituto y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) el 11 de septiembre de 2013. Esta legislación secundaria desarrolló un marco jurídico distinto en el que no había participación de actores con la facultad de integrar personas a la labor docente, por el contrario, se buscó formular una política de ingreso al magisterio basada en el mérito profesional a través de exámenes para su evaluación, con miras al establecimiento de políticas de atracción de profesores similares a países de la región de América Latina y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (BID, 2018) el cambio de legislación modificó el estatus de la función docente, es decir de una profesión de Estado a una de docencia profesional (De Ibarrola, 2015); y “trajo consigo una arquitectura legal y un andamiaje político distinto, ambos enfocados a la reestructuración del sistema educativo, transformar su gestión y recomponer los criterios y mecanismos básicos de decisión institucional, con la recuperación de la rectoría del sistema educativo nacional” (Miranda, 2018, p. 248). Al respecto, con la creación del SPD se consiguió el tránsito de un modelo burocrático de asignación de plazas a uno más parecido al meritocrático

- a) La instalación del mérito como principio rector para el ingreso y desarrollo de la carrera docente, establecido en el propio artículo 3°;
- b) El reconocimiento efectivo de los docentes como sujetos de derecho (corresponsables) en el marco del SPD, y la aplicación de la norma de total transparencia en relación con los criterios de evaluación. Uno de los derechos más importantes es, sin duda, el de que la evaluación se efectúe bajo los principios de legalidad, imparcialidad y objetividad;
- c) El combate a la opacidad y la discrecionalidad. Específicamente, los participantes tienen el derecho de conocer, con por lo menos tres meses de anticipación, la información acerca de qué y cómo se va a evaluar, y todo lo

relacionado con el proceso, los requisitos y las consecuencias de las evaluaciones, además de otros datos d) Finalmente, y de manera destacada, el desarrollo profesional docente debe ir aparejado de sistemas de formación pertinentes, a la altura de las nuevas demandas constitucionales (INEE, 2015, p. 27).

El objetivo del cambio constitucional en el ingreso a la docencia se consolidó en el desarrolló el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), en donde cada actor participante tenía objetivos definidos (Valenti, 2015; INEE, 2015). El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) tenía autonomía constitucional, de gestión y presupuesto; como principal atribución proporcionaba validez técnica y los insumos pertinentes (personal, pruebas y diversos materiales de apoyo) para la evaluación en cualquiera de sus modalidades —ingreso, promoción o permanencia— estipulados en los artículos 27° y 28° de la LINEE. Por otra parte, el Servicio Profesional Docente (SPD) se erigió como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía de gestión y presupuesto y para su operación se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) con el objetivo de regular los concursos, la emisión de convocatorias, la regulación de los calendarios de aplicación de las evaluaciones, y el establecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores referentes para la buena práctica profesional, determinados en los artículos 14°, 15° y 16° de la LGSPD. En esencia, el SPD tuvo como objetivo la regulación pública y abierta del ingreso a la carrera docente “con el fin de construir un sistema basado en el mérito y el desempeño, mediante diversos instrumentos de evaluación” (Granados-Roldán, 2018, p.63).

Como estrategias preponderantes de la política de inserción se identifican cuatro. La primera fue la emisión y regulación de las convocatorias de ingreso desde el ciclo escolar 2014-2015 y hasta el ciclo escolar 2018-2019; cabe señalar que en el inicio de los concursos se publicaron 2 convocatorias, una para normalistas y otra para profesionistas interesados en ingresar a la docencia que ostentaran un título de licenciatura en el área correspondiente señalada en la convocatoria. La segunda consistió en la aplicación de los exámenes de ingreso diseñados a partir de los perfiles, parámetros e indicadores de profesores para la Educación Básica (EB) y la Educación Media



Superior (EMS) emitidos por el INEE (2015) y que se definían como “referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos” (p. 11); este documento contenía 5 dimensiones o parámetros, de los cuales se obtuvieron varios indicadores que enunciaban las competencias profesionales que se requerían para desempeñar determinada plaza para cada nivel educativo. La tercera consistió en la aplicación de los exámenes de ingreso se llevaba a cabo de manera presencial por medio de una computadora, en un día en específico marcado en la convocatoria. La aplicación constaba de 2 pruebas estandarizadas con un promedio de 120 reactivos elaboradas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y validada por el INEE, con una duración de 2 o 3 horas, a continuación, se muestra las características de cada examen de ingreso. La cuarta fue la emisión de listas públicas y abiertas de los resultados de las evaluaciones de ingreso —de manera personal, por estado, y por tipo de convocatoria— y una vez que se asignaba la plaza la asignación de una tutora o tutor, en el marco del programa nacional de tutorías (INEE, 2016), cada tutora o tutor acompañaba a cada docente durante los primeros dos años; de este tema se profundizará en el sexto capítulo de este trabajo.

Por otra parte, en 2014-2015 se desarrolló el Plan Nacional de Evaluación Educativa (PNEE) que tenía como objetivo orientar, distribuir y articular las funciones de la evaluación entre los actores y los estados (Miranda, 2018). En 2016 se diseñaron los Planes Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), con lo cual, se obtuvieron 32 planes que se articulaban con las seis categorías de desarrollo que planteaba el INEE: a) logro educativo de los estudiantes; b) docentes, directivos supervisores y asesores técnicos-pedagógicos; c) currículo, métodos y materiales educativos; d) organización escolar y gestión del aprendizaje; e) condiciones de la oferta educativa y; f) políticas, programas y sistemas de información (INEE, 2017), así como la instrumentación y seguimiento de los derechos y obligaciones de los participantes en el SPD y transparentar y rendir cuentas de los procesos del órgano (SEP, 2018).

## Conclusiones del capítulo

Este primer apartado de este trabajo se realizó un esbozo del desarrollo de una política de acceso a una plaza como docente en México. Este recorrido histórico que abarca desde inicios del siglo XX hasta 2013. Se distinguen tres etapas, una primera burocrática, la cual abarcó mucho tiempo y que su sedimentación permitió el desarrollo de un sistema escalafonario, que a la postre ocasionaría prácticas discrecionales como forma de ingreso a la función docente. Este periodo de tiempo abarcó de 1920 a 1970, cabe mencionar que la docencia fue vista como una profesión de Estado, en la que los trabajadores de la educación tenían un reconocimiento social, sobre todo en áreas rurales. Docentes formados en normales urbanas tenían que ir las zonas rurales para poder ser contratados; justo antes del inicio de la expansión educativa y la necesidad de contratar muchos más profesores en zonas urbanas marginales. Por ello, creció la matrícula de las escuelas normales y dado el sistema de escalafón instaurado se podía transitar a una plaza de manera automática, con un nombramiento definitivo. Incluso aun cuando los recién formados en las normales contaban solo con un título de normal elemental, que tenía la equivalencia de un técnico superior universitario, no de licenciado.

Un segundo momento en la historia de las políticas de ingreso a la docencia ocurre en la década de 1980 donde se afianzó un sistema de asignación de plazas directa con un férreo control corporativo del SNTE. Sin embargo, el contexto de la crisis económica, la caída salarial produjo un embudo escalafonario para arriba y también hacia los lados; no había una movilidad laboral clara del profesorado. Ello abonó al malestar y a la erosión del estatus de la profesión docente, lo que derivó en una baja calidad en la prestación del servicio educativo. La política nacional de descentralización de los servicios educativos de la educación normal permitió profesionalizar a las normales, teniendo como resultado la obtención de un título de licenciatura, en lugar de uno como normal elemental. Ello deterioró aún más la calidad de las escuelas formadoras de docentes; los cuadros académicos siguieron siendo los mismos con un nivel académico pauperizado. Algunas opciones para aminorar esta situación fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a nivel nacional, o como alternativa local en el estado del México el

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). También hubo un control en la matrícula para bajar la inflación el embudo escalafonario de deterioró en salario y calidad a docentes entrantes y quienes ya estaban en servicio. Funcionó un modelo credencialista para el acceso a la función educativa mediante el escalafón, pero estuvo permeado por prácticas de corrupción y el uso de capital social para conseguir el ingreso.

Para la década de los años 90 en el contexto de profesionalización y evaluación educativa dio paso a la reglamentación de la asignación de las plazas con el título profesional para regular el acceso a la función educativa, en el intento de tener docentes más tendientes a elevar la calidad del servicio educativo que prestaban. El programa de carrera magisterial funcionó como un paliativo salarial y alivió el embudo horizontal y vertical de quienes ya estaban en servicio creando un sistema de movilidad artificial basado en el desarrollo de una carrera docente y la actualización era parte fundamental de ello. Para los años 2000's se llevó a cabo un primer sistema más parecido a uno meritocrático mediante la aplicación de exámenes de ingreso desde 2008 en el marco de un acuerdo para la calidad educativa. Ello no caminó con éxito debido a la fuerza en la toma de decisiones de política educativa y resultados del SNTE. En 2013, mediante un sistema de coalición partidaria se desarrolló el pacto por México el cual tenía como objetivo diseñar y aplicar una política educativa de calidad y meritocrática. La reforma educativa y la promulgación de cambios constitucionales en el artículo tercero, así como la reglamentación en las leyes secundarias.

## **Capítulo 2. Delimitación del objeto de estudio**

Este capítulo pretende contribuir a delimitar el objeto de estudio de este trabajo. Se realiza una aproximación a tres conceptualizaciones; el acceso, la inserción laboral a la docencia y mercado laboral de la docencia del nivel secundaria. Estos conceptos permiten aterrizar la pregunta de investigación la cual gira en torno a explorar desde la reflexividad de docentes de secundaria como vivieron el proceso de inserción laboral a la docencia. Se presentan los objetivos, bajo el supuesto que el SPD recreó una estructura laboral que posibilitó o restringió la inserción. Los datos presentados permiten identificar el tamaño del mercado al cual estaban prestos a intentar acceder.

### **2.1 Carrera docente, ingreso e inserción a la profesión**

El estudio de la vida profesional de las y los maestros ha sido un tema relevante para la comprensión de sus actividades y los resultados educativos que de ella emana. La carrera docente, en un principio, ha permitido entender los rasgos y fases que constituyen dicha profesión. Se entiende que la docencia es una profesión regulada por el tipo conocimientos especializados y procesos específicos de formación que las personas requieren para su ingreso (Darling-Hammond, 2001; De Ibarrola, 2015; 2017), y que también se encuentra asentada en una base organizacional con diversas reglamentaciones u ordenamientos legales (Murillo, 2007; Valenti, 2013; Terigi, 2009) “es el régimen legal que regula la vida laboral de quienes ejercen la profesión” Cuenca, 2015, p. 18) lo que la distingue de otras profesiones. Murillo (2007) menciona que “se entiende por carrera docente el sistema de ingreso, ejercicio, estabilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente” (p.37). Precisamente estas fases en la carrera y vida de los docentes se entienden como los mecanismos de entrada y salida que regulan la docencia.

La entrada o acceso a la docencia, como parte de la carrera docente es un término que ha sido variable tanto conceptual como jurídicamente. Algunos informes de investigación refieren al proceso de entrada como acceso (Cuenca, 2015; Murillo, 2007); ingreso (INEE, 2015; Cuevas, 2019; SPD, 2013); en el caso de México la legislación mexicana

estipulada en el artículo 4 fracción XIV de la LGSPD, el ingreso “es el proceso de acceso formal al Servicio Profesional Docente; el cual se llevará a cabo tanto para Educación Básica” mediante concursos de oposición, preferentemente anuales, que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias” (INEE, 2015, p. 30). Murillo (2007) propone que el ingreso a la carrera docente se compone “de cuatro aspectos nucleares [...] el método de selección de los candidatos, los requisitos de acceso, la autoridad encargada de la selección y la contratación, y las modalidades de contratación de los docentes”, esta estructura es variable en los países de la región (Tabla 4).

Los métodos de contratación son variables en el ingreso, sin embargo, se distingue el concurso de oposición, que refiere al puntaje obtenido de la resolución de un examen estandarizado; la selección libre, la cual, es ordenada por un centro escolar y define sus propios criterios; La selección por méritos la cual consiste en la entrega de requisitos tales como certificados y abonan al ingreso por oposición (Murillo, 2007 y Cuenca, 2015). Para el caso de México la reglamentación de los concursos de oposición quedó en la LGE, y que, cómo se mencionó en el capítulo anterior; el SPD “crea un sistema basado en el mérito para ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio educativo: el SPD (artículos 12 I y VI, 13 IV, 14 I Bis, 14 II Bis, 15, 16, 20 II, 21) de la LGE” (INEE, 2015, p. 29).

Tabla 4. Método de ingreso de países de América y algunos países de Europa

País	Ingreso	País	Ingreso	País	Ingreso	País	Ingreso
Argentina	CO	El salvador	CO	Paraguay	OP	Finlandia	SL
Bolivia	OP	EEUU California	CO	Perú	CO	Dinamarca	OP
Brasil	CO	EEUU Carolina N	CO	Puerto Rico	SL	Noruega	SL
Chile	CO	Guatemala	OP	Rep. Dominicana	OP	Países Bajos	SL
Colombia	CO	Honduras	CO	Uruguay	OP	Polonia	SL
Costa Rica	OP	México	CO	Venezuela	CO	Portugal	OP
Cuba	AUT	Nicaragua	CO	España	OP	Reino Unido	SL
Ecuador	OP	Panamá	CO	Francia	OP	Suecia	SL

Elaboración propia a partir de Murillo, (2007). Evaluación del desempeño y carrera profesional docente un estudio comparado entre 50 países de américa y Europa.

Un tercer término de entrada es el de inserción laboral a la docencia, y a diferencia de la conceptualización del ingreso, el término tiene que ver no solo con la manera o método

de ingreso, sino que explora también la manera en que se inicia la carrera docente, regularmente los primeros años y cómo se socializa con la profesión. Desde luego que el tema está mucho más explorado con egresadas /os universitarios y de otras instituciones de educación superior (IES) ha sido analizado desde diversos enfoques. Investigaciones durante los años 90 se percataron que algunos factores como la alta especialización, la persistencia de crisis sociales y económicas y las desigualdades en las estructuras de un gran número de mercados laborales del mundo hacían cada vez más complejas las relaciones entre la educación y el trabajo y que estos dificultarían la inserción laboral de jóvenes y egresados de diversos niveles educativos y carreras en el futuro cercano (Teichler y Kehm, 1994; Jacinto, 1995; Teichler, 1999, y De Ibarrola, 2002 y 2014). No menos importante es considerar que algunas decisiones individuales permiten a los egresados “reducir incertidumbres vitales sociales e institucionales” (Acosta y Planas, 2014, p. 14). Aunado a lo anterior, existe un sistema de educación superior que se encuentra estratificado (Muñoz -García, 2009; Maldonado-Maldonado y Mejía Pérez, 2017; Marginson, 2018), esta estratificación y diferenciación entre instituciones beneficiaría apropiaciones culturales, capacidades y conocimientos diferenciados en las y los estudiantes, ello, también beneficia o perjudica las posibilidades de inserción a diferentes segmentos del mercado laboral (Acosta y Planas, 2014). Descritos estos elementos sociales y escolares que delinearían la inserción laboral Navarro (2013) argumenta que existe una dualidad en el término, como un momento determinado y como un proceso gradual; no obstante, ofrece un concepto que permite dar paso al análisis de la inserción laboral a la docencia

En la literatura que existe acerca del tema se entiende y se define el concepto de inserción laboral de dos posibles maneras: como momento o como proceso. La inserción laboral como un momento vital hace referencia a la primera experiencia laboral estable que tiene una persona, mientras que la inserción como proceso largo y gradual refiere a un periodo durante el cual el individuo logra establecerse dentro de una carrera laboral determinada (pp. 57-58)

Por tanto, la inserción laboral suele ser un proceso muy importante en la vida de las personas. Algunas características personales como la edad, el origen social, la condición

de género, y las entradas y salidas presentes en las trayectorias laborales se entrecruzan con las trayectorias escolares; lo que facilitarían o dificultarían dicho momento y también el proceso (Navarro, 2013). La inserción laboral a la docencia es un tema que ha cobrado relevancia a partir de las políticas de profesionalización docente que se llevaron a cabo con el fin de mejorar la calidad de los servicios educativos en diversos países en el mundo (BM, 2015; Avalos, 2006; Cuenca, 2015; Marcelo, 2006; Vaillant, 2009; OCDE, 2018). Al menos, en la región de América Latina y el Caribe ello se convirtió en un punto destacado en las agendas de sus sistemas educativos. En este sentido, el Banco Mundial (BM) (2018) argumenta que para mejorar la calidad de los profesores depende en mucho de una inserción exitosa. Apunta a que la primera fase del proceso sería una regulación en el ingreso a programas de formación docente, bajo el supuesto que, mediante la aplicación de pruebas rigurosas se debería seleccionar a los mejores estudiantes para ello. Singapur, por ejemplo, “solo acepta un 20 % de los alumnos de escuela secundaria que solicitan ingresar a programas de formación docente, y todos se sitúan en el tercio superior del alumnado secundario” (BM, 2015, p. 143). Una segunda fase, sería la alta selectividad de ingreso a la profesión. Ello implicaría que al término de los estudios de los futuros docentes, los servicios nacionales de educación dibujen una ruta de profesionalización para que estos candidatos pudieran realizar las pruebas de ingreso necesarias; una de entrada, y otras realizadas periódicamente, con el objetivo de mantener la vigencia de sus competencias didácticas y ético profesionales, lo que permitiría seguir brindando un servicio de calidad, promover los niveles de logro de los aprendizajes y abatir el rezago educativo.

La comprensión del proceso de inserción a la docencia depende tanto de conocer las experiencias personales de los actores, como el contexto en el que se desenvuelven, en términos generales la socialización se convierte en un elemento central en los primeros años de la profesión. Avalos (2009, p.45) reconoce que los primeros trabajos en los que se abordó el tema de la inserción laboral de docentes en la década de los 80, estaban orientados en conocer “problemas o preocupaciones producidas por la variedad de situaciones no previstas en la formación inicial, [...] los primeros estudios sobre profesores noveles se centraron más en las vivencias personales que en sus contextos de inserción” [...] de manera tal que había más interés por entender este fenómeno desde

las experiencias personales de los sujetos. En otro momento, los trabajos clásicos de Lortie (1975), Huberman (1993) y Ball y Goodson (1989) aportaron información importante sobre la conformación de la experiencia de los docentes en los primeros años en la profesión y que forman parte del proceso de entrada o inserción, y que fueron descritos como un periodo difícil en su vida, donde el proceso de socialización va enmarcado por saberes para la docencia que se van desarrollando en el transcurso de sus trayectorias, igualmente, el reclutamiento y las razones para elegir la docencia está rodeado de motivaciones tanto intrínsecas como extrínsecas. Vaillant (2009) define a la inserción a la docencia como “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 36). Ello implicaría que la comprensión del proceso de inserción a la docencia dependería tanto de conocer las experiencias personales, como de las políticas y las estructuras laborales recreadas en las que se desenvuelven. En suma, la inserción a la docencia es un proceso inicial en la vida de los maestros, el cual recorre diversos escenarios, desde el último tramo de la carrera; el proceso de selección o ingreso que enmarca el proceso; y los primeros momentos donde la socialización e iniciación amplio en diversos rituales se encuentran presentes durante los primeros años de la carrera.

Tenti (2007) argumenta que los docentes que han logrado la inserción a la docencia no solo (re)construyen una identidad como educadores, también operan reformas, las rechazan y las aceptan, por lo que aprenden a enseñar desde experiencias particulares con el currículo, marcos culturales e institucionales. De esta manera, se podría considerar que la inserción a la docencia sería un momento en la trayectoria profesional de un docente en el que socializa posturas, formas de trabajo, pero también las maneras en las que se va a relacionar con sus pares. Parecería ser un momento muy significativo en un nivel personal, pero no menos importante es considerar que ello incluye la interacción con las reformas y las políticas.



### **2.3 Algunas experiencias de inserción a la docencia en la región de América Latina**

A diferencia de las políticas de ingreso a la docencia de sistemas educativos de países como Noruega, Canadá o Corea del Sur en donde sólo algunos profesionales con alto desempeño en sus respectivos programas de licenciatura logran acceder a un empleo como docente mediante un proceso selectivo más riguroso; en los países de la región latinoamericana, estos: “se caracterizan por la ausencia de selectividad en el punto de selección inicial” (BM, 2018, p. 140). Algunas experiencias de investigación han documentado este hecho. Vaillant (2009) realizó un análisis sobre las políticas educativas de atracción de profesionales de la educación, concluyó que, en la mayoría de los países de Latinoamérica, el proceso de inserción suele estar enmarcado por una formación inicial deficiente, candidatos provenientes de carreras con bajo prestigio y también una baja calidad en los procesos de enseñanza, por lo que este desprestigio prevaleciente en la formación se traslada al ámbito social y a las comunidades. Este desprestigio de la labor docente se ve enmarcado por cambios abruptos en las políticas educativas de atracción de profesionales a la docencia, y sistemas de evaluación con importantes áreas de mejora.

Avalos, Carlson y Aylwin (2005) realizaron un análisis sobre las políticas de inserción laboral de docentes en Chile y se aproximó a la importancia de la formación inicial de los docentes en su labor profesional. La mirada de la autora se enfoca al docente dentro de tres escenarios: El contexto de trabajo, el contexto social, y al mismo tiempo el contexto político. La autora apunta cómo es que docente novel acoge, rechaza, interpreta o reinterpreta los estímulos externos e internos de su práctica y logra reorientar su identidad profesional; justificando la importancia de los escenarios micropolítica y social durante el proceso de inserción. También, Avalos et. al. (2005) comparten algunas experiencias de docentes quienes reflexionan que la práctica y la teoría son distintas. Ello demostraría que la reconstrucción de la identidad docente se desarrollaría en parte desde las interacciones del personal docente mucho más experimentado, con docentes nóveles. Este hecho sería adaptativo a los escenarios educativos donde los nuevos docentes se encuentren, la experiencia, como la reconstrucción de la identidad

dependerían de las políticas y su socialización. También en el caso chileno Avalos, y Aylwin (2007) y Avalos (2009) discuten el tema de la congruencia en la contratación de profesores noveles en relación con el puntaje obtenido en la prueba de ingreso a la universidad. Argumentan que los profesores con puntajes más altos fueron contratados por escuelas privadas, seguidos por las escuelas privadas con algún tipo de subvención o apoyo monetario externo y, finalmente, los docentes con menor puntaje fueron contratados por las escuelas municipales, desde la perspectiva de los autores, esto contribuyó a la creación de un sistema altamente segmentado derivado de la afinidad con la formación durante su carrera y el sistema de puntuación, teniendo como telón de fondo, tensiones y polémicas por el sistema de evaluación y el deterioro de la imagen del docente. Por su parte, Manzi, González y Sun (2012) identificaron que los modelos que evalúan a los profesores con base en el rendimiento de sus estudiantes, tienen un alto grado de legitimidad social debido a que el aprendizaje sería el fin más importante para un docente, no obstante, no serían recomendables “porque reducen la evaluación de docentes a una medida de efectividad, [...] en contraste, los sistemas de evaluación basados en estándares de desempeño, tienen la ventaja de focalizarse directamente en el docente evaluado” (p. 242), esto implica que un marco de estándares adecuado permitiría medir el conocimiento experto y legitimado en el sistema educativo así como las prácticas de enseñanza del sujeto evaluado, y no dependería del juicio externo, como sí lo es el de los estudiantes.

Marcelo (2006) identificó al proceso de inserción como un momento complejo en el proceso de profesionalización docente en el caso colombiano. Sería un proceso crítico, en el que los docentes deberían mejorar sus competencias para la enseñanza. El autor menciona que durante el periodo de inserción se deja una investidura de estudiante y se toma una de docente. Para él, la inserción es un periodo de aprendizaje robusto, en el cual, los docentes deberían caracterizarse como agentes adaptativos y expertos, con el propósito de aprender, no sólo de procesos didácticos, sino también de un proceso de socialización, lo que permitiría el desarrollo de un profesional autónomo (Vonk, 1996; citado en Marcelo, 2006).

En Argentina, Iglesias (2018) hizo un estudio sobre el proceso de inserción laboral de profesores del nivel secundaria de la ciudad autónoma de Buenos Aires. La autora efectuó una revisión exhaustiva sobre el estado de la cuestión de la categoría de profesor principiante, toda vez que su estudio tuvo como objetivo analizar las experiencias de inserción laboral de profesores principiantes, con una formación inicial en institutos de formación docente y también de aquellos que se formaron en espacios universitarios. Entre los hallazgos más importantes se encontró que la categoría de formador principiante precisamente se delimita con base en la temprana edad de la inserción, se destaca que estos individuos no son estudiantes de tipo tradicional, sino que sus trayectorias educativas se han visto entrecruzadas por el inicio de sus trayectorias laborales. Para los profesores que tuvieron formación inicial como docentes, ésta se desarrolló con algunas deficiencias, pero las prácticas profesionales tuvieron un efecto positivo. Para los profesores provenientes de espacios universitarios hubo poco acompañamiento de parte de sus formadores. Derivado de la normatividad “Las juntas de clasificación docente de la CABA son espacios de socialización profesional donde los principiantes construyen redes [...] y acceden a información valiosa que les permiten conocer las reglas del juego particulares del mercado docente” (Iglesias, 2018, p. 167), desde la perspectiva de la autora el momento de la clasificación, los principiantes pasan de “aspirantes a docentes en ejercicio” (2018, p.167). Por su parte, Southwell e Iglesias (2020) concluyen que la experiencia de la inserción a la docencia de principiantes está dotada de un sentimiento de soledad profesional y amplios vacíos en el acompañamiento durante los primeros años de quehacer profesional, sin embargo, estas brechas son llenadas por los consejos de colegas y un sentimiento de arraigo en la escuela pública.

Otros trabajos han agregado hallazgos importantes al tema y se han ocupado de indagar aspectos más contextuales y de políticas nacionales de inserción. Marcelo (2006); Ávalos, (2009); Vaillant (2009) y Day (2002) coinciden en que la inserción a la docencia se desarrolla o se empobrece derivada de las reformas y contrarreformas que cada país implementa. Este proceso no es igual para todas y todos los profesores que logran la inserción, en dicho periodo, para aquellos egresados de alguna especialización o carrera orientada a la docencia es mucho más fácil adaptarse a las reglas institucionales y la cultura magisterial, a diferencia de aquellos que no tenían una preparación previa como

docentes. En suma, un gran número de investigaciones han abordado el tema de la inserción laboral desde el concepto de profesor principiante, han resignificado la complejidad de la inserción durante los primeros años del ejercicio de la profesión los cuales se desarrollan en contextos de tensión por las evaluaciones estandarizadas derivadas de reformas.

Algunos hallazgos de investigación previos a la etapa de la política de inserción laboral que originó la reforma educativa de 2013 en México se centraron en los significados para el profesionista no formado en una normal. Al menos en Ciudad de México era “una constante relación con los otros” (Montaño, 2009, p. 4), la contratación de maestros estaba condicionado a la disciplina y las reglas de actores que posibilitaban la inserción. Algunos otros estudios llevados a cabo durante o después de la etapa del SPD revelaron que este proceso se desarrolló en medio de una gran incertidumbre para los candidatos, además que el examen ocasionó un gran estrés y malestar (INEE, 2015). Los candidatos normalistas no se sintieron arrojados por sus escuelas normales de origen, mientras que, para aquellos candidatos no normalistas, la integración al trabajo docente transcurrió en un escenario de tensión y aprendizaje permeado por la cultura escolar (Rangel, 2020). A partir de 2019, aunque el sistema de inserción sufrió modificaciones importantes sobre todo en la evaluación, esta ha conservado algunos elementos como las convocatorias anuales, las listas de acreditados e incluso la manera en la que se asignan las plazas de trabajo. El panorama general de la inserción laboral a la docencia del caso mexicano pasó de un sistema de asignación de plazas automático a uno orientado hacia una política de selección.

#### **2.4 Mercado laboral e inserción laboral docente en secundaria. El problema de investigación**

El mercado laboral docente ha sido estudiado sobre todo en la educación superior. El trabajo docente en la educación superior supone una alta especialización, sin embargo, desarrollan su trabajo en medio de condiciones tecnológicas y materiales complicadas (Acosta-Ochoa y Buendía, 2008; Gil, 1994; Rondero, 2002; Mejía-Pérez, 2019). La entrada a dicho mercado depende de las normas fijadas por cada institución,

regularmente, mediante la acreditación de certificados y grados académicos. Gil define al mercado laboral de la educación superior como “un espacio ocupacional específico, generado por la expansión y diferenciación de los sistemas educativos superiores, en el cual es posible, dada su configuración pautada y jerárquica, desarrollar trayectorias profesionales” (1994, pp. 39-40). Para el ciclo escolar, 2022-2023 las dimensiones del mercado laboral de la educación superior se pueden observar en la existencia de 450,268 docentes; segmentados en once subsistemas públicos, y dos privados, las normales y las universidades privadas; siendo el segmento universitario público estatal el más amplio con 93,388 docentes (SEP, 2023). Las características del mercado de educación superior la caracterizarían como un mercado laboral primario y protegido por las regulaciones de las IES y la necesaria especialización, sin embargo, algunas investigaciones han dado cuenta de una alta segmentación dentro de este mercado en específico; la segmentación se puede observar en varias dimensiones: en las instituciones, según sean públicas o privadas; en los programas de estudio que se imparten; las condiciones materiales y el financiamiento los centros de trabajo; la precarización y diferencias salariales. Importante es mencionar que la precarización es mucho más frecuente en el segmento de profesionales que participan como docentes de tiempo parcial o por horas, que en aquellas personas que son contratados de manera definitiva. Esta caracterización se apoya en Doeringer y Piore (1985) cuando afirman la existencia de dos tipos de mercado: uno interno compuesto por un segmento primario, un secundario, en donde la jerarquización es más visible y es protegido por las regulaciones de las instituciones; y también la existencia de un mercado externo más desestructurado y segmentado por subsectores, además es regulado por la economía.

Para el caso de este trabajo, el mercado laboral docente en EB, se caracteriza por ser un mercado interno y protegido en el acceso mediante las normas del SPD de 2014 a 2018, y desde 2019 a la fecha por las normas de la USICAMM, legisladas y aplicadas por el Estado. El gobierno se comporta como principal empleador, por lo que existe un fuerte monopolio y control del ingreso al sector público. El principal mecanismo de contratación procede a través de los concursos de oposición; de 2014 a 2018 con un examen estandarizado para el ingreso, y para el periodo de 2018-2023 con elementos

multifactoriales para la admisión; apreciación de habilidades docentes, promedio, formación docente, cursos extracurriculares y experiencia docente. Cabe señalar que existe un sector educativo privado que funge como empleador secundario, aunque es mucho menor que el público. El tamaño del mercado laboral docente en EB es observable en la cantidad de docentes. Para el ciclo escolar 2022-2023 en educación básica existen 1,224,35 docentes; de los cuales 1,046,327 pertenecen al sector público, y 178,024 al sector privado (Tabla 5).

Este mercado se encuentra segmentado por los niveles educativos, preescolar, primaria y secundaria. Cada nivel determina el tipo de profesional necesario con un tipo de conocimiento y competencias requeridas para desarrollar la tarea educativa (Ibarrola, 2014). En este sentido, el tipo de profesional que accede en cada uno de los niveles de la educación básica preescolar, primaria y secundaria; es distinta. En primera instancia, mientras que en los niveles de preescolar o primaria el cuerpo docente de una institución se encuentra compuesto principalmente de tituladas y titulados de licenciaturas en educación preescolar, primaria o pedagogía, en el nivel secundaria la composición de los perfiles parece una mucho más heterogénea; docentes normalistas de alguna especialidad y universitarios con conocimientos disciplinares en el área.

La dinámica del mercado laboral en educación básica es variable, depende de la tasa de plazas disponibles o vacantes reales; jubilación, permisos por enfermedades degenerativas, año sabático por estudios de posgrado o muerte. Para 2015 el INEE realizó una estimación de esta dinámica y mencionó que, para el corto plazo, el número de pensionados potenciales en preescolar (6321) era cercano al número de egresados de normales que ofrecían esa especialidad. Pero en el caso del número de vacantes en educación primaria (48 212) y secundaria (33 606) será muy superior al de egresados normalistas. Por lo que este déficit en la relación de plazas disponibles y la cantidad de egresados normalistas también justificó de alguna manera la inclusión de profesionales provenientes de otra carrera. Cabe mencionar que la tasa de jubilación, cambios de adscripción o promoción podrían ser mucho más constantes en el nivel secundaria ya

que es mucho más complejo en estructura por el tipo de servicio, el sostenimiento de las escuelas y las funciones educativas que se llevan a cabo.

Tabla 5. Directivos y docentes del nivel secundaria por tipo de servicio, sostenimiento y organización escolar (2021-2022)

Tipo de servicio	Directivo	Subdirector	Director frente a grupo	Académico	Docentes de especialidad	Total de docentes
General pública	8,282	4,280	336	116,087	48,179	164,602
Técnica pública	4,600	2,501	242	60,611	34,571	95,424
Trabajadores	186	68	11	1,772	292	2,075
Telesecundaria	6,193	226	11,963	59,696	367	71,999
Privada	5,031	1,241	1,015	40,143	25,100	66,258
Total	24,292	8,316	13,540	278,309	108,509	400,358

Elaboración propia a partir de Mejoredu (2022). *Cálculos con base en Estadísticas*

*Continuas del Formato 911 (inicio del ciclo escolar 2021-2022)* (SEP-DGPPyEE, 2022). <https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>

Ante esta dinámica y tamaño del subsistema de educación básica en México, este trabajo propone como un a posible conceptualización, que el mercado laboral docente es un espacio ocupacional especializado por el tipo de competencias y habilidades que se requiere; segmentado debido a la demanda educativa de la población y, en el cual es posible, dada su configuración jerárquica y estructurada; desarrollar una carrera docente en la EB. Para el periodo 2014-2018 los resultados derivados de la implementación de una nueva política de ingreso en el mercado laboral de la educación básica, tuvo como resultado una asignación de plazas apegada a la normatividad, mediante un modelo de concursos de oposición de un modelo meritocrático. Tan sólo para el rubro de sustentantes, durante los cuatro concursos llevados a cabo entre 2014-2018 participaron 655,580 personas, de los cuales 492,244 lo hicieron para alguna plaza disponible en EB (Tabla 6). Asimismo, a partir de esta cantidad de sustentantes, se lograron entregar 148,436 plazas en concursos públicos y abiertos, en perspectiva, este total representó al menos un 10% del total de profesores que atienden EB.

Tabla 6. Resultados del concurso para el otorgamiento de plazas docentes 2014-2018 en México

Concurso	Total sustentantes ingreso	Sustentantes ingreso EB	Plazas asignadas en EB
2014-2015	181,521	130,503	29,808
2015-2016	159,791	122,833	35,422
2016-2017	151,646	108,317	43,146
2017-2018	162,892	130,591	40,060
Total	655,850	492,244	148,436

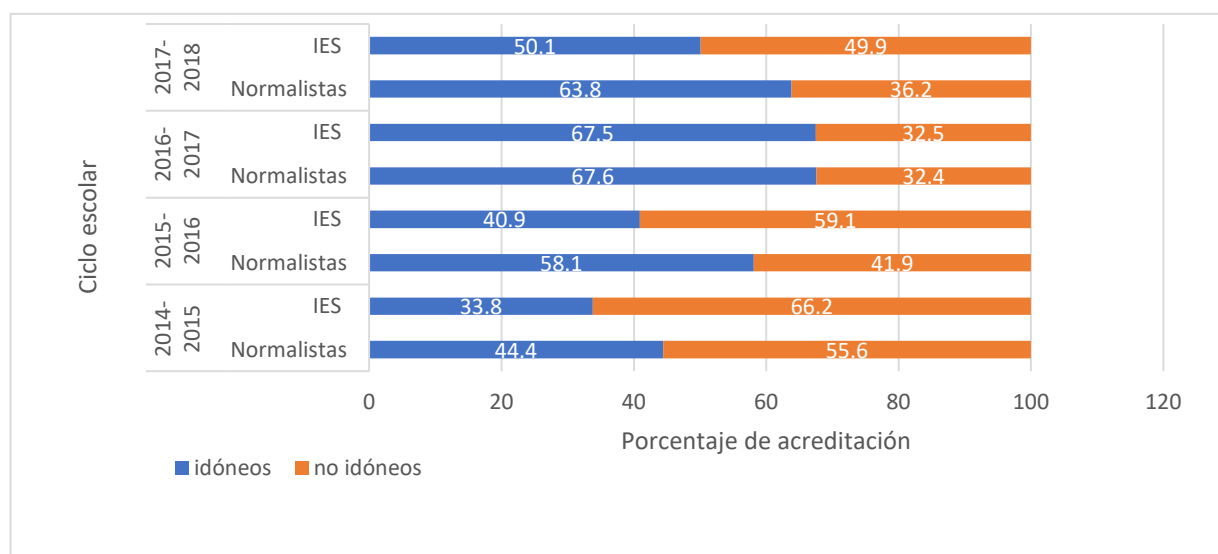
Elaboración propia a partir de datos de la Coordinación nacional del servicio profesional docente (2018). Coordinación nacional del servicio profesional docente. *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Resultados y estadísticas por concurso.* [http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso\\_2017/estadisticas\\_concurso/#](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2017/estadisticas_concurso/#)

Otro resultado no menos importante fue la incorporación de personas tituladas provenientes de otras carreras y de IES interesadas en participar en dichos concursos de oposición. Para este segmento de sustentantes, los porcentajes de idoneidad fueron menores, quizás porque no tuvieron una formación previa como docentes, sin embargo, registraron aumento anual positivo; los datos anuales por concurso advirtieron que en 2014-2015 sólo un 39% aprobó la evaluación de ingreso, mientras que un 61% no logró el puntaje mínimo para acreditar la prueba; en el concurso 2015-2016 acreditó la prueba un 40.1% mientras que un 59.9% no logró; para el concurso de 2016-2017 hubo un incremento considerable cuando un 67.5% alcanzó la idoneidad, mientras que un 32.5% no logró acreditar el examen de ingreso; por último, en el concurso 2017-2018 un 63.8% logró acreditar el examen y un 36.2% no acreditó. Cabe destacar que a partir del concurso de ingreso 2016-2017, el SPD emitió sólo una convocatoria para todas las personas interesadas en participar en la evaluación de ingreso, por lo que dejó de emitir dos convocatorias como venía sucediendo desde 2014; una para normalistas y otra para titulados con otras formaciones profesionales. Además, el pase automático reglamentado en el escalafón y comisiones mixtas SEP-SNTE dejó de funcionar para los egresados de escuelas normales. Durante el periodo 2014-2018, los normalistas que lograron la inserción a una plaza mediante el servicio profesional docente aumentaron cada año. En



el concurso 2014-2015 un 44.4% logró acceder a una plaza mientras que un 46.6 % no lo logró; mientras tanto, en 2015-2016 un 58.1% acreditó la prueba, en tanto que un 41.9% no superó el promedio de acreditación del examen; en 2016-2017 un 67.6% obtuvo un resultado de positivo, en tanto que un 33.4% que no pudo lograr la plaza de trabajo; finalmente, para el concurso 2017-2018 el total de personas acreditadas tuvo un leve descenso en el porcentaje, con un 63.8% y un 36.2% de aquellos que no acreditaron (CNSPD, 2018) (Gráfica 1).

Gráfica 1. Comparativo de acreditación del examen de ingreso al SPD. Titulados normalistas (EN) y titulados de otras instituciones de educación superior (IES), periodo 2014-2018



Elaboración propia a partir de datos “resultados por convocatoria” de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD, 2018). Coordinación nacional del servicio profesional docente. *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Resultados y estadísticas por concurso.*

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso\\_2017/estadisticas\\_concurso/#](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2017/estadisticas_concurso/#)

Vale la pena destacar que el Estado de México fue la entidad que más sustentantes tuvo durante los concursos de ingreso que estuvieron regidos por la aplicación de un examen estandarizado (2014-2018), en comparación de otras entidades federativas, al representar casi el 10% del total de candidatos que a nivel nacional presentaron dicha prueba, no

importando la convocatoria en la que concursaron; exclusiva para normalistas o abierta al público en general (Tabla 7). Cabe mencionar que para 2022, la consulta de datos se ha vuelto compleja, debido a que el sitio web de la USICAMM solo publica listas con los folios que acreditaron la prueba de admisión, por lo que no hay una estimación clara de los sustentantes, y tampoco de la cantidad de plazas que se han asignado durante los concursos de 2019-2022.

Tabla 7. Porcentaje de sustentantes por grupo de desempeño en Estado de México

Concurso	Total sustentantes	Grupo de desempeño				Idóneo	No idóneo
		A	B	C	D		
2014-2015	13,477	3.9 %	13 %	25.6 %	0.2 %	42.7 %	58.2 %
2015-2016	12,490	11.7 %	16.3 %	26.3 %	1.2 %	55.6 %	44.3 %
2016-2017	11,236	14.3 %	18.7 %	30.6 %	0.5 %	64.1 %	35.9 %
2017-2018	12,975	14.8 %	16.1 %	30.6 %	0.1 %	61.5 %	38.5 %

Elaboración propia a partir de SEP (2018) Coordinación nacional del servicio

profesional docente. *Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente.*

*Resultados y estadísticas por concurso.*

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso\\_2017/estadisticas\\_concurso/#](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2017/estadisticas_concurso/#)

Si bien, los avances en el desarrollo de una política de acreditación para el ingreso a la docencia fueron bastantes, algunos aspectos de la estrategia habrían sido susceptibles de mejora y fueron ampliamente criticados. Uno de estos saldos estuvo presente en el plano pedagógico de la evaluación, en ningún momento se anunció una estrategia de información sobre las pruebas estandarizadas aplicadas, en todo momento imperaron versiones subjetivas sobre la validez de las pruebas. Rodríguez (2019) menciona que no se pudo “convencer a los profesores de que la intención de la evaluación magisterial no era punitiva sino formativa, y que la SEP cuidara que las fórmulas de evaluación se adecuaran a las realidades locales” (p. 95). Además, el debate académico se dio en algunos espacios, por ejemplo, en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) llevado a cabo en Chihuahua, circuló la idea de que una evaluación estandarizada tal vez podría dar cuenta de los conocimientos teóricos de una persona aspirante a la carrera docente, pero no de la dimensión práctica (Silva, 2016).

Otra deuda fue el desarrollo de un sistema nacional de formación docente, lamentablemente, no se logró consolidar una estrategia de política eficaz. En uno de los documentos ejecutivos de política educativa del INEE (2016) para atender la calidad de la formación inicial de los docentes de educación básica emitido por la Unidad de normatividad y política educativa se emitieron 4 recomendaciones ante los retos que aún se reconocían en el sistema de escuelas formadoras de docentes. Estas recomendaciones fueron: a) el fortalecimiento la organización académica de las escuelas normales; b) el desarrollo de un *marco común* de educación superior para la formación inicial de docentes; c) la creación de un Sistema Nacional de Información y Prospectiva Docente; d) la organización un sistema de evaluación de la oferta de formación inicial de docentes, de las cuales, por mucho se logró atender sólo la primera recomendación, porque en 2017 se trabajó en la implementación de nuevos planes de estudio que sustituyeran a los planes 99 y 2004 de las licenciaturas en educación secundaria y preescolar respectivamente. Con estas primeras impresiones, en un macro-análisis de políticas públicas destinadas al esclarecimiento de las condiciones de ingreso e inserción del profesorado, sobre todo de educación básica; este trabajo de investigación cuestiona un tema discutido durante la reforma educativa 2014-2018, la inserción laboral de normalistas, pero también de aquellos que tradicionalmente no tenían fácil acceder al sistema, sobre todo en el nivel secundaria. El problema de investigación se plantea con la siguiente pregunta principal:

¿Cómo se estructuró desde la reflexividad de normalistas y no-normalistas el proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México?

## **2.5 Preguntas específicas**

- ¿Cuáles fueron las motivaciones de docentes normalistas y no-normalistas del nivel secundaria para ingresar al SPD y cuáles fueron sus posturas frente al examen de ingreso?

- ¿Cuáles fueron las acciones desplegadas por docentes normalistas y no-normalistas que, desde una conciencia práctica, les habría permitido prepararse, resolver el examen de ingreso y elegir una plaza como docente en el marco de la estructura de ingreso al SPD?
- ¿Cómo significaron, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria sus primeros momentos en el servicio docente?
- ¿Cómo objetivaron, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria los cambios en la estructura de ingreso al SPD y después producida por la USICAMM?

La comprensión de las acciones de los sujetos y el significado que les atribuyen informa sobre las vivencias, las marcas y las huellas que el SPD dejó en proceso de inserción, que los indicadores de ingreso a la docencia frecuentemente ocultarían o desvinculan de sus diversos contextos.

## **2.6 Supuesto de la investigación**

Acosta y Planas (2014) mencionan que las transición al mundo laboral“ son producto de factores institucionales, contextos sociales y elecciones individuales” y agregan que: “los egresados son actores que deciden sobre la base de reducir el peso de las incertidumbres vitales, sociales e institucionales” (p. 9), este hallazgo advierte que en los recorridos que los sujetos hacen en el plano laboral y en el proceso de inserción, tendrían como base las decisiones personales y las estructuras, reglamentaciones y necesidades de ciertos productos y servicios. No siempre los empleos son adecuados a la formación recibida (Planas, 2014). Incluso, De Ibarrola (2014) resalta el hecho que esta transición al mundo laboral se ve afectada también por la expansión y el currículum educativo de la educación terciaria y los proyectos educativos del Estado, mientras que los mercados pasaron de la homogeneidad a la heterogeneidad, en un marco de precarización del trabajo representado por la informalidad y la desigualdad social. Dubar (2001) sostiene que, en el marco de análisis de la inserción, las estrategias de las personas “se observan

diversidades irreducibles entre los jóvenes que no dan el mismo significado al trabajo y no se relacionan de la misma manera con los estudios que han realizado y el trabajo que están buscando” (p.31); y reafirma que las experiencias de cada persona tendrían particularidades que habría orientaron su actuar, incluso en un mismo proceso. Ante este panorama, la inserción laboral, se han complejizado debido a la evolución de las relaciones sociales devenidas los campos educativo y económico.

Dicho lo anterior, este trabajo parte del supuesto que la inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria durante el periodo de reforma fue regulada por las normas del SPD: pasó de ser un sistema burocrático de ingreso a uno meritocrático. Dicha estructura, posibilitó o bien, restringió la inserción al magisterio del nivel secundaria a personas que ya podían acceder debido a la asignación automática (normalistas), y mediante diversos capitales incluso con el apoyo institucional, pero también a personas (no normalistas) que antes tenían una mayor dificultad para lograr la inserción y que lo hacían mediante la disciplina sindical.

## **2.7 Una propuesta para el análisis de la experiencia de inserción laboral a la docencia**

En la búsqueda de una mirada comprensiva de la subjetividad tanto normalistas como no normalistas en la decisión de ingresar al SPD se utilizó la teoría de la estructuración y de la acción de Anthony Giddens. En este sentido, “la unidad de referencia para un análisis de la acción ha de ser la persona, el ser actuante”, es decir, las acciones son meditadas y aplicadas por el sujeto, para el mismo autor, la noción de acción se compone por segmentos de actos y considera que la acción es un “flujo continuo de experiencia vivida”, la define como “la corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso corriente de seres en el mundo” (Giddens, 1993, p.77). Por lo que los actos de los sujetos están dotados de sentido y guiados por una intencionalidad. Estas intenciones o como él mismo las nombra “motivaciones” parten de las “necesidades que dispone la acción” (1993, p. 109), estas motivaciones o intenciones son dinamizadas o alteradas por eventos causales, pero son puestas en práctica bajo esquemas conductuales de racionalización y de regulación, de tal manera

que los actos deliberados surgen de la reflexividad de la acción la cual es vista como “ la conexión lógica entre diversas formas de actos o proyectos deliberados y por la fundamentación técnica del saber que se aplica como medio en actos deliberados para asegurar resultados particulares” (1993, p. 107), además, la racionalidad de los actos presupone un acto de reflexividad, en donde la persona “aplica saberes” situados, lo que implica que utilice una serie de recursos limitados para obtener un resultado, a veces intencionado y dirigido. Es entonces que la racionalización y la reflexión de las acciones distinguen la intencionalidad de los actos y el movimiento dentro de la estructura. Cabe mencionar que esta herramienta conceptual permitirá entender de manera general el proceso de inserción, pero en un diálogo con otros términos que permitan explorar cada momento de dicho proceso. Esta aproximación conceptual será profundizada en el segundo capítulo de este trabajo.

La exploración de la construcción de la experiencia social de inserción laboral de normalistas y normalistas es singular y compleja, por lo que los aportes de este trabajo al campo de estudio son tres, principalmente: en primer lugar, una aproximación cualitativa y a profundidad, sobre todo, si se considera que las y los normalistas han sido un objeto de estudio que tradicionalmente ha quedado relegado del campo de conocimiento sobre la educación superior desde una perspectiva sociológica. En términos generales los hallazgos de investigaciones sobre las vías para llegar a la docencia están centrados más en aspectos pedagógicos y en la conformación de la identidad como docentes. En segunda instancia este trabajo hace una aproximación relevante al conocimiento de los no normalistas, un sector que habría quedado relegado del estudio de la transición a la docencia. Se hace necesario explorar sus vivencias y valoraciones en sus muy particulares marcos culturales e institucionales, por encima de especulaciones, u opiniones arbitrarias que tienden a simplificar las causas por las que decidieron transitar a la docencia. En tercer lugar, este trabajo destaca la importancia de no sólo mirar un enfoque analítico aproximado a los resultados y calidad de la inserción a la docencia que por lo regular impera en este tipo de estudios; sino aproximarse de una manera mucho más profunda a las prácticas y las acciones desde la perspectiva de las personas en tanto agentes de la vida social.

## **2.8 Objetivos de la investigación y postura del investigador**

El objetivo general de este trabajo es analizar desde la reflexividad de docentes normalistas y no-normalistas, la estructuración del proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México.

De manera más específica:

- a) Explorar las motivaciones de docentes normalistas y no-normalistas del nivel secundaria para ingresar al SPD y cuáles fueron sus posturas frente al examen de ingreso.
  
- b) Conocer las acciones desplegadas por docentes normalistas y no-normalistas que, desde una conciencia práctica, les habría permitido prepararse, resolver el examen de ingreso y elegir una plaza como docente en el marco de la estructura de ingreso al SPD.
  
- c) Analizar los significados, que, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria sus primeros momentos en el servicio docente
  
- d) Identificar desde la conciencia discursiva, la manera en que objetivaron tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria significados en cambios en la estructura de ingreso al SPD y después producida por la USICAMM.

Para una mejor comprensión tanto de la pregunta de investigación como de los objetivos presentados en este apartado; se propone el siguiente esquema (Tabla 8):

Tabla 8. Preguntas y objetivos de la investigación

Pregunta general	Objetivo general
¿Cómo se estructuró desde la reflexividad de docentes normalistas y no-normalistas el proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México?	El objetivo general de este trabajo es analizar desde la reflexividad de normalistas y no-normalistas, la estructuración del proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el SPD durante el periodo de reforma 2013-2018 en el Estado de México.
Preguntas específicas	Objetivos específicos
a) ¿Cuáles fueron las motivaciones de docentes normalistas y no-normalistas del nivel secundaria para ingresar al SPD y cuáles fueron sus posturas frente al examen de ingreso?	a) Explorar las motivaciones de docentes normalistas y no-normalistas del nivel secundaria para ingresar al SPD y cuáles fueron sus posturas frente al examen de ingreso.
b) ¿Cuáles fueron las acciones desplegadas por docentes normalistas y no-normalistas que, desde una conciencia práctica, les habría permitido prepararse, resolver el examen de ingreso y elegir una plaza como docente en el marco de la estructura de ingreso al SPD?	b) Conocer las acciones desplegadas por docentes normalistas y no-normalistas que, desde una conciencia práctica, les habría permitido prepararse, resolver el examen de ingreso y elegir una plaza como docente en el marco de la estructura de ingreso al SPD.
c) ¿Cómo significaron, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria sus primeros momentos en el servicio docente?	c) Analizar los significados, que, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria sus primeros momentos en el servicio docente
d) ¿Cómo objetivaron, desde la conciencia discursiva, tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria los cambios en la estructura de ingreso al SPD y después producida por la USICAMM?	d) Identificar desde la conciencia discursiva, la manera en que objetivaron tanto docentes normalistas como no-normalistas del nivel secundaria significados en cambios en la estructura de ingreso al SPD y después producida por la USICAMM

Fuente: Elaboración propia

Ante estos objetivos y la acotación del problema de investigación conviene mencionar algunas ideas sobre la postura de la persona que desarrolla este trabajo. Inicialmente no hubo un adecuado distanciamiento del objeto de investigación. Esta afectividad hacia las



y los docentes tiene origen en la profesión que se ha ejercido desde agosto de 2009 y como docente de educación normal en 2014.

Las complejidades del servicio, el tiempo como observador de docentes en formación en las aulas de secundaria, el trabajo con estudiantes, y también las horas con docentes colegas dialogando sobre rumores, noticias y otras informaciones que llegaban por escrito a la oficina de la dirección escolar; nos hacían pensar sobre nuestras propias vidas, nuestra propia responsabilidad como personas formadoras, idear algunas maneras distintas de trabajar, sin perder de vista la incertidumbre que sufrían las y los estudiantes que estaban por egresar. Aquellos momentos apremiantes de la reforma dieron paso a un interés genuino por explorar el tema.

Ello implicó adoptar un compromiso de profundizar en algunos aspectos de la aplicación de la reforma a las y los docentes, sin embargo, se debía despojar de algunos prejuicios para evitar sesgos durante el desarrollo del trabajo de campo. Este hecho no implicó que fuera un acto que sucedería de ipso facto o de manera automatizada, en contraste, fue que, mediante varias sesiones de diálogo y trabajo en las sesiones de seminario de tesis respecto a la acotación del tema, que se logró tener una idea mucho más clara sobre qué se quería estudiar y sobre todo, tomar distancia y asumir una postura crítica del trabajo propio como integrante de una comunidad normalista. Este acto de distanciamiento con docentes en formación y las propias escuelas normales, fue uno que movilizó una mirada mucho más neutral y precisa del tema de estudio. El mismo Elías (1983, p. 14) asume que los “científicos no hacen valoraciones o que están exentos de valores”, esta “emancipación” (p.15) es un elemento del quehacer científico.

Por tanto, la idea de investigar un momento tan importante en la vida de docentes implicó desarrollar un trabajo de campo con personas totalmente desconocidas, neutrales y ajenas al quehacer del investigador. Ello no implicó disfrutar de los diálogos y respuestas de cada informante, su compromiso con las entrevistas fueron clave para obtener semejante cantidad de información. Su complicidad y su confianza hicieron el trabajo de campo en 2019 algo mucho más sencillo y significativo. Por último, el compromiso, una mirada más crítica y el distanciamiento emocional con el mundo de las

y los docentes; fueron actos que habrían apoyado a tener una postura mucho más neutral del tema.

### **Conclusión del capítulo**

El acceso a la docencia fue desigual por más de cinco décadas en México. La reforma educativa de 2013 logró afianzar una política nacional de ingreso mediante concursos y la aplicación de exámenes estandarizados. Ello abonó al desarrollo de una estructura laboral que permitió acceder a profesionales de diversas áreas a concursar por una plaza de trabajo en el sector público y eliminar la injerencia del SNTE y otros estatales. Los resultados de 5 años de concursos demostraron que, del total de aspirantes cada año, se lograba asignar del total de plazas disponibles a por lo menos un 15% del total de sustentantes.

Desde la óptica de políticas internacionales de ingreso, este hecho permitió eliminar los rezagos históricos que prevalecían en materia de asignación de plazas de trabajo con la intención de mejorar la selectividad de las personas dedicadas a la docencia. Esta investigación precisamente se inscribe en el tema de la profesionalización docente y las políticas de ingreso. Por ello, los datos que integran el problema de investigación coadyuva a cuestionarse ¿cómo se estructuró desde la reflexividad de normalistas y no-normalistas el proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria en el marco de la evaluación de ingreso desarrollada por el SPD?

Desde esta perspectiva, la exploración de las experiencias de las personas en sus particulares contextos enriquecería potencialmente una mirada mucho más a profundidad e interpretativa de la implementación de dicha política en las personas; bajo el supuesto que las decisiones personales y la estructura laboral define las estrategias que posibilitan o restringen las posibilidades de inserción a dichas estructuras. En suma, la exploración de este tema pretende interpelar y abonar al campo de conocimiento sobre el ingreso y selectividad de docentes desde postura teórica de la acción de Anthony Giddens que pretende rebasar los estudios clásicos sobre la socialización y la subjetivación de la práctica educativa durante el primer año en la docencia.

## Capítulo 3. Herramientas conceptuales y metodología

En este capítulo se presenta la estrategia metodológica llevada a cabo para el desarrollo de este trabajo. Las historias de vida de las personas que decidieron participar de este estudio, es por demás, una parte medular para entender el contexto y situarles en sus particulares contextos y orígenes. No menos importante es mencionar que la apuesta conceptual de Giddens sobre la estructuración y la acción permitió tejer los datos con ciertos términos para darle significado a los relatos y estas experiencias de inserción a la docencia.

### 3.1 Aproximación conceptual. La acción y estructuración de Giddens

El trabajo sociológico de Giddens se ha interesado en la acción como un componente fundamental de la agencia y la manera como esto propicia un transitar de las personas entre las estructuras sociales, las cuales también posibilitan o restringen este tránsito. Giddens (1976©; 1997) en su trabajo “las nuevas reglas de método sociológico” se propone en realizar una crítica a las teorías sociológicas comprensivas. En un diálogo constante con Durkheim aclara que el funcionalismo y su analogía del funcionamiento de la sociedad como sistemas orgánicos no explicaría y más aún prescinde del ambiente social, así como el entendimiento de las estructuras sociales; en el mismo sentido, menciona que el estructuralismo ha evitado el análisis de “la constitución general de la mente” (p. 39) y superpuso la rigidez de las estructuras como contenedores de los hechos sociales. Por el contrario, asume que algunas tradiciones de pensamiento hermenéutico como la de Schutz o Gadamer realizan una aproximación “humanista” (p. 39.) en las que la interpretación del horizonte social situado, sería su principal aporte. Giddens (1976©; 1997) argumenta que la propuesta de Schutz —por ejemplo— se edifica en el entendimiento de la conducta y lo social mediante “un proceso de tipificación” (p. 46) ello implicaría la puesta en marcha de esquemas para la comprensión y la superposición de proyectos del agente, lo que otorga significado a lo que hace, en suma, es la subjetividad lo que permite entender lo social. Por ello propone que:

Es la subjetividad el centro preconstituido para la vivencia de cultura y de historia, y en consecuencia proporciona el fundamento sobre el que se edifican las ciencias sociales o humanas. Fuera del reino de la vivencia subjetiva, y ajeno a ella, se extiende el mundo material, gobernado por relaciones interpersonales mismas por un espacio y un tiempo (Giddens (1997, pp. 39-40).

Por tal motivo, los nudos de su crítica a las tradiciones fenomenológicas se centran en la obtención de los significados y declara que tendrían que mirar el aspecto lingüístico de manera más firme. No rechaza que la comprensión del individuo sea nodal para entender lo social, sino que ha quedado desentendido el hecho de que las estructuras lingüísticas reproducen también las prácticas sociales al tiempo que ellas serían la unidad productora de las estructuras sociales. Es así como la reflexividad se vuelve un término fundamental en su teoría de la acción. Para él, la reflexividad es un acto consciente, en el que a través del lenguaje se reproducen prácticas sociales las cuales son “performativas que caracterizan de un modo metalingüístico [...] y en términos existenciales el acto del habla y que en palabras de Garfinkel —organizan escenarios cuyas mismas características las definen—” (p. 128); y que recrea “estructuras de significación” (p. 151). Para Giddens (1984©, 2003), la reflexividad no sólo es una apuesta por interpretar lo que se dice, sino que también se presenta como un sistema consciente de la acción, la define como “el carácter registrado del fluir corriente de una vida social” (p. 41); Archer (2012) agrega que la reflexividad es por demás una conversación interna y que nos solo pudiera ser una subjetivación de una práctica. Por tanto, la “reflexividad es la vuelta del sujeto sobre el proceso de conocimiento y, por ende, sobre sí mismo” (Baranger, 2018, citado en Piovani y Muñiz, 2018, p. 36). Las personas adquieren el carácter de agente, porque el registro de sus acciones ocurre bajo un proceso consciente, y mediante la reflexividad se desarrollan *registros reflexivos de la acción* (RRA). El autor sostiene que la acción “es una corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso corriente de sucesos en el mundo” (Giddens, 1976©; 1997, p. 97). Por tanto, la acción sería el componente fundamental de los RRA y los actos la unidad componente de la acción. Estos actos que darían forma a la acción deberían ser motivados y no precisamente intencionados, la diferencia radica en que la motivación

“denota más un potencial de acción [...] y proveen de planes generales o programas” (Giddens, 1984; 2003, p 44), mientras que las intenciones denotarían por un corto tiempo una proyección de un acto cotidiano.

Como se ha analizado, las acciones motivadas darían paso a los RRA y a su vez a la reflexividad del agente. La motivación distingue al agente como un ser consiente, en ocasiones de las necesidades humanas y se encontrarían jerárquicamente ordenadas de manera que también incluyen un núcleo de sistema de seguridad básico. Por lo que se inicia una espiral de acciones encaminadas a un objetivo. Una vez que el agente se ha hecho consciente de sus actos y ha sido motivado para actuar deliberadamente devendría la racionalización de la acción. En esta fase o momento —si se pudiera llamar así— ocurre “una regulación reflexiva de la conducta del agente [...] y dónde se concibe la aplicación de saberes [...] que se aplican como medios o actos deliberados para asegurar resultados particulares” (Giddens, 1984©; 2003, p.106), por tanto, en la racionalización de la acción va encaminada al desarrollo de actos deliberados, con un fin específico. Giddens denominó a este proceso como conciencia práctica, la cual representa actos o “modos de interacción” (p. 144) representadas por prácticas sociales que se producen al interior de las estructuras sociales y que se reproducen a través del lenguaje. Por último, pero no menos importante, la acción se transforma en un proceso reflexivo, que representa las consecuencias buscadas de la acción y que en este momento Giddens consideró como conciencia discursiva. Ello “presupone ser capaz de hacer un relato coherente de las propias actividades y de las razones que las movieron” (Giddens, 1984©; 2003, p.80). De ninguna manera, estos elementos constitutivos de los RRA presentes en el proceso reflexivo estarían disgregados u operarían de manera aislada, por el contrario, harían alusión a un proceso continuo, en dónde el agente entiende a la acción como un recurso significativo de o preponderante en el mundo social. En suma, la motivación de la acción, la conciencia práctica y la conciencia discursiva son componentes de los RRA y, por tanto, constitutivos de la reflexividad, la cual, a través del lenguaje se reproducirían las prácticas sociales en las estructuras sociales.

Luego de esta aproximación a la acción, en dónde los RRA y la reflexividad —como reproducción de prácticas sociales— tendrían un papel central en la comprensión de la racionalidad del agente, ahora, sería pertinente analizar la estructuración. Giddens (1984©; 2003) plantea que la “reproducción de prácticas situadas y de recursos” serían constitutivas de las estructuras sociales. Según él, las estructuras no serían espacios ajenos de los sujetos constituyéndose solo como fuente de restricción. Por el tanto, define a la estructura como:

Propiedades articuladores de consienten la ligazón de un espacio tiempo en sistemas sociales; las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y de espacio y que presten a estos una forma sistémica [...] las prácticas sociales no tienen estructuras, sino que poseen propiedades estructurales y que en una estructura existen como presencia espacio temporal, solo en las actualizaciones de esas prácticas y como huellas mnémicas que orientan la conducta de agentes humanos (Giddens, ©1984; 2003, p. 54).

Esta interpretación ha llevado a Giddens (1984©; 2003) a argumentar que las propiedades de las estructuras sociales situadas en un tiempo y espacio, sobre todo aquellas que se habrían mantenido por más tiempo, se considerarían como instituciones. En este sentido, las reglas “son recursos de relaciones transformativas de un acto” los cuales expresarían “formas de dominación y poder” (p.54). Desde su perspectiva, el empleo de reglas y recursos producen y reproducen la acción social y es la misma acción la que produce y reproduce las instituciones, esta dinámica sería creativa de la estructura social; este hecho representaría “una de las tesis principales de la teoría de la estructuración, las reglas y recursos que se aplican a la producción y reproducción de una acción social son, al mismo tiempo, los medios para la reproducción sistémica —la dualidad de la estructura—” (p. 55). En esta dinámica de mutua producción de la acción y de las estructuras sociales, el agente estaría reconociendo las reglas y los recursos necesarios que guiarían su actuación, ello implicaría un sentido más práctico que reflexivo que “promovería el uso de esquemas generalizados de en el curso de las

actividades diarias para resolver rutinas o situaciones de la vida social” (Giddens (1984©; 2003, p. 58); la dualidad de la estructura y los hechos constitutivos de producción —ida y vuelta— y la reproducción de la acción, fue propuesto por el autor como estructuración. Por tanto, las estructuras no son ajenas al agente, ni tampoco son independientes, sino que serían asimiladas con el propósito de desarrollar actos intencionados. Ello implicaría que las estructuras sociales serían constrictivas y a la vez habilitantes de las acciones de los agentes:

La estructuración, el momento de la producción de la acción es también un momento de reproducción en los contextos donde se escenifica la vida social [...] En la reproducción de propiedades estructurales los agentes también reproducen las condiciones que hacen posible esa acción. [...] Es la dualidad de la estructura el principal fundamento de continuidades en una reproducción social por un espacio tiempo. A su vez presupone el registro reflexivo que los agentes hacen en la duración de una actividad social cotidiana (Giddens, 1984©; 2003, p. 63).

Estos argumentos expuestos posicionarían a la dualidad de la estructura como un elemento clave de la estructuración. El agente, una vez consciente y motivado por sus necesidades actúa en el marco de reglas y recursos denominados instituciones y dónde se desarrolla su conciencia práctica y discursiva; en este sentido, mientras los agentes producen y reproducen la estructura, esta misma posibilita o restringe las acciones, provocando una relación mutua que produciría y reproduciría la vida social. Bourdieu y Wacquant (1992) asumen que la agencia reproduce la estructura, pero dentro de entornos bien definidos. De la misma manera, para Hogget (2001), (citado en Giovine y Barri, 2023, p. 6) “el agente de Giddens hace uso de su agencia por la necesidad de actuar”. Por lo anterior, que, de alguna manera tendrían algunos puntos de encuentro con argumentación y del esfuerzo de Giddens por acuñar una manera de analizar lo social; tratando de superar algunas de las barreras impuestas por la dicotomía sujeto-estructura; es necesario resaltar que su lectura de la estructura y la agencia, no ha estado exenta de críticas. Gaitán (2015) se aproxima a los usos y limitaciones de la reflexividad. Para el autor si bien la reflexividad es un punto de unión entre el análisis social, la reflexión de

la acción y el desarrollo de una conciencia racional y discursiva, menciona que uno de los puntos más vulnerables de su teoría “se refiere al sujeto que realiza dicha observación [...] constantemente afirma que la reflexividad sólo es de los agentes, entonces no queda claro si la modernidad o alguna de sus instituciones puede ser reflexiva” (Gaitán, 2015, p. 18) con ello pretende argumentar que si bien el sujeto es el que está dotado de racionalidad y de una conciencia discursiva, el contexto, las condiciones actuales o las instituciones no tendrían esta capacidad, por lo que la acción del medio o bien quien subjetiva esta reflexividad impondría una frontera en el análisis y pone en entredicho lo que se puede afirmar del cambio social y lo que no. Por su parte, Cambiasso (2015) argumenta que la estructura que propone Giddens sería más dinámica, debido a que la interacción social sería su principal modo y forma de producción al afirmar que ello “no es sólo condición sino también resultado de la interacción” (p. 226), sin embargo, Giddens también presenta a la estructura como atemporal y durable; luego entonces, habría que pensar en una contradicción dado el componente de durabilidad de la estructura se superpondría sobre la interacción social como una capacidad propia de la estructura. Otra limitación conceptual implicaría reconocer que su definición de prácticas sociales y de estructura parecerían simplificar relaciones complejas como la acción y su contexto, la acción y la historia; incluso la misma observación porque desde la perspectiva de Giddens es la principal herramienta de objetivación, por tanto, la conformación de la estructura quedaría sesgada a los elementos del análisis particular de cada individuo (García, 2009). Archer (2009) señala que la debilidad de una teoría que transita entre el colectivismo y el individualismo. Para la autora, la teoría de la estructuración no termina por demostrar el carácter de la acción humana y o bien, la manera en la que la estructura moldea la interacción social, se recurren a análisis rutinizados y que no abonan a la comprensión de un fenómeno, los simplifican porque dejaría de lado elementos como el conflicto, las consecuencias esperadas y no esperadas de actuar y también la agencia. En suma, estos elementos críticos ponen de manifiesto algunos puntos ciegos de la teoría, no para negarla, sino que depende de sus aplicaciones empíricas su operatividad el grado de soporte conceptual y no caer en reduccionismo o simplificaciones en el oficio de investigar. Sin embargo, y a pesar de críticas al trabajo de Giddens; se ha posicionado a nivel global (Ritzer y Stepnisky, 2011).



Algunos usos prácticos de términos utilizados por Giddens: estructuración, reflexividad; han abonado como herramienta de análisis en algunos temas del campo educativo. En el campo de la inserción laboral y la empleabilidad consideran a la teoría de la estructuración y la acción racional como un marco conceptual posible; mediante ello, Tholen (2015); Delva, Forrier & De Cuyper (2021); Forrier De Cuyper, y Akkermans (2018) mencionan que la empleabilidad se forma en un contexto estructurado y tal vez situado, el contexto del mercado determina lo que se necesita para acceder a determinada posición laboral, lo que se debe y no se debe hacer para lograrlo de manera racional y las oportunidades que podrían tener las personas de manera individual, y también las personas recrean la estructura laboral, al respecto, Tomilson (2010) agrega que las personas están conscientes en la forma en que entienden y gestionan su empleabilidad, que debe concebirse como un proceso activo y socialmente construidos. Ello permite pensar que no se trata solamente de acción individual o de la fuerza de la estructura, estos trabajos hacen suponer una superación de dicha dicotomía. En conjunto, esta perspectiva relacional sobre la empleabilidad cuestiona la idea agencial de la empleabilidad como una cualidad inherente a la persona. Asimismo, el concepto de reflexividad ha sido considerado para la comprensión de la toma de decisiones y las elecciones de los estudiantes de educación superior, en la elección y también en la no elección en las opciones de trabajo (Archer, 2012; Baker, 2018; Bovill, 2012). Por su parte Heinz (2002; 2015) se ha ocupado por el estudio de las transiciones laborales mediante el uso del concepto de agencia y estructura. Concluye que la capacidad de agencia es moldeable a las circunstancias, pero que la acción es precisamente lo que puede producir un cambio de rumbo en el en las trayectorias laborales y el curso de vida de las personas. Otros usos empíricos de la teoría de la estructuración de Giddens incluso ha alcanzado el tema de las capacidades en la formación profesional de la docencia. BurrIDGE, Carpenter, Cherednichenko y Kruger (2010); BurrIDGE (2014) y Leyton (2019), concluyen que la noción de estructuración permite reflexionar a docentes en formación canadienses la manera en la que interactúan con la estructura escolar, y como su actuación permite recrear la escuela pedagógicamente, actitudinalmente y ello contribuiría al desarrollo de capacidades.

Para este trabajo, el análisis de la teoría de la acción y estructuración de Giddens no pretende ser exhaustiva, pero este breve recorrido aporta dos aspectos muy importantes: primero, los registros reflexivos de la acción se erigirían como un recurso esencial para el reconocimiento de las motivaciones, y las acciones que desde la conciencia práctica y reflexiva habrían orientado a los aspirantes en el proceso de inserción laboral. En segundo lugar, entender cómo el personal docente interactuó con la estructura laboral recreada por el SPD. El trabajo de Giddens, previamente citado, resulta útil para esta investigación propone que los agentes interactúan y producen las estructuras sociales mediante las prácticas sociales. Así, esta investigación que estudia la inserción laboral a la docencia como un momento muy particular de la vida de un grupo de individuos (docentes) se ve beneficiada porque no considera que la construcción de los hechos sociales es resultado únicamente de aspectos individuales, o tampoco que la estructura sea la única responsable de ello. Como se observa a lo largo de esta investigación, la inserción laboral a la docencia en el periodo estudiado involucra elementos muy variados en las motivaciones, las posturas sobre el examen de ingreso, la racionalidad práctica para preparar y contestar las pruebas, el trabajo en el marco de las tutorías, entre otros, cuyo desarrollo dependería de los agentes y su interacción con la estructura laboral.

### **3.2 Aproximación metodológica**

En el siguiente apartado se realiza una descripción detallada del proceso metodológico. En un primer momento se hace una aproximación conceptual a los relatos de vida como una opción viable para estudiar la inserción a la docencia. En un segundo momento se presentan de forma breve los recorridos, tanto laborales como académicos, de los informantes. Por ello, sus historias permitirán contextualizar los relatos derivados del proceso de inserción. En un tercer momento se hace una presentación de cómo se abordó el análisis de la información y cómo el análisis estructural de relatos permitió interpretar los testimonios de las y los informantes; ellos obtenidos mediante entrevistas a profundidad.

### *3.2.1 Caracterización del estudio. Los relatos de vida para estudiar la inserción a la docencia*

La metodología usada en esta investigación es de tipo cualitativa porque se utilizarán una serie de prácticas interpretativas. Denzin y Lincoln (1994, p. 4) argumentan que estos trabajos de investigación se presentan “como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras”. Ello implicaría el uso instrumentos propios para indagar, así como una amplia variedad de herramientas conceptuales para el aproximarse a las distintas unidades de análisis. La riqueza y las posibilidades que este enfoque proporciona a la persona que investiga para profundizar en el tema devienen de los datos empíricos obtenidos en el campo y de los cuestionamientos propios del trabajo. Al respecto Nelson, Treichler y Grossberg (1992, p. 2, citado en Denzin y Lincoln 1994, p. 4) mencionan que la “elección de la práctica investigativa depende de las preguntas que deben realizarse y éstas, a su vez, del contexto”. La elección de esta tradición para investigar la inserción a la docencia en el marco de una reforma educativa, precisamente, obedece al tipo de hecho y la profundidad de lo que se deseaba indagar de las personas que lograron la inserción a la docencia en el nivel secundaria. “La elección de qué instrumentos valerse o qué práctica de investigación emplear no es algo que se sepa de antemano (Denzin y Lincoln, 1994, p. 4)” por lo que durante los ires y venires del trabajo se decidió que los relatos de vida podrían ser pertinente para aproximarse a esta etapa de la vida de las y los docentes.

La metodología usada en esta investigación es de tipo cualitativa porque se utilizarán una serie de prácticas interpretativas como las entrevistas a profundidad para dar cuenta del fenómeno que representó la inserción laboral de personal docente en un contexto histórico singular 2014-2018. En este sentido, Taylor y Bogdan (1986) señalan que “las entrevistas a profundidad son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, están dirigidas a conocer las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras” (p. 101); de esta manera, se decidió aproximarse al trabajo de campo y el diálogo a manera de entrevistas, por medio de la propuesta de relatos de vida hecha por

Bertaux (1980). Primeramente, Bertaux (1980) discute la distinción entre las historias de vida, y los relatos de vida, ambos desprendidos del enfoque biográfico. Por un lado, menciona que las historias de vida tratarían de profundizar en la vida de una sola persona y estarían ligadas a “los estudios de casos sobre una persona determinada, incluyendo no sólo su propio relato de vida, sino también otras clases de documentos; por ejemplo, la historia clínica, el expediente judicial, los *tests* psicológicos, los testimonios de allegados” (p. 3), y en otro sentido, apunta que los relatos de vida son más cortos, sin embargo, no dejan de ser profundos. Por ello afirma que, los relatos de vida reconocen aspectos íntimos de la vida de las personas, lo que permite un análisis desde el interior de los procesos distintivos que orientaron sus acciones. Además, esta metodología es pertinente para la reconstrucción de la subjetividad y explicar el cambio social a partir de la reconstrucción de la experiencia de la persona:

Es finalmente por ser relatos de experiencia que los relatos de vida llevan una carga significativa capaz de interesar a la vez a los investigadores y a los simples lectores. Porque la experiencia es interacción entre el yo y el mundo, ella revela a la vez al uno y al otro, y al uno mediante el otro (Bertaux, 1980, p. 15)

Estos argumentos permiten posicionar a los relatos de vida como una metodología pertinente para mirar la inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria, no sólo porque advierte un periodo específico y acotado de tiempo de la vida de estas personas que decidieron convertirse en docentes, sino también por la armonía metodológica con la teoría de la estructuración en cuanto a su origen interpretativo, en dónde el foco esencialmente es humano y enfocado al entendimiento de la reflexividad y el significado de la experiencia social. Asimismo, Arfurch (2005) discute el valor del relato biográfico y la potencialidad de las narrativas derivadas de las mismas al mencionar que “podemos pensar en una afirmación identitaria, en una búsqueda del propio sentido de la vida mediante esa puesta en orden del relato, entrama a su vez —de modo ejemplar y ejemplarizante— lo individual, lo social, lo colectivo” (p. 239).

### *3.2.2. El trabajo de campo con entrevistas a profundidad. Diálogos con las personas participantes*

El trabajo de campo fue desarrollado durante 2019 —antes del periodo pandémico— básicamente el principal instrumento de investigación fueron entrevistas a profundidad. El guion de entrevista contaba con 17 cuestionamientos divididos en 3 bloques de preguntas; el primer bloque hacía referencia sobre un posible periodo de pre-inserción, el cual, a través de 5 preguntas, pretendía conocer aspectos sobre la formación académica de los titulados, el desarrollo de las motivaciones para dedicarse a la docencia, experiencias laborales y también su acercamiento a la convocatoria de ingreso al SPD, este bloque representaría el inicio de la inserción. El segundo bloque de 7 preguntas tenía como propósito conocer las expectativas que los docentes tuvieron del concurso de ingreso, las formas de preparación para el examen de ingreso y las posibilidades de lograr o no la inserción, así como la manera en que eligieron su centro de trabajo, este bloque representaría el punto intermedio de la inserción. Por último, un tercer bloque de 7 cuestionamientos tuvo como propósito saber si los titulados lograron materializar la inserción a la docencia, en específico, aspectos laborales como el salario, las condiciones de trabajo, el papel que desempeñaban en el centro de trabajo, explorar la idea del mérito y sus expectativas ante los cambios constitucionales y de organización del SPD. Taylor y Bogdan (1987) señalan que “las entrevistas a profundidad son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, están dirigidas a conocer las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas experiencias o situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras” (p. 101). Las entrevistas fueron llevadas a cabo en un solo episodio a cada informante, en distintas locaciones. Para ello se pedía un consentimiento previo para poder realizar grabación de audio del ejercicio, una vez que las personas accedían se llevaba a cabo el encuentro. Los escenarios dónde se llevó a cabo el diálogo con las personas —docentes— participantes fueron variados, desde una cocina económica, la cafetería de una escuela, bibliotecas dentro de las mismas secundarias, e incluso los salones de clase. La dificultad para encontrar un lugar u hora específica tenía mucho que ver con la complejidad de los horarios de trabajo de las personas, en ocasiones los informantes deciden que estos encuentros se lleven a cabo

en lugares y horarios de trabajo, para que no se interfiera con su vida personal, situación que se entiende, por lo que se tuvo que adaptar a los tiempos proporcionados, hecho que se considera una primera limitante. Las interacciones fueron muy variadas y como se ha reiterado, se intentó que el formato no fuese rígido; más que un ejercicio de indagación, el encuentro tuvo el carácter de un diálogo. En este sentido, durante el desarrollo de la entrevista se suscitaban procedimientos de interacción y de habla mejor conocidos como turnos. Arfurch (1995) les define como un “principio ordenador de las intervenciones respectivas” (p.43), es decir, todo lo que regula el diálogo dentro de la entrevista, la duración del uso de la palabra del informante y el investigador, las pausas y silencios, la diferencia en el tono de voz que se emplea para hacer preguntas y comentarios.

Durante el trabajo de campo, se procuró que estos turnos no tuvieran tiempo u orden definido, más bien, en todo momento se dejó que los informantes asumieran un rol principal en cada entrevista, y también respondieran lo que consideraran pertinente en cada uno de los cuestionamientos. Cabe resaltar que a veces las personas respondían un cuestionamiento al tiempo que probablemente su narración habría dado respuesta a otro, por lo que se trató de ir siguiendo la conversación y no hacer la entrevista reiterativa. Es importante no dejar de mencionar que la polifonía de las voces (Arfurch, 1995) presente durante cada ejercicio de entrevista fue muy evidente. La forma en que los informantes dialogaba a partir de marcos culturales y sociales propios los identificaban y, al mismo tiempo, los diferenciaba del otro. Esta distinción fue observable en la narración de sus acciones y también en evocaciones memorísticas de hechos del pasado que habrían configurado algunos pasajes de la narrativa que intentaban relatar. Ello permitió identificar ciertas marcas o huellas del proceso de inserción de cada experiencia contada, que, desde cada forma muy particular de habla de los informantes surgieron de la comunicación, el contacto con la estructura de ingreso y aspectos socioformativos que les rodeaba.

Se condujeron veintiséis entrevistas: doce ejercicios se desarrollaron con no-normalistas y otros catorce con informantes normalistas. Cabe apuntar que no hubo un orden predefinido para llevar a cabo cada entrevista, una vez que se tenía contacto con el informante se agendaba el encuentro. Los nombres de cada persona fueron

intercambiados por seudónimos con el fin proteger su identidad, como parte del acuerdo de confidencialidad establecido previo a cada una de las entrevistas. Cada uno de los casos fue considerado a partir de una base de datos de docentes que ingresaron al servicio docente de 2014-2018 del departamento regional de educación básica con sede en Nezahualcóyotl, que se compone de los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, La Paz e Ixtapaluca; no obstante, también se entrevistaron a docentes de otros municipios del área conurbada de la CDMX, tales como Texcoco y Naucalpan. La cantidad de personas consideradas para las entrevistas se decidió con base en dos aspectos, primeramente, no se pretendía tener una muestra representativa, sino que por la naturaleza del estudio se intentó conocer aspectos particulares de cada uno de los informantes; en segundo lugar, por el principio de saturación el cual es “la representación que el equipo de investigación construye poco a poco de su objeto de estudio: la cultura de un grupo en sentido antropológico, el subconjunto de relaciones socio estructurales, de relaciones simbólicas” (Bertaux, 1980, p. 8).

### 3.2.2.1 Entrevistas con no-normalistas

El grupo de no-normalistas lo conformaron todas las personas que eran egresadas de diversas Instituciones de Educación Superior (IES) y ellas que no tenían relación alguna con una escuela dedicada exclusivamente a la formación de docentes. En este grupo se entrevistaron a cinco mujeres (Karen, Vanesa, Natalia, Ana y Fernanda) y siete hombres (Joel, Salvador, Ernesto, Aldo, Martín, José y Óscar). Todos los informantes tenían orígenes académicos muy diversos, no obstante, la mayoría de ellos provenían de IES públicas y privadas, siete y cinco respectivamente. Las carreras de egreso también fueron diversas, solamente Óscar y Martín estudiaron la misma licenciatura: pedagogía; sin embargo, uno estudió en una escuela pública y el otro en una escuela privada, por lo que la variedad de formaciones y el tipo de institución, habría permitido incluir contrastes mucho más marcados (Tabla 9). Es observable que las edades de los informantes son mucho mayores que la de los estudiantes normalistas, la media de edad oscila en los 37 años. Conviene enfatizar que el nombre real de las escuelas de egreso de los informantes obedece a que no se emite juicio alguno sobre las instituciones, por el

contrario, ofrecen un elemento referencial para observar la complejidad del universo de personas que decidieron ingresar al SPD durante el periodo de reforma.

Tabla 9. Entrevistas realizadas a no-normalistas

Nombre	Edad años	Código, fecha y duración de entrevista	IES de egreso	Tipo de IES	Carrera
Joel	30	E1-NN 04/05/2019 51':08"	Centro universitario de Educación Física	Privado	Licenciatura en educación física
Salvador	37	E2-NN 1705/2019 01hr:43':25"	Universidad La Salle, campus Guadalajara	Privado	Licenciatura en desarrollo educativo institucional
Karen	32	E3-NN 24/05/2019 01hr:54':08"	Universidad Tec-Milenio, campus Toluca	Privado	Licenciatura en administración de empresas
Vanessa	27	E4-NN 17/05/2019 01hr: 07':39"	FES Zaragoza de la UNAM	Público	Ingeniería Química
Ernesto	44	E5-NN 6/06/2019 47':23"	Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Economía	Público	Licenciatura en economía
Natalia	35	E6-NN 18/06/2019 1hr:21':58"	Universidad de Ecatepec	Público	Licenciatura en psicología
Aldo	39	E7-NN 09/07/2019 2hr:09':43"	Facultad de filosofía y letras, UNAM	Público	Literatura en arte dramático y Teatro
Ana	34	E-8NN 23/09/2019 48':23"	Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM	Público	Licenciatura en artes visuales
Martín	27	E-9NN 25/09/2019 49':56"	Universidad La Salle, campus Nezahualcóyotl	Privado	Licenciatura en pedagogía
José	37	E-10NN 24/10/2019 1hr:11'46"	Universidad Autónoma del Estado de Morelos	Público	Licenciatura en docencia en ciencias sociales
Fernanda	34	E11-NN 15/12/2019 43':13"	Centro Universitario grupo Sol	Privado	Licenciatura en derecho
Oscar	50	E-12NN 03/03/2020 1hr:32':07"	FES Aragón, UNAM	Público	Licenciatura en pedagogía

Elaboración propia a partir de la organización y transcripción de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.



La primera entrevista con informantes no-normalistas fue con Joel de 30 años. Él egresó del Centro universitario de Educación Física, lugar dónde se graduó como licenciado en educación física en 2012. El encuentro ocurrió en una pequeña sala de orientación en su secundaria en la colonia la cañada en el municipio de Cuautitlán Izcalli, una zona marginada del municipio con altos índices de delitos de alto impacto, así como adicciones. Joel relató que sus papás siempre lo apoyaron para estudiar, por lo que no tuvo que trabajar al mismo tiempo. No pudo acceder a la Universidad Autónoma de Morelos (UAEM) por lo que optó por ingresar a una institución privada. Al salir en 2008, trabajaba para un partido político organizado eventos de luchas y box con propaganda del partido. En 2010 logró ingresar a impartir el curso de educación física a un Conalep en Cuautla, Morelos. Luego de estar trabajando por 4 años en el subsistema de EMS del estado, no recibió su recontractación, relató que le explicaron que el SPD había absorbido la plaza, porque tenía un número considerable de horas. No pudo recontractarse, por lo que realizó su examen al SPD en 2015 en Morelos, al no acreditar se desplazó al Estado de México y en 2016 logró la inserción en el municipio de Cuautitlán Izcalli. “[...] lo que más me duele fue dejar a mi familia, solamente la veo cada fin de semana”, mencionó.

La entrevista con Salvador ocurrió en la biblioteca de una secundaria del municipio de Nezahualcóyotl. Se presentó muy puntual al encuentro, eran las 9:30 am, precisamente al cambio de clase en el cual se escuela. Al relatar su experiencia académica, de inmediato saltó el tema de cómo llegó a ser docente, trabajó en comunidades indígenas en el estado de Chiapas, eso le hizo ver que quería ser docente, había estudiado la licenciatura en desarrollo educativo institucional, en la Universidad La Salle de Guadalajara y una maestría en Historia. Antes de tomar la decisión de ingresar al SPD, debido a sus antecedentes laborales y académicos tuvo algunas posiciones laborales como docente en el sector privado desde el año 2002, incluso, en un par de escuelas de prestigio de la CDMX, en las cuales tenía salarios muy superiores a los que se ganan en el sector público. En 2014 intentó realizar su proceso de registro al SPD en la CDMX, sin embargo, algunos requisitos inesperados en la convocatoria no le dejaron terminar el proceso. Al siguiente año, en 2015 realizó su proceso de ingreso en el Estado de México

y logró la inserción. Relató que se sentía mucho mejor en el sector público, ya que desde su opinión, los estudiantes más aventajados del sector privado no necesitarían de profesores tan especializados ya que cuentan con herramientas tecnológicas y didácticas que les permite aprender, incluso si no tienen un docente que les acompañe, a diferencia de los estudiantes del sector público, los cuales sí necesitarían de profesores con un mayor compromiso, ya que sus desventajas económicas se podrían paliar mediante un buen proceso de enseñanza.

La cuarta entrevista ocurrió en una escuela del municipio de Chimalhuacán, específicamente en la dirección escolar. El primer contacto se realizó con la directora, quien amablemente accedió a que se realizara el ejercicio en el mes de junio de 2019 por la mañana, incluso permitió que se llevara a cabo en la dirección de la escuela. La docente Karen llegó al encuentro un poco pensando que la entrevista sería más como una evaluación que un diálogo que se pretendía sostener con ella. Una vez que hubo un adecuado rapport —técnica de conversación previa para promover la confianza y una mayor cercanía— comenzó la entrevista (incluso sus gestos y postura parecían mucho menos tensas). Relató que siempre vivió en la localidad del Oro en el Estado de México y que cuando llegó el momento de realizar sus estudios de licenciatura tuvo que migrar a la ciudad de Toluca. Expresó que en todo momento de la carrera tuvo que trabajar para sostener sus estudios, ya que se matriculó en una escuela privada la licenciatura en administración de empresas. Cuando egresó de la licenciatura en 2008 trabajó durante dos años para la empresa del circuito exterior mexiquense, relató que casi no veía a su familia, el empleo absorbía mucho su tiempo. Luego entró a trabajar a un banco en donde se desempeñó como gerente comercial. Sin embargo, para 2015 supo de la convocatoria al SPD, y decidió registrarse. Logró la inserción a la docencia ese mismo año en el municipio de Chimalhuacán.

Vanessa al momento de la entrevista tenía 27 años. Es una docente muy joven, y con una actitud por demás entusiasta. Ella trabaja en la misma escuela que Salvador, pero en el turno vespertino. Relató que toda su vida académica la desarrolló en el municipio de Ozumba, al extremo oriente del Estado de México. Luego, cuando estaba en la

preparatoria decidió que quería ser maestra. Realizó su registro para hacer su examen de ingreso a la normal en 2008, pero ese año justo quitaron la especialidad de química en la normal de Chalco, esto la desmotivó bastante porque era la especialidad que quería estudiar. Sin embargo, su familia la animó a estudiar la ingeniería química en la facultad de estudios superiores Zaragoza de la UNAM. Una vez que terminó trabajó en un laboratorio farmacéutico que desarrollaba pruebas de medicamentos para la Cofepris, pero ello no era su objetivo. En 2015 realizó su examen de ingreso al SPD en la especialidad de química en el nivel secundaria.

Ernesto de 44 años egresó de la escuela superior de economía del Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el año de 1999. Tiene dos hijas y narró que recientemente se había divorciado de la que era su esposa. El escenario de la entrevista fue una sala de profesores de una secundaria de la localidad de La Paz en el Estado de México. Relató que cuando egresó de la licenciatura tuvo algunos empleos hasta que en el año de 2004 logró entrar a una empresa empacadora de frutas y legumbres. Ahí había tenido una posición laboral relacionada con sus estudios y también —desde su perspectiva— bien remunerada. Luego de 10 años de servicio en 2014, la empresa comenzó a contratar personal con grados académicos superiores, este hecho lo orilló a renunciar, ya que la empresa anunció una reducción del salario. Ante tal periodo de crisis comenzó a estudiar las posibilidades de contratarse en otro empleo, sin embargo, se enteró del SPD. En 2015 renunció a su trabajo y decidió realizar el proceso de ingreso. Logró una plaza con 20 horas clase de historia en una secundaria de La Paz.

Natalia tiene 35 años y es originaria del municipio de Ecatepec. A decir de ella siempre fue una estudiante regular, no brillante, ni con las mejores calificaciones. Cuando terminó la preparatoria estaba profundamente interesada en ser docente, así que con sus padres asistieron a informarse a la escuela normal de Ecatepec sobre los requisitos para que ella pudiera ingresar. Sin embargo, no pudo. Las condiciones económicas de su familia no le permitieron cumplir el objetivo de ser docente, por lo que decidió entrar a trabajar para poder sostener sus estudios en la carrera de psicología en una universidad privada del mismo municipio. Cuando terminó sus estudios de licenciatura transitó por varios empleos, la mayoría no se ajustaban a su perfil profesional, inclusive trabajó en el

cuerpo de la policía bancaria e industrial y desde su parecer esa fue su peor experiencia laboral, debido a que tenía horarios extenuantes y su condición de género la ponía en desventaja al querer ascender frente a sus compañeros hombres. Era el año 2011 y decidió dejar su empleo como policía y buscó trabajo como docente en un preescolar privado, desde su perspectiva hasta ese momento era el mejor empleo que había conseguido tener, aunque lo consideraba algo precioso porque el salario no era tan alto, le alcanzaba para cubrir sus necesidades básicas. En 2014 su situación familiar se complicó, ya tenía dos hijas pequeñas y su esposo “enfermó de un cáncer muy severo”, relató. Cuando su pareja falleció, ella decidió mejorar sus condiciones económicas y vio en el Servicio Profesional Docente (SPD) una oportunidad de ingresar y desempeñarse en aquello que siempre quiso, la docencia. Se preparó de manera autónoma, leyendo y respondiendo las guías disponibles en el sitio del SPD, hizo su examen en el 2015 y logró una plaza de 16 horas en una secundaria general de sostenimiento federal, la cual se encuentra cercana a su domicilio. En 2019, al momento de la entrevista relató sentirse muy afortunada, que de no haber existido el examen de ingreso al SPD no hubiera podido ingresar al sistema, ya que reconoce que el sindicato es una institución con un gran poder de decisión en “los movimientos de las plazas”, comentó.

La séptima entrevista se llevó a cabo con Aldo quien mencionó que había egresado de la licenciatura en literatura en Arte dramático y teatro, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. La locación del trabajo de campo fue en la sala de usos múltiples de una secundaria de Nezahualcóyotl. Él relató que durante sus estudios de licenciatura ocurrió la huelga de 1999 en la UNAM, por lo que mencionó que su generación tenía una conciencia de la colectividad muy arraigada, mencionó también que estuvo en algunas asambleas informativas de dicha huelga. Logró terminar con éxito los créditos para obtener la pasantía, sin embargo, el título lo obtuvo hasta 2007. Narró que desde 2002 se dedicó a trabajar en una compañía independiente de teatro en el circuito cultural, situación que le permitió desarrollarse en su ámbito de estudio. Después de algún tiempo, la precariedad del pago de algunas presentaciones le orilló a buscar otras posibilidades. En 2012 ingresó a una preparatoria en el municipio de Tultitlán a impartir clases de artes y literatura. Sin embargo, en 2014 al igual que Joel, le fue notificado que

no podían recontratarlo debido al reglamento del SPD. Posteriormente en 2015 hizo su prueba de ingreso al SPD en donde logró obtener una plaza como docente de artes en una secundaria de Nezahualcóyotl.

La entrevista con Ana fue distinta. Comentó que no tenía mucho tiempo para platicar, ya que su mamá estaba enferma, por lo que el escenario fue el transitar por las calles del municipio de Chimalhuacán y Nezahualcóyotl en el transporte público, ello no disminuyó su interés y disposición hacia la conversación. Ana es licenciada en artes visuales egresada de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM en 2009. Narró que le gustaba mucho su carrera, no obstante, siempre fue complicado encontrar un trabajo, por lo que decidió fundar una compañía en 2012, que realizaba grabados e imprimía diseños serigráficos en bolsas y diversos productos. Incluso mencionó que llegó a imprimir propaganda electoral para algunos partidos políticos. En 2016, una de sus primas —también egresada de la universidad de la carrera de sociología en la FES Aragón— le explicó la forma de ingresar al SPD. Así que su mamá le sugirió que lo intentara, en 2017 realizó su examen de ingreso, y le fue asignada una plaza con 30 horas de artes en una secundaria del municipio de Chimalhuacán, “fue una gran oportunidad, aunque la serigrafía ya solo la hago ocasionalmente, ahora trabajo mucha manualidad y práctica de las artes con mis estudiantes”, narró.

Martín llegó muy puntual al encuentro. Por medio de mensajes y llamadas se logró establecer comunicación para la entrevista. Martín es joven, tan sólo tiene 27 años. Mencionó que cuando egresó de la preparatoria no sabía que hacer porque no sólo se dedicaba a la escuela, sino que tenía la idea de dedicarse al fútbol profesional. Ya tenía algunas propuestas de equipos de primera división para incorporarse a sus reservas. El destino hizo que este camino no madurara, por lo que cuando tenía 21 años, en 2013 decidió ingresar a estudiar una carrera universitaria. Relató que quería tener estabilidad laboral ya que el camino del deporte profesional en muchas ocasiones le hizo sentir inseguridad salarial. Decidió ingresar a la universidad La Salle en la unidad Nezahualcóyotl. Cursó la licenciatura en pedagogía y financió sus estudios gracias a una beca deportiva del 100% que la institución le dio por jugar en su equipo universitario.

Egresó en 2017, hizo su examen de ingreso al SPD, logró obtener una plaza como docente del nivel secundaria en el área de español.

José egresó de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), él expresó que egresó de la carrera de docencia en ciencias sociales. Al momento de la entrevista mencionó tener 37 años. Siempre trabajó con grupos de personas desde los 22 años, durante 10 años se dedicó a trabajar en organizaciones civiles dando clases. Después, en 2012 trabajó en el Instituto de Cultura en Morelos, allí, otorgaba atención social en diferentes temas donde se enfocaban en atender a jóvenes y personas con ciertas vulnerabilidades específicas. José mencionó que en 2014 comenzó a darse un uso político a la función y al instituto comenzó a decaer su gusto por el servicio público — tenía hora de entrada, pero no de salida comentó— cuando se dieron estas condiciones se enteró de los exámenes de docencia por lo que comenzó a revisar materiales y se enroló en el concurso de ingreso en 2015. Logró obtener una plaza como docente de formación cívica y ética e historia en el municipio de Valle de Chalco.

La entrevista con Fernanda ocurrió en el patio de una escuela secundaria en Valle de Chalco. Era la hora del receso escolar, por lo que había un gran bullicio. Comentó que tenía una hora libre después del receso, así que no tenía inconveniente en llevar a cabo la conversación. Egresó de la licenciatura en Derecho de una IES privada, dijo que no había podido estudiar en una escuela pública porque desde muy chica tuvo una hija, por lo que tuvo que trabajar desde el bachillerato para poder sostener sus estudios. Hoy con 34 años, inicio a trabajar en una escuela como secretaria escolar en 2003. Estuvo trabajando por 10 años en una escuela primaria, en este periodo de tiempo terminó en 2006 su carrera, sin embargo, en 2013 dejó el trabajo porque ya no había las condiciones de permanecer allí, además tuvo a su segundo hijo situación que le llevó a pensar concursar para ingresar al SPD. En 2015, Fernanda hizo el proceso de ingreso y narró que, aunque para ella el examen fue complejo, ya que no había tenido ningún tipo de preparación pedagógica para ello, narró que finalmente le fue asignada una plaza cercana a su domicilio y que le permitía tener cuidado de sus hijos.

La entrevista con Óscar ocurrió en las instalaciones de una escuela secundaria del municipio de Chimalhuacán. Lo encontré en el patio, parecía entusiasmado con la idea de ser entrevistado y es que su relato tendría pasajes bastante complejos. Finalmente se trasladó a una oficina de orientación educativa para iniciar con el ejercicio. Inició agradeciendo el encuentro, situación que no era muy común entre los informantes, ya que en ocasiones parecían ser más escépticos a la actividad. Es una persona mayor, de 50 años y mencionó que tenía 2 hijas y estaba casado. Óscar narró que ya había estado en el servicio desde 1990, cuando el municipio de Chimalhuacán presentó un proyecto de alfabetización y prestación de servicios educativos, comenzó a laborar en una primaria, luego se incorporó a un Conalep en 1994 como profesor de un taller de electricidad. Así pasó muchos años, él no contaba con el título de licenciatura, hasta que, en 2009, le comentaron que por una nueva normativa tenía que presentar su título de licenciatura o tendría que renunciar, así que en 2010 se quedó sin empleo. Su esposa es profesora del nivel primaria y junto con su familia tomó la decisión de acceder a la licenciatura en pedagogía de la UNAM en la FES-Aragón, logró ingresar ese mismo año. En 2016 decidió concursar para una plaza como orientador educativo y logró ingresar al servicio docente, relató que de no haber tenido la oportunidad de presentar el examen tal vez habría tenido que recurrir al sindicato. Estos relatos, permiten observar la complejidad y variedad de las trayectorias educativas y laborales, muchos de ellos no eran estudiantes tradicionales con trayectorias discontinuas y con salidas y entradas a la educación. También es observable que, al suceder este entramado de trayectorias complejas, su edad es mucho mayor que la de los informantes normalistas, aspecto que también les concedería la categoría de entrantes tardíos al servicio docente.

### 3.2.2.2 Entrevistas con normalistas

Los informantes normalistas fueron categorizados de esta manera porque los informantes eran egresados de carreras impartidas por IES dedicadas exclusivamente a preparar personas para la docencia. Se entrevistaron a catorce personas: siete mujeres (Nancy, Miriam, Erika, Maritza, Sandra, Daniela y Alondra) y siete hombres (Alejandro, Miguel, Saúl, Jesús, Andrés, Fernando y René); en el mismo periodo de tiempo que las

normales de egreso de los participantes en su mayoría urbanas ubicadas en el municipio del Estado de México, en los municipios de Nezahualcóyotl, Texcoco, Chalco, Santiago Tianguistenco, también del CAM de Iguala Guerrero y solamente una informante que provenía de una normal urbana de sostenimiento federal de la CDMX. Se observa que la edad de los normalistas es menor que la de los no-normalistas, la edad media es de 26 años, ello obedecería a la lógica que la edad límite establecida hasta antes de 2014 por el sistema de educación normal (SEN) era de 21 años como requisito para acceder a la normal. No menos importante es señalar que también existe en el grupo una variedad de las carreras y especialidades para el trabajo en el nivel secundaria (Tabla 10).

Tabla 10. Entrevistas realizadas a normalistas

Nombre	Edad	Código, fecha y duración de entrevista	Normal de egreso	Tipo de normal	Carrera
Nancy	30	E1-N 08/05/2019 01h:22':15"	Centro de actualización del magisterio, Iguala, Guerrero	CAM	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español
Miriam	28	E2-N 25/05/2019 55':34"	Centro de actualización del magisterio, Iguala, Guerrero	CAM	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español
Alejandro	26	E3-N 04/06/2019 01h:04':23"	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés plan 1999
Miguel	30	E4-N 23/06/2019 48':55"	Centro de actualización del magisterio de Nezahualcóyotl	CAM	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español
Erika	25	E5-N 15/07/2019 01h:34':12"	Escuela Normal Superior de México	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en matemáticas
Maritza	26	E6-N 23/08/2019 01h:16':45"	Escuela Normal de Santiago Tianguistenco	Urbana	Licenciatura de educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética
Sandra	27	E7-N 12/09/2019 01h:32":45	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés
Saúl	29	E8-N 20/09/2019 52'08"	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español



Jesús	27	E9-N 10/10/2019 01h:18':55"	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés
Daniela	26	E10-N 27/11/2019 47':23"	Escuela normal de Teotihuacán	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español
Andrés	26	E11-N 15/12/2019 42:53"	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés
Fernando	31	E12-N 11/01/2020 01h:13':23"	Normal no. 4 de Nezahualcóyotl	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en español
Alondra	27	E13-N 13/02/2020 01h:02':33"	Normal de Chalco	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en biología
René	26	E14-N 23/02/2020 52':34"	Normal de Amecameca	Urbana	Licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés

Elaboración propia a partir de la organización y transcripción de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

La primera entrevista se llevó a cabo en agosto de 2019 con Nancy, una normalista egresada del CAM de Iguala, del estado de Guerrero, ésta aconteció en una pequeña fonda frente a la secundaria donde trabaja en el municipio de Chimalhuacán como escenario. Relató que desde muy joven quiso salir de su pueblo para estudiar en una universidad de prestigio, no estaba segura de ser profesora. Por comentarios de algunos familiares, decidió venir a la CDMX a probar suerte en 2005 en la normal superior de México, logró acceder a dicha institución, en la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español; ella relató que tuvo una trayectoria académica regular, sin embargo, en 2007, una vez que estaba en el segundo año de la carrera comenzó a tener ausencias en las sesiones, las fiestas, y otros distractores la llevaron a no terminar satisfactoriamente el 4° semestre, por lo que decidió abandonar la carrera. Cuando regresó a su pueblo natal trabajó en diversos oficios y en el área de prestación de servicios, hasta que en 2008 decidió matricularse en el CAM en la misma carrera, ahí concluyó con sus estudios en 2012 y fue cuando decidió participar de las convocatorias de ingreso al SPD.

La segunda entrevista fue con Miriam en la misma escuela de Salvador, sólo que ésta ocurrió en agosto de 2019. El escenario, no fue la biblioteca, el encuentro se dio en un

pequeño anexo en las oficinas del servicio de tutoría de la escuela. Miriam relató que estudió en el CAM de Iguala, en Guerrero. Contó que no quería ser docente, su sueño era llegar a convertirse en veterinaria. Las condiciones económicas de su familia le impidieron mudarse a Chilpancingo para estudiar en la universidad. Relató que cuando cursaba la preparatoria, vio en el CAM una posibilidad de salir de su situación, a pesar de que no le agradaba la idea de dedicarse a la docencia, ella decidió ingresar al CAM. Para el año 2013, ella se encontraba en cuarto grado, en el último ciclo de su formación inicial, supo de las evaluaciones para el ingreso al SPD, relató que se sentía insegura por presentar la prueba. Algunos rumores de compañeras de ella, egresadas en ciclos pasados, le hicieron tomar la decisión de no participar en la convocatoria de su estado de origen, sino que decidió presentar su registro en el Estado de México. Dichos rumores hacían hincapié que en ese estado tendría mayores posibilidades de conseguir la plaza. Hizo su examen en 2014, durante la primera evaluación y logró su plaza, sin embargo, tuvo que dejar su hogar y desplazarse a Nezahualcóyotl, lugar donde obtuvo la plaza. Contó que lo más difícil de todo fue dejar a su mamá y a su papá ya que ella nunca había salido de su municipio de origen, y hasta ese momento le había costado trabajo la adaptación a su nuevo lugar de residencia.

La tercera entrevista fue con Alejandro en el patio de la secundaria donde labora, en agosto de 2019. Es una escuela relativamente grande, se conversó en un taller de cómputo, del cual se encarga. Egresó de la normal no. 4 de Nezahualcóyotl, de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en inglés, plan 1999. Relató que no sólo trabajaba como profesor de secundaria, sino que también se desempeñaba como docente de inglés en la unidad académica profesional de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). Contó que cuando estaba en el bachillerato, esencialmente no quería ser docente, sino que fue su mamá quien le aconsejó serlo. Luego en la normal, su generación fue la primera que se enfrentó a un examen de ingreso del SPD. Relató que ese momento fue sumamente complejo, ya que en la normal había desinformación de lo que sucedía, un día nos decían una cosa, y otro día otra, comentó. Incluso algunos compañeros decidieron darse de baja de la escuela porque ya no recibirían una plaza de manera automática. Esta crisis le hizo pensar que tenía que

trabajar mucho más si quería acreditar el examen. En su primer intento en 2014 no logró acreditarlo, fue una versión en papel que tenía colores negros y rojos, mencionó que fue muy violenta la forma en la que les aplicaron ese examen. En 2015 decidió hacer el proceso de selección de nueva cuenta y en esta ocasión sí logró acreditarla, narró que su experiencia con los exámenes de ingreso fue complicada, ya que él considera que los exámenes también deberían evaluar aspectos de la formación de un normalista como la práctica docente.

Miguel es egresado de un CAM tenía 30 años en el momento de la entrevista, relató que tenía una familia y que la formó durante sus estudios de bachillerato. Después de ello, estuvo trabajando en una carnicería por 6 años, pero cuando tuvo a su segunda hija se dio cuenta que su salario no le alcanzaría del todo para poder tener un mejor nivel de vida. Platicó con sus padres y pidió que lo apoyaran, aunque les dijo que conseguiría un empleo de medio tiempo. Así fue, en 2011 ingresó al CAM de Nezahualcóyotl en la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, relató que durante la carrera entró en vigor el SPD, por lo que también al igual que en el caso de Alejandro algunos de sus compañeros se dieron de baja. Relató que no había una razón para hacerlo, él pensaba que todo era más una narrativa creada por personas que estaban en contra de la reforma porque se habían visto afectados sus intereses. De manera tal que en 2015 hizo su examen al SPD y obtuvo una plaza de 20 horas en una secundaria cercana a su domicilio: “hago muy feliz mi trabajo, de otra manera hubiera tenido que pedir favor a una gente del sindicato que conozco”, narró hacia el final de su entrevista.

Erika tiene 25 años, de todas las entrevistadas fue la más joven. Ello sucedió en la cafetería de la escuela, ya que, a la hora del receso en su escuela, una secundaria de Nezahualcóyotl, no se permite que el personal se encuentre en espacios cerrados durante el receso, por protocolo de seguridad debido al temblor de 2017. La entrevista sucedió un viernes 6 de septiembre de 2019, por cierto, muy lluvioso. Relató que no tuvo una vida sencilla, sus padres en esencia no querían que ella estudiara, su papá tenía la idea arraigada de que las mujeres habían nacido solamente para casarse o tener hijos y dedicarse al hogar. Su mamá pensaba lo mismo, tal vez no de manera tan directa, pero le

decía que así eran las cosas. Cuando Erika iba a salir de la secundaria tuvo el primer choque con su mamá y su papá, le dijeron que no debía estudiar más, ella no se resignó a ello y les dijo que si no le permitían estudiar ella trabajaría para hacerlo. Ellos accedieron a que ella estudiara, sin embargo, le advirtieron que a la menor falla ella tendría que dejar la escuela y trabajar con ellos como comerciante de frutas y legumbres en un tianguis. Cursó la preparatoria en una escuela de la CDMX, allí conoció a una profesora quién le orientó a ingresar a la escuela normal superior de México, por lo que en 2011 ingresó a la especialidad de educación secundaria con especialidad en matemáticas. En 2015 participó en el proceso de ingreso al SPD. Sus padres, aun cuando ella había logrado terminar satisfactoriamente, jamás cesaron en la idea de que ella no debía trabajar —porque había nacido para ser mantenida, narró— aún con todo este entorno de machismo y exclusión por parte de su propia familia, logró acreditar el examen, sin embargo, ello no garantizó que lograra un espacio de trabajo rápidamente. Ese año hubo pocas plazas en el concurso por lo que obtuvo una plaza no definitiva, ha estado cubriendo interinatos, sin embargo, no ha podido consolidar su definitividad y piensa que tal vez tendría que hacer el examen de nueva cuenta.

Maritza es egresada de la escuela normal de Santiago Tianguistenco, allí estudió la licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética. En el momento de la entrevista que se llevó a cabo en una secundaria de Nezahualcóyotl aún vive en Santiago Tianguistenco y a diario se traslada por más de dos horas para llegar a su trabajo al Oriente del Estado de México. Mencionó que este recorrido no es tan pesado ya que en el trayecto que realiza en el transporte público va leyendo material de la maestría que cursa todos los sábados. Relató que no siempre contó con los recursos necesarios para estudiar, sin embargo, programas como *Bécalos* y otra beca por rendimiento académico que otorgaba el gobierno del estado le permitió salir adelante. Ahora tiene 26 años, no obstante, cuando ingresó a la normal en 2011 a estudiar su carrera ya sabía de algunos exámenes que se hacían a sus compañeros, pero cuando ella estaba cursando el 6° semestre supo del SPD. Relató que no sentía animadversión por la evaluación, por el contrario, le hizo fijarse un objetivo y trabajar por ello. En 2015 logró la inserción en una secundaria de sostenimiento federal con 25 horas de clase de su

especialidad casi al otro lado de su lugar de residencia, para ella, la distancia no representa un obstáculo.

Sandra es egresada de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés). Egresó en 2015 de la normal no. 4 de Nezahualcóyotl, donde también trabaja. La entrevista se desarrolló en un salón de esta institución, en septiembre de 2019. Relató que desde pequeña siempre quiso ser profesora, sus padres la apoyaron mucho para terminar su carrera, sin embargo, trabajaba impartiendo clases de inglés en escuelas primarias durante su carrera, por lo que desarrolló un amplio bagaje de saberes docentes, no sólo en el marco de sus estudios de licenciatura. Relató que cuando cursaba la licenciatura y su generación se enteró de los exámenes de ingreso a la docencia algunos decidieron darse de baja porque no recibirían una plaza de manera automática. Durante la entrevista enfatizó que ella estaba de acuerdo con la evaluación. Luego, en 2015 mencionó que hizo su examen al SPD, no obstante, también había hecho un proceso para obtener una beca Fullbright-García-Robles para realizar un diplomado en docencia del inglés en una universidad de EU. Justo cuando estaba realizando la estancia le notificaron de sus resultados, situación que la hizo regresar a México, aun cuando sabía que había desperdiciado una gran oportunidad de formación. A su regreso obtuvo un lugar en una secundaria de Nezahualcóyotl, además de conseguir la inserción en la misma normal de la que egresó como docente horas clase.

La entrevista con Saúl se llevó a cabo en la secundaria dónde trabaja en el municipio de la Paz, el escenario fue la biblioteca, en septiembre de 2019. Estaba lloviendo, eran las 5:30 de la tarde. Saúl comentó que egresó de la escuela normal no 4 de Nezahualcóyotl, de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español. Comentó que no era un estudiante con una trayectoria consistente, sin embargo, en 2014, cuando cursaba el tercer año de la carrera supo del SPD, mencionó que tenía que mejorar sus notas y acreditar el examen, los relatos de sus compañeros egresados que habían realizado el proceso de ingreso le decían que la prueba era muy extensa y los temas complejos, comentó. Aun cuando algunos de sus compañeros desertaron en el proceso, él logró la inserción en 2017, toda vez que no pudo en su primer intento.

Jesús ahora trabaja en una empresa que organiza espectáculos a gran escala en México, no obstante, también es profesor. Mencionó que egresó de licenciatura en educación secundaria con especialidad en lengua extranjera (inglés), de la Normal no. 4 de Nezahualcóyotl. Durante la carrera estudió música, relató que toca la batería. Egresó en 2015, algunos compañeros decidieron abandonar la carrera porque cuando supieron de la existencia del SPD en 2013, sabían que la plaza automática había cesado. Realizó dos exámenes de ingreso al SPD, en 2016 y 2017, no fue hasta 2018 que logró obtener la plaza, en una secundaria pública del estado de México en el municipio de Nezahualcóyotl.

Daniela tenía 26 años al momento de la entrevista, relató que toda su vida académica la realizó en escuelas públicas. Cuando egresó de la secundaria decidió irse a estudiar el bachillerato a la preparatoria anexa a la normal de Teotihuacán, con el objetivo de ingresar a la normal para poder ser profesora. En 2013, ya instalada en su cuarto semestre de la licenciatura, como todos sus compañeros esperaba terminarla satisfactoriamente y después ser asignada de manera automática en una plaza como docente de secundaria. Sin embargo, al término de aquel año, su normal pasó de una normalidad institucional a una dinámica de crisis, en la cual existían dudas respecto al nuevo proceso de asignación de plazas, una situación que desde su perspectiva “no se había visto en la normal”, expresó. Algunos de sus compañeros de generación decidieron dejar la carrera al ver el cambio de curso en la asignación de los espacios de trabajo; mencionó: “que se vivía un ambiente de temor porque se creía que los futuros egresados no pasarían la prueba”. Ella asumió el reto, estudió de manera autónoma y se preparó para el análisis de las preguntas mediante la lectura de materiales que el mismo SPD había precargado en su página como guías de estudio. Expresó que la normal tomó algunas decisiones institucionales que les permitieron a ella y algunas otras personas mirar el concurso de selección como algo inevitable y como parte de su formación. Otra veta importante de apoyo a los docentes en formación fue una serie de cursos impartidos por otros estudiantes que habían pasado la prueba en el primer concurso y también otros, cuyo objetivo no sólo era mostrar las experiencias de participación en el examen, sino

que se abordaban temas de normatividad y casos para practicar la resolución de reactivos del mismo. En 2015, logró un puesto de trabajo en una escuela secundaria de sostenimiento estatal en el municipio de Texcoco, en el Estado de México y aunque ella al quedar en los primeros 15 lugares de la lista de prelación durante el concurso 2015-2016 de la convocatoria exclusiva para normalistas del SPD, relató que no sintió haber quedado satisfecha, ella quería un lugar cercano a su domicilio y con un mayor número de horas, tan sólo consiguió 15, narró que “las mejores plazas” no le “tocaron a aquellos que habían tenido un mejor desempeño en la carrera, ni en el examen, sino a aquellos que quedaron en lugares más alejados de la lista de prelación”, porque los lugares que se iban desocupando a lo largo del año le tocaban a aquellas personas que no habían tenido los mejores resultados. Para ella, su experiencia y el resultado de este proceso fue injusto.

Andrés mencionó fue un estudiante sobresaliente. Relató que durante sus estudios de licenciatura trabajó como docente de inglés en una primaria. Egresó en 2015 de la Normal no. 4 de Nezahualcóyotl, durante ese tiempo un profesor de la institución le invitó a trabajar como profesor de inglés en los cursos sabatinos en una la UPN, en una unidad del Estado de México. Relató que durante ese tiempo pensó en dejar la carrera porque le iba muy bien en el trabajo, sin embargo, sus padres le dijeron que era necesario que terminara su carrera porque le daría una mayor ventaja, quería trabajar ya, tenía un buen salario, expresó. Cuando terminó su carrera logró la inserción en una secundaria del municipio de Texcoco. Mencionó que el examen dignificaba la formación como normalista, porque la asignación automática solo confirmaría que las personas egresadas de la normal sólo accedían a la normal por la plaza.

Fernando egresó de la normal no. 4 de Nezahualcóyotl, de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español. En el momento de la entrevista tenía 31 años, la cual se llevó a cabo en septiembre de 2019. Expresó que había tenido varios empleos antes de egresar de la normal y que estaba de acuerdo con la reforma. Cuando cursaba la normal en 2014 comentó que algunas compañeras abandonaron la carrera, no obstante, él mencionó que el examen hacía que la sociedad se diera cuenta de sus funciones.

Relató que tenía 2 hijos cuando supo del examen de ingreso al SPD, para él la resolución de los exámenes de ingreso representaría una oportunidad de ingresar directamente sin la ayuda de un sindicato. Logró una plaza como docente de español en 2015 en el municipio de La Paz, en el Estado de México.

Alondra mencionó que no solamente había estudiado en una normal, estudió en una IES privada la licenciatura en comunicación y periodismo, aclaró que estudió la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español en la escuela normal no. 4 de Nezahualcóyotl. La entrevista se llevó a cabo en septiembre de 2019, aclaró que cuando hizo su examen en 2015 tuvo un resultado que la acreditó, pero no había sido lo suficientemente satisfactorio para tener una plaza definitiva, quedó en el grupo B, sin embargo, en 2016 realizó el proceso de ingreso de nueva cuenta. Logró una plaza definitiva en el municipio de Nezahualcóyotl, sin embargo, no fue una plaza que le satisfizo por lo que narró que el proceso era injusto, ya que ella sí había estudiado para ser profesora y los profesores no-normalistas no lo habían hecho, si alguien que no estudió para ser médico hace un examen de residencia, lo truenan, expresó.

Finalmente, se entrevistó a René profesor de inglés egresado de la Normal no. 4 de Nezahualcóyotl; él también trabaja en una normal del oriente del estado de México. La entrevista se llevó a cabo en octubre de 2019. Mencionó que durante sus estudios de licenciatura el examen de ingreso causó una gran controversia, notó que la organización de la normal cambió inmediatamente para hacer frente a la prueba. Egresó en 2015, René mencionó que la mayoría de sus compañeras y compañeros se sentían realmente confundidos ante tal situación. Obtuvo una plaza como docente de 35 horas en el municipio de Chimalhuacán. En síntesis, los relatos, tanto de normalistas como de normalistas demostraron una serie de recorridos académicos y laborales muy amplios, las motivaciones y la racionalidad para lograr la inserción fue distinta en los informantes. No menos importante es dejar de mencionar que el momento de inserción cobró significados distintos después de la asignación de la plaza.



### *3.2.3 El trabajo con los datos. Análisis estructural de relatos*

Una vez que se desarrolló el trabajo de campo bajo el principio de saturación, se procedió a trabajar con los datos con las unidades de análisis derivadas de las narraciones de normalistas y no-normalistas que estuvieron en el proceso de inserción laboral en el SPD durante el período 2014-2018. Es importante enfatizar que las entrevistas fueron transcritas en su totalidad por el investigador, respetando la voz, gesticulaciones y expresiones de los informantes. Ello implicó pensar en un método de análisis. La propuesta de Barthes (1970) de análisis estructural de relatos pareció ser pertinente para el análisis de los datos contenidos en las narraciones. Dicho autor refiere que los relatos están integrados, en esencia, por un discurso. El discurso a su vez podría considerarse como un conjunto organizado de frases con una estructura, la cual, en buena medida daría orden a las ideas o expresiones que también tienen un significado. La frase, entonces se convierte en la unidad fundamental de los relatos, al tiempo que los relatos también “son pequeños discursos” (p. 12) lo anterior representa una hipótesis homológica la cual es constitutiva de su propuesta analítica donde, en un relato el todo comprende las partes y las partes el todo, al respecto señala lo siguiente. Tal y como lo señala Barthes (1970): “Estructuralmente, el relato participa de la frase sin poder nunca reducirse a una suma de frases: el relato es una gran frase, así como toda frase constitutiva es, en cierto modo, el esbozo de un pequeño relato” (p. 13). Para el autor, la tipología actancial de Greimas: “descubre en la multitud de personajes del relato las funciones elementales del análisis gramatical” (Barthes, 1970, p. 13) de manera tal que serían las funciones —acciones— el elemento principal de significado. En esta propuesta se distinguen tres niveles de sentido, los cuales sirvieron para realizar el análisis de las narraciones de los informantes: a) el nivel de las funciones; b) el nivel de las acciones; c) el nivel narrativo. Para llevar a cabo este análisis, se ordenaron las entrevistas en dos grandes grupos de textos narrativos, normalistas y no-normalistas, con el propósito de sistematizar de mejor manera posible la información.

En el nivel funcional “se constituyen como unidad todo segmento de la historia que se presente como el tiempo de una correlación” (Barthes, 1970, p. 13). Desde esta

perspectiva, el nivel de las funciones podría ser la identificación de segmentos del relato, o bien temas y frases principales que podrían ayudar a dar orden en tiempo y lugar a la narración y que serían la unidad fundamental del proceso de significación del relato. Las funciones estarían clasificadas no por su importancia sino por el tipo de análisis que permiten desarrollar. Dentro de ellas existen las funciones cardinales y las de catálisis. Las primeras hacen alusión a un tipo de función principal a temas o segmentos primordiales que el autor denominó como nudos narrativos, los cuales serían, en esencia, los ejes principales en el hilo narrativo y las segundas tendrían un carácter de indicios, por ello, ofrecerían pistas de lo que rodea al relato —del contexto— complementan información y otorgarían un mayor sentido a los nudos de la historia. Para efectos de este trabajo se leyeron las narraciones obtenidas por los relatos de los informantes y se obtuvieron una serie de segmentos cardinales y también otros indiciales que permitieron dar orden y sentido a las narraciones. La interpretación se llevó a cabo mediante la búsqueda e identificación de los nudos narrativos que se fueron presentado en cada relato, y que por medio del principio de saturación fueron visibilizando cada uno de ellos. Se obtuvieron 11 segmentos o temas tanto para normalistas como para no-normalistas, ahora bien, estos segmentos tuvieron como eje primario los diferentes niveles de los RRA de Giddens como parte de su teoría de la estructuración, los cuales también sirvieron para el desarrollo teórico de las entrevistas (tabla 2.3).

El nivel de las acciones corresponde a un trabajo de análisis sintáctico de las frases principales o de estas funciones cardinales. “La pirámide de las funciones toca entonces el nivel siguiente (el de las acciones), hay, pues, a la vez, una sintaxis interior a la secuencia y una sintaxis (subrogante) de las secuencias entre sí” (Barthes, 1970, p. 27). Desde esta perspectiva, ocurriría un proceso de descomposición de tiempo y ubicación las acciones en secuencias de palabras —verbos— éstas indicarían el papel del actante en la historia, cabe destacar que dentro de este nivel de análisis la ubicación temporal y actancial es muy importante, el diálogo constante del autor con Greimas permite pensar que mucho de su propuesta está basada su teoría del rol protagónico del actante:

Greimas se propuso describir y clasificar los personajes del relato, no según lo que son sino según lo que hacen (de allí su nombre de actantes en la medida que participen de tres grandes ejes semánticos que por lo demás encontramos en la — frase, sujeto, objeto, complemento de atribución, complemento circunstancial— (Barthes, 1970, p. 27).

Esta identificación de secuencias de acción implicó el armado de una matriz analítica, la cual permitió ordenar tanto las 11 secuencias obtenidas del análisis funcional y también 37 códigos obtenidos de las narraciones de normalistas y otros 37 de no-normalistas de este nivel actancial del proceso de inserción a la docencia (Tabla 2.3). En este punto, conviene puntualizar que no se utilizó ningún programa de análisis de datos cualitativos, ya que esta metodología permite interpretar y sistematizar, mediante otras herramientas: las unidades de análisis —sustraídas de las transcripciones de las entrevistas— señalando que toda interpretación podría tener un sesgo derivado del horizonte y posicionamiento histórico y político del investigador, por lo que este trabajo tal vez no estaría exento de ello.

El nivel narrativo está constituido “por los signos de la narratividad, el conjunto de operadores que reintegran funciones y acciones en la comunicación narrativa articulada sobre su dador y destinatario” (Barthes, 1970, p. 27). En este nivel, la suma del nivel funcional y actancial darían paso a la configuración de la narrativa, luego, un relato que había sido descompuesto en sus partes tiene sentido como un todo. Las unidades narrativas obtenidas de cada relato eran todo menos que simétricas o lineales, tenían puntos de ida y retorno, se expandían mucho más en algunos pasajes que otros, incluso el elemento subjetivo de cada agente distorsionaba las historias en tanto entendían los cuestionamientos de una u otra forma. En el nivel del análisis se intentó no trivializar las actuaciones de los agentes en cada relato. En el intento de integrar y ordenar la información fue muy importante identificar las secuencias a partir de cómo ciertos personajes o elementos de la estructura de ingreso se relacionaban o desencadenaban una acción determinada, estos efectos miméticos relatados de manera directa por el informante fueron considerados nudos narrativos preponderantes, por otra parte, los

elementos diegéticos como los recuerdos y la puntualización de sucesos, algunas apropiaciones de voces e interacciones que eran relatados desde otras líneas temporales por parte de los agentes, no fueron secundarias, sino que también algunas se ajustaban como nudos narrativos o bien códigos (Tabla 11).

Tabla 11. Esquema analítico: Inserción laboral de normalistas y no-normalistas

Conceptos / estructuración- acción (Giddens, 1978; 2003)	Categorías /Agentes	Ejes / segmentos Barthes (1970)	Códigos (Barthes, 1970)
1. Motivación de la acción	Normalistas	1.Experiencias previas en el desarrollo de las trayectorias educativas y laborales.	1.1 Contexto escolar. 1.2 Contexto familiar. 1.3 Experiencias de trabajo formal durante la licenciatura. 1.4 Experiencias previas de trabajo informal en la licenciatura. 1.5 Experiencias de trabajo previo a la inserción a la docencia.
		2.Motivos para encaminarse al servicio profesional docente.	2.1 identificación con la profesión. 2.2 Etiquetado familiar 2.3 Participar aún con restricciones.
		3.Tensiones derivado de la	3.1 Malestar por intermitencia en las bases de la convocatoria de ingreso

	convocatoria de ingreso al SPD.	3.2 Incertidumbre mediática por el proceso de selección
	4.Lo que esperaban sobre el examen de ingreso.	4.1 Contestar una prueba extensa. 4.2 Tener confianza en acreditar por conocer algunos contenidos del examen
No normalistas	1.Experiencias previas y desarrollo de las trayectorias educativas y laborales.	1.1 Contexto escolar. 1.2 Contexto familiar. 1.3 Experiencias de trabajo formal durante la licenciatura. 1.4 Experiencias previas de trabajo informal durante la licenciatura. 1.5 Experiencias de trabajo previo a la inserción a la docencia.
	2.Motivos para encaminarse al servicio profesional docente.	2.1 Dejar empleos precarios. 2.2 Tener tiempo para dedicarlo al cuidado de la familia. 2.3 Búsqueda de mejores condiciones de vida. 2.4 Trabajo docente previo a la inserción.
	3.Malestar derivado de la convocatoria de ingreso al SPD.	3.1 Desconocimiento de las reglas de la convocatoria. 3.2 Incumplimiento de algunas bases de la convocatoria.
	4.Posturas sobre el examen de ingreso.	4.1 Contestar un examen de un campo para el que no se formó. 4.2 No acreditar el examen.

2. Conciencia práctica	Normalistas	5.Preparación para el examen de ingreso.	5.1 Presión por estudiar los cursos por parte de la normal. 5.2 Tener insuficiente apoyo académico de los asesores 5.3 Tener poca autonomía en la selección y estudio de materiales.
		6. Experiencia durante la realización del examen de ingreso.	6.1 Conocimiento de la estructura de las preguntas del examen. 6.2 Conocimiento sobre los contenidos y temas del examen. 6.3 Tiempo insuficiente para contestar la prueba.
		7. El proceso de selección de plaza.	7.1 Elección de plaza en un lugar cercano a casa (mujeres). 7.2 Elección de lugar de trabajo con base en la obtención de horas (hombres). 7.3 Inconformidad por la forma en la que se asignaron las plazas.
No normalistas		5.Preparación para el examen de ingreso.	5.1 Poco tiempo para estudiar. 5.2 Esforzarse por comprender temas del examen. 5.3 Autonomía en la selección y estudio de materiales.
		6.Experiencia durante la realización del examen de ingreso.	6.1 Preocupación por la estructura de las preguntas del examen.

			6.2 Limitado conocimiento sobre los contenidos del examen.
			6.3 Tener tiempo insuficiente para contestar la prueba.
		7. El proceso de selección de plaza.	7.1 Elección de lugar de trabajo con base en la obtención de horas (hombres y mujeres). 7.2 Inconformidad por la forma de repartición de plazas, beneficio a normalistas.
3. Conciencia discursiva	Normalistas	8. Las condiciones laborales en el inicio del trabajo como docente.	8.1 Condiciones de la tutoría. 8.2 Construcción de relaciones al interior del cuerpo docente de la institución. 8.3 Bajo salario. 8.4 Presión por conseguir la base definitiva.
		9. Desarrollo del trabajo como docente.	9.1 Desarrollo de actividades extraescolares y de apoyo. 9.2 Desarrollo de estrategias en el aula. 9.3 Autorreferencia positiva frente al trabajo de otros profesores.
		10. Reflexividad sobre el resultado y superación de la desigualdad en la entrega de las plazas.	10.1 Gané la plaza. 10.2 No dependió de nadie mi contratación. 10.3 No hay compromiso con el sindicato.

		10.4 Proceso justo.
	11. Ideas sobre el cambio en las regulaciones de ingreso al servicio docente en 2018.	11.1 Proceso injusto. 11.2 La preparación para el examen es más sencilla. 11.3 Duda en la forma de evaluación.
No normalistas	8. Las condiciones laborales en el inicio del trabajo como docente.	8.1 Malas condiciones de la tutoría. 8.2 Integración al cuerpo docente de la institución. 8.3 Bajo salario. 8.4 Presión por conseguir la base definitiva. 8.5 Condiciones adversas.
	9. Desarrollo del trabajo como docente.	9.1 Desarrollo de actividades extraescolares y de apoyo. 9.2 Desarrollo de estrategias en el aula. 9.3 Autorreferencia positiva frente al trabajo de otros profesores. 9.4 Uso de su formación disciplinar. 9.5 Condiciones adversas.
	10. Reflexividad sobre el resultado y superación de la desigualdad en la entrega de las plazas.	10.1 Me gané la plaza. 10.2 No dependió de nadie mi contratación. 10.3 No hay compromiso con el sindicato. 10.4 Proceso justo.



---

11. Incertidumbre	11.1 Proceso injusto.
por el cambio en las	11.2 La preparación para el
regulaciones de	examen es más sencilla.
ingreso al servicio	11.3 Duda en la forma de
docente	evaluación.

---

Elaboración propia a partir de la propuesta conceptual del análisis estructural de relatos de Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato*. México, D.F.: Ed. Coyoacán, pp. 7-38.

La tabla anterior representa un esquema analítico de integración la cual se desarrolló en la fase final del trabajo de procesamiento de los datos. La primera etapa consistió en la transcripción de las entrevistas, la segunda en la interpretación y la construcción de una matriz analítica de segmentos y códigos. Para Barthes (1970) la integración es una isotopía. Ello representa una “unidad de significación (por ejemplo, la que impregna un signo y su contexto), [...] la integración es un factor de isotopía” (p.42) Este esquema analítico permitió integrar el análisis tener un orden en los saltos narrativos que los informantes daban de manera arbitraria, además de preservar una continuidad de la lógica del relato y otorgarle significado. A efectos prácticos, esta integración permitió avanzar con el trabajo de escritura de la tesis, cada segmento fue considerado como cada uno de los temas en el armado general del capitulado y cada código como una serie subtemas, o temas que discuten información de manera muy particular. Cabe mencionar que en el análisis docente normalistas y no normalitas se presentan de forma diferenciada, no con el objetivo de realizar análisis comparativo, sino para revisar lo que cada tipo de docentes argumentó desde experiencia propia; en algunos momentos se integra a ambos tipos de docentes debido principalmente a que existe un consenso sobre cierta temática y diferenciarlos resultaría contraproducente o no clarificaría el tema de la mejor forma.

## **Conclusiones del capítulo**

Los estudios de inserción laboral regularmente se encuentran situados en dos tipos: aquellos que por su objetivo pretenden ponderar la empleabilidad y recabar algunos datos estadísticos relevantes que tienen impacto en la mejora de los programas educativos de las instituciones de las personas egresadas; y otros que pretenden analizar de manera empírica diversas experiencias de personas del proceso de inserción o de tránsito de la educación superior a mercados laborales. Precisamente este trabajo se encontraría en el segundo tipo. Basada en una metodología de tipo cualitativa mediante un modelo comprensivo de la realidad se llevó a cabo la exploración de los discursos y la reflexividad de las personas situados en sus contextos particulares, históricos y culturales mediante entrevistas a profundidad. Estas 26 entrevistas dirigidas a docentes normalistas y no normalistas llevadas a cabo en distintas locaciones permitieron obtener historias de vida muy ricas en información toda vez que fueron transcritas en su totalidad. No se omite mencionar que todo el proceso de indagación se desarrolló con total respeto de la identidad de cada persona que contó su historia sobre el proceso de inserción laboral.

En la búsqueda de una mirada comprensiva de docentes que lograron la inserción laboral al SPD en el periodo 2014-2018 se recurrió a la postura conceptual de la acción y la estructuración de Anthony Giddens. Su teoría permitió proponer un marco para el análisis de la mucha información emanada de las entrevistas, dónde la reflexividad se presenta como un sistema de significación y es performativa de la acción social, ello se estructura mediante de los registros reflexivos de la acción; compuestos a su vez, por motivaciones, una conciencia estratégica y una conciencia discursiva. Esta apuesta teórica permitió interpretar acciones que habrían orientado a los aspirantes en el proceso de inserción laboral, y en segundo lugar en la exploración de como el personal docente interactuó con la estructura laboral recreada por el SPD. El trabajo con los datos fue arduo y riguroso. El análisis estructural de relatos fue pertinente para ello. La obtención de ejes y códigos permitieron ordenar la información de cerca de más 40 horas de grabación en una matriz analítica en formato Excel, la cual sirvió como base para la

extracción de las narrativas y el desarrollo de los capítulos posteriores. Por tanto, la utilización de este enfoque teórico y metodológico podría sentar un aporte para el desarrollo de futuras investigaciones que busquen indagar el mismo fenómeno, pero en otros contextos laborales y personas.

## **Capítulo 4. Motivaciones, posturas y tensiones de la experiencia de inserción laboral de normalistas y no-normalistas en el marco del servicio profesional docente**

¿Cuáles fueron las motivaciones que dieron paso a la participación en el proceso de ingreso de normalistas y no-normalistas al SPD? ¿Cuáles fueron las condiciones de su participación en el proceso de registro en la convocatoria y cómo se construyeron ciertas posturas respecto a la prueba de ingreso? Este apartado del trabajo reporta la etapa inicial del proceso de inserción laboral de profesores al magisterio. Como se mencionó en el capítulo anterior, esta investigación considera como unidad fundamental de análisis los relatos provenientes de entrevistas a profundidad de normalistas y no-normalistas sobre sus experiencias de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria. La centralidad de los registros reflexivos de los agentes en la teoría de la estructuración de Giddens (1984; 2003) han sido esenciales para analizar la configuración de las primeras impresiones sobre la etapa inicial del proceso de inserción. Giddens define al agente como una persona competente para ejercer agencia. Para él —desde la teoría de la estructuración— el individuo-agente racionaliza la acción mediante la reflexividad. Los registros reflexivos de la acción “son rasgos permanentes de la acción cotidiana” (1984, 2003, p. 43) y serían elementos fundamentales del registro de la acción, además tendría diversos componentes o fases que permite la racionalización de la acción. La primera fase en la re-construcción de esto registros reflexivos en el que el agente actúa para moverse entre las estructuras tiene que ver con lo que motiva la acción. “La motivación denotaría los deseos de actuar [...] el potencial de acción [...] y también proveen planes o programas —proyectos—.” (Giddens, 1984, 2003, pp. 43-44); una segunda fase estaría compuesta de aspectos que racionalizan la acción o la puesta en marcha de una conciencia práctica, y una tercera se ubicaría en la esfera de la conciencia discursiva. En este sentido, el concepto de motivaciones inmersas en los RRA de Giddens permitirá realizar una aproximación de las motivaciones que las y los docentes tenían para ingresar a la docencia en el marco del SPD. Se aclara que la revisión de la literatura sobre el tema llevó a integrar las motivaciones implícitas derivadas de investigaciones empíricas. Las motivaciones y su ubicación espacio-temporal en la acción de Giddens

también permitirá situarlas como subjetividades a priori en el proceso de inserción, como un primer momento.

Se trata, pues de colocar este concepto en el contexto de la convocatoria, antes de la inserción, las posturas sobre el examen de ingreso al que se enfrentaron permitirían entender cómo personas con diversas trayectorias académicas y laborales decidieron convertirse en docentes en un momento tan complejo de las políticas de ingreso a la docencia.

#### **4.1 Motivaciones para encaminarse al servicio profesional docente**

Las motivaciones que las personas esgrimen para prepararse o encaminarse para la docencia son variadas, este campo de estudios sobre la vida de los maestros ha distinguido, al menos, motivaciones intrínsecas; motivaciones extrínsecas; y otras, altruistas (Lorite, 1975; Kyriacou y Coulthard, 2000; Heinz, 2011; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014; García-Garduño y Organista, 2006; García-Poyato, Cordero y Torres, 2018). El trabajo fundamental de Lortie (1975) se aproximó al reconocimiento de una serie de motivaciones mediante la aplicación de entrevistas a profesores en cinco poblados cercanos al área metropolitana de Boston, en Estados Unidos. Según él, estas motivaciones que forman parte de un amplio proceso de reclutamiento y reafirmación; las denominó atractores y facilitadores, a continuación, se exponen ambos tipos de motivaciones.

En primera instancia, los atractores son mecanismos de entrenamiento accesible y estándares no elitistas de admisión que facilitarían la adquisición de un compromiso con la docencia y la harían una posibilidad de ocupación laboral más atractiva que otras. Asimismo, los facilitadores actuarían de la misma manera, sin embargo, se adhieren a circunstancias específicas, tales como las decisiones personales, afectivas o incluso familiares. En este orden de ideas, Lortie (1975) identificó 4 atractores: el tema interpersonal, el cual resalta el factor de trabajo con niños y el contacto con gente más joven; el tema del servicio, que subraya la importancia de la profesión docente como una misión especial de nuestra sociedad; el tema de la continuidad, que sugiere que la docencia podría servir como una vía de satisfacción de intereses primarios que quizás

estén relacionados con alguna disciplina o curso desarrollados durante la escolaridad y; el tema de la compatibilidad del tiempo, el cual puntualiza que esencialmente mujeres estarían interesadas en la docencia porque de esta manera, podrían dosificar de mejor manera el tiempo para otras tareas, tales como el cuidado de su familia o bien, actividades de autorrealización personal.

En un segundo momento, Lortie (1975) supuso la existencia de facilitadores de dos subtipos, los primeros de orden más general y los segundos de orden más específico. Los del primer tipo responden a un amplio rango de decisiones que están relacionadas con la idea de ser docente desarrolladas en representaciones de juegos infantiles y también a las decisiones afectivas y una temprana cercanía con la docencia. Las del segundo tipo corresponden a garantías de orden subjetivo, las cuales corresponden a filtros subjetivos que indican cualidades o habilidades que asociarían al sujeto con la profesión. Por último, los facilitadores de orden específico, los cuales se ajustan en mayor medida a condiciones personales y se relacionarían con temas de continuidad familiar de la docencia, prohibiciones parentales, o bien, restricciones económicas que decantarían ciertas rutas de acceso y condiciones a determinadas carreras y que tendrían como prospecto principal a la docencia.

Desde luego, Lortie (1975) dibujó algunos matices de género entre las motivaciones de las personas que habían optado por dedicarse a la docencia; en tanto que las mujeres tienden a elegir la docencia debido a motivaciones intrínsecas, como tiempo para dedicárselo a su familia; alienación y control parental y decisiones especiales, tales como, las representaciones en juegos infantiles o el interés por trabajar con otros; los hombres tenían un particular interés por la docencia a causa de motivaciones más extrínsecas, guiados por la idea de mejorar su estabilidad laboral y mejorar ingresos o porque no habían tenido otra forma de acceder a un empleo con un mejor status. Sin embargo, algunos trabajos posteriores, Acker (1988) con base en una revisión de la literatura vigente en la década de los ochenta, criticó la forma como algunos estudios miraban el trabajo de las mujeres docentes de manera sexista con el argumento que, la alta presencia femenina favorecía la incompatibilidad con un buen estatus profesional,

“debido a que la burocratización y las condiciones jerárquicas colocaban a las mujeres en un papel de manejabilidad” (1988, p. 88). Esta mirada abrió un debate que pugró por deconstruir la ocupación de las docentes; su papel no podría ser reducido a un conjunto de funciones determinadas por el género, sino que la extensa participación de las mujeres dentro de la profesión debía ser reconocida y valorada por sus resultados y funcionalidad.

Algunos estudios posteriores en Estados Unidos —durante la segunda mitad de la década de los ochentas y noventas— concluyeron que algunas de las motivaciones que guiaban el acercamiento a la docencia (Book y Freeman, 1986; Brookhart y Freeman, 1992), apuntaban a razones altruistas e intrínsecas, el servicio a la comunidad y un interés en apoyar a la niñez. Brookhart y Freeman (1992) refuerzan estos hallazgos “objetivos altruistas, orientados al servicio y otras fuentes intrínsecas de motivación son las razones principales por las que los candidatos a maestros eligieron carreras en la enseñanza (p. 47)”. Estas motivaciones intrínsecas de tipo altruista relacionadas con el interés de trabajar con niños fueron halladas en otros trabajos como el de Hynes (1990), en el que los participantes declaraban querer impactar en la trayectoria escolar de los niños. En Canadá, por ejemplo, el trabajo de Stiegelbauer (1992) encontró que los participantes declararon estar interesados por el aprendizaje de la niñez, algunos informantes fueron ilustrativos en sus relatos al mencionar, por ejemplo, “quiero hacer la diferencia” (p. 5). Otros trabajos se aproximaron de manera particular a explorar algunas de las razones extrínsecas de las motivaciones para elegir a la docencia como una ocupación. Para Heinz (2010) este tipo de razones “describe aspectos del trabajo que no son inherentes al trabajo en sí, como el estado de la profesión, los niveles salariales, las vacaciones, así como la seguridad laboral, la transferibilidad y flexibilidad” (p. 10). En Australia, el trabajo de Watt y Richardson (2007) estableció una metodología (FIT-Choice: Factores que influyen por la elección de la enseñanza) para hacer medibles las motivaciones de la elección por la profesión docente. Tomando como marco de reflexión las influencias de socialización esquematizaron el estatus de la carrera docente, el salario y la alta demanda social por el servicio, como constructos de valor inherentes a estas influencias externas, concluyeron que la docencia es una ocupación muy demandante y

que el salario, a pesar de ser muy bajo y poseer un bajo status social, la experiencia de trabajar con otros y “la estructura de oportunidades que la enseñanza proporciona, permite la realización de sus valores personales y sociales” (p. 51). Es decir, aun cuando se podría pensar que las condiciones económicas de la docencia no son lo suficientemente atractivas, detrás de esto subyacen una serie de oportunidades externas adicionales que mejoran las posibilidades de atraer a alguien a la profesión. Por su parte, Priyadharshini y Robinson-Pant (2003) hallaron que la necesidad de mayor estabilidad y seguridad actúan como motivaciones para acercarse a la docencia, “por el contrario, hubo otros encuestados que estaban contentos con la naturaleza de su trabajo anterior en el día a día, pero sentían una creciente necesidad de mayor seguridad financiera o empleo a largo plazo” (p.102).

En este punto, es conveniente mencionar que hallazgos sobre el tema de las motivaciones no sólo se han enfocado en construir una dicotomía intrínseco-extrínseco; aún más, algunos estudios han registrado ángulos distintos para el análisis de las razones para decidir el ingreso a la docencia. En su estudio Bookhart y Freeman (1992) se ocuparon de interpretar tales motivaciones, pero desde la perspectiva del nivel educativo al que se pretendía acceder. Dichos autores encontraron que las diferencias más importantes entre aquellos sujetos que deseaban ingresar al nivel primario o al secundario en Estados Unidos radicaba en que, mientras aquellos interesados en acceder al sector primario estaban centrados en la formación de niños, los interesados en el nivel secundario manifestaron estar motivados por la formación de origen; el conocimiento disciplinar; y las asignaturas a enseñar:

Las razones para enseñar diferían según el nivel; los candidatos a maestros que ingresaban a la escuela primaria estaban más centrados en los niños en sus motivaciones para la enseñanza que los candidatos de secundaria, que estaban más centrados en la asignatura. Los candidatos de secundaria también eran más propensos que los de primaria a citar la influencia de un exmaestro (p. 47).



Por su parte, Bastik (2000) realizó una revisión de las motivaciones para decidirse por la docencia en países desarrollados (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) y algunos otros que fueron considerados en desarrollo a partir del índice GINI (Burneo, Zimbawe y Camerún). Con base en esta visión comparativa, Bastik argumentó que mientras en los países con mayores ingresos las motivaciones parecían inclinarse a cuestiones intrínsecas —distinguibles en el deseo de trabajar con niños, apoyar el aprendizaje de estudiantes o compartir conocimientos para el desarrollo de ambientes positivos de aprendizaje— en los países en vías de desarrollo parecía haber más motivaciones de tipo extrínsecas, marcadas sobre todo por tener mayores beneficios económicos. Cabe mencionar, que en su análisis se superpone la idea que en los países en vías de desarrollo las motivaciones intrínsecas se edifican con una idea colectiva e incluso patriótica “servicio o contribución a nuestra nación” (Evans 1993, citado en Bastik, 2000 p. 345) —aunque éstas figurarían en menor medida— en los países desarrollados, por ejemplo, la motivación obedecería a elementos mucho más individuales y las expectativas personales de los sujetos. Así, mediante el uso de una encuesta aplicada a profesores en Jamaica, llegó a la conclusión que en ese país predominaban las motivaciones extrínsecas, toda vez que los docentes manifestaron haber querido acercarse a la docencia por mejorar sus ingresos y lograr movilidad social empujados por el deseo de salir de los circuitos de pobreza a los que pertenecían dichas personas.

En investigaciones realizadas en México —sobre todo con docentes del nivel primaria— se puede observar que las razones intrínsecas subyacen en mayor medida que las extrínsecas; sin embargo, en el andar del tiempo, son apreciables otro tipo de motivaciones como el dedicarse a la docencia para luego terminar una carrera universitaria o bien, no tener otra opción para lograr continuar sus estudios de educación superior. En este recuento se analizan algunos trabajos con una mayor relevancia. Organista y García-Garduño (2006) en un estudio realizado con docentes de primaria pertenecientes a tres generaciones egresadas bajo un plan de estudio distinto, 1975; 1984; y 1997, encontraron que las dinámicas personales y los momentos contextuales marcaron diferencias significativas entre las motivaciones de las distintas generaciones que participaron en el ejercicio; mientras que la generación de 1975 predominó el interés

propio; en el plan 1984 surgió la motivación de estudiar como docente debido a que no habría podido acceder a otra carrera (segunda opción), aunque no fue predominante; en todas las generaciones emergió el tema de la injerencia familiar como motivación. En síntesis, en las tres generaciones las motivaciones de tipo intrínsecas fueron mucho más visibles, aunque no única. En otro estudio García-Garduño (2007) mostró que las mujeres tienen un mejor concepto de la carrera que los hombres; algunas personas eligieron la profesión por motivaciones intrínsecas y algunos otros por motivaciones extrínsecas. Aquellos que se habrían motivado intrínsecamente disfrutaban más de su trabajo y muy probablemente no abandonarían la docencia en el corto plazo, mientras que aquellas personas que habían elegido la docencia por motivaciones extrínsecas, lo habían hecho por sucesos o fuerzas externas que los ubicaron en la profesión, también expresaron tener un alto deseo de abandonar la profesión en un futuro cercano. Estudios más recientes —durante el periodo de la reforma educativa de 2013 y posteriores— Yáñez, Medina y Gerardo (2015), mediante la aplicación del instrumento (FIT-choice), desarrollado por Watt y Richardson (2008), encontraron que, durante el proceso de selección de aspirantes al magisterio en el estado de Baja California, un alto porcentaje eligió la docencia por motivos intrínsecos-alturistas, mientras que las motivaciones extrínsecas que tenían que ver con beneficios económicos y una autoimagen sobre las habilidades para la docencia, tuvieron también un lugar significativo. Por su parte, Dünder, (2014) examinó las motivaciones de los candidatos a docentes de escuela primaria para elegir la profesión docente, sus creencias sobre la enseñanza y la satisfacción con la elección de docentes de primer año de escuela primaria en dos universidades públicas de Turquía. Los resultados mostraron que la decisión de elegir la profesión docente estuvo más influenciada por los valores de utilidad social y con un sentido mucho más práctico que tenían los candidatos a docentes de primaria; no eligieron la carrera por ser una segunda opción. García-Poyato, Cordero y Jiménez (2017) Mungarro, Méndez y Romero (2019) enfatizan que las motivaciones entre los interesados en cursar la licenciatura en educación primaria resaltaban las razones altruistas por la docencia en gran medida, no obstante, algunas otras razones extrínsecas se dibujan también como parte fundamental de las condiciones socioeconómicas y culturales de los participantes. García-Poyato, Cordero, y Torres

(2018) publicaron un estado de la cuestión en el que categorizaron estudios sobre motivaciones con enfoques sociológicos, psicológicos y mixtos, concluyen que, a partir del análisis realizado, concluyeron que trabajos con un enfoque híbrido (45% de los estudios) es el que coadyuva de mejor manera a entender el fenómeno multidimensional que representa la decisión de ser docente (p. 45).

Un estudio significativo y reciente desarrollado por Dionicio (2019) —en su tesis de maestría— amplía la perspectiva y profundiza el análisis del tema. La autora argumenta que las razones para dedicarse a la docencia por parte de un grupo de estudiantes normalistas de la licenciatura en educación primaria y que en su mayoría eran mujeres —pertenecientes a dos normales: una rural y otra suburbana— en el trabajo se “identifican características diversas según el tipo de normal en la que estudian, la carrera que eligieron y la zona geográfica en la que se ubica la institución” (p.1). En su investigación, Dionicio desataca el predominio de las motivaciones intrínsecas y altruistas; algunas personas expresaron querer dedicarse a la docencia desde la niñez o bien porque tenían familiares cercanos que les ayudaron a definirse por una profesión; aun cuando el contexto nacional estaba profundamente afectado por las discusiones políticas de la reforma, sin embargo, mientras algunos de sus entrevistados eligieron la docencia como primera opción de educación superior y estar profundamente interesados en ello, otras personas eligieron la ocupación como una segunda opción porque no habían tenido otra opción, en una concepción negativa:

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 [...] (p.66).

En suma, este último hallazgo, permitiría realizar una aproximación a la evolución temporal de las motivaciones entre aquellas personas que se interesan por la docencia en el caso de México. Mientras que en trabajos desarrollados hace un par de décadas, las

motivaciones se ubicaban en intrínsecas y altruistas, en años recientes, se ha vislumbrado un cambio en las motivaciones, las cuales se han movido más hacia las motivaciones extrínsecas, plausibles en la elección de la carrera docente como segunda opción y también como un propulsor para perseguir la idea de terminar la educación superior entre estudiantes más desaventajados en recursos económicos y académicos, sobre todo tratándose de docentes egresados de una normal. Es conveniente puntualizar que la dinámica de cambio de estas motivaciones —de ir de aspectos más positivos a algunos más negativos— contrastan con la idea de logro en la consolidación de políticas nacionales de atracción de profesionales más talentosos a la docencia implementadas por algunos países de la región. (BID, 2018). A continuación, se analizan algunos hallazgos de normalistas y no normalistas.

#### *4.1.1 Motivaciones de normalistas*

Las motivaciones que la mayoría de los informantes normalistas expresaron para participar en la convocatoria de ingreso al servicio profesional docente se aproximan bastante a temas altruistas e intrínsecos, sin embargo, subyacen entrecruces importantes. En este trabajo, los hallazgos muestran que las razones que conformaron algunas motivaciones para participar en el concurso de ingreso al SPD son visibles en una temprana formación de representaciones infantiles, aunado al acompañamiento familiar, ello podría considerarse como un etiquetado y control parental (Lortie, 1975); razones altruistas y apego al servicio como docentes aún bajo el contexto de la reforma; o bien, no les quedó de otra en la búsqueda de una opción para cursar la educación superior (Dionicio, 2019).

##### *4.1.1.1 Motivaciones intrínsecas y altruistas*

Las trayectorias académicas de los 14 entrevistados se vieron entrecruzadas por el cambio en la reglamentación de ingreso al magisterio. Para egresados de las generaciones 2015 a la 2018 — tres generaciones— era un tema que no les preocupaba tanto, de alguna manera conocían las reglas del ingreso al SPD y aunque no tenían información tan clara al respecto, estaban de acuerdo con ello (Dionicio, 2019); tal vez

porque al ingresar a la carrera tenían claro el escenario, lo que les permitiría tomar decisiones para mejorar sus posibilidades de ingresar al SPD. Daniela estudió en la normal de Chalco la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Biología y pertenece a la generación egresada en 2016; relató que deseaba ingresar a la normal desde que cursaba la EMS, porque se dio cuenta que tenía ciertas habilidades que le facilitarían estudiar su carrera para convertirse en docente, incluso mencionó que durante la carrera supo de la existencia del SPD y el hecho de participar en la evaluación de ingreso; sin embargo, ella declaró que no era algo relevante, era solo parte de un proceso para incursionar en la docencia:

Desde el nivel medio superior me enfoqué en ser docente, por lo cual elegí la licenciatura en esa normal, me gustó la idea del ser docente y trabajar con estudiantes, porque me gustaba la química y la física [...] pienso que soy ordenada y sistematizo, creo que por eso [...] también sabía más o menos que tenía que enfrentar un examen de ingreso, lo cual, ya no se me hizo algo nuevo, ya me había programado [...] (Daniela, E10-N).

En el relato anterior, Daniela en su tránsito por la EMS y a partir de algunas habilidades personales expresadas por ella, su gusto por las ciencias y su deseo por trabajar con adolescentes fue lo que gestó la idea de ser docente en el contexto del SPD. Estos rasgos asociados a motivaciones intrínsecas, las cuales, abarcan factores como “el disfrute de la enseñanza, la satisfacción laboral, la creatividad y el interés por enseñar asignaturas [...] se han identificado como los más influyentes en las elecciones de los estudiantes de enseñar como carrera en numerosos estudios” (Heinz, 2015, p. 263). En el caso de Daniela, estas motivaciones intrínsecas están asociadas a la confianza en sus habilidades como docente y el gusto por enseñar su área de dominio; esta afirmación se refuerza con hallazgos encontrados en diversos países como, Estados Unidos (Brookhart y Freeman, 1992), Eslovenia (Krečič y Grmek, 2005) y Australia (Richardson y Watt, 2006; Watt y Richardson, 2007) en donde las motivaciones intrínsecas están asociadas al factor de enseñar el área de agrado del sujeto. En el caso de Maritza estas motivaciones surgieron a través de representaciones infantiles:

Desde muy pequeña, ella me cuenta (se infiere que refiere a su madre) ¡que yo les daba clases a mis muñecos! [...] se veía esa atención de que yo quería ser maestra [...] cuando supe de todo el contexto de la reforma en la normal me asusté un poco, pero me dije: tranquila, es algo que no podía dejar de hacer (Maritza E-6N).

A diferencia de Daniela —quien expresó motivaciones más intrínsecas y erigidas en la idea de poseer habilidades como docente y su gusto por la química y la física— y Maritza quien dijo haber basado su decisión desde representaciones infantiles, Alondra manifestó haber tenido motivaciones más altruistas. Ella estudió en la normal no. 4 de Nezahualcóyotl la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español y egresó en 2015; durante la entrevista se notó muy segura al mencionar que el servicio a la comunidad y el trabajo didáctico con adolescentes fue la razón por la cual quería ser docente, no obstante, al igual que Daniela, no fue tan importante la idea de la existencia de la convocatoria al SPD:

Dedicarme a lo mejor [...] a qué los chavos tengan esa oportunidad de expresarse porque yo siempre he pensado que a través de eso de ser maestra puedo darles a conocer muchas cosas tanto en la vida social como en lo académico, aunque sabía del examen y la convocatoria, eso no me quitó la idea de hacerlo [...] (Alondra, E13-N).

El relato de Alondra, a diferencia de los de Daniela y Maritza, obedecería más a motivaciones del tipo altruista; Lortie (1975) identificó estas motivaciones como atractores a la docencia relacionados con el servicio, en este atractor, el sujeto asume a la docencia como “una misión especial en la sociedad” (p. 28). En ellas, los individuos encuentran a la docencia útil e importante (Heinz, 2015; Brown, 1992; Richardson y Watt, 2006), además, que eran mucho más frecuentes en mujeres que en hombres. En este sentido, resalta el hecho de que las motivaciones altruistas fueron más mucho más recurrentes; al menos, cuatro de las siete personas normalistas entrevistadas las

mencionaron. Estos hallazgos parecen coincidir con algunos trabajos previos (García-Garduño, 2007; García-Potayo, Cordero y Jiménez, 2017; Organista y García, 2006; Manuel y Hughes, 2006; Reid y Caudwell, 1997; Richardson y Watt, 2006; Thornton et al., 2002; Watt y Richardson, 2007; Wong et al., 2014) en donde las motivaciones intrínsecas y altruistas prevalecían mucho más para apostar por la docencia, aunque no parecían ser las únicas ya que en ocasiones podrían haber más de una motivación para acercarse a la docencia. En este punto, vale la pena poner en perspectiva que en tanto las motivaciones intrínsecas como las de tipo altruista han prevalecido durante algún tiempo entre aquellos aspirantes a ingresar a una carrera como docentes en una normal, tales aportes son visibles al menos, desde hace 30 años. Como se mencionó anteriormente, este tipo de motivaciones son sostenidas mayoritariamente por mujeres quizás porque para ellas la docencia es un empleo que en algunos casos les permitiría realizarse en otras áreas de su vida, o bien, cumplir con la función social del cuidado de la niñez, aspecto que Lortie (1975) dedujo en su trabajo. Cabe subrayar que, para estas docentes entrevistadas, la convocatoria de ingreso al SPD fue visualizada como una etapa impostergable en el proceso de ingreso a la docencia, a diferencia de la percepción negativa social que fue generada por grupos de interés opositores a los concursos de ingreso durante tal periodo.

En cambio, los normalistas de la generación 2010-2014 sintieron un cambio particularmente severo en el proceso de inserción al empleo que aquellos que pertenecían a estas generaciones posteriores; la evaluación de ingreso era inminente por medio del SPD. 4 de 14 entrevistados: Nancy, Alejandro, Andrés y Miguel; experimentaron certeza debido a que habían logrado acceder a una carrera con un empleo relativamente seguro debido al pase automático reglamentado al inicio de su trayectoria académica de la licenciatura, una vez aprobada la reforma educativa en 2013 y al tener en puerta su participación en la convocatoria del examen de ingreso, señalaron que el cambio en las reglas del ingreso les generaba incertidumbre, en parte también porque no se sentían preparados para tal evaluación y, además, el SPD era algo que estaba fuera de sus expectativas, tal como se aprecia en los relatos de Alejandro y Andrés respectivamente:

[...] Me doy cuenta que justamente en el año que yo egreso se implementa el examen de oposición, [...] pues hay que intentarlo —hay que ver cuáles son las posibilidades de acreditar el examen— [...] no me imaginé que nos llegaran a cambiar la jugada en pleno momento ¿no? [...] salió de mis expectativas (Alejandro, E3-N).

[...] Por la convocatoria del examen yo sí estaba muy preocupado porque no me sentía con las herramientas necesarias ni teóricas y ni prácticas para poder obtener un buen resultado en ese examen [...] (Andrés, E11-N).

La severidad en el cambio de las reglas de ingreso que visibilizaron estos normalistas no fue impedimento para seguir motivados y participar el concurso de ingreso del SPD. Incluso, en los casos de Nancy, egresada del CAM-Iguala, Guerrero y Alejandro, egresado de la normal 4 de Nezahualcóyotl, aunque egresaron en 2014 —año en el que se aplicaron por primera vez las pruebas de ingreso— no pudieron acreditar la evaluación de ingreso en su primer intento, sin embargo, lo volvieron a hacer en 2015. Los porcentajes de acreditación del examen de ingreso al SPD indicaron que el concurso 2014 fue en el que más sustentantes normalistas no lograron obtener un resultado satisfactorio; del total de personas que presentaron el examen a nivel nacional, un 55.6% no acreditó el examen (SPD, 2015), esto es, más de la mitad. Ello implicó que, aunque dichos sustentantes se formaron en carreras afines a la evaluación de ingreso; el desconocimiento de los contenidos del examen, el desasosiego institucional y también las características académicas de cada participante podrían haber incidido como factores en la ecuación de dichos resultados. Ante tal escenario, para ambos, las razones para participar en convocatorias posteriores del SPD estaban asociadas a que desde tiempo atrás habían decidido ser docentes, se sentían identificados con la profesión y también porque querían trabajar en el área para la que fueron formados:



[...] Desde antes quise ser docente, cuando supe del servicio profesional docente en la reforma, decidí ponerme a estudiar mucho en primer lugar, pero no pasé (el examen). aun así, quería trabajar de lo que estudié [...] (René, E14-N).

Terminé en dos mil catorce, pero pues [...] para finalizar el proceso, se nos empieza a comentar (se infiere que las autoridades de su escuela) [...] de la reforma, [...] siempre estuve en el entendido de que si le echaba ganas, y mejoraba mis hábitos en la escuela iba a tener un lugar, me puse a estudiar, en el dos mil catorce me titulé y a la par me inscribí al examen de ingreso, desafortunadamente no pasé el primer examen, pero yo me decía: —siempre quise esto— [...] desde antes quería ser maestra, así fue hasta conseguir mi plaza en 2015 (Nancy, E1-N).

Aunque la entrada del SPD en 2014 fue un golpe de realidad para estos normalistas, y también para sus instituciones, ello no implicó una causa para desistir de sus intenciones para participar de las convocatorias al SPD, por el contrario, pareciera que los informantes pese a sus motivaciones, la idea de participar de la convocatoria de ingreso al SPD era un proceso necesario en su trayectoria a la docencia; incluso a pesar de que algunos fueron repetidores en el proceso.

#### 4.1.1.2 Tradición e influencia familiar

La tradición y la influencia familiar son otros factores que se encuentran en la órbita de las motivaciones extrínsecas. Lortie (1975) señaló este elemento como un facilitador, que denominó control parental. Ello se ostenta como una serie de condicionantes que la familia ejerce sobre el sujeto, con el fin de orientar la elección de la profesión. El mismo autor refiere que la influencia familiar es variable según el género, por un lado, a las mujeres se les aconseja optar por la docencia porque es un trabajo que les permitiría cuidar de su familia; mientras que, para los hombres, aunque es un trabajo con un menor estatus social, se les presiona para optar por la profesión, porque es un empleo que podría servirles como escalón para cursar otra carrera, o bien, para tener otros empleos.

Algunos estudios relevantes desarrollados en países europeos y el sur de Asia (Akar 2012; Book & Freeman, 1986; Flores & Niklasson, 2014) han hallado este rasgo como factor, si no muy importante, visible en estos contextos. El trabajo de Bastik (2000) encontró que en los países en vías de desarrollo es más común encontrar este tipo de factores, en donde estudiantes desaventajados ven en la docencia una vía de movilidad social, aunado que son motivados por la familia. En países del medio oriente, en específico Turquía; Akar (2012), mediante el instrumento (FIT-Choice), el cual que mide las motivaciones de los sujetos para inclinarse por la docencia, y desarrollado por Richardson y Watt (2007), encontró que en este país no sólo fueron predominantes las razones intrínsecas, sino que un porcentaje considerable de personas encuestadas consideraron que aunque no se sentían tan atraídas por la idea de ser docentes, fueron influenciadas miembros de su familia, porque la consideraban una profesión con un reconocimiento social en las comunidades de origen. En Oman, Klassen, Al-Dhafri, Hannok, y Betts (2011) discuten que es la sociedad quien ejerce influencia en la elección de la profesión a través de razones religiosas —tales como, que los profetas de su religión también eran maestros, o que la docencia era la profesión de sus padres, intentando seguir una tradición familiar— las cuales se encuentran impregnadas en la vida cotidiana. Desde la perspectiva de los autores, estas motivaciones no siempre resultan del todo positivas si se considera que en muchos casos los jóvenes influenciados, no necesariamente querían dedicarse a la docencia, por lo que esta situación se reflejaría como un factor en los niveles de logro de los aprendizajes de los estudiantes de aquel país.

Este tipo de motivación se encontró en 4 de 7 normalistas. Algunos casos provenían de familias con una tradición en la docencia y algunos otros de núcleos familiares poco o no relacionados con la profesión. Saúl, por ejemplo, egresó de la normal no. 4 de Nezahualcóyotl en 2016, del programa de licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, plan 1999. Durante la entrevista declaró no haber sido un estudiante con un alto desempeño; tuvo algunas áreas de oportunidad académica en su paso durante la carrera. Él mencionó que una de las razones que lo llevaron a escoger y

permanecer en la normal, fue que sus padres se dedicaron a la docencia, especialmente su mamá. En el caso Fernando quien dijo haber sido un estudiante con un mejor desempeño que Saúl, mencionó que la razón principal fue que tuvo a su mamá como figura a seguir:

[...] Llegué a escoger esa profesión y permanecer en la normal por mi mamá principalmente; es pedagoga. Ella egresó de la ENEP de aquellos años, ahora es FES Aragón; y mi papá también es egresado de la FES Aragón de la carrera de derecho, ambos fueron docentes [...] tal vez lo familiar me orilló a continuar y terminar todo pese al examen (Saúl, E8-N).

[...] Decidí estudiar para docente debido a que mi mamá fue docente toda su trayectoria, desde pequeño yo vi cómo ella hacía sus materiales, a veces estaba todo el día con ella, toda esta situación me llamaba la atención; entonces, pues decidí seguir sus pasos (Fernando, E12-N).

En los casos de Saúl y Fernando se observa que la tradición en la profesión de sus padres fue un factor que los motivó a seguir el mismo camino que ellos, a pesar de que no siempre quisieron continuar en la ruta del SPD. Fernando, incluso se motivó por los haceres — también quizás de los saberes— de su mamá en la profesión, ya que frecuentemente la acompañaba durante todo el día laboral. Por su parte, Miguel, quien egresó de un CAM en Nezahualcóyotl en 2015, mencionó que su familia fue quien lo motivó a querer ingresar a la docencia, a pesar de pertenecer a una en la que no había antecedentes directos de alguien quien se hubiese dedicado a la docencia. En el caso de René quien también provenía de un entorno familiar con bajos recursos económicos, relató que algunos miembros de su familia le aconsejaban que fuera docente porque cabría la posibilidad de tener una mayor certeza laboral con el pase automático; sin embargo, con la entrada de la reforma, tuvo que adaptarse:

[...] Provengo de una familia que no eran docentes, [...] como toda familia, a lo mejor conoces alguno que es maestro, pero que vive lejos [...] en ese sentido, (se

infiere que sus padres) fueron de la idea de que tuviéramos una carrera que nos permitiera en algún momento poder gozar de estabilidad y sobre todo que fuera una carrera noble, que pudiéramos terminar [...] entonces en ese sentido, siempre nos encaminaron a que fuéramos maestros (Miguel, E5-N).

[...] Bueno, primero mucha gente de mi familia me decía: estudia en una normal, porque [...] egresas y tienes tu plaza en automático, [...] es un trabajo seguro, [...] cuando entró la reforma me desanimé un poco, pero era lo que había para la posibilidad de la plaza (René, E9-N).

Miguel y René, aunque no pertenecen a núcleos familiares con una tradición dentro de la docencia o bien no se identifican con motivaciones intrínsecas; se identificaron factores motivacionales edificados en la búsqueda de mejores condiciones económicas para ellos. Por el contrario, en estos casos parece que la influencia de sus familiares está asociada a los beneficios materiales, este factor fue identificado por Lortie (1975) como un atractor que frecuentemente era mencionado por hombres. En los cuatro casos, aunque supieron del SPD durante su carrera, ello no significó un cambio importante en su decisión de orientarse a la docencia.

#### 4.1.1.3 “De ser docente a no estudiar nada, pues mejor estudio”. La normal y la docencia como segunda opción

Hasta ahora parece que mientras los normalistas que eligieron la docencia por influencia familiar lo hicieron por mejorar sus condiciones económicas, mientras que aquellos que mencionaron haber elegido la docencia por razones intrínsecas y altruistas no lo habrían hecho principalmente por esa razón. Cabe mencionar que el perfil de los estudiantes normalistas que optan por la docencia en educación básica “son elegidas en su mayoría por mujeres; en el ciclo escolar 2015-2016, 72.1% de sus estudiantes era de sexo femenino, situación que se ha mantenido históricamente” (INEE, 2019), el mismo estudio menciona que la edad promedio de los estudiantes oscila entre los 20 y 24 años; un dato no menos importante es que Guerrero y San Luis Potosí se destacan por tener los más altos porcentajes de estudiantes normalistas hablantes de lengua indígena, 16.2 y

11%, respectivamente. Estos datos permiten esbozar que el perfil de un estudiante normalista es predominantemente mujer y tendría un origen socioeconómico desaventajado. Miriam responde a las características generales de una estudiante normalista; es egresada del CAM de Iguala, en el estado de Guerrero. Durante el desarrollo de la entrevista mencionó que tenía poco tiempo de estar en el municipio de Nezahualcóyotl, narró qué fue difícil el cambio, sobre todo emigrar y dejar a sus padres. En su relato remarcó el hecho de pertenecer a una familia de escasos recursos. Para ella no estaba en sus planes dedicarse a la docencia, más bien, quería ser veterinaria, sin embargo, la falta de recursos económicos, la llevaron a mirar a la docencia como una posibilidad de mejorar su situación:

[...] Mi idea principal no era estudiar para la docencia, si no que yo quería algo relacionado con la medicina, veterinaria, precisamente porque me gustaban los animales[...] no pensé en ser docente, si no que fueron las circunstancias económicas lo que me abrió a la puerta a la docencia, porque no teníamos muchos recursos económicos, entonces, de estudiar docencia a no estudiar nada pues mejor estudio (Miriam, E-2N).

Durante la entrevista, Erika manifestó sentirse satisfecha de su formación en la Normal Superior de México, no obstante, relató la manera en la que habría intentado estudiar otra carrera, muy diferente a la licenciatura en educación secundaria en el área de matemáticas. Mencionó que realizó examen para la carrera de literatura y letras inglesas en la UNAM, no pudo quedarse por que no pasó uno de los exámenes que realizaban como parte del proceso de selección. Dijo haberse arrepentido de no continuar con el proceso de ingreso, pero ya tenía lugar en la normal:

Hice el examen para la UNAM, pero ahí lo había escogido en literatura y letras francesas en la Facultad de filosofía, hice le examen de idioma [...] me fue muy bien en la parte escrita, pero en la entrevista me fue fatal porque no entendía todo lo que me preguntaban, [...] me puse muy nerviosa no salió bien mi resultado

[...] ya no fui a hacer el otro examen, dije: —pues para que—después, me arrepentí, aunque ya estaba en la normal (Erika, E-5N).

En los hallazgos del trabajo de Dionicio (2019), con estudiantes normalistas de contextos rural y urbano, se observa que algunos de sus informantes entrevistados decidieron estudiar en la normal porque no habían podido acceder a las IES de su preferencia, convirtiendo a la normal en una opción poco deseada, pero que, ante la premura del tiempo, el paso de las convocatorias de otras IES y la ansiedad generada por el hecho de convertirse en excluidos de la ES decidieron ingresar a la normal. En este sentido, los trabajos de Blanco, Solís y Robles (2014), Guzmán (2011) y González-Reyes (2017) concluyen que las condiciones de desigualdad económica y académica de quienes intentan ingresar a la ES son factores que inciden en la restricción o amplitud de las oportunidades de acceso a este nivel educativo. Por lo que en el mediano y largo plazo generarían mecanismos de exclusión en diversas dimensiones de la vida del sujeto, no sólo educativas, sino también económicas, de salud o culturales (Guzmán, 2010). En el caso de Miriam, la motivación para ingresar a la carrera docente y participar en el SPD dependió de la mejora de sus condiciones económicas, aunque quería estudiar veterinaria. Erika no tuvo otra opción, ya que la carrera que ella deseaba se encontraba fuera de su alcance debido al examen de ingreso. Ello no implicó, que, para ambas, la docencia fuera considerada “como una carrera alternativa (último recurso) no elegida voluntariamente, después de no poder [...] ingresar a la materia de estudio preferida” (Heinz, 2015, p. 265)”. Estos hallazgos tendrían algún parecido con los trabajos de: Mtika y Gates (2011) en Malawi; Su, Hawkins, Huang, y Zhao (2001) en un análisis comparativo entre China y EU con profesores pertenecientes a grupos minoritarios y Yong (1995), donde la docencia es vista como la última vía para poder realizar estudios de ES, aunque sea mirada como una profesión con un bajo estatus. El trabajo de García (2006) concluye que las mujeres normalistas egresadas de la carrera en educación primaria del plan de estudios 1997, al menos 20 años atrás elegían la docencia por razones altruistas, hecho que contrasta con este trabajo; debido que al menos 3 de 7 normalistas entrevistadas, expresaron haber elegido la carrera docente por razones que van desde la mejora de la perspectiva económica, hasta que no pudieron acceder a la

carrera de su agrado. Ello no implica que las mujeres no sigan estando motivadas por razones intrínsecas y altruistas, tales como, el apego a la carrera o el servicio a la comunidad; sino que los hallazgos en este trabajo o el de Dionicio (2019) apuntan hacia un giro en la variedad de motivaciones que mujeres normalistas refieren.

#### *4.1.2 Motivaciones de no-normalistas*

Para el grupo de los no-normalistas la dinámica familiar y de los mercados laborales marcaron momentos críticos que habrían modificado su trayectoria laboral e intentaron ingresar al magisterio en el nivel secundaria durante el periodo de existencia del SPD. En general, tanto las 6 mujeres, como los 7 hombres no-normalistas expresaron no haber considerado a la docencia como una opción laboral inmediata solamente 2 personas — Vanesa y Martín — mencionaron que hicieron el tránsito de la educación superior a la docencia sin haber tenido un empleo en su área de especialización o aproximado a la docencia; todos los demás informantes experimentaron haber tenido empleos cercanos a su área de especialización. Por ello, en la mayoría de los casos presentados a continuación, la ocupación docente era considerada más como una “carrera alternativa o último recurso no elegida voluntariamente, después de no poder encontrar un puesto en su profesión favorita, [...] o por el descontento con trabajos anteriores” (Heinz, 2015, p. 265). Lo anterior presupondría que en este grupo de docentes no-normalistas, predominaron mucho más las motivaciones extrínsecas, con algunos matices.

##### *4.1.2.1 Búsqueda de mejores recompensas económicas*

Para los no-normalistas, la posición y la dinámica del mercado laboral en el que ya participaban fue un factor para motivarlos para participar en el concurso de ingreso al SPD; aunque todos los entrevistados las expresaron, esta característica fue preponderante en los hombres entrevistados, al menos 6 hombres de 8 las mencionaron y en el caso de las mujeres 5 de 7. Investigaciones durante los años 90 se percataron que algunos factores como la alta especialización, la persistencia de crisis sociales y económicas y las desigualdades en las estructuras de un gran número de mercados laborales del mundo hacían cada vez más complejas las relaciones entre la educación y

el trabajo y que estos dificultarían la inserción laboral de jóvenes y egresados de diversos niveles educativos y carreras en el futuro cercano (De Ibarrola, 2002 y 2014; Hanushek y Wössman, 2007; Jacinto, 1995; Teichler y Kehm, 1994; Teichler, 1999). Así mismo, en un análisis reciente, De Vries (2019) señala que los mercados laborales se encuentran en una espiral de cambios caracterizados por un alto flujo territorial de recursos humanos y de empresas, la automatización de sus procesos, y con una alta variabilidad de la tasa de retorno. Mientras que los segmentos del mercado laboral como la tecnología, y los servicios operan bajo una lógica global; otros segmentos operan con una lógica nacional; en escenarios laborales protegidos, tales como la educación y salud. Datos de la encuesta nacional de empleo apuntan a que las personas con mayor nivel de escolaridad y especialización, aun sin considerar el tipo de credencial que presentan o las habilidades que han desarrollado, son las que mayor nivel de desocupación presentan, es decir, a mayor escolaridad, también es mayor la desocupación (Tabla 12).

Tabla 12. Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en México. Desocupación trimestral 2017-2018

Periodo	Total	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria completa	Medio superior y superior	No especificado
2017						
I	1,821,825	90,186	250,670	611,796	866,751	2,422
II	1,870,180	95,230	235,994	656,475	882,271	210
III	1,931,269	83,900	244,279	685,843	916,677	570
IV	1,830,793	96,591	229,029	652,254	852,289	630
2018						
I	1,713,857	79,127	219,692	605,755	807,232	2,051
II	1,858,160	82,207	202,435	651,676	920,785	1,057
III	1,934,278	84,198	227,571	689,315	932,824	370
IV	1,828,591	85,976	220,614	622,648	899,353	0

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2019)

Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en México. Desocupación trimestral, periodo 2017-2018 Sitio institucional. Consultado el 12 de junio de 2020.

Disponible en

<https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Tabulados>



La diversidad de posiciones laborales que desempeñaban algunos no-normalistas en el sector privado estaban caracterizados por tener bajos salarios y un amplio horario, estos elementos se inscriben en un marco de precariedad laboral. Esta característica negativa del empleo se describe como “el incremento de la vulnerabilidad de los trabajadores a consecuencia de las relaciones que definen la continuidad y su trayectoria laboral [...] tanto en la estabilidad del empleo como en la calidad de las condiciones de trabajo” (Cano, 1998 citado en Martínez, Marroquín-Arreola y Ríos 2009, p.116). Ernesto es economista, egresado de la Escuela Superior de Economía del IPN, trabajó por más de 10 años en la iniciativa privada. Su relato demuestra que la dinámica del mercado laboral lo afectó. La baja considerable del salario y los beneficios inhibidos, precarizaron su estatus laboral. Ante este escenario, optó por explorar opciones laborales, estuvo en el dilema de tratar de conseguir otro empleo o abrir un negocio propio, sin embargo, por medio de su entorno familiar se enteró de la convocatoria de ingreso al SPD,

[...] Me bajaron el sueldo en la empresa, por las condiciones y salario que me habían quitado me fui [...] posteriormente, en los trabajos que estaba buscando trabajaban de esa misma forma con un sueldo inferior a los 10 mil pesos, pues ya no me convenció. Entonces estuve reflexionando sobre cuál iba a ser el camino por tomar: voy a seguir esperando para ver si logro ahí acomodarme en un trabajo adecuado o, por otro lado, hacer un negocio o algo por el estilo, entonces, así estuve hasta que mi hermana ya tenía algunos años trabajando como maestra de primaria y me comentó del examen de ingreso (Ernesto, E7-NN).

Ana es egresada de la licenciatura en artes visuales de la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM, trabajó en la iniciativa privada, se desempeñaba en un taller de serigrafía que realizaba trabajos para un supermercado, su relato indica que había sido su único empleo formal después de haber terminado su licenciatura, sin embargo, se enteró de la existencia del SPD por una persona cercana a ella, por lo que consideró la opción de la docencia como un empleo real:

[...] Me dediqué al área de la serigrafía, es mi especialidad de la licenciatura hacía procesos de impresión de gran formato y estuve mucho tiempo trabajando en una imprenta, cerca de cuatro años, era jefa de acabados, engrapaba, formaba revistas, entregaba pedidos, trabajaba para cierta cadena de supermercados a nivel nacional, no era mucho lo que podía percibir, pero era suficiente, después de tiempo pensé sobre la idea de tener un trabajo más inclinado al área artística, me enteré del SPD por una amiga que había hecho el examen, me dijo: ‘entra, las condiciones son mejores’ (Ana, E8-NN).

Los trabajos que desempeñaban Ana y Ernesto en la iniciativa privada iniciaron una espiral de precarización salarial, además, que sus empleos que se encontraba dentro de su área de desarrollo profesional no cumplían con sus expectativas personales, estos factores los motivaron a reflexionar sobre su estatus laboral, por lo que, cuando fueron enterados de la existencia del SPD por alguien cercano, decidieron mirar a la docencia como una opción real de empleo. Esta pérdida del estatus laboral no sólo ocurrió a quienes provenían de empleos del segmento privado, sino también para aquellos que se desempeñaban en el sector público o en algunas áreas de gobierno. José es egresado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM), allí estudió la licenciatura en ciencias sociales; como se observa en el relato;

Siempre trabajé con grupos de gente, durante 10 años me dediqué a trabajar en organizaciones civiles dando clases. Después empecé a trabajar en el área de cultura del instituto de cultura, que ahora es la Secretaría de Cultura de mi estado [...] primero fue todo cultura, y luego atención social en diferentes temas donde se enfocaban en atender a jóvenes y personas con ciertas vulnerabilidades específicas, a veces ya nos llevaban a actos políticos y eso no me gustaba, tenía hora de entrada, pero no de salida. Las condiciones bajaron, decidí hacer otra cosa, de ahí me entero de los exámenes de docencia y pensé: ¿y si me hago maestro? (José, E8-NN).

Al igual que Ana y Ernesto, su trabajo se encontraba en el radar de su área de conocimiento, relacionado con organizaciones de la sociedad civil y la secretaría de cultura de su estado natal. Sin embargo, las actividades políticas que fue forzado a realizar le hicieron reflexionar que no era el camino que él quería seguir. Desde su lógica, este hecho representaba una pérdida de sentido del objetivo original de la posición laboral en la que se desempeñaba; por lo que miró en la docencia una posibilidad de mantener un estatus laboral en donde el pudiera seguir en su área de desarrollo profesional, sin perder el contacto con grupos de personas. En este punto, vale la pena enfatizar que los informantes señalados, egresaron del segmento de universidades públicas consideradas como nacionales y estatales, los cuales son los subsistemas de ES que concentran la mayor parte de la matrícula; más del 50% desde hace 15 años y un 58% al año 2016 (Flores-Crespo y Mendoza, 2012; Maldonado y Mejía, 2019). No obstante, a pesar de haber egresado de estas IES, su situación laboral se habría precarizado rápidamente debido a la insuficiencia del mercado laboral para absorber a un gran número de titulados en sus áreas (Rubio, 2006; Acosta, 2014); y por otra parte, la OCDE (2018) en su informe de la educación superior en México indicó que la calidad de los programas de licenciatura, y por tanto de los aprendizajes, son dificultades que están afectando también la calidad de los empleos que los egresados logran, generando mecanismos de exclusión.

Además, los factores extrínsecos que motivaron a Ana, Ernesto y José para mirar a la docencia como una posibilidad real de empleo, están relacionados con la búsqueda de mejores beneficios económicos, Lortie (1975) identificó los factores mencionados por los informantes, como atractores relacionados con la búsqueda de beneficios materiales. El autor propone que es una de las razones más importantes por las cuales, sobre todo hombres, buscan iniciarse en la docencia, ya sea por el deseo de tener un empleo más seguro, o bien, porque no pudieron lograr acceder a un trabajo con mejor estatus laboral. Sin embargo, en ocasiones es difícil que las personas las mencionen por la presión social que implica no haber querido ser docente por motivos más intrínsecos. Estos factores alineados a motivaciones extrínsecas han sido identificados los trabajos de: Brookhart y Freeman (1992) en EU; García-Garduño (2007) y Organista y García (2006) en México;

Clarke (2009) y Heinz (2011) ambos en Irlanda; Kyriacou y Kobori, (1998) en Eslovenia; Watt y Richardson (2007) en Australia; dichos autores hallaron que los docentes habrían elegido esta carrera por la búsqueda de mejores condiciones económicas, y un empleo que tuviera un salario base; tales aportes, ponen en perspectiva que las motivaciones para interesarse en la docencia han variado en el tiempo, de tener motivaciones más intrínsecas y apegadas por el interés de trabajar con niños, se han agregado otras que tienen que ver con factores más extrínsecos, como el hecho de querer mejorar las condiciones laborales y salariales. Además, seguiría siendo evidente que las motivaciones en el campo de la división social del trabajo entre hombres y mujeres, sobre todo en la docencia, no se han movido tanto, más bien han tenido matices en su transformación.

#### 4.1.2.2 Tener tiempo para dedicarlo al cuidado de la familia

En los relatos anteriores, una gran mayoría de informantes hombres buscaron la posibilidad de participar de la convocatoria de ingreso al SPD debido principalmente a la precarización salarial y la búsqueda de mejores empleos. Por otro lado, en el caso de las mujeres, aunque también estaban interesadas en mejorar los beneficios económicos como se analizó en el caso de Ana; la falta de tiempo para dedicarlo a su familia habría sido un factor para mirar a la profesión docente en el nivel secundaria como una posibilidad. Natalia estudió en la EMS una carrera técnica en puericultura, entonces, eso le permitió realizar prácticas profesionales en el nivel preescolar y primaria, estudió la licenciatura en psicología en una universidad privada en el municipio de Ecatepec, dónde es oriunda. Transitó por varios trabajos desde su egreso de la ES en 2008, entre ellos, asistente de recursos humanos en una oficina de subcontratación de personal de limpieza, e inclusive policía. Ella refirió que no sólo las difíciles condiciones salariales de los empleos que tuvo, sino la amplitud del horario laboral, la orillaron a tomar la decisión de buscar otro. Hasta que encontró uno en un preescolar, en el cual se desempeñaba durante un turno. No obstante, hubo un momento crítico en su vida; su pareja fue detectada con la enfermedad terminal. Esta difícil situación durante su trayectoria laboral le hizo mirar la posibilidad de ingresar al SPD:

[...] Yo ya no quería regresar a la escuela particular, ya era mucho horario y tiempo. Sentía que estaba muy mal pagado y yo estaba embarazada, entonces en ese tiempo también tuve una situación familiar muy fuerte [...] a mi esposo le detectaron cáncer terminal, para mí (se infiere que el SPD), fue esa lucecita en la que al final [...] vas a tener una estabilidad, algo de lo que puedes agarrarte para salir adelante (Natalia, E5- NN).

Otro caso similar es el de Karen. Estudió la licenciatura en administración de empresas, en el segmento de universidades privadas; en la Universidad Tec-Milenio, campus Toluca. Egresó en 2011. Tuvo varios trabajos, al igual que otros informantes no-normalistas, los empleos en los que se desempeñó se encontraban en su área de especialización; tal como lo expresa su relato:

Comencé mi vida laboral [...] en 2012, de manera formal en la autopista ‘arco norte’, después me fui a laborar un año en el IEEM (Instituto Electoral de Estado de México), luego continué trabajando otro año en la ciudad de México, en Polanco, como persona de confianza de unos empresarios judíos, posteriormente ingresé al sector bancario [...] a partir de 2013, estuve en un banco, ahí estuve trabajando de ejecutiva de servicio, en cajas y manejo de efectivo, después ascendí a ejecutivo operativo, era responsable de bóveda y del dinero, esa fue mi experiencia trabajando en el sector privado [...] (Karen, E3-NN).

Sin embargo, después de algún tiempo las condiciones laborales extenuantes y la falta de tiempo para tratar asuntos familiares, la orillaron a mirar a la docencia como una opción:

Se me hacía muy pesado la jornada de trabajo, era prácticamente de ocho a ocho, entonces era muy pesado. había pocos descansos y la responsabilidad de manejar efectivo, la venta de productos del banco era una carga de trabajo, un ritmo pesado [...] de hecho soy de Atlacomulco, a veces me quedaba en Toluca y rentaba, veía a la familia cada ocho o quince días [...] después de algún tiempo

una amiga de la escuela me contó sobre el SPD y las evaluaciones, lo que me interesó bastante (Karen, E3-NN).

Ambas informantes egresaron de la educación superior privada. Sin embargo, es notorio que la trayectoria laboral de Karen, previo a interesarse en la docencia, estaba más consolidada que la de Natalia. Esta distinción entre los empleos previos de ambas obedecería a una lógica de segmentación del mercado de ES privada, el cual se constituye como “un universo institucional heterogéneo, complejo y desigual en el sector privado de la educación superior” (Acosta, 2005, p. 85). La rápida expansión de este sistema a partir de los años 90 (Rubio, 2006) —la matrícula se incrementó de 100,000 estudiantes en los años 80 (Rodríguez, 2009) a 1,751,183 (ANUIES, 2021)— propició la creación de IES de bajo costo y calidad académica (Álvarez-Mendiola, 2011); este hecho, permitió a personas con perfiles socioeconómicos bajos acceder a la ES. Mientras “las instituciones de élite sólo reclutan estudiantes de familias de muy altos ingresos, las de bajo consumo están destinadas a estudiantes de bajos recursos que no han podido ingresar en el sector público” (Álvarez-Mendiola, 2011, p. 21). A partir de estos elementos, las posibilidades de encontrar un mejor empleo se ven reducidas también por factores que implican la calidad de las instituciones, como las competencias laborales y las habilidades desarrolladas en las personas durante los estudios (De Vries y Navarro, 2011). Las expresiones anteriores, permiten pensar que Karen logró acceder a un circuito de ES privada de costo intermedio dependiente de una universidad de élite, hecho que le permitió tener mejores opciones laborales. Mientras que Natalia, quien ingresó a un circuito de ES precarizada, accedió a empleos con menor estabilidad económica.

Para ambas, el empleo más precarizado, las largas jornadas laborales y la falta de tiempo para atender a la familia fueron los detonantes motivacionales que las llevó a pensar en el SPD como una opción laboral. Lortie (1975) menciona que “el tema de la compatibilidad del tiempo “juega parte importante como atractor a la profesión” (p.32). Además, este atractor tiene matices importantes entre hombres y mujeres; mientras que para ellas la docencia permite tener tiempo para atender asuntos familiares o

desempeñarse en alguna otra área, como la maternidad, a los hombres les permitiría tener horarios más flexibles para desempeñarse en otra escuela. El hallazgo anterior, coincide con un estudio de Thornton, Pat, y Reid (2002) sobre las motivaciones para ser docente en Reino Unido; estos autores aplicaron encuestas a 1611 participantes, cuyo perfil provenía de los entrenamientos que se realizan previo al ejercicio de la profesión. En resumen, hallaron que las mujeres, a pesar de tener carreras y empleos relativamente buenos, habían optado por la docencia porque estaban convencidas de la labor social de la docencia y, en un segundo término, querían flexibilidad de tiempo para realizar otras tareas, tales como estudiar cursos, especializarse en su área de dominio y también para asuntos familiares. Asimismo, los trabajos de Priyadharshini & Robinson-Pant (2003) y Richardson & Watt (2005) realizado con docentes en Australia comparten características similares. Al respecto, Heinz (2015) menciona que la “compatibilidad de la profesión docente con las responsabilidades familiares [...] son factores importantes para los estudiantes maduros o cambiadores de carrera” (p. 265), como los casos analizados de Natalia y Karen.

#### 4.1.2.3 Experiencia docente previa a la participación en el SPD

Para el conjunto de no-normalistas, las aproximaciones previas a la docencia también habrían actuado como una motivación que encausó su participación en el SPD. En Irlanda, por ejemplo, Heinz (2015) apunta que “enseñar inglés como lengua extranjera (TEFL), enseñar a adultos en la industria y/o trabajo voluntario con niños influyó positivamente en la decisión de los futuros docentes” (p.265). Cabe mencionar que estas experiencias docentes previas que fueron localizadas en diversos niveles de la educación pública y privada; dejaron como saldo una serie de factores motivaciones para acercarse a la docencia en el nivel secundaria. Por un lado, fue notorio un conjunto de razones intrínsecas, tales como querer enseñar su asignatura de dominio y la elección de la docencia mediante la conciencia sobre la desigualdad de grupos vulnerables; y por el otro, razones más extrínsecas, tales como, la conservación de los beneficios económicos y el estatus laboral que las normas del SPD quitó de manera abrupta a quienes ya habían estado laborando en el sector público. Salvador estudió la licenciatura en desarrollo

educativo institucional en la Universidad La Salle de Guadalajara. Transitó por varios empleos asociados a la docencia y el servicio educativo a población indígena y grupos vulnerables, tal vez, la orientación religiosa de la institución lo habría llevado por esa ruta:

Teníamos una comunidad en Chiapas, de Comitán hacia arriba; las Margaritas, Ocosingo. [...] formamos un centro de alfabetización indígena, ellos hablaban Tojolabal, ya había varios hermanos maristas y jesuitas desde 1970, ya tenían la biblia traducida al lenguaje. Era muy interesante [...] lo que hacíamos era trabajar lo que ellos querían (refiere a la comunidad), formamos una escuela de alfabetización docente con niños de 15 años (Salvador, E4-NN)

Estas actividades altruistas le dieron habilidades y saberes que más adelante le servirían para desempeñarse en espacios laborales como docente en el circuito de EB y EMS privada; sin embargo, a pesar de los beneficios económicos que le dejaban estas instituciones decidió encaminarse en 2013 al SPD. Salvador estaba convencido que él podría aportar más a la formación de estudiantes con un origen socioeconómico desaventajado, que a aquellos con una mejor posición económica:

Estar con los chavos es un reto y claro no es lo mismo tomar a un estudiante de primero o segundo semestre de EMS, que trabajar con un alumno de tercero cuarto o sexto de primaria. [...] En la escuela privada, los muchachos están como encaminados, entonces mi inquietud era trabajar con los demás abajo, (se refiere con niveles educativos) y con chavos que en realidad no tienen contacto con buenas experiencias, de enamoramiento con la escuela [...] cuando decido irme de lo privado la gente decía: ¡no te vas a ir al sector público, dejas este trabajo en el instituto Oxford que está muy bien!, te vas a ir al sector público que está muy mal y luego, pues en 2014 comencé a juntar mis papeles para el SPD (Salvador, E4-NN).



Los factores motivacionales que orientaron a Salvador para mirar al SPD, muy posiblemente, estaban asociados a su formación en ciencias de la educación y su experiencia con comunidades indígenas en Chiapas ofreciendo servicios educativos; ello le permitió comprender algunas de las necesidades de aprendizaje de infancias mucho más desaventajadas, con el fin de atenderlas, incluso pese a haber tenido empleos menos precarios que otros informantes, y con mejores beneficios económicos. Estos factores se encuentran más estudiados en países como Estados Unidos, en donde la migración y la pobreza están asociadas a las desventajas de grupos minoritarios. En el caso de México, se podría ejemplificar con las infancias jornaleras-migrantes. Desde la perspectiva de Heinz (2015) ello implica que “los candidatos a maestros de minorías están motivados por su conciencia de las desigualdades en los establecimientos educativos y sociales existentes [...] creen que la enseñanza puede contribuir al mejoramiento de la sociedad” (p.264). El trabajo conducido por King (1993) se justificó a partir de la baja tasa de retención de profesores afroamericanos con altos estándares de calidad en su formación, este perfil fue obtenido a partir del cruce de los datos de escolaridad e instituciones de las que egresaron y la escolaridad de los padres. Mediante encuestas se concluyó que las motivaciones eran más intrínsecas, entre las percepciones con un alto porcentaje figuraron: la percepción que “la enseñanza brindaba la oportunidad de trabajar con estudiantes de diversos orígenes y necesidades con un 56% y la percepción de que una buena enseñanza mejora las condiciones sociales” (pp. 480-481). Aunque estas razones parecerían lo suficientemente fuertes para continuar en la profesión, los encuestados habrían elegido no continuar debido a factores asociados a las difíciles condiciones en la que desempeñaban su trabajo, la falta de prestigio y el bajo salario (King, 1993). En otro estudio desarrollado por Su (1997) en EE.UU. con poblaciones originarias y blancas se encontró que también había una carga motivacional intrínseca muy elevada, no obstante, “las personas candidatas de las poblaciones minoritarias también estaban motivadas por su conciencia de las desigualdades en los establecimientos educativos y sociales existentes” (p. 325). En el estudio los profesores blancos manifestaron que el estrés y la frustración eran los detonantes para dejar la docencia, mientras que para los profesores provenientes de poblaciones minoritarias —al igual que los profesores de origen

afroamericano discutido en el otro estudio— las bajas recompensas económicas serían los detonantes más visibles para dejar la docencia (Su, 1997).

Al igual que Salvador, quién fue motivado a participar en el SPD por su experiencia previa de trabajo docente con grupos vulnerables y circuitos de educación privada de élite; las motivaciones de Aldo se habrían construido entorno a la confianza en sus habilidades y la enseñanza de su área de especialización, detonadas durante su experiencia docente previa en la EMS. Aldo egresó de la licenciatura en literatura dramática y teatro, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM; egresó en 2003, mencionó que su generación estuvo atravesada por la huelga de 1999. Desde muy temprano en su carrera, demostró tener talento para actuar, por lo que sin pensarlo se fue trabajar a una compañía que uno de sus profesores coordinaba. Para él, el área cultural en México representaba retos importantes, porque tal vez no había los incentivos suficientes para continuar en el sector:

[...] La verdad es que hice familia en teatro; estuve desde 2005 hasta 2010. Disfruté mucho, pero también era un medio un poco complejo, porque no somos muy apegados a la cultura, o al arte, nuestra formación es consumista; no eres artista si no sales en la televisión, es cosa muy cuestionable. [...] Entonces así fue mi vida profesional después de egresar, trabajé con esta compañía muy comprometidamente [...] (Aldo, E7-NN).

Después de haberse dedicado a empleos del circuito del teatro cultural, Aldo decidió mirar hacia la docencia en EMS. Se sentía muy cómodo y confiaba plenamente en sus habilidades profesionales. Durante la entrevista, mencionó a la escuela como un espacio inmejorable para participar con sus habilidades desarrolladas a partir de los aprendizajes logrados en la licenciatura y establecer actividades extracurriculares con jóvenes de la institución:

Pues fue muy importante [...] iba muy a gusto, iba muy contento, aunque no era mi materia, empecé a enseñar a algunos chicos a andar en sancos. Participe en

algunos desfiles con la escuela; la subdirectora y la directora me arrojaron mucho, hubo un mejor espacio que yo pude haber caído. Tres años de mucho trabajo (2008-2011), hice grandes amigos en esa escuela, todavía nos frecuentábamos [...] súper chida la experiencia (Aldo, E7-NN).

La confianza de Aldo en sus habilidades como docente se habría desarrollado durante su quehacer profesional. Ello actuó como factor motivacional que le permitió mirar a la docencia como una ocupación en la que deseaba realmente permanecer. Lortie (1975) apunta que los factores motivacionales señalados por Aldo podrían ajustarse a un tipo especial de facilitador, identificado por él, como garantías de orden subjetivo. Estas podrían caracterizarse como una serie de auto cualificaciones que los sujetos se asignan y que funcionan como “filtros de orden subjetivo” (Lortie, 1975, p. 35); al mismo tiempo de erigirse, como representaciones colectivas de habilidades o capacidades que los miembros de un grupo social deberían poseer para desempeñar determinado trabajo. Esta garantía de orden subjetivo expresada por Aldo se edificó en la confianza que tenía en sus habilidades de enseñanza. Los trabajos de Brookhart y Freeman (1992); García-Garduño (2007); Heinz (2013); Kyriacou y Kobori (1998); Manuel y Hughes (2006); Richardson y Watt (2006) han coincidido, en las encuestas que han levantado con diversos grupos de docentes, que un amplio porcentaje de docentes perciben tener habilidades y conocimientos para la ejercer la profesión. Las motivaciones de Aldo son muy parecidas a las de sus colegas normalistas Daniela y Maritza que manifestaron motivaciones intrínsecas, sin embargo, se distancian de factores motivacionales más extrínsecos, como el apego a los beneficios económicos, expresados por casi todos sus colegas no-normalistas que participaron en las entrevistas. En este punto vale la pena mencionar el caso de Vanesa, y es que, aunque no tenía una experiencia docente previa, al igual que Aldo y Salvador manifestó que fueron factores motivacionales intrínsecos los que la habían llevado a ser docente. Siempre quiso ser maestra. Intentó ingresar a una normal para especializarse en química. Sin embargo, cuando intentó ingresar a la normal de Chalco, institución que ofrecía la licenciatura en el área de su agrado, no pudo, porque dicho programa de licenciatura fue cambiado por otros. Ante tal situación, ella decidió ingresar a la UNAM, en la FES-Zaragoza:

[...] Cuando fui a hacer mi registro a Chalco quitaron química y sólo quedo biología y primaria [...] hice el examen para la licenciatura de primaria y para la UNAM en ingeniería química, en FES-Aragón ¡y me quedo en las dos! Entonces, pues platicando con conocidos me dijeron que, si me iba a la UNAM, había la opción de que más adelante yo pudiera entrar a dar clases, entonces me enfoco a la química y dejo de lado la normal; al final quedé en ‘lo que me gustaba o quería’ (Vanesa, E4-NN).

Durante la entrevista, relató que durante su carrera realizó prácticas con un ingeniero en el Instituto Mexicano del Petróleo, estuve un tiempo allí, después, realizó su servicio social en el Instituto de Investigaciones en Materiales en la misma UNAM en ciudad universitaria. Relató que después de esto casi convencida en querer dedicarse a realizar investigación ya que, al mismo tiempo, recibió una beca por la empresa coca-cola-femsa para hacer pruebas con materiales reciclables y la obtención de nuevos prototipos de recipientes para refrescos. Sin embargo, las dificultades económicas por la muerte de su padre, le obligó a conseguir trabajo en un laboratorio:

Era laboratorista químico en un laboratorio [...] en un tercer autorizado por la COFEPRIS, que se dedica a analizar todo tipo de medicamentos, [...] llegan los medicamentos y ahí se analiza si realmente el medicamento es lo que es y cumple con las normas, pero después de un tiempo me deprimió porque todo el tiempo estaba casi sola en un cubículo con reactivos, hasta que mi hermano me dijo: ‘por qué no haces el examen’ lo pensé porque ya ganaba más o menos, pero luego me dije: siempre quise ser maestra, y ya, comencé a ver los requisitos para los exámenes (Vanesa, E4-NN).

En el relato se observa que Vanesa fue motivada a participar en el SPD, por enseñar su área de especialización; desde la perspectiva de Heinz (2015) el interés por enseñar el área de especialización o interés es en uno de los factores motivacionales intrínsecos, más observados en diversos estudios; en la decisión personal para mirar a la ocupación

docente. Este interés por desempeñarse en la docencia ha sido discutido en algunos trabajos conducidos en otros contextos. Manuel and Hughes (2006) en su estudio realizado en Australia encontraron que un 69.9% de profesores manifestaron haber querido ingresar a la docencia porque querían seguir enseñando su área de especialización. Estos hallazgos parecen coincidir también con los hallazgos de Richardson y Watt (2008) desarrollados con egresados de programas de docencia de diferentes disciplinas, en tres universidades en el mismo país. Por su parte, Flores y Niklasson (2014) en un estudio comparativo entre Portugal y Suecia, demostraron que uno de los factores motivacionales intrínsecos más expresado precisamente fue querer trabajar en el área de especialización; en una profesión altamente feminizada en Portugal, a diferencia de Suecia, en donde parece que existe un balance en la cantidad de hombres insertos en la profesión.

La decisión de participar en el SPD, también estuvo motivada por experiencias docentes previas impulsadas por factores motivacionales extrínsecos; en contraste de los relatos de Aldo y Salvador, quienes manifestaron factores motivacionales más intrínsecos que los llevaron a su primer acercamiento a la docencia. El SPD llevaba a cabo un recuento anual de plazas disponibles por niveles y modalidades educativas. En el nivel secundaria en específico, los espacios laborales que tenían una carga horaria que superaban las 15 horas de cualquier asignatura y en el caso de que el ocupante no tuviera base definitiva, o bien, no hubiera alcanzado el puntaje necesario para ocupar el espacio laboral mediante la participación en el concurso de ingreso, no podía ser recontratado el ciclo escolar subsecuente. Luego, esa carga horaria o plazas eran reportadas por cada secretaría de educación estatal y publicadas en la convocatoria anual de ingreso al SPD. Estas normas dentro de la LGSPD propiciaron la remoción de muchos profesionales de sus plazas, no obstante que habían entrado a trabajar con la legislación anterior, en donde después de dos años cubriendo las horas o la plaza en cuestión, el trabajo se convertía en definitivo. Lo anterior propició una escalada de demandas, pero también, un amplio número de personas que, pese haber perdido su plaza, estaban motivados con la posibilidad de ingresar al SPD de nueva cuenta, incluso en un nivel educativo distinto en el que ya habían laborado. Joel estudió en el centro universitario Morelos, en Cuautla, en

el estado de Morelos; la licenciatura en educación física. La decisión de participar en el concurso de ingreso se edificó en el intento por recuperar su estatus laboral que tuvo en la EMS del sector público, y que perdió a causa de la norma que regulaba el sistema:

[...] En el año 2009 que ingresé a un Colegio de Bachilleres en Cuautla, en el Colegio Bachilleres estuve trabajando con las materias extracurriculares de deportes cubría un horario de cuatro horas diarias a la semana nada más y así estuve, hasta que en 2014 más o menos, me informaron que [...] mis horas se iban y digo mis horas, porque yo ya tenía un tipo de nombramiento base. Después, me decían (se infiere que los directivos escolares) que mis horas se iban a concurso; porque yo no había concursado por esas horas, entonces pues prácticamente me dejan fuera sin darme una explicación [...]. Después, lo que hago, es preguntar cómo es que puedo yo recuperar esas horas, me dicen que ingresando por el servicio profesional docente (Joel, E3-NN).

El caso de Óscar es similar al de Joel; trabajó como técnico en instalaciones eléctricas, para 2001, no tenía concluidos sus estudios de licenciatura, sin embargo, por las necesidades educativas de su contexto, en el municipio de Chimalhuacán, tuvo la oportunidad de trabajar en un Conalep. Durante el ejercicio de entrevista comentó que después de algunos años de servicio — 2009 específicamente— un cambio en la reglamentación en la contratación le obligó a renunciar a su plaza, la cual, ya era definitiva: “Yo pensé que ya estaba asegurado, cuando de repente me dicen: no tienes licenciatura pues, bye” (Oscar, E12-NN).

Este duro golpe, le obligó a replantearse sus objetivos, y con el apoyo de su familia, decidió estudiar la licenciatura en pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores de Aragón, de la UNAM. Al terminar su carrera y obtener su título, con base en la experiencia docente previa decidió mirar de nueva cuenta a la ocupación. Decidió no regresar a la EMS, pero se infiere que al nivel básico:

Me preparo y sí lo hago (se infiere que el examen), pensé. Puedo decir que para mí fue un periodo, una experiencia muy bonita, en la que después de venir de tantos problemas económicos, de repente con el SPD y mi carrera ya podía regresar a lo que tanto quise, ya no quería prepas, la cosa fue ver donde habría más horas (Óscar, E12-NN).

Como se observa en los relatos de Joel y Óscar, diversas reglamentaciones les ocasionaron una separación permanente del cargo, interrumpiendo su trayectoria laboral docente previa. Sin embargo, la preservación de sus beneficios económicos y el estatus laboral, sirvieron como factores motivacionales extrínsecos para mirar al SPD como la posibilidad de retornar al trabajo docente.

#### **4.2 Las tensiones del contexto. Malestar por la convocatoria de ingreso al SPD**

El servicio profesional docente publicaba cada año una convocatoria nacional de ingreso para normalistas y otra para no normalistas, se destaca el hecho que a partir del concurso de ingreso 2016-2017 se emitió sólo una (INEE, 2018). En ellas, se estipulaban una serie de requisitos para participar en el concurso — el más importante era poseer un título profesional de licenciatura— asimismo, las plazas que estaban disponibles y el perfil profesional requerido para ocupar determinado lugar, vale la pena enfatizar que cada estado era responsable de publicar su propia convocatoria con base en la emitida por la autoridad educativa federal. Esta era la etapa inicial del proceso de selección. Al respecto, la SEP (2018) mencionaba lo siguiente:

“Para el caso del ingreso la CNSPD elabora una convocatoria marco, que sirve de base para que las AEL y los OD emitan sus respectivas convocatorias públicas, de acuerdo con el calendario público del INEE, con el suficiente tiempo previo al inicio del ciclo escolar; [...] estas convocatorias deben contener: a) El perfil de los docentes y técnicos docentes en EB o EMS, según corresponda; b) todas las categorías docentes, por nivel, por tipo de servicio, modalidad, y asignaturas aun cuando al momento de la convocatoria marco, no existieran las

plazas de nueva creación o vacantes definitivas, a fin de atender las necesidades educativas del servicio educativo; c) las etapas, los aspectos, métodos e instrumentos; que comprenderá la evaluación de ingreso ” (pp. 423-424).

Se trató de una etapa en la cual las personas interesadas en participar debían efectuar con el fin de presentar el examen de ingreso. Fue un proceso semiautomatizado, gestionado mediante un repositorio digital —operado por una persona— que reunía los requisitos e información personal de quienes cumplían con las bases de la convocatoria. Este proceso estaba compuesto de dos elementos clave: un calendario que estipulaba la fecha de entrega de documentos probatorios de la persona candidata que deseaba concursar por la plaza y también un comprobante del registro para que, en una segunda etapa, el aspirante pudiera acceder a una sesión para resolver el examen de ingreso. El mismo INEE (2018) destacó que “en los concursos de oposición para el ingreso al SPD realizados entre 2014 y 2017 participaron un total de 649,256 sustentantes, de los cuales 530,441 fueron de EB y 118,815 de EMS” (p. 2). Este dato indicaría una alta participación anual de sustentantes en las convocatorias, sin embargo, durante cada concurso la cantidad de participantes normalistas disminuyó, frente a un creciente interés por los no-normalistas en participar (Tabla 13).

Tabla 13. Sustentantes normalistas y no- normalistas registrados por convocatoria para los concursos ordinarios y extraordinarios de ingreso EB

Ciclo escolar	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	Total por categoría
No normalistas	66,752	67,418	68,796	74,180	277,146
Normalistas	80,130	63,347	55,771	59,718	258,966
Total por concurso	146,882	130,765	124,567	133,898	536,112

Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por la SEP (2018) *Reunión del secretario de educación, Otto Granados Roldán en la sede de la Coordinación nacional del servicio profesional docente 2014-2018; avances, alcances, beneficios y desafíos*.

Llevada a cabo el 15 de febrero de 2018. Consultado el 29 de marzo de 2019, disponible



en: [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300688/SPD\\_Avances\\_2014-2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300688/SPD_Avances_2014-2018.pdf)

Sin embargo, en los relatos tanto de los normalistas, como de los no- normalistas, fue muy visible un estado de malestar derivado de la incertidumbre generalizada del contexto social, y algunas indefiniciones de las bases de la convocatoria. La mirada de Tenti (1995) referente a algunos temas de la profesionalización docente, no excluye al malestar como una característica esencial de ello. Menciona que el malestar sería resultado del desajuste entre las prácticas que definen estructuras institucionales y la subjetividad de las personas que ocupan un determinado cargo, lo anterior generaría sensaciones de insatisfacción en los individuos. En este caso, la convocatoria de ingreso al SPD se habría caracterizado como una estructura integrada por prácticas normativas que las personas debían asumir como un referente para proceder en diversas etapas del proceso de selección. En este sentido, una práctica normativa de la convocatoria de ingreso estaría asociada a la posesión del título profesional. El trabajo clásico de Weber (1919©/1979) —*El político y el científico*— argumenta que idealmente las personas con conocimientos calificados deberían ocupar diversos cargos de la administración, una burocracia que funcione correctamente debería contar con profesionales, los cuales, se encargarían de cumplir con las tareas asignadas por los dirigentes. El argumento anterior abonaría a una explicación del porqué se requieren conocimientos especializados para ejercer la docencia. En este punto, vale la pena enfatizar que De Ibarrola (2018) propuso la siguiente aproximación a la definición del profesional en la educación:

Profesional en educación se refiere a aquellas personas que participan en la satisfacción de las necesidades sociales en materia de educación y en la solución de los problemas educativos del país no solamente como trabajo o dedicación de tiempo completo, sino fundamentalmente con base en un conocimiento especializado y de alto nivel (p. 1287).

Por tanto, esta caracterización de profesional requerido y las prácticas normativas señaladas en la convocatoria de ingreso habrían funcionado como un filtro que reservaba

la posibilidad de ocupar una plaza como docente. No obstante, los desajustes entre ambos elementos constitutivos de dicho filtro fueron observables en un malestar generalizado que normalistas y no-normalistas experimentaron durante el proceso de registro en las convocatorias emitidas por la CNSPD y que fueron expresadas como una serie de insatisfacciones tales como el desacuerdo por el requerimiento de requisitos que no estaban en la convocatoria marco. A continuación, se esboza una aproximación al malestar derivado del funcionamiento de la convocatoria de ingreso al SPD.

#### *4.2.1 Malestar por la solicitud arbitraria de documentación. Lo inesperado de la convocatoria*

Salvador, el informante no-normalista que había decidido aproximarse al SPD por algunas motivaciones intrínsecas relacionadas con la conciencia sobre las desigualdades y el trabajo con adolescentes de bajos recursos en 2017, fijó su atención en los requisitos en la convocatoria en 2014. Dicho instrumento le solicitaba una serie de documentos personales, sin embargo, cuando asistió a la sede física que les correspondía para realizar su registro; la persona encargada de realizar el proceso de inscripción al concurso pidió algunos requisitos que no estaban señalados previamente en la convocatoria, ante tal situación ya no pudo terminar su registro satisfactoriamente:

[...] Te solicitaban otros documentos que no te habían pedido [...] yo llegué ahí me dijeron: te falta tu carta de antecedentes no penales. Yo me pregunté: ‘¿Cuándo la pidieron?’ entonces ya tuve que ir a Tlalpan. Después de esto me pedían la carta de inhabilitación, pero cuando fui a tramitarla a la SEP, no me la dieron a tiempo. No pude completar el registro [...] te quedabas con la incertidumbre si te los recibían o no (se infiere que alude a los requisitos) fue un proceso complicado en esta parte, y pues decidí no concursar en ese primer año. (Salvador, 3E-NN).

Un caso similar fue el de Vanesa. Durante la entrevista indicó haberse sentido estresada porque no estaba familiarizada con las fechas ni los términos de la convocatoria, además que el título de la carrera que ella estudió —ingeniería química en la UNAM— no se

encontraba en el catálogo de licenciaturas e ingenierías requeridas para cubrir el perfil de una plaza de docente en el área de ciencias en secundaria y participar en el concurso de ingreso. Otra fuente de tensión tuvo que ver con la forma de interpelar el cumplimiento de los requisitos por parte de las personas que operaron el sistema de registro, ella consideró que el trato que recibió durante su asistencia y obtener el acceso al examen fue incorrecto:

[...] La verdad sí se hace muy tedioso [...] cuando me enteré que salió la convocatoria, el primer día de pre registro me metí, llené mis datos y salió la fecha para ir a entregar papeles y ahí fue donde estuvo el problema, fui a las oficinas; la verdad la gente que te atiende fue muy grosera, me decían: ‘tu documento ¡no!, ¡no sirve!, ya salte’ [...] esto me generó un poco de miedo, porque cuando salía la convocatoria, también el catálogo de las licenciaturas y que asignatura puedes participar, en mi caso la convocatoria mencionaba que se requería la licenciatura en química, no aparecía ingeniería química como lo indicaba mi título; hicieron mil llamadas para preguntar si era lo mismo ingeniería química o licenciatura en química, y al final pues dijeron que sí podía terminar mi registro (Vanesa, E6-NN).

Esta situación, donde se solicitaban requisitos inesperados, imperó no sólo para los no-normalistas, sino también para los normalistas. Nancy participó en el concurso de ingreso al SPD en 2014, no logró acreditar la prueba por lo que decidió hacerlo de nueva cuenta en 2015, sin embargo, no lo hizo en el estado de Guerrero, sino en Morelos. No obstante, la operación de la convocatoria por parte del personal de ese estado no fue, por decirlo menos amable. Relató que le solicitaban un nombramiento previo, el cual acreditaría experiencia en el servicio; sin embargo, este elemento solicitado no se encontraba, tanto en la convocatoria marco, como en las convocatorias estatales. Este hecho la orilló a cancelar su participación:

[...] Me fue peor en Morelos, llegué [se infiere que al centro de registro] cuando estaba entregando mis papeles, me dijeron: ‘le falta el nombramiento de la base

anterior’, les dije luego, que no lo tenía porque no había trabajado y me negaron el registro, porque también me dijeron que no había estudiado en una normal de ese estado. (Nancy E1-N).

Se nota que el malestar ocasionado por la solitud de requisitos que no estaban marcados en la convocatoria, en mayor medida para los no-normalistas que, para los normalistas, sin embargo, este desajuste entre la práctica normativa y los sujetos que operaban el sistema tuvo efectos en ambos actores, como la cancelación de su participación en concursos previos.

#### *4.2.2 Movilidad territorial para participar en la convocatoria*

Las problemáticas asociadas a la solicitud de requisitos inesperados en el marco de la convocatoria del concurso ocasionaron que algunos de los informantes se desplazaran de sus estados de origen a otro estado para participar en el concurso de ingreso al SPD. En 4 de los 26 informantes: Miriam y Nancy (normalistas); Joel y Salvador (no-normalistas); realizaron este movimiento con la expectativa de completar su registro y tener una mayor posibilidad de inserción a la docencia. Salvador tuvo que desplazarse de Ciudad de México al Estado de México, él mencionó que por medio de algunas personas cercanas lograron saber que el proceso de registro se desarrollaba con cierto apego a la norma en otros estados. La decisión de Salvador de migrar se relaciona con la escasez de plazas del área en la que se encontraba interesado en participar:

[...] Entonces yo vi la convocatoria en la Ciudad de México y tampoco había para historia y dije: ‘bueno, me voy a meter al Estado de México’ ahí sí había convocatoria para historia, entonces, ya decidí concursar, pero muy diferente el trato en todos los sentidos entre la CDMX, y el Estado de México, [...] ves que tienes que elegir una sede, yo elegí una que estaba a tres cuadras de la avenida Zaragoza. El trato muy amable las personas, me decían: — necesitas estos documentos— muy amable la cosa, desde que fui me dijeron que dejara bien los datos porque si quedaba seleccionado se iban a comunicar conmigo (Salvador, E2-NN).

Joel se movilizó con el deseo de mejorar sus posibilidades de ingreso al SPD y reducir la incertidumbre de participación en un proceso justo, mucho más apegado a la norma; una vez que el SPD le había quitado sus horas clase en la EMS, concursó y presentó su evaluación de ingreso en 2015, sin embargo, no fue llamado para el proceso de asignación de plaza, esto le hizo dudar del concurso de ingreso y decidió moverse del estado de Morelos al Estado de México:

Decidí venirme al estado [se refiere al Estado de México] en 2016, pues yo vi que, si me esperaba allá en Morelos, no iba a ser posible entrar al sistema, porque, pues como te digo, si una vez ya me habían brincado, no sé cómo estuvo, no me llamaron pudo haber manejos sucios o turbios (Joel, E1-NN).

Esto también le sucedió a Miriam y Nancy, ambas normalistas provenientes de un CAM, en Chilpancingo, Guerrero. Participaron en el examen de ingreso al SPD en 2014, sin embargo, a diferencia de Joel ambas no acreditaron el examen de ingreso en su primer intento, por lo que pensaron que si se desplazaban a un estado dónde había una mayor cantidad de plazas disponibles sus posibilidades de inserción se incrementarían. Miriam decidió desplazarse de Guerrero al Estado de México para participar en el concurso 2015 con la idea de que posiblemente podría ser más complejo el proceso, pero, ante el número de plazas disponibles, el ingreso sería posible; mientras que Nancy realizó una movilidad más amplia, transitando del estado de Guerrero al estado de Morelos en 2015 porque no acreditó examen de ingreso; y luego, en Morelos no pudo realizar su registro para el concurso de ingreso, por lo que en 2016 decidió marcharse al Estado de México:

[...] Después de que en Morelos no me permitieron participar, dejé inconcluso mi registro, me enteré que en el estado [Estado de México] sí se podía registrar uno en Toluca, me dijeron [...] aunque había mucha gente el día de registro pude realizarlo sin problema, quedé con mis requisitos completos, dejé mis datos por si pasaba el examen ellos me iban a llamar (Nancy, E1-N).

[...] Cuando me decidí en venir a acá pensé iba a ser muy difícil porque siempre nos implantaron en la normal la idea que si tú salías de tu estado no solamente te ibas a enfrentar a otros normalistas, sino a personas que no habían estudiado precisamente para eso y pues igual a los rezagados, o aquellos que no habían tenido la oportunidad de pasar el examen, o que si lo pasaron pero no obtuvieron la plaza y que se nos iba a ser muy difícil, siempre se nos implantó ese pensamiento, pienso que no por ponernos barreras, más bien de tratar mejorar o avanzar (Miriam, E2-N).

Estos desplazamientos territoriales observados en los casos presentados han sido caracterizados como un fenómeno de migración docente. El trabajo de Bartlett (2014) realizado con profesores inmigrantes en EU ha sido muy significativo de este campo. Con base en el crecimiento acelerado de las visas de trabajo profesional como docente, expedidas por ese país; la autora analizó quienes eran esos profesores, las razones por las que habían decidido migrar de sus lugares de origen para trabajar en la docencia. Encontró la integración de temas científicos y el desarrollo de tecnologías se habrían pasado como elementos curriculares de las políticas educativas de los diferentes estados y distritos escolares; estas medidas acrecentaron la contratación de personal especializado, el cual, en muchas ocasiones solamente se encontraba en el extranjero. Esto habría favorecido la migración de docentes y ha funcionado como un factor de atracción, no obstante, en el terreno personal los docentes básicamente migran por dos razones, por sus condiciones de pobreza y también por conocer otros marcos culturales, tal como la misma autora lo expresa:

La migración ocurre por privación, desventaja y, a veces, opresión; el otro fue la migración hacia la aventura, el estilo de vida oportunidades, o un mejor clima. En general, las decisiones de migración de los docentes se pueden dividir en una categoría de origen y una categoría de destino (p. 46).

Asimismo, Edwards (2014) mediante una investigación con docentes filipinos halló que la migración de docentes del citado país se sustentaría por dos distintos tipos de factores;

unos de empuje y otros de captación. Los primeros estarían representados por la pauperización de las condiciones económicas, pocas posibilidades disponibles para mejorar las escuelas, una inadecuada formación profesional y el desacuerdo subyacente de las evaluaciones al magisterio y; los segundos dependerían de los países receptores, en donde, mejores oportunidades económicas, y una adecuada formación profesional resultarían más atractivos para los docentes que piensan en emigrar. A partir de los hallazgos de estos trabajos, se podría deducir que mejores condiciones laborales y salariales en ciertos territorios funcionarían como factores de atracción o captación, mientras que la pauperización de estas mismas condiciones en otros territorios, funcionarían como factores de empuje; orillando a los docentes a tomar la decisión de movilizarse a espacios en donde algunas de las condiciones que poseen pudieran mejorar. Desde esta perspectiva, los estados mencionados en donde la operación de la convocatoria de ingreso al SPD tuvo algunas áreas de oportunidad, como la solicitud de documentación que no estaba señalada, o la poca apertura para que personas originarias de otros estados participaran en el proceso de registro; tales hechos, habrían operado como factores de empuje; mientras que en la medida de haber un mejor manejo del proceso de registro marcado en la convocatoria; estas circunstancias se habrían consolidado como factores de captación observable en algunos otros estados.

### **Conclusiones del capítulo**

Este capítulo abordó tres temas que, desde la teoría de la estructuración, permitirían reconocer las razones que motivaron a normalistas como no normalistas a mirar a la docencia, las posturas sobre el examen de ingreso al SPD y, también, algunas vicisitudes del contexto que habrían configurado un proceso de registro en la convocatoria allanado por el malestar que fue expresado por los informantes. Sin duda, las motivaciones de los normalistas se aproximaron mucho más a razones intrínsecas y altruistas, incluso a pesar de la incertidumbre institucional que ocasionó el examen de ingreso a las primeras generaciones que se aproximaron a ella. Si bien, estos hallazgos se acercan bastante a otros trabajos que se desarrollaron en distintos periodos de aplicación de políticas educativas de ingreso a la docencia; desataca la posibilidad de

reconfiguración de estas razones, por ejemplo, algunos informantes —sin distinción de género— mencionaron que ingresaron a la normal porque así tuvieron la posibilidad de terminar sus estudios de licenciatura. Por su parte, los no-normalistas obedecieron a una lógica motivacional mucho más extrínseca, los *ires* y *venires* en algunos contextos laborales y el deseo de mejorar sus ingresos, les permitió mirar a la docencia como una posibilidad real de empleo. Sin embargo, dentro de esta racionalidad, se visibilizaron algunos otros matices. Las mujeres, por ejemplo, mencionaron que el aumento en el tiempo para cuidado de su familia habría sido un factor motivacional fundamental para cambiar de empleo. Los hombres se apegaron mucho más a la idea de mejorar sus ingresos y también impulsar proyectos personales. En este momento, quizás valdría la pena mencionar que solamente un informante de ambos grupos —Salvador— mencionó haber estado consciente del papel que jugaría como agente de cambio, al considerar la idea de ser docente en una escuela pública. Lo anterior sería preocupante, si se considera que, del amplio espectro de informantes, formaciones y motivaciones, sólo uno mencionó haber estado consciente de la desigualdad de sus estudiantes, incluso, eligió una secundaria pública por encima del trabajo que ya tenía en una escuela de EMS de élite privada. Lo anterior mostraría un contrasentido del objetivo de la evaluación y también de las políticas educativas de atraer mejores profesores, y no porque no tuvieran el conocimiento o aptitudes solicitadas en el perfil que les solicitaban, sino que las actitudes y sus propósitos, en el fondo obedecerían a una racionalidad práctica e individualizada desproporcionada y, en los hechos, dejarían de lado la atención al bien común y lo que en el fondo verdaderamente sería lo importante, atraer a mejores maestros para atender a poblaciones infantiles y juventudes caracterizadas por las desigualdad y un bajo acceso a servicios de educación pública de calidad. El contexto del proceso de registro al concurso de ingreso en el marco de la convocatoria se desarrolló bajo un sentido generalizado de malestar. Tal escenario, se habría constituido debido a la solicitud arbitraria de documentos que no estaban contemplados previamente en el proceso. Además, el bloqueo de registros para los aspirantes que no eran originarios del estado de la república que generaba la ficha de registro, obligó a los aspirantes a migrar de estado para buscarlo. No alcanzar registro el primer año ocasionó que el personal docente lo intentara hasta en dos ocasiones, lo que habría derivado en el



alargamiento de la fila de espera para el ingreso; además de ocasionar movilidad territorial en la búsqueda de estados que si posibilitaran su registro en el concurso de ingreso.

## **Capítulo 5. La preparación, posturas sobre el examen de ingreso y el sistema de asignación de plazas en el marco del SPD**

Si bien, en la región de América Latina ya se avanzaba en una agenda en torno a cómo identificar y seleccionar a mejores docentes y cómo asignarlos a escuelas de una manera eficiente y equitativa (BID, 2018), en México el proceso de inserción a la docencia se llevó a cabo en condiciones difíciles, sobre todo, por el choque de agendas y la ideología de algunos actores sindicales en el sector educativo aunque las evaluaciones habían comenzado —en 2008 (Aceves, 2015) — fue hasta 2014 que el SPD inició con evaluaciones que tenían como objetivo atraer no sólo a normalistas como tradicionalmente se hacía, sino también a otros profesionales interesados en la docencia con la intención desde una narrativa oficial de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en términos de calidad. El análisis de las acciones desplegadas por los aspirantes tanto normalistas como no normalistas obedecerían a mirar cuáles acciones, cuáles estrategias y recursos desplegados habrían posibilitado hacer frente al examen de ingreso. Por lo anterior, los registros reflexivos de la acción presentes en la teoría de la estructuración de Giddens (1984©, 2003) ofrecen herramientas conceptuales y temporales para ubicar estas acciones en un momento intermedio del proceso de inserción y precisamente aproximarse a tales prácticas. Como se discutió en el capítulo anterior, los docentes que en ese momento eran considerados aspirantes, y una vez que realizaron su registro al concurso de oposición se erigieron como agentes. Por ello, una vez que fijaron una serie de motivaciones para actuar habrían pausado flujos de acción inconscientes, inmersos en expresiones rutinarias y habrían iniciado un proceso de racionalización de sus actividades. Estos aspirantes-agentes habrían superado una fase de motivación o como el mismo autor lo propone: “preconsciente” (2003, p. 43) a una distinguida por la racionalización de la acción. Esta fase en la construcción de registros reflexivos —termino esencial en los aportes a la teoría de la acción de Giddens— se caracterizaría por la “comprensión teórica continua sobre los fundamentos de la actividad” (2003, p. 43). O bien, un estado de consciencia sobre el mundo social y el contexto físico que les rodea. Esta comprensión estaría representada por el desarrollo de una conciencia práctica la cual, “denotaría las circunstancias en la que el agente presta

atención a sucesos que se producen a su alrededor [...] en otras palabras denota el registro reflexivo de una conducta por agentes humanos” (Giddens, 2003, p.80). Luego entonces, esta conciencia práctica que, de alguna manera racionaliza la acción; fue analizada en términos de prácticas, en tanto que Giddens (1984©, 2003) retoma el trabajo de Bourdieu (1979©, 2006) y aluden a ellas como constitutivas y también reproductoras de las estructuras sociales. Esta parte del estudio intenta aproximarse a estas prácticas propias de cada una de las categorías de agentes —normalistas y no normalistas— que mediante sus registros reflexivos intentaron reconstruirlas y que, desde su racionalidad, les permitieron orientar su preparación, la participación del examen de ingreso y también la elección y asignación de su plaza.

### **5.1 Prácticas de normalistas y no normalistas previas al examen de ingreso al SPD**

El examen de ingreso al servicio profesional docente estaba en puerta y por ello ante la complejidad que implicó navegar entre la decisión de transitar por el concurso y el registro, hasta el día de la aplicación de la prueba, los aspirantes hicieron el despliegue de una serie de prácticas que les permitirían afrontar el examen para obtener una plaza en el magisterio. Recordando que Giddens (1990) Propone que la acción está dotada de una racionalidad para actuar, la persona desarrolla una conciencia práctica. Giddens en un diálogo casi permanente con Bourdieu asume que su término de práctica y el *habitus* serían componentes fundamentales de la acción. En este sentido, Bourdieu (1979©,2006) argumenta que una práctica “es la realización de un *habitus*, es decir, de un conjunto de códigos y disposiciones adquiridas temporalmente y que el individuo pone en práctica [...] y produce conductas objetivamente reguladas” (p. 69) en el contexto de un campo. Desde esta perspectiva, el *habitus* es activado en el contexto de un campo que a su vez es n (re)construido a través de diversos capitales (cultural, social, económico) y bienes simbólicos. En este sentido, el examen de ingreso al SPD se habría constituido como un campo restrictivo en el que normalistas y no normalistas actuaron desde sus muy particulares *habitus* y pusieron en juego prácticas representadas por diversos repertorios de esquemas de acción, como la planificación y estudio para la prueba, la resolución del examen, la elección de la plaza; para este apartado sólo se

considera al capital cultural dado que enmarca el desarrollo de la preparación al examen de ingreso desde sus muy particulares *habitus* académicos, por lo que otros capitales no son considerados.

### *5.1.1 Soporte académico de las normales y la figura de asesoras (es). Prácticas institucionalizadas de normalistas*

Los normalistas se encontraban en el séptimo y octavo semestre de sus estudios de licenciatura, en esta etapa previa a la realización del examen, las normales ofrecieron cursos que abordaron la normatividad vigente y también la experiencia de participación en el examen de ingreso. Los asesores de cuarto grado se establecieron como actores sobresalientes en la organización de esta preparación. Estos hallazgos coinciden con la investigación que dirigió el INEE (2015) sobre las experiencias de ingreso en el marco del SPD:

Sobre las modalidades de apoyo otorgado por la escuela normal algunos de los docentes comentan que tuvieron asesoría personalizada por parte de su tutor de tesis, en tanto que otros se refieren a cursos y pláticas sobre la reforma educativa, reconocen el esfuerzo por acelerar el proceso de titulación para que los aspirantes a una plaza pudieran contar con sus documentos a tiempo (p. 79).

En la experiencia de Andrés, la planificación y el apoyo de su asesora de cuarto grado fue un refuerzo positivo en el proceso de preparación, le permitió acceder materiales y explicaciones adicionales referentes al examen de ingreso, que desde su perspectiva le otorgaron una ventaja significativa en el momento de la evaluación; Alondra consideró que su asesora dosificó lecciones importantes y habría promovido aprendizajes que le permitieron no sólo acreditar al examen de ingreso, sino que estos saberes sobre el análisis de los programas de estudio han perdurado incluso ahora: [...] Mi asesora del último año nos apoyó mucho en esta situación entonces ella nos brindó materiales, bibliografía [...] nos permitió saber qué realmente estábamos preparados (Andrés, E11-N).

[...] Influyó mucho mi maestra que fue la que siempre nos pedía qué investigáramos, que hiciéramos tal actividad porque iba a haber examen, [...] cuando planeaba, tanto el programa como el plan están subrayados, lo leía y yo pensaba pues que todo lo que revisaba me serviría [...] me trataba de enfocar (Alondra, E13-N).

En el caso de Elizabeth, la gestión de la preparación para el examen por parte de la escuela normal fue llevada a cabo por medio de dos plenarios, una que refería a una experiencia personal de un egresado y que había realizado el examen de ingreso al SPD previamente, y otra que tenía como temática un simulador de examen, esto permitió mapear una ruta de contenidos del examen, además de reforzar su conocimiento del posible contenido de la evaluación de ingreso:

[...] Por parte de la escuela organizaron pláticas con chicos que ya habían presentado el examen para que nos informaran desde su experiencia real cómo había sido. Entonces ellos organizaron una breve exposición para los chicos que íbamos a presentar el examen dónde nos daban primeramente su experiencia, ejemplos de los tipos de reactivos y variaba de acuerdo al [sic] expositor, en mi caso, hubo dos, la primera chica, ella sí nos proporcionó un simulador del examen cómo guía, el otro chico se basó en sus experiencias. (Elizabeth, E9-N).

La primera conclusión relevante es que desde las reflexividades de las personas en la preparación para los exámenes de ingreso a la docencia tienen origen en prácticas que obedecen a la cultura institucional de las normales. En ellas se encuentra implícito el papel de aprender a enseñar (Czarny, 2003; Ramírez-Rosales, 2010) y de “propagar las normas de la educación y reglamentar a los maestros, transmitir, el marco normativo y regulatorio de la práctica docente, de los saberes y valores que había que inculcar y que ocupaban la mayor parte de la tarea docente” (Servín, 2003, p. 38). Estas prácticas institucionalizadas de las que participaron los normalistas habrían tenido como signos distintivos a su formación como docente; la rigidez en la formación y fuerte carga en la

experiencia y práctica de enseñanza (OREALC/UNESCO, 2021). El trabajo de los formadores con función de asesoría cumplió con la tarea fundamental de orientar las actividades de estudio de los docentes en formación. Esta significación de la interacción con su formador, tiene que ver con el desarrollo de “discursos y acciones asociados a la práctica marcados por las relaciones con los otros (estudiantes, pares, profesores y directivos) y por las dinámicas de los grupos” (Vanegas, Correa, y Fuentealba, 2015, p. 22). Estas interacciones se institucionalizaron en el soporte académico de estas tutorías (OREALC/UNESCO, 2017).

### *5.1.2 Entre el trabajo y el concurso de oposición. prácticas adaptativas de sus conocimientos para el examen de ingreso de no normalistas*

Como se mencionó con antelación, la mayoría de los informantes no normalistas ya habían estado laborando en algunos otros empleos. Quizás estos recorridos laborales previos les permitieron desarrollar estrategias para elegir rutas más pertinentes al empleo en cuestión. Sus relatos durante el periodo previo a la evaluación de ingreso —a diferencia de los normalistas— obedecerían a prácticas organizativas y adaptativas de sus conocimientos disciplinares. Cabe mencionar que, el desarrollo de estas prácticas se complejizó por dos razones, por un lado, la situación laboral que vivían y que les hacía aprovechar momentos de distracción en su trabajo para leer y analizar los textos, guías y materiales disponibles por la CNSPD. Por otro lado, la comprensión de los temas, tales como leyes secundarias, acuerdos y casos prácticos, resultó una tarea no tan sencilla dada la disparidad de las áreas de conocimiento del examen en relación con sus formaciones de origen. En el relato de Karen se observa que el tiempo de estudio para temas inherentes al examen de ingreso se complicó debido a la falta de éste debido a sus actividades cotidianas. Otro caso similar es el de Ana, sin embargo, la comprensión de documentos oficiales se dificultó por su formación universitaria y su lejanía con temas más pedagógicos:

[...] Tuve que leer mucho, incluso como tenía poco tiempo para estar tener acceso a internet, pues lo que hice fue imprimir, imprimí dos engargolados muy gruesos

y en ratos trataba de leerlos en el banco, trataba de subrayar lo importante, y creo que eso fue lo que me ayudó (Karen, E3-NN).

[...] Trabajaba en la imprenta, entonces en mis días o horas libres me la pasaba leyendo y fue la única manera en la que pude acreditar el examen. [...] fue difícil, hay términos que uno no conoce y que como nunca has estado frente a grupo, pues es más difícil comprenderlo, es que algunos documentos [...] eran de casos de estudio entonces las preguntas eran sobre esa línea [...] lo cual hizo que la comprensión cambiara (Ana, E8-NN).

Vanessa —ingeniera química— al sentir que no tenía la información y la comprensión suficiente para poder desempeñarse de manera individual para hacer frente al examen recurrió a un curso privado que era coordinado por un profesor a un bajo costo. Adaptó un curso externo para entender maneras de contestar el examen y a la vez y que se le explicara el sentido de los materiales para el estudio, además de permitirle organizar el aprendizaje con su trabajo:

[...] Me acerqué a un maestro, él se dedica a dar cursos de regularización de preescolar, primaria, secundaria y prepa [...] ahí en Chalco, el maestro [...] también abrió cursos para entrar al servicio fui [...] como un mes y eventual nos daba tips en cada caso, en cada problema, [...] no recuerdo cuanto, pero fue de costo accesible (Vanessa, E6-NN).

Estos hallazgos coinciden —aunque en el ejercicio sólo participaron egresados de normales— con el INEE (2015), al referirse sobre la estrategia de planificación y preparación para el examen de ingreso contó con elementos individuales:

Varios de los docentes que participaron en los grupos focales compartieron el esfuerzo personal y autónomo que los llevó a responder con éxito el examen y resultar idóneos, para lo que conjugaron la consulta de las guías y materiales

disponibles en la página del INEE con disciplina personal y el trabajo realizado en círculos de estudio (p. 83).

Estos relatos dan cuenta que los no normalistas se apoyaron de prácticas caracterizadas por ser más receptivas a diversas formas de auto-aprendizaje basado principalmente en el esfuerzo individual, no guiado o planificado por alguna institución, si no por ellos mismos. Estas prácticas individualizadas fueron dinamizadas por el uso del capital cultural (Bourdieu, 1979). Los rasgos económicos, la experiencia escolar del bachillerato y las herramientas para el estudio proporcionadas por la IES de origen, lograron optimizar el uso de los materiales de estudio disponibles, libros, guías, cursos que tuvieron a su alcance. Cabe mencionar que hubo diversidad en el tiempo de estudio, los materiales analizados y la estrategia en general de en cada uno de los informantes sería atribuible a su IES de egreso.

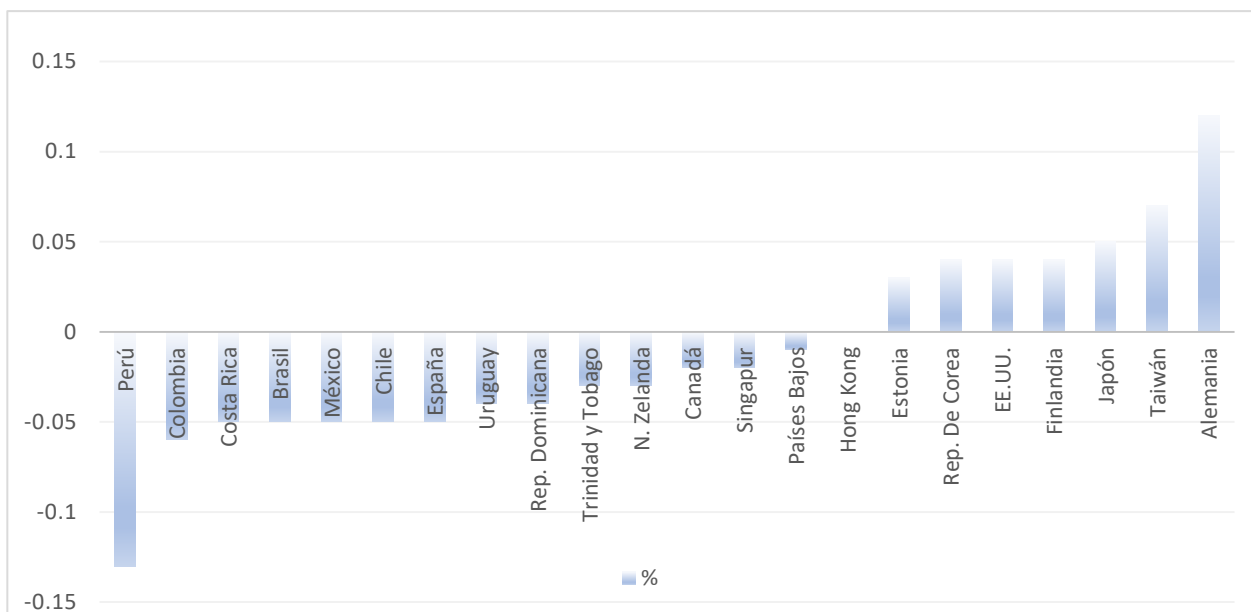
## **5.2 Diseño de los concursos de posición y posturas sobre los exámenes de ingreso**

La evaluación de docentes ha sido un tema muy importante en el campo de la profesionalización docente y a la vez complejo, especialmente, si se considera que en buena parte de países de la región las personas que se dedican a la docencia tienen posturas encontradas en cuanto se convierten en objeto de evaluación (Tenti, 2005). Una parte de la literatura internacional parece haber alcanzado un consenso sobre los efectos positivos de la evaluación, sobre todo si los resultados se utilizan para mejorar los aprendizajes en las infancias, abatir el rezago y mejorar la oferta de profesionalización para tener docentes más efectivos (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman, 2005; (Darling-Hammond, 2012; Darling-Hammond, Newton, & Wei, 2012; Fardella, 2012; Martínez-Rizo, 2016; OCDE, 2018). La evaluación de ingreso a la docencia y el reclutamiento de mejores perfiles para la docencia ha cobrado especial interés en países de la región de AL debido a la implementación de políticas educativas interesadas en el mejoramiento de la calidad de los servicios educativos (IBD, 2018).



Ello es evidente si se comparan los resultados obtenidos por jóvenes interesados en ser docentes en la prueba PISA entre países miembro de la OCDE. Las brechas negativas se vuelven más amplias entre los países latinoamericanos, en México, por ejemplo, las y los jóvenes evaluados tendrían un 5% de puntaje menos que el promedio general (Gráfica 2); este resultado confirmaría que las personas interesadas por la docencia tendrían importantes áreas de oportunidad académica y que no serían los estudiantes más talentosos para desempeñarse en la docencia los interesados, si se considera que el desempeño del país en la prueba, ya de por sí ha sido bajo (Banco Mundial, 2014).

Gráfica 2. Brecha en el puntaje de la prueba PISA entre jóvenes interesados en ser docentes, y otros estudiantes en 2015



Tomado de Banco Interamericano de Desarrollo (BID). “Capítulo 1: La profesión docente no atrae a los mejores candidatos” en *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* p. 26.

<http://dx.doi.org/10.18235/0001172>

A pesar de estos datos, la realidad de las evaluaciones es compleja, sobre todo en la dimensión de las personas que son sujetas de la evaluación (Tenti, 2007; Martínez-Rizo, 2013). Trabajos de tipo cualitativo conducidos en México que abordan el tema y, sobre

todo, con docentes del nivel primaria han encontrado que, en general, las y los informantes tienen una concepción negativa de las evaluaciones. El estrés por ser iniciadores de un proceso de evaluación de permanencia “una experiencia que los docentes vivieron con malestar, incertidumbre y solidaridad entre colegas; pero también de una experiencia que condujo a reflexiones sobre aspectos críticos de las prácticas cotidianas del trabajo docente. (Antonio, 2021, p.1)—ello no se había visto en la vida profesional del magisterio— era una de estas ideas negativas sobre la evaluación; además, de no saber si lograrían o no una plaza de trabajo una vez presentado un examen estandarizado. Algunas otras ideas no estaban relacionadas con la idea de la evaluación estrictamente; más bien se trataba de la poca información que los docentes manifestaron tener en aquel momento ya sea a causa de la normal, o por razones personales (INEE, 2016).

El trabajo de Ramírez-Romero y Cuevas-Cajiga (2018) también halló significados negativos a través del análisis de las representaciones sociales de egresados normalistas de la Benemérita Escuela Normal de Maestros (BENM) de la evaluación de ingreso. Entre estas representaciones destacan la animadversión que las y los docentes —que en aquel momento eran estudiantes— sentían por la LGSPD. Otro rasgo de este trabajo consiste en que el examen de ingreso representa el inicio de una disputa por los espacios laborales, de manera tal, que algunos estudiantes mencionaron que el examen daba oportunidad a otros profesionales que no habían tenido una formación esencialmente como docentes, de ocupar los espacios laborales que por definición les correspondía. Valdría la pena enfatizar que el contexto general de los candidatos sobre el proceso de evaluación de ingreso se realizó en un periodo en el que la docencia transitó de una representación de trabajador de la educación a otra de profesional de la educación (De Ibarrola, 2015); de una crisis institucional de la educación normal, caracterizada por la caída en la matrícula de las normales muy probablemente debido a la animadversión hacia el proceso por parte de los estudiantes y quienes querían ingresar a una normal (García-Poyato y Cordero, 2019), y también una reforma curricular que no llegó sino hasta 2017 en donde se pudiera rescatar el conocimiento pedagógico (Díaz Barriga, 2021), ante ello; quizás permitió fijar una idea más severa del examen de ingreso, entre

las instituciones formadoras de docentes. La perspectiva de la política de evaluación y del sujeto que se requería para ejercer la profesión “configuró nueva concepción sobre la formación y el desarrollo profesional” (De Ibarrola, 2019, p. 1292). En suma, las ideas sobre el examen de ingreso se configuraron en un contexto desfavorable, porque se transitó de “un sistema sin evaluación a uno altamente evaluado” (Arnaut, 2015, p. 34), donde, la disputa ideológica de proyectos educativos —SPD, organizaciones de la sociedad civil y CNTE (De Ibarrola, 2018)— habrían recreado un clima desfavorable, con una narrativa en opuesta a las normas del *Sistema nacional de evaluación*.

En este sentido, Martínez-Rizo (2016) propone un análisis muy amplio sobre la naturaleza de las evaluaciones de ingreso. Argumenta que las evaluaciones a los docentes deberían atender a un modelo de evaluación para el aprendizaje y no en donde se evalúe el aprendizaje o saberes de los docentes, es decir, las lecciones de la evaluación podrían ser más útiles si los resultados permean en el mejoramiento del trabajo docente; al respecto, el autor menciona lo siguiente:

Es claro que la evaluación por sí misma no es interesante, si no va unida de alguna manera al mejoramiento [...] esta concepción de la evaluación es congruente con una visión de la mejora de las escuelas que considera que dicha mejora sólo se podrá conseguir mediante estrategias basadas en la experiencia y el trabajo profesional de los maestros (Martínez-Rizo, 2016, p. 55).

El mismo autor menciona que los sistemas de evaluación de ingreso a la docencia no sólo tendrían que estar compuestos por una prueba o un examen, sino que tendrían que contar con un sistema de acreditación de los programas de formación inicial y una evaluación de los conocimientos disciplinares y habilidades de enseñanza acorde a estándares internacionales de buenas prácticas de docencia; en el entendido que, hablar de criterios de ser un buen docente representaría un problema conceptual, si se piensa en las implicaciones contextuales, individuales y del sistema, no obstante, sería un buen punto de partida para asegurar el ingreso de docentes con una mejor capacidad de respuesta al medio. De esta manera, los sistemas de evaluación de ingreso a la docencia

deberían tener componentes adicionales, frente a la resolución de un solo instrumento estandarizado (Martínez-Rizo, 2016; Darling-Hammond, 2005; 2010). )

Durante el periodo de reforma en 2013 —analizada en el primer y segundo capítulo de este trabajo— el SPD se responsabilizó de coordinar el ingreso a una plaza como docente, “con el fin de construir un sistema basado en el mérito y el desempeño, mediante diversos instrumentos de evaluación” (Granados-Roldán, 2018, p.63). En el artículo 21, apartado b de la extinta ley del SPD (DOF, 2013) estipulaba esta función:

Las convocatorias describirán el perfil que deberán reunir los aspirantes; las plazas sujetas a concurso; los requisitos, términos y fechas de registro; las etapas, los aspectos y métodos que comprenderá la evaluación; las sedes de aplicación; la publicación de resultados; los criterios para la asignación de las plazas, y demás elementos que la Secretaría estime pertinentes. En su caso, las convocatorias describirán los perfiles complementarios autorizados por la Secretaría (p.12).

Como se esbozó en el capítulo anterior, este proceso de ingreso estuvo regulado por las convocatorias de ingreso emitidas por la CNSPD desde el ciclo escolar 2014-2015 y hasta el ciclo escolar 2018-2019. Los exámenes de ingreso fueron diseñados a partir de los perfiles parámetros e indicadores de profesores para la EB y emitidos por el INEE (2015), los cuáles se definían como “referentes para una práctica profesional que propicien mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos” (p. 11). De este perfil se derivaron 5 dimensiones o parámetros de los cuales se obtuvieron indicadores, los cuales mostraban competencias profesionales que se requerían para desempeñar determinada plaza en el magisterio para cada nivel de la educación obligatoria; cabe recalcar que para el primer concurso de ingreso (2014-2015), y al no existir los perfiles de docentes requeridos, hubo la problemática del diseño de los exámenes de ingreso (Aceves, 2008).

La aplicación de los exámenes de ingreso se llevaba a cabo en línea, un día en específico marcado en la convocatoria. La aplicación constaba de 2 instrumentos estandarizados con un promedio de 120 reactivos elaborados por el Centro nacional de evaluación

(CENEVAL); los resultados eran categorizados en 3 niveles: NI- no acreditado; NII- suficiente y; NIII-estándar. Es importante puntualizar que el tiempo para la resolución de cada instrumento duraba de 3 horas (Tabla 14):

Tabla 14. Instrumentos de evaluación por etapa del concurso en educación básica

Nivel educativo	Etapa	Métodos e instrumentos de la evaluación
	Etapa 1. Aplicación del Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente. (ENCHP)	<p>Es un examen estandarizado, aplicado en línea, autoadministrable y controlado por un aplicador. Consta de un promedio de 120 reactivos. En este examen se evalúan las siguientes dimensiones:</p> <p>Dimensión 1. Docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.</p> <p>Dimensión 2. Docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.</p> <p>Este examen se aplica a docentes y técnicos docentes de forma diferenciada, es decir, de acuerdo al perfil, parámetros e indicadores específicos de cada uno. La aplicación tendrá una duración de tres horas, en el horario establecido en la convocatoria de la entidad federativa correspondiente.</p>
	Etapa 2. Aplicación del Examen Nacional	<p>Es un examen estandarizado, aplicado en línea, autoadministrable y controlado por un aplicador. Consta de un promedio de 120 reactivos de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta, donde sólo una es la correcta. En esta etapa se evalúan las habilidades intelectuales del docente, sus capacidades para la comunicación, el estudio, la reflexión y la mejora</p>

<p>de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales. (ENHREP)</p>	<p>continua de su práctica, así como las actitudes necesarias para el ejercicio de la profesión docente, la gestión escolar y los vínculos con la comunidad, así como sus responsabilidades éticas y legales.</p> <p>En este examen se evalúan las siguientes dimensiones:</p>
<p>Educación básica</p>	<p>Dimensión 3. Docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta el vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad. La aplicación tendrá una duración de tres horas.</p>
<p>Exámenes complementarios o adicionales.</p>	<p>Los exámenes complementarios se aplican para evaluar los aspectos relacionados con las particularidades de los servicios educativos que ofrece cada entidad federativa.</p> <p>La única dimensión que se evalúa es:</p> <p>Dimensión 1. Docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo y lo que deben aprender.</p> <p>Los niveles, modalidades y asignaturas en los que se aplica la evaluación complementaria o adicional son: Lengua Indígena, Asignatura Estatal, Artes (artes visuales, danza, música, teatro) y Tecnología.</p>

Fuente: INEE, (2018). *Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017. Informe de supervisión y observación*. Pp. 7. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F218.pdf>.

Tanto las etapas como las dimensiones expuestas en el perfil de la tabla anterior configuraron al examen de ingreso como una prueba de opción múltiple (INEE, 2018) y, además, el esquema de evaluación no fue compensatorio (DOF, 2014); ello implicaba que para tener un resultado positivo u obtener la idoneidad, las personas candidatas debían acreditar cada instrumento con al menos un nivel NII-suficiente, de otro modo la persona no acreditaba o no era idónea, según los perfiles parámetros e indicadores de personal educativo para la EB, publicados por el INEE en 2015. En suma, los exámenes de ingreso a la docencia, desde su implementación, se han edificado en instrumentos estandarizados; sin embargo, durante el periodo del SNEE fue notorio un avance, no sólo por el desarrollo de instrumentos que midieran áreas específicas de la docencia — habilidades didácticas o conocimientos disciplinares— sino que atendían a una serie de perfiles, parámetros e indicadores requeridos para desempeñar determinada plaza o función; desde la perspectiva de Martínez-Rizo (2016) podría haber un mapa con los insumos requeridos para llegar a cierta meta.

### *5.2.1 Posturas de normalistas y no normalistas sobre el examen de ingreso*

Vale la pena enfatizar que tanto normalistas, como no normalistas, habrían estructurado actitudes hacia el examen de ingreso con base en sus respectivas experiencias personales. Como se mencionó en el capítulo anterior, el registro reflexivo de la acción se compone de otras dos fases la motivación y la racionalización de las acciones (Giddens, 1984/2003). Desde esta perspectiva, las actitudes habrían permitido asimilar las motivaciones que tuvieron para encaminarse a la docencia y conducirse hacia una etapa de racionalización de la acción y preparar las condiciones de estudio de su examen de ingreso.

### 5.2.1.1. “No me angustia hacer el examen de ingreso” identificación de su rol en el contexto del examen. La postura de normalistas

Para Sandra, quien ahora labora en el nivel secundaria y en una normal como docente de inglés, la evaluación era algo natural e inevitable. Durante la entrevista expresó que se sentía preparada para el examen. En su imaginario, la estructura del examen de ingreso estaría diseñado de una manera más teórica, con una mayor carga hacia el cuestionamiento de preceptos normativos del sistema educativo, además, de una estructura menos reflexiva, más enfocado a conocimientos disciplinares:

[...] A mí en lo personal nunca me angustió hacer un examen, porque soy de la idea, de que, si tú quieres y si tienes la vocación, pues lo puedes lograr; para eso te preparas 4 años, al inicio [...] pensaba que era en sí un formato de preguntas cerradas, con la normatividad y contestar preguntas de conocimientos conceptuales (Sandra, E7-N).

Maritza y Alondra, al igual que Sandra, no se sentían preocupadas. Ellas confiaban en que los contenidos del examen se aproximarían a su campo de especialidad —que en sus casos eran formación cívica y ética y biología para la educación a distancia, respectivamente— en donde algunos contenidos y el dominio disciplinar logrado durante su formación inicial, les permitiría acreditar la prueba; no obstante, mencionaron que sentían cierto nerviosismo en el caso de no aprobar el examen:

[...] No me preocupaba, pero si estaba un poco nerviosa porque no sabes que te van a preguntar, me preocupaba un poco la situación de que no pudiera contestar de manera correcta o que no pudiera dar el rendimiento que el examen te obliga a dar [...] (Maritza, 6E-N).

[...] Pues yo siempre estuve segura de pasar el examen, o sea, no fue algo que yo dijera: ¿Por qué nos van a evaluar? Yo creo que siempre en la normal nos formaron para todo lo que iba a venir en el examen. Entonces yo siempre tuve la seguridad de que me iba a quedar (Alondra, E13-N).



Alejandro esperaba un examen con reactivos orientados al análisis de situaciones más prácticas. Durante el diálogo sostenido en la entrevista, él comentó que le hubiera gustado que las preguntas consideraran el análisis de la práctica docente en situaciones reales, quizás ello habría ocurrido dada su formación inicial en la práctica educativa. En el caso de Fernando, no sabía exactamente la cantidad de reactivos tendría la prueba y, aunque sí conocía el tipo de reactivos, pensaba que la cantidad de tiempo para responderlo sería insuficiente:

[...] Previo a hacer el examen pensaba que era un examen un poco más teórico-práctico, bueno he realizado muchos exámenes y me imaginaba de esa manera que fuera pues una parte teórica y otra parte de te ponen en un aula y pues hacer una clase muestra, algo así, eso fue mi primera impresión del examen antes de hacerlo, [...] entonces creo que no va estaba muy apegado a la realidad y al contexto que vive la sociedad en ciertos lugares, me imaginé que el examen era de esa manera, según el contexto [...] sentí que el examen iba un poco en contra de lo que me forme como docente en las prácticas (Alejandro, E1-N).

[...] Estaba un poco perdido, no sabíamos cuántas preguntas iban a venir, lo único que sabíamos es que posiblemente iban a ser de opción múltiple, pensé que estaría un poco complicado porque sabíamos que tendríamos poco tiempo para responderlo [...] (Fernando, E12-N).

La idea de los normalistas respecto al examen de ingreso al SPD se cimentaron en su identidad como docentes en formación y futuros docentes. Esta rápida movilización que representó el examen de ingreso interpeló a su identidad como docentes. Venegas y Fuentealba (2019) argumentan que la identidad profesional docente es un “proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por fases interrogativas generadas por situaciones y respaldado por procesos de identización e identificación” (p.1); esta identización primeramente individual sobre su propio rol como docente en formación y de su propia formación les permitió identificarse con el contexto de contingencia que representó el examen de

ingreso, sobre todo la primera edición que fue por demás difícil debido a sus características físicas; hojas oscuras y letras rojas.

#### 5.2.1.2 Normalistas frente al examen. “nos dieron bien poco tiempo para resolverlo y no encajó para lo que me formé”

Como se manifestó en el apartado anterior, docentes normalistas fijaron posturas en un momento a priori del concurso de oposición, antes de su aplicación. Estas posturas animadas por las motivaciones que desarrollaron para ingresar al SPD. Fue notorio que las y los normalistas tenían una postura de apertura al examen debido al probable desarrollo de su identidad como docentes durante su formación inicial, sin embargo; ya cuando estuvieron frente al examen hubo un choque que reflejó un sentimiento de contrariedad, por una parte, la necesidad de resolverlo para lograr su ingreso, y por el otro que el examen superaba sus conocimientos sobre su propia práctica educativa y también en la normatividad que tenían que apropiarse para el desempeño de su trabajo en condiciones reales.

Para algunos normalistas, la resolución del examen implicó un momento sorpresa y quizás de contrariedad. Se dieron cuenta que algunas asignaturas abordadas durante su formación inicial no habrían tenido algún tipo de aproximación conceptual con las preguntas de la prueba, incluso esperaban que les preguntaran sobre la construcción de sus saberes en la práctica, o de sus áreas disciplinares; por ello, hay que puntualizar que las personas normalistas se formaron también en escenarios de práctica profesional en grupos de secundarias públicas de educación secundaria. Sin embargo, ello no implicó que el ENCHP se enfocara necesariamente en cuestionar dichos contenidos sobre la práctica docente o de los saberes disciplinares, sino que, desde la experiencia de los informantes las preguntas se acercaban mucho más a temas sobre normatividad planteados en forma de caso. Fernando, Maritza y Miguel esbozaron lo anterior. En sus relatos el examen de ingreso estaba mucho más orientado a cuestiones normativas y el ejercicio de la profesión en forma de casos; Miguel y Maritza estudiaron la licenciatura en educación secundaria con especialidad en español, en diferentes normales, expresaron que el examen no contempló algunos contenidos de la disciplina que estudiaron,

mientras que Fernando narró que el examen debió haber considerado la práctica docente, ya que fue un área en la cual se había desarrollado durante su formación en la normal:

[...] Cuando yo respondo el examen, realmente me doy cuenta que el currículo de la normal pues no tiene tanto impacto en el desarrollo del examen, [...] entonces, cuando estaba en el examen veo las preguntas, y muy pocas utilizaban, por ejemplo, algún autor que hubiéramos leído en la normal. Entonces el examen tenía que ver más [...] con el sustento jurídico de la educación [...] y pues con, con muchos protocolos de aquel momento, por ejemplo, leyes, protocolo de actuación. Por ejemplo, recuerdo mucho que venía situaciones de cómo tratar con la violencia en la institución, toda esta parte. Cosa que realmente como tal en el programa de la licenciatura pues no se ve (Fernando, E12-N).

Cuando presenté el examen se me complicó porque [...] en la normal te ponían a estudiar mucho, en casa nos ponían a estudiar mucho los protocolos de actuación, los planes, los programas y había preguntar que por ejemplo yo las leía y a mi mente llegaba la respuesta porque nos habían puesto a estudiar bastante, entonces, en el momento de leer las opciones en el examen, no venía lo que había estudiado, entonces pensé: '¿ahora qué hago?' contesté con las respuestas que más se asemejaban o las que más lógica tenían, porque no sabía exactamente que hacer; sí se me complicó. de que cómo habíamos estudiado bastante y en el momento del examen era mucho más difícil (Maritza, E6-N).

[...] Estuvimos preparándonos precisamente para lo que pudiera haber venido en el examen en cuanto a la especialidad en mi caso el área de español y en cuanto a lo que se trabaja de manera general como cuestiones de planificación, cuestiones administrativas, etcétera entonces llego a hacer el examen y me doy cuenta de que mucho de lo que yo trabaje en la normal [...] y en lo de mi materia no eran contenidos del examen (Miguel, E5-N).

Por otro lado, aunque se sentían sorprendidos y estresados por el hecho de que las preguntas del examen estaban orientadas al conocimiento de leyes y acuerdos que eran expresadas en estudio de casos. Las y los entrevistados expresaron tener confianza, edificada en los conocimientos que habían adquirido durante el último periodo de preparación previo; ello coincide con lo mencionado en el apartado anterior, durante el último año de su formación inicial tuvieron un periodo mucho más intenso de preparación enfocado más al análisis de las temáticas del examen de ingreso y mucho más alejado del currículum. Sin embargo, también consideraron el momento de resolución de los exámenes como un momento de alto desgaste, significado, atribuido muy probablemente al tiempo que tuvieron para resolverlo. Durante las entrevistas, Daniela y Sandra, el trabajo desarrollado durante su último año de la normal parece haber dotado en ellas un sentido de autoconfianza; aunque la realización de las pruebas representó un espacio de alto desgaste:

Sí tenía un poco de nervios, pero también ya contaba con mayor seguridad y herramientas porque ya en ese momento existían materiales, te explicaban en qué consistían los exámenes; sabía que eran dos, el aproximado de reactivos, [...] sí me preparé con tiempo previo, lo cual me dio seguridad cuando estaba contestando el examen, aunque cuando terminó me sentía muy cansada, creo que fue muy poco tiempo para la cantidad de reactivos (Daniela, E9-NN).

[...] Realmente no contenía mucho sobre los contenidos, que en mi caso era el inglés, para mí fue un examen, desgastante porque fueron dos [se infiere que exámenes] de cuatro horas, lo presenté en la UTN [Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl] y personalmente cuando hice el examen salí con una sensación de cansancio (Sandra, E7-N).

#### 5.2.1.3 Dificultades en el entendimiento de los contenidos y estrés por los posibles temas. La postura de los no normalistas.

Los no-normalistas expresaron tener estrés y dificultades en el entendimiento de los contenidos. En el caso de Vanessa luego de conocer aspectos esenciales del examen de

ingreso mediante una persona cercana a ella ya la había realizado, pensaba que el examen era muy largo y extenuante lo que le orilló a pensar en una estrategia que podría aplicar el día de la aplicación:

[...] Tenía el antecedente de mi novio quien es maestro de primaria [...] él había hecho el de ingreso (se infiere que el examen), ya estaba trabajando, y tenía el antecedente de que venía, cuanto tiempo me tenía que tardar, que tenía yo que hacer. Me estresó saber que no me podía tardar tanto en una pregunta, porque no me daría tiempo, que, si ocurría algo con la computadora, el tiempo nadie te lo recuperaría (Vanesa, E4-NN).

Por su parte, Aldo habría desarrollado temor hacia la evaluación debido a que su formación en literatura dramática se contraponía a la formación pedagógica que muy probablemente se ajustaría más a los contenidos del examen. Un caso similar es el de Ernesto, él asumía que el examen tendría una carga significativa de preguntas afines al área pedagógica y poco apegadas a su formación:

[...] Sí, estuve nervioso, sí tenía miedo, no sabía en qué términos teóricos te hablan, leer los artículos constitucionales que involucraban la educación, la verdad es que [...] sí había ese temor de no quedarte, de seguir tocando puertas (Aldo, E7-NN).

[...] Yo pensaba que iban a ser preguntas sobre todo del conocimiento de la historia, pero preguntaban un poquito de historia, [...] pero no, me di cuenta que tenía más carga pedagógica (Ernesto, E5-NN).

Los no-normalistas asumían que el examen tendría un mayor número de preguntas relacionadas con la disciplina pedagógica, que aquellas relacionadas con su área de dominio disciplinar; esta creencia persistió incluso a pesar de que, en el proceso de ingreso, los materiales emitidos por la CNSPD para los sustentantes, se especificaron las áreas a examinar: las cuales se relacionaban mucho más con la pedagogía y la docencia.

Estas áreas tenían que ver con los conocimientos y habilidades para la práctica docente, las habilidades intelectuales y las responsabilidades ético-profesionales de las personas sustentantes. En el relato de Karen es evidente que se dio cuenta que estaba frente a un gran reto. El conocimiento de la normatividad que rige el sistema escolar —así como la diversidad de leyes y acuerdos existentes— la llevaron a la reflexión sobre el examen de ingreso mismo. La transición del campo disciplinario de la administración al educativo; desarrolló en ella un sentido de complejidad de la profesión basado en el dilema del qué aprender.

[...] Me di cuenta que tenía una idea equivocada de la docencia, todo era mucho más complejo [...] cuando revisé artículos de educación y otros textos, pensé que era muy complejo entender procesos de enseñanza, había muchísima teoría, yo decía: ‘para saber qué va a venir en el examen, ¿me aprendo los artículos?, ¿si viene esto?, ¿si me aprendo esto?’ no sabía que estudiar porque el área educativa es muy amplia y no sabía que podía venir en el examen (Karen, E3-NN).

Es importante recalcar que en el espacio temporal entre el periodo de registro y la aplicación del examen personas no normalistas a ingresar al SPD construyeron una postura negativa y poco alentadora ante el examen de ingreso. Muy probablemente debido a la poca o nula identidad profesional con la docencia; entendiendo que la identidad es "el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, construyen los individuos y definen las instituciones" (Dubar, 2000. p.109). Por tanto, esta carencia individual y colectiva interpeló estos sentidos de angustia y malestar. Tanto normalistas como las y los no normalistas se vieron envueltos por los escenarios de política nacional y no solo de las políticas. No escaparon de las tensiones y una nueva imagen de profesionalismo casi forzado de la docencia. El examen interpeló sus identidades como docentes en formación y cómo profesionales. Estas características del contexto habrían ajustado las posturas sostenidas frente al examen de ingreso y se acompañaron de sentimientos como la incertidumbre y desconocimiento. La persistencia de sentido de una estructura rígida y preponderantemente teórica del examen habría

estado ligada a las experiencias previas de evaluación. La aplicación del examen se pensó como un espacio altamente desgastante y que requería un amplio repertorio de acciones de estudio para acreditarlo. Los contenidos del examen, también hizo cambiar suposiciones sobre el trabajo que algunos informantes desempeñarían en caso de acreditar la prueba.

#### 5.2.1.4 No-normalistas frente al examen. Aprovechamiento de sus conocimientos en las áreas disciplinares

Aunque los informantes no normalistas mencionaron no haber tenido formación para la docencia —salvo Óscar y Martín cuya formación académica era en el área de pedagogía— pudieron distinguir el tipo de contenidos que tenían los exámenes; tanto el examen nacional de conocimientos y habilidades para la práctica docente, como el examen nacional de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales. Fernanda identificó que el examen que presentó se basaba en dos temáticas principales: un segmento de las preguntas de la prueba se asentó en conocimientos sobre el área a la que se quería ingresar y, por otra parte, se identificó el tema normativo derivado de acuerdos oficiales, sobre todo aquel que tenía que ver con las labores de gestión de la escuela; asimismo, José durante la resolución del examen identificó los temas relacionados con la protección de los derechos de la infancia y el interés superior de la niñez, y al igual que Fernanda, identificó los del área de especialización que el examen proponía en específico: [...] Se enfocó únicamente en dos áreas, conocimientos de la asignatura, es decir desde planes y programas y contenidos [...] hasta también gestión educativa que tenía que ver con cuestiones de funciones de dirección (Fernanda, E11-NN).

[...] A mí me pareció que la evaluación hablaba de cuestiones que tenían que ver con valores [...] el respeto a los derechos, nos hablaba de cuestiones didácticas y cuestiones de conocimiento sobre nuestra asignatura. A mí no me pareció mala la evaluación, a partir del discurso que traían de la calidad educativa. (José, E10-NN).

Por otra parte, en cuanto a la estructura del examen, 4 de 12 de informantes tanto hombres como mujeres mencionaron que tenía una estructura basada en casos, para ellos, desde su lógica estos casos tenían una respuesta concreta lo que les habría facilitado contestar la prueba; sin embargo, al contestar, se encontraban en el dilema de seleccionar respuestas que se aproximarán a la realidad de la situación planteada o bien, contestar con base en lo que podría referir a un marco de actuación o desempeño presente en el imaginario y como una posibilidad de lo que debería suceder: La estructura del examen era sencilla: pues es que son puros casos, claro, para un caso práctico siempre tenemos una respuesta (Oscar, E12-NN).

El examen era amplio, unas doscientas cincuenta preguntas [...] más o menos [...] pero la mayoría de preguntas eran estudios de caso, entonces por eso siento que a mí no se me dificultó. (Martín, E9-NN).

[...] La mayoría de preguntas mencionaban casos, venía que si un niño hacía esto, que si un niño lo otro; ¿qué tenías que hacer? Pensé en contestar lo que realmente haría lo que me proponían las respuestas, entonces allí si fue mi duda, yo no tenía experiencia frente a ningún grupo, por lo que me incliné por contestar lo que me exigía la lógica del examen (Vanesa, E4-NN).

Aunado a esto —y al igual que los normalistas— expresaron que el número de reactivos de las pruebas del examen habrían desarrollado confusión. Por lo menos 7 de las 12 personas entrevistadas expresaron que había preguntas que tenían mucho parecido a otras, y que habían sido resueltas con anterioridad. Joel y Óscar asumieron que las preguntas no sólo habrían sido repetidas, sino que habrían presentado errores en su planteamiento y, además, habrían estado diseñadas para confundirles y que —desde su postura— las preguntas eran ambiguas ya que en algunos casos todas las opciones en el reactivo parecían darle respuesta a la pregunta en cuestión:

Durante el examen, cuando contestabas algunas preguntas al inicio, tal vez en la numero 50 te la encontrabas de nuevo [...] teniendo el mismo sentido, pero



planteada de distinta manera [...] a veces con respuestas tan similares [...] creo que necesitaban ser más claras y precisas las preguntas. En ocasiones divagaban mucho y te confundían, a final de cuentas creo que es el objetivo de unas preguntas, confundirte (Joel, E2-NN).

[...] [se infiere que las preguntas] Te llegaban a cansar, después tienes que volver a leer porque ya leíste un montón y entonces me daba cuenta que probablemente esa pregunta ya me la habían planteado con anterioridad y pierdes la concentración [...] (Oscar, E12-NN).

Por otra parte, Joel mencionó que el tiempo para la aplicación del examen era muy extenuante, lo consideró estresante y tedioso, por lo que decidió contestar algunas preguntas de manera aleatoria, es decir, ante el tiempo que tenía, vio como un recurso contestar de esa manera para responder más allá de tener un mejor entendimiento, tanto del reactivo como de la respuesta:

Creo yo que, en el momento de la aplicación, sí está mal, son muchas horas son muchas preguntas, estás sentado frente a un computador es cansado es estresante, llega un momento en el que dices: —ya lo que caiga—por lo mismo de que son pruebas muy largas [...] (Joel, E2-NN).

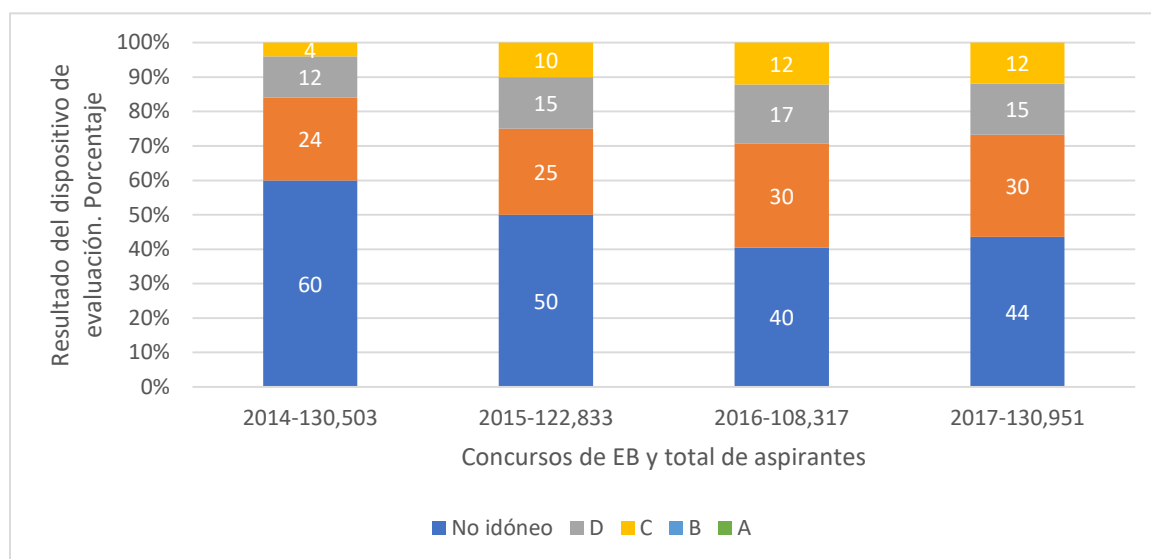
### **5.3 Funcionamiento de las listas de idoneidad y el sistema de asignación de plazas. Las elecciones de las y los docentes**

Para los normalistas y no normalistas, el conocimiento de los resultados del examen de ingreso al SPD se caracterizó por ser un periodo de espera que permitió reconocer el lugar de ubicación dentro de la fila de competencia, expresado en el nivel de desempeño. El SPD cada año publicaba una convocatoria, hasta el 2016 se dio a conocer una exclusiva para estudiantes de escuela normal que cursaba su último año de estudios y otra exclusiva para personas egresadas de diversas IES la cual contenía el número de plazas disponibles, así como los requisitos para poder participar, aunado a esto, al

término del proceso de revisión de los exámenes se publicaba una lista de prelación, la cual contenía los lugares que se asignaban por grupos de desempeño, estos grupos de desempeño eran 4; el “A” que era el grupo que había obtenido los mejores puntajes, el “B”, que había tenido un puntaje alto en un examen y un resultado más bajo en otro examen, el grupo “C” que habían obtenido resultados aprobatorios, pero con resultados relativamente más bajos en comparación al grupo “A” o “B”, y el grupo de desempeño “D”, el cual era el que contenía a los candidatos con los puntajes más bajos; pero que habían acreditado ambos exámenes.

Los resultados de las pruebas de ingreso al SPD durante el periodo 2014-2017 demuestran que el grueso de aspirantes—tanto normalistas como no-normalistas— quedó ubicado en el grupo de desempeño “D”; seguido por el grupo de desempeño “B” y “C”; y sólo un número muy reducido de aspirantes logró un resultado con un puntaje mayor ubicándolos en el grupo “A”. Valdría la pena puntualizar que, aunque el grupo de desempeño “D” se redujo considerablemente de un 60.5% en 2014 a un 43.4% en 2017, y que era considerado el más bajo en puntaje de acreditación; el grupo A, únicamente logró un avance de un 9%, ya que pasó de un 3.5% en 2014, a un 12.4% en el año 2016; ello es un dato poco alentador si se considera que el grupo con los puntajes más altos no se incrementó mucho más que el grupo que apenas superaba el puntaje de acreditación, y lo que buscaba el SPD era atraer a las personas con los mejores niveles de desempeño (Grafica 3).

Grafica 3. Porcentaje de sustentantes por grupo de desempeño en los concursos para el ingreso al SPD en educación básica y media superior 2014-2017



Tomado de INEE (2018) “El ingreso al SPD” en Instituto Nacional de Evaluación Educativa: La Educación Obligatoria en México - Informe 2018. Disponible en <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf> consultado el 25 de noviembre de 2021.

Luego, la emisión de estos resultados obligaba al SPD a llamar a los candidatos aprobados para asignarles un lugar en la escuela de predilección de la persona en cuestión. El SPD llamaba primero a quienes habían acreditado el examen en el grupo de desempeño “A” y “B” para ocupar las plazas vacantes que eran reportadas por las autoridades locales y luego se citaba a aquellos participantes que se encontraban en los grupos de desempeño “C” y “D” porque acreditaron la prueba con un menor puntaje. Los aspirantes a la docencia eran notificados vía correo electrónico o mediante una llamada telefónica. Tenían que llevar una serie de requisitos, entre ellos el título profesional para la elección y asignación de su plaza por medio de un contrato no definitivo que estaba sujeto a renovación. En este punto del proceso de inserción, la elección del lugar de empleo se volvió fundamental para ambas categorías de agentes.

Los resultados del examen de ingreso tanto de normalistas como de no-normalistas se ubicó en el rango del grupo “A” al “C”, ninguno de los informantes mencionó haber tenido un resultado en “D”; por lo que, a partir de este dato, se podría inferir que muy difícilmente algún candidato pudiese haber logrado el ingreso con tal resultado. En este sentido, de las 12 personas no-normalistas entrevistadas 9 se ubicaron en el grupo “A” de desempeño, otras 2 en el grupo “B”, y solo 1 en el grupo “C”. Por otra parte, de las 14 personas normalistas 9 se ubicaron en el grupo de desempeño “A”, otras 4 en el grupo “B”, y de igual forma, sólo una en el grupo “C” (Tabla 15). Estos resultados implicarían que al menos un 80% de las personas entrevistadas alcanzaron el grupo mejor evaluado. En el ámbito del lugar en la lista de espera para la asignación de la plaza, la media de los informantes no-normalistas se ubicó en el lugar 31, mientras que la media de los normalistas se ubicó en el 56. Ello implicaría que los no-normalistas habrían tenido mejores posiciones en la lista de acreditación para esperar por la asignación de la plaza.

Tabla 15. Año de concurso, resultado de evaluación del SPD y grupo de idoneidad de informantes normalistas y no normalistas.

Informante	Código de entrevista	Año de concurso	Resultado del examen	Grupo de idoneidad
Nancy	E1-N	2014, 2016	44, 42	B, A
Miriam	E2-N	2017	45	A
Alejandro	E3-N	2014, 2015	NA, 56	B
Miguel	E4-N	2014	10	A
Erika	E5-N	2017	110	C
Maritza	E6-N	2016	42	B
Sandra	E7-N	2016	20	A
Saúl	E8-N	2017	69	B
Jesús	E9-N	2016, 2017	N/A 31	B
Daniela	E10-N	2017	17	A
Andrés	E11-N	2014	32	A
Fernando	E12-N	2016	15	A
Alondra	E13-N	2016	20	A
René	E14-N	2015	15	A
Joel	E1-NN	2014, 2015, 2016	34, 45, 222	C
Salvador	E2-NN	2014, 2017	52	A
Karen	E3-NN	2017	31	A

Vanessa	E4-NN	2016	8	A
Ernesto	E5-NN	2016	56	B
Natalia	E6-NN	2017	55	A
Aldo	E7-NN	2014	1	A
Ana	E-8NN	2016	13	A
Martín	E-9NN	2017	25	A
José	E-10NN	2014	25	A
Fernanda	E11-NN	2014	68	B
Oscar	E-12NN	2016	39	A

Elaboración propia a partir del trabajo de campo en la aplicación de entrevistas a profundidad.

La propuesta conceptual de Lortie (1975) sobre las maneras en las que se elige la docencia como empleo —ya sea por atractores o facilitadores— permitiría trazar también las formas que los sujetos podrían haber realizado la elección de plaza. En tanto que los atractores permiten “comparar costo-beneficio, beneficios económicos, prestigio, y las atracciones físicas de las tareas ocupacionales” (p.26), los facilitadores son menos visibles, y se refieren a “los mecanismos sociales que le ayudan al sujeto a moverse dentro de la estructura laboral” (p.26), tales como la contratación, las reglas de ascenso, etc. Por tanto, los conceptos descritos se asumirían como características que motivan tanto intrínseca como extrínsecamente a las personas a tomar una decisión, en este caso a dinamizar las posibilidades de elegir una plaza. Conviene aclarar que para ambas categorías de actores operaron distintos atractores y facilitadores, estos matices permitieron observar la riqueza y complejidad del contexto cultural de cada individuo, sin embargo, en este segmento del trabajo fue predominante el tipo de elección por beneficios materiales y compatibilidad de tiempo por parte de los no normalistas y un tipo de elección por compatibilidad y servicio en el caso de los normalistas.

### *5.3.1 No normalistas. Elección por beneficios materiales y compatibilidad de tiempo*

El número de horas y el tipo de plaza que se les ofrecía a los no normalistas parece que fue un elemento determinante para preferir la plaza, a pesar de las extensas distancias de la secundaria. En el relato de Karen se observa este tipo de elección, ella optó por 24 horas clase semanales en una escuela del municipio de Chimalhuacán localizado al

oriente del Estado de México, aun cuando ella vivía en el municipio de Santiago Tianguistenco, localizado a 4 horas al poniente de la entidad:

[...] Me dieron a elegir: ‘maestra, hay una plaza en Chimalhuacán, ya es definitiva, es de 24 horas; hay una plaza en Nezahualcóyotl que es de 18 horas, pero es temporal, después sigue una de 15 pero es definitiva en Nezahualcóyotl, por lógica a mí me interesó la de 24 horas [...] entonces yo sin pensarlo dos veces acepté (Karen, E2-NN).

En algunos otros casos, no solamente tuvieron que moverse de municipio de residencia en la búsqueda de una mejor opción, tuvieron que emigrar de estado de la República para posibilitar su inserción; al respecto, 3 de los 13 no normalistas entrevistados decidieron realizar el examen de ingreso al SPD en el Estado de México, porque el proceso de asignación no los favoreció en sus estados de origen. Joel, del estado de Morelos, estudió la licenciatura en preparación física. Hizo su primer examen en 2014, sin embargo, aunque obtuvo el lugar 45 no pudo obtener la plaza en esa primera oportunidad. Decidió no concursar en el 2015 y trabajó en empleos que no estaban relacionados con la docencia. Para 2016 decidió presentar la evaluación de nuevo en el Estado de México, en esta oportunidad obtuvo el lugar 222, sólo había un lugar en el municipio de Naucalpan, por lo que eligió esta plaza pese a que esta decisión implicó dejar a su familia durante la semana y solo verlos en sus días de descanso:

Yo me presento en Toluca y me dicen que hay una plaza disponible, pero que tenía que pensar en ese momento si la quería, [...] era una plaza de carácter estatal, que estaba retirado de mi domicilio, [...] me entristeció un poquito que tengo que salir del estado y dejar a la familia, dejar a mi esposa, a los hijos y todo para venir a trabajar acá [...] (Joel, E1-NN).

En ambos casos, en la elección de Karen como en la de Joel operaron atractores de tipo económicos. Karen optó por elegir una escuela que tenía un horario amplio, superpuso las recompensas económicas y los beneficios materiales de tener un empleo mejor

remunerado, a pesar de la distancia de la escuela, de la misma manera, el tránsito de Joel por empleos precarios lo orilló a tomar una plaza lejana a su domicilio, aun cuando implicaba sacrificar el tema familiar en favor de estos beneficios materiales. Lortie (1975) menciona que a pesar de que históricamente la profesión docente ha sido considerada como una que otorga pocas recompensas económicas, en el papel las y los docentes eligen la profesión debido a que proporciona algunos otros beneficios. Estos tendrían algunas distinciones entre sexos, mientras que las mujeres eligen la profesión por tener mayor flexibilidad de tiempo para realizar otras tareas durante el día, los hombres eligen debido principalmente por la seguridad, la reducción de las inhibiciones normativas de un empleo y también el dinero. Para ambos informantes, el tipo de decisión para elegir su plaza fue predominante el tema de los beneficios materiales, específicamente las recompensas económicas. Natalia estudió psicología, siempre quiso ser docente, sin embargo, por cuestiones económicas tuvo que trabajar desde muy joven para sostener sus estudios en una escuela privada en el municipio de Ecatepec, en el Estado de México. Tuvo varios empleos que no estaban orientados a la docencia, incluso fue policía. Trabajaba en un preescolar privado, sin embargo, situaciones personales le orillaron a pensar en un empleo que le permitiera atender dichas situaciones. Desde su perspectiva, encaminarse a la docencia mediante el SPD le permitió dedicarle tiempo a su familia, en especial a sus hijos:

[...] Pienso que ahorita yo estoy en una comodidad muy grande, en muchos aspectos [...] trabajé fines de semana y días festivos, así me la pasé muchos años [...] por ejemplo, en este ciclo escolar yo nada más trabajo tres días y voy por cuatro módulos, [...] muy poco tiempo, yo tengo mucho tiempo para dedicárselo a mis hijos y eso se valora, se agradece este fin de semana pues estoy con mis hijos [...] te comparto que gano muchísimo más de lo que yo ganaba en la escuela privada, trabajaba más horas y de lunes a viernes (Natalia, E6-NN).

En el relato de Natalia se observa una elección de tipo beneficios materiales, con énfasis en la compatibilidad, para ella, la docencia flexibilizó su tiempo, lo que también le permitió mejorar su estatus económico. Los trabajos de Richardson y Watt (2005, 2006)

desarrollados con profesoras en Australia apuntan a que la elección por ciertos beneficios como la compatibilidad se caracterizan por la flexibilidad de los horarios y la seguridad del empleo, sobre todo en maestros de ingreso tardío (Heinz, 2015).

### *5.3.2 Normalistas. Elección por servicio y seguridad en el empleo*

La publicación de las listas de resultados de la evaluación de ingreso se dio en un momento en el que las normales se encontraban bajo una fuerte presión y escrutinio social por la obtención de resultados satisfactorios de sus egresados en dicha prueba. Algunas normalistas expresaron que toda vez que habían tenido un proceso de formación difícil y un periodo complejo de preparación para la evaluación de ingreso, esperaban poder tener un lugar como docentes. Sandra estudió la licenciatura en educación secundaria en el área de inglés, había terminado un periodo de preparación satisfactorio, incluso se encontraba cursando un curso de especialización en enseñanza de la lengua en Estados Unidos mediante una beca Fullbrighth-García Robles. Comentó que, aunque se encontraba en un proceso movilidad internacional y era algo que ella deseaba desde que inició su carrera, decidió abandonarlo para poder elegir y asegurar su plaza:

Me envían un correo el miércoles que me tenía que presentar el viernes, entonces pues en ese momento hablo con los coordinadores de allá, se molestan un poco, me dicen bueno no podemos retenerlos aquí, tuvimos que conseguir para el vuelo de regreso [...] dejé la beca, pensé perder mi lugar [...] pero cuando vi que si era en resultado positivo y un buen lugar pues dije ¡no!, ¡es mi estabilidad laboral!, no entonces me regreso, el jueves lo compre para sacar los documentos que me hacían falta [...] el miércoles estaba en Estados Unidos y el viernes ya estaba en Toluca recibiendo el nombramiento [...] al final de cuentas creo que no me arrepiento (Sandra, E7-N).

Algunas otras normalistas, incluso realizaron el examen de ingreso dos veces con el fin de obtener una mejor plaza. Alondra quien realizó el examen en 2015, quedó en el sitio



26 de la lista de espera, a pesar de que acreditó la prueba; el SPD sólo le ofreció la posibilidad de tener plaza en algunos municipios lejanos de su lugar de residencia en Nezahualcóyotl, una de sus opciones era Tejupilco un municipio al sur del estado a más de 4 horas de camino. Decidió tomar una plaza temporal cuyo contrato terminó en 2016 y concursó otra vez ese mismo año. El lugar que obtuvo en su segundo intento fue el 20, por lo que eligió una plaza definitiva en una secundaria cercana a su domicilio, aunque únicamente fueron 15 horas:

Cuando me asignan en mi lugar [...] me ofrecían uno muy lejos, entonces decidí renunciar y me dijeron: ‘si tú renuncias no te podemos ofrecer, tienes que volver a hacer el examen y todo’ [...] cuando pasó todo esto pues nada más me ofrecían poquitas horas. [...] Pienso que los primeros lugares se deberían de llevar paquetes más grandes de horas [...] yo nada más tengo quince horas base del segundo intento (Alondra, E13-N).

Los relatos de Alondra y Elizabeth refieren a un tipo de elección de plaza por seguridad en el empleo. Lortie (1975) menciona que esta razón alude a un sentido de protección frente al desempleo o a situaciones que pondrían al actor en un estado de vulnerabilidad frente a otros, también menciona que es una característica que aprecian más las mujeres que los hombres, toda vez que les otorga todo tipo de beneficios familiares y emocionales, más allá de lo material. Priyadharshini y Robinson-Pant (2003) (citados en Heinz, 2015, p. 12) encontraron que la “estabilidad y seguridad representaron una importante práctica consideración que estaba al lado de atractores más intrínsecos como el cambio perspectivas de la vida, que a menudo habían aumentado su apreciación del trabajo docente”. En suma, este tipo de elección redujo la ansiedad y el sentido de inestabilidad de las normalistas. Por otro lado, normalistas, tanto mujeres como hombres, expresaron que eligieron su lugar de trabajo porque deseaban incorporarse a las secundarias públicas, incluso pese a que no tuvieran la oportunidad de obtener una plaza definitiva o renunciar a alguna otra plaza. Antonio sentía que había tenido un buen desempeño en el examen, eligió una plaza lejana a su domicilio en el municipio de Texcoco, sin embargo, él tenía una plaza de trabajo temporal, pero en proceso de

permanencia en una universidad. Aun cuando ya tenía un ingreso fijo, decidió elegir su plaza porque quería desempeñarse en el nivel para el que se formó:

Me sentí orgulloso del trabajo que había desarrollado dentro del examen y ahora mi siguiente preocupación en ese momento era qué plaza iba a elegir y en dónde. La distancia no era una situación que me preocupara tanto, [...] en ese tiempo tenía una plaza federal con 25 horas a nivel superior, entonces a mí lo que me preocupaba era eso [...] no podíamos tener 2 plazas porque te obligaban a renunciar [...] Entonces mi decisión sí tenía que ser muy específica, tenía que encontrar una escuela con características muy muy muy particulares (Andrés, E11-N).

Por su parte, Erika obtuvo el lugar 110 en la evaluación de ingreso, quedó en el grupo de desempeño “C”, sin embargo, cuando la llamaron para que eligiera su plaza y le asignaran el lugar, le informaron que sólo tenían plazas temporales. Ella eligió la plaza, atribuye su selección a que deseaba estar en la secundaria pública, pues la considera un espacio en el que puede desarrollarse de mejor manera, a pesar de que ella ya se encontraba en el sistema privado y sólo podía cubrir plazas temporales, lo cual provocaría una eventual inseguridad salarial:

[...] Cuando entré fue por interinato y terminaba el 15 de junio, pero justo cuando estaba en febrero tuve que renunciar a la prepa [...] me vine a cubrir el interinato aquí en la mañana, mi interinato terminó el 15 de julio, entonces a partir de julio ya estaba desempleada, y me vuelven a hablar [...] con la promesa de que va a llegar nombramiento otra vez, un interinato, pero sólo tengo eso, la promesa, estoy desde que iniciaron cursos los maestros y hasta la fecha no me ha llegado ni nombramiento, ni sueldo, nada (Erika, E5-N).

En el caso de Andrés y Erika operó una elección basada en el sentido de servicio y se ha clasificado como una razón altruista (Lortie, 1975; Kyriacou and Coulthard, 2000) en la que los maestros anteponen el quehacer laboral al ámbito personal. Se percibe como

“una misión social” (Lortie, 1975, p. 28) en la que los docentes desean demostrar sus habilidades. En este orden de ideas, Erika depuso su situación financiera en la elección de su plaza, aun cuando ella sabía que su elección no le traería recompensas salariales esperadas, por otra parte, Andrés accedió a elegir su plaza en el nivel secundaria, aunque ya tenía un trabajo en el nivel superior, esta elección fue habría sido motivada por su deseo de laborar en el nivel de práctica durante su formación inicial.

### **Conclusiones del capítulo**

La inserción laboral es un tema por demás complejo de abordar, un gran número de estudios han investigado este proceso en egresados universitarios. En el caso de egresados normalistas y algunos egresados de otras IES que han logrado la inserción a la docencia se han concentrado en explorar lo que sucede durante los primeros años de la profesión, algunos otros trabajos han indagado el tema en función de las razones por las que se elige la docencia. La reforma educativa de 2013 trajo consigo un andamiaje legal que permitió transformar el sistema de asignación de plazas, al pasar de un modelo de pase automático a uno en donde la entrada dependía de la acreditación de un examen de ingreso. El tema del ingreso a la docencia, al menos en México ha sido muy relevante en los últimos años, si bien, el marco legal descrito en uno de los apartados ya fue derogado en 2019, muchas características han sido conservadas por el más reciente sistema de admisión.

En el ámbito de la preparación para el examen de ingreso, la distinción entre normalistas y no normalistas fue marcada en términos de prácticas —en tanto que estas se asumen como códigos y disposiciones adquiridas temporalmente y que las personas ponen en juego— en los normalistas predominaron las prácticas institucionalizadas las cuales tenían atributos distintivos de la formación docente, acentuada en la cultura institucional de las normales, la rigidez curricular y el monopolio de las alternativas formativas; mientras que en las prácticas de los no normalistas el auto-aprendizaje basado principalmente en el esfuerzo individual las caracterizaron. Por otra parte, docentes normalistas y no normalistas formaron una postura antes del examen de ingreso, y luego,

el día que ingresaron a realizar su examen, lo resignificaron. Para los docentes normalistas la postura inicial del examen no distaba mucho de lo que ya se les había anunciado, estaban preparados cognitivamente para ello, sabían que cuando ingresaron a la formación inicial, tenían que pasar por ello en el proceso de inserción laboral. Identizaron desde lo individual y su formación la idea de hacer el examen, para luego identificarse con el contexto, particularizando niveles de estrés, malestar o bien aceptación por el examen. Por tanto, hubo una apropiación identitaria, desde su formación inicial por el examen; luego cuando presentaron el examen de ingreso había un desfase entre sus conocimientos, y capacidades; con el contenido, y tipo de examen. Ello sería algo lógico si se piensa que cuando se implementó el examen de ingreso en 2014, los parámetros, perfiles e indicadores de desempeño en 2015; no había aún un perfil de ingreso ni currículo, es más, siquiera una proyección de docente en formación clara, no fue sino hasta 2016 que se inició con una reforma curricular de la educación normal. Ello fue una enorme falla de la política si se piensa que para ponderar el ingreso deberías haber tenido ya una estrategia planificada de formación para las escuelas normales; aun a pesar de ello fue este grupo quien obtuvo mayores niveles de acreditación frente al grupo de no normalistas o egresadas (os) de la Universidad Pedagógica Nacional. La postura inicial de no normalistas hacia el examen fue contraria a la de los normalistas. No identificaban el modelo educativo vigente y también pensaban que muy probablemente habría un diferencial entre sus conocimientos y capacidades como profesionales en otras áreas con el campo de la educación. Sin embargo, luego del breve proceso formativo autogestivo, cuando estuvieron frente al examen de ingreso sucedió que algunos conocimientos y capacidades cognitivas desarrolladas desde sus respectivas disciplinas les permitió hacer frente al reto que ello representó.

No menos importante fue el tema de los tipos de elección de plaza. Los conceptos de atractores o facilitadores permitieron trazar las formas que los participantes realizaron la elección de su lugar de trabajo. Cabe mencionar que existen distinciones entre género debido a que las mujeres eligen la profesión por tener mayor flexibilidad de tiempo para tal vez dedicarlo a su familia, mientras tanto, los hombres lo hacen por cuestiones

económicas. Para los no normalistas, la decisión para elegir su plaza fue predominante del tipo beneficios materiales, específicamente las recompensas económicas y, en segundo lugar, el tipo de elección por beneficios materiales, con énfasis en la compatibilidad. Para los normalistas, el tipo de elección fue distinta, hubo un predominio de elección de plaza por seguridad en el empleo, los participantes aludieron al sentido de protección frente al desempleo, por lo que eligieron plazas cercanas a su domicilio, aunque tuvieran pocas horas, no querían experimentar e incluso realizaron el examen de ingreso dos veces con el objetivo de asegurar el empleo. Finalmente, sobre el tipo de elección por servicio, algunos informantes priorizaron contar con la plaza, aunque ésta no fuera definitiva o no hubiera un pago inmediato, lo que dejó de manifiesto que el tema fue relevante debido a que consideraban importante impartir sus clases, atendiendo a la situación social.

## **Capítulo 6. Primeros pasos en la profesión en el nivel secundaria.**

### **Inducción a la docencia y desarrollo de capital profesional**

Los dos capítulos anteriores se han enfocado a algunos momentos visibles en el proceso de inserción laboral a la docencia. Desde las motivaciones por aproximarse a la docencia, hasta el sistema de asignación de plazas por concurso en el marco del SPD. La teoría de la acción de Giddens, en específico las motivaciones y la conciencia práctica ha servido como base para el desarrollo la ubicación temporal y actancial de las personas y analizar el tránsito en la estructura de ingreso; no obstante, algunos otros conceptos han sido utilizados para la interpretación de las reflexividades de las personas participantes de este hecho. Para la exploración de algunos de estos elementos presentes en el proceso de inducción de nueva cuenta se analizarán desde los Registros Reflexivos de la Acción (RRA) de los agentes. Giddens (1984) menciona que la conciencia discursiva se erigiría como última fase del desarrollo de los RRA y permiten mirar de una manera retrospectiva los resultados de la producción de la práctica social. En este orden de ideas, se pretende observar cómo los docentes reconstruyeron su proceso de inducción a la docencia, el cual se llevó a cabo mediante tutorías; la significación de un autoreconocimiento que habría desarrollado cierto estatus profesional y el desarrollo de capital profesional presentes en sus quehaceres cotidianos de su práctica educativa.

#### **6.1 La inducción de las y los docentes de secundaria en el marco del SPD**

Como se revisó al inicio de este capítulo, el proceso de inducción a la docencia dependería ampliamente de la socialización profesional (Lortie, 1975). Ello “resultaría de la interacción y aprendizaje de los reclutas” y la “aceptación de las definiciones dominantes del lenguaje, normas, misiones, conocimiento, tecnología e ideología” (Lawson, 1992, p. 63). Las implicaciones de este hecho en la vida de las personas determinarían en mucho sobre su cotidianidad, tanto en los últimos ciclos formativos de la carrera como del futuro profesional. El trabajo de Veeman (1984) mostró la idea de que este periodo de inducción a la docencia se caracterizaba por ser un periodo de shock, desde su perspectiva, se trata “de la asimilación de una realidad compleja que se impone

incesantemente sobre el profesor principiante, día tras día” (p. 143). Es decir, ocurriría una adaptación compleja a la cultura profesional. Muller-Fohrbrodt, Cloetta, y Dann (1978) en un trabajo desarrollado en Alemania en la década de 1970 lograron categorizar el shock de entrada a la docencia en 5 dimensiones: a) percepciones de problemas; b) cambios de comportamiento; c) cambios de actitudes; d) cambios de personalidad; e) dejar el puesto de docente. Ello implicaría que estas primeras impresiones con la profesión estarían ligadas a problemáticas atribuidas a experiencias, presiones, desilusiones, estrés psicológico e incluso dejar la carrera a temprana edad. Por su parte, Huberman (1989) precisa que la inducción es una etapa de inicio en la vida de los enseñantes, caracterizada por la supervivencia y el descubrimiento:

El aspecto de ‘supervivencia’ [...] se llama el ‘choque de la realidad’: el ensayo y error [...] la discrepancia entre los ideales y las realidades cotidianas del aula. Por otro lado, el aspecto ‘descubrimiento’ traduce el entusiasmo de los inicios, la experimentación, el orgullo de tener [...] su propia clase, sus alumnos, su programa, y de ser parte de un gremio constituido” (p.7).

Estas perspectivas analíticas permiten visualizar que la inducción depende tanto de elementos que subjetivan la práctica docente, como algunos otros que pertenecen al contexto. En suma, los docentes no se encontrarían preparados para afrontar algunas situaciones de los entornos institucionales y de los mismos sistemas (Goodson, 1990; Lawson, 1992), pero tratan de alguna manera de adaptarse, incluso a cambios o reformas. Al respecto, Ávalos (2012), menciona lo siguiente:

La inducción así entendida adopta formas diversas en los sistemas educativos que la reconocen, y que van desde cubrir a todos los profesores y profesoras que han completado sus estudios de formación inicial hasta requerir la participación en procesos de inducción a profesores que aspiran al registro profesional y/o el logro de contratos estables en establecimientos públicos, o en establecimientos privados. (p.13).

Por tanto, desde este recorrido conceptual, la inducción a la docencia tiene como objetivo desarrollar procesos de apoyo para que un sistema tenga docentes más efectivos en sus clases (Darling- Hammond, 2005; BM, 2018; OCDE, 2018). Recientemente, la

aplicación de políticas públicas de inducción en diferentes regiones y países del mundo habría renovado el interés por este tema sobre la vida de los docentes. No solo se ha abordado ya desde la propia socialización o experiencia subjetiva de las personas, sino que, desde la década de los 90, existe un particular interés por entender la estructura de los programas y como ellos mejorarían o no la calidad de los docentes mediante la inducción. El Banco Mundial (BM) plantea algunas directrices destinadas a los programas de inducción, entre ellas:

[...] que se incluyan reuniones semanales con los mentores y que los programas brinden oportunidades de desarrollo profesional; que los programas incluyan momentos para la observación de docentes con experiencia y observaciones de clases que permitan brindar retroalimentación. También se sugiere definir metas para los programas. (BM, 2018, p. 132).

La evidencia sugiere que el acompañamiento con mentores puede mejorar las prácticas docentes e impactar positivamente sobre el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la efectividad de los programas con mentores depende de la duración, la intensidad y la calidad de la mentoría (BM, 2018). Estudios muy importantes realizados durante la década de 1990, en su mayoría utilizaron el término “mentoring” para referirse al trabajo de mentoría que realizaban tanto los programas, como las personas que fungían como entrenadores de las habilidades o capacidades de docencia. La Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS, por sus siglas en inglés) en 2018 mencionó que “la participación de los profesores en programas de inducción y mentoría en el centro educativo está relacionada con un mejor aprendizaje por parte de los alumnos” Siendo las “reuniones previstas con el director escolar y/o profesores experimentados (80%) y la supervisión por parte del director escolar y/o profesores experimentados (72%)” (TALIS, 2018, p. 28) las dos modalidades más comunes de inducción a la docencia en el nivel secundaria. No menos importante es recalcar que a partir de 2019, no hay un programa nacional de tutorías; a partir del supuesto que ingresan personas con cierta socialización previa con la profesión, desde luego ello sería parte de otra investigación mucho más amplia sobre la inducción y las repercusiones de su abandono como política educativa.



En México, partir de la reforma en 2013 se planteó que la inducción fuera “una estrategia dirigida a docentes noveles que ingresaron al SPD, la cual buscaba fortalecer capacidades, conocimientos y competencias. Fue un esfuerzo que buscó abordar el acompañamiento a la inserción docente, a partir de la tutoría entre pares” (INEE, 2015, p. 145). El modelo de inducción consistió en el desarrollo de tutorías y aunque, este término difiere del término mentorías, la diferencia consistiría en la especificidad de los componentes del programa (Vélaz de Medrano, 2009, citado en INEE, 2017). En este sentido, la CNSPD (2017) definía a la tutoría como

Una estrategia de profesionalización orientada a fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en el servicio público educativo. Mediante la Tutoría se garantiza el derecho del personal de nuevo ingreso de contar con el apoyo de profesionales experimentados que lo acompañarán académicamente a lo largo de dos años, contados a partir de su inserción en el servicio público educativo (p.10).

Los propósitos expresados en el Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en educación básica docentes y técnicos docentes de nuevo ingreso, básicamente consistían en mejorar las competencias didácticas y la práctica educativa de los docentes de reciente ingreso (CNSPD, 2017). De la misma manera la selección y reglas de operación y procedimientos de las convocatorias para la selección de tutores se fundamentaban en los Lineamientos para la selección de Tutores que acompañarán al personal docente y técnico docente de nuevo ingreso en Educación Básica y Media Superior. LINEE-03-2018, expedidos por el INEE en 2017. En un reporte cuantitativo generado por el INEE en 2015 en el que evaluó la implementación del componente de la política de tutorías del servicio profesional docente, menciona algunos datos que caracterizan a las personas docentes —tutorados—y tutores que en el año 2014-2015 participaron en los programas de tutoría. Del total de 20,447 tutorados, un 73% eran mujeres y otro 27% hombres. El rango promedio de edad, osciló entre los 25 a 34 años. Un dato no menos importante, fue la distribución por nivel educativo de EB; un 51% eran docentes del nivel primaria, un 20% del nivel preescolar y un 25% del nivel secundaria. Estos porcentajes, muy probablemente indiquen que la mayoría de docentes

que ingresaron al SPD durante ese ciclo pertenecían a ese nivel, y, por otro lado, el porcentaje observado en los docentes de secundaria probablemente se debió a la alta demanda de tutores, ya que, en dicho nivel, el número de profesores en cada escuela es variable, así como las asignaturas atendidas. En cuanto a los tutores que lograron su registro y aceptación por convocatoria, de un total de 183, un 37% eran mujeres y un 63% eran hombres.

El rango de edad máximo fue de entre los 39 a los 45 años. El grueso de tutores se ubicó en el nivel primaria con un 43%, seguido de aquellos que se ubicaron en el nivel secundaria con un 36%, y el resto en el nivel preescolar con un 16% (Tabla 16).

Tabla 16. Rasgos y distribución por nivel educativo de tutores y tutorados en EB

	Total	Mujeres	Hombres	Rango de edad	Preescolar	Primaria	Secundaria
Tutorados	20,447	73%	27%	25-34	20%	51%	25%
Tutores	183	37%	63%	39-47	16%	43%	36%

Elaboración propia a partir de INEE, (2016). *Reporte de resultados Evaluación de la implementación del componente de tutorías del servicio profesional docente. Tutores y tutorados*. México, INEE. Consultado el 26 de abril de 2022. Disponible en:

<https://es.slideshare.net/docentehugo/intervencion-docentesems>

Estos porcentajes indicarían que efectivamente, que los tutores tenían al menos más años de servicio indicado por su edad, sin embargo, un dato no menos preocupante, se observó en que probablemente el número de tutorados fue tan amplio que no se habría alcanzado a cubrir la tasa necesaria de tutores para que cada docente tuviera uno, hecho que contravenía el derecho de tener un tutor y capacitación por parte del SPD, expresado en el marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría. A partir de esta breve síntesis que intenta caracterizar el concepto de mentoría y las dimensiones de la tutoría como forma de inducción, se presentan algunos apuntes sobre el trabajo con las tutorías de docentes de secundaria en el marco del SPD.

#### 6.1.1 “Siento que no aprendí mucho”. El trabajo de normalistas con las tutorías

Como se ha revisado en el apartado anterior, la estrategia nacional de tutoría estaba reglamentada por la CNSPD. Dicho proceso iniciaba cuando toda persona que había ingresado a la docencia debía tener una persona encargada de dicha tutoría, con el fin de sistematizar y reflexionar la práctica profesional, y tener un panorama mucho más amplio de su quehacer educativo. Ello no implica que los informantes normalistas hubieran podido acceder a un proceso de tutoría que les apoyara del todo en su proceso de inducción. Fernando mencionó que la manera con la que socializó con la tutoría no fue satisfactoria. En su relato, detalló que su tutor todo el tiempo pareció tener una actitud condescendiente con él; durante el trabajo de observación que su tutor realizaba casi siempre fue sobrevalorado el trabajo de Fernando, en síntesis, al no haber crítica o retroalimentación sobre el trabajo de Fernando, sintió que la tutoría no habría aportado los suficientes elementos que le permitieran realizar una reflexión sobre su quehacer en el aula:

[...] Yo tenía un docente que era igual de la asignatura de español. Ellos por ejemplo te plantean cuántas visitas en el ciclo escolar [...] realmente el guion de observación lo vi como muy sencillo. Entonces, pudieron haber brindado más herramientas para poder mejorar mi trabajo [...] veía a mi tutor y todas las observaciones eran buenas [...] no sentí ningún crecimiento realmente con ese trabajo [...] no lo vi como algo que me permitiera crecer como docente (Fernando, E12-N).

Alondra también es docente de español. Cuando ingresó al SPD pensó que habría un seguimiento muy específico sobre su práctica educativa. Sin embargo, narró que su tutor desempeñaba un puesto de inmediato superior, establecido en la organización de su escuela. desde su particular relato muestra que, a diferencia de Fernando, en dónde el tutor siempre actuaba de manera acrítica y positiva frente a su trabajo; el tutor de ella no solo actuaba de esta manera, sino que delegaba las responsabilidades inherentes del rol que desempeñaba como tutor, entre otras cosas, Alondra se autoevaluó durante todo su proceso de inducción en el programa de tutoría:

Se suponía que el tutor va a estar acompañándote durante dos años, él, va a entrar a observar tu clase, te va a hacer observaciones, tú tienes que hacer algunos

trabajos dónde demuestres que sí eres capaz de ser docente. Tuve muchos conflictos porque mi tutor era mi subdirector, nunca entró a observarme, los trabajos siempre los tenía que hacer yo; él me decía: — ‘maestra no la entré a observar, lléneme este guion de observación’—. Yo tenía que hacer el trabajo del tutor, mi trabajo, y luego el asesor metodológico de la zona me decía a mí que trabajara cosas para él y presentarlas [...] siempre era como que yo hacer el trabajo de mi tutor. (Alondra, E13-N).

Por otra parte, Nancy narró que durante el proceso de inducción prácticamente no habría sido tutorada, al menos en la práctica, con cierta molestia contó que no habría sido atendida de manera presencial, la cual era una modalidad de trabajo obligatoria en las tutorías:

Tenemos dos años y es molesto [...] nadie te dice nada, nadie ha llegado, nuestra asesora metodológica que está a cargo de nosotros ‘prelados’, no es buena para llegar y decir: a ver, mira, tendremos una reunión, va pasar esto, ustedes están en este lugar, nos dice nada, nadie tiene la delicadeza de decirnos que va pasar y si es preocupante porque si nosotros dejamos de trabajar pues justo para donde le vamos a dar (Nancy, E1-N)

Desde los relatos anteriores se muestra que algunos aspectos del trabajo de tutoría no habrían sido desarrollados del todo por los tutores de los docentes que se habían integrado al SPD. Sin embargo, estas experiencias situadas en una falta de expertise (Little, 1990), por parte del tutor responsable, muy probablemente hayan sido objetivadas de esa manera por los normalistas debido a que durante el proceso de formación inicial ya habrían tenido un contacto cercano con la mentoría en la práctica profesional. Estas experiencias cercanas al trabajo de mentoría desarrollado por medio de observación directa y evaluación mediante diversos instrumentos que cualificaban su práctica profesional durante su formación en sus normales de origen. Por ello, la tutoría habría perdido su intencionalidad, porque, aunque los docentes normalistas habrían conseguido atender una socialización primaria en algunos elementos constitutivos de la mentoría que sus tutores de la normal de origen realizaban constantemente, como una función inherente de la formación en la profesión. En el relato de Fernando es visible un

estancamiento en el desarrollo de su proceso inducción por lo reiterativo que resultaba el trabajo con el tutor, sin embargo, como se mencionó con antelación, el informante habría pensado tal situación debido a la socialización previa en la práctica profesional. Por su parte, Alondra narró que la tutoría no resultó reiterativa, para ella se habría tratado más de un trabajo autogestivo debido a la cantidad de tareas normativas y de seguimiento que su tutor relegó en su quehacer cotidiano. En el extremo de estas situaciones vividas por ambos informantes, se encuentra la nula participación del tutor, muy probablemente Nancy habría confrontado una tutoría ausente, porque no le fue asignada un tutor o tutora.

Estas fracturas observadas entre la tutoría como un recurso del SPD para proporcionar las herramientas y capacidades mínimas de la práctica en los relatos de los informantes, muy probablemente tuvieron origen en la formación e identidad de los normalistas (Aguilera, 2011). No solo de manera individual, sino también como un colectivo, en este sentido, “las experiencias docentes in situ permiten reconocer la complejidad y las subjetividades de un contexto dado” (Aguilera, Rafael y Gutiérrez, 2021, p.2). Ello implica que estos elementos desarrollados en la práctica profesional como docente aprendiz se habrían imbricado con los de docente novel, por tal razón, los conocimientos y algunas prácticas desarrolladas por los tutores ya no habrían sido tan significativas. Lo anterior podría caracterizarse como una estrategia engañosa entre tutor y docente, observable en la “evasión y el desacuerdo con su tutor” (Lacey, 1977, p. 93). Cabe aclarar, que esta estrategia engañosa podría tener algunas variaciones importantes de acuerdo al contexto o región geográfica de los docentes, la cultura institucional en la que se desenvuelven y también la formación y experiencia docente. Atribuir toda la responsabilidad de su profesionalización al sistema de evaluación, o a los tutores encargados del proceso de inducción también sería un acto emancipatorio de su participación en dicho proceso.

#### *6.1.2 Oportunidades de aprendizaje en el servicio de no normalistas*

A diferencia de los normalistas, los informantes no normalistas narraron que, si bien la tutoría no fue lo suficientemente extensa, y tampoco enfocada a cubrir totalmente sus necesidades de formación continua o de profesionalización docente, sí permitió que al

menos conocieran conceptualizaciones básicas propios de un compendio de comunicaciones, maneras de interactuar y de situaciones educativas. El relato de Ana demuestra que la tutoría le permitió adentrarse en un ámbito mucho más pedagógico:

Mi tutor es del área de artes, es músico, entonces el apoyo que él, nos brindó me pareció muy bueno, me ayudó en todas las cosas que a mí me fallaban, que era las que los normalistas ya dominan como la parte del trabajo más en forma: las planificaciones, la utilización de verbos, la redacción, incluso en aspectos del control de ciertos grupos que a veces pues te cuestan mucho más trabajo entrar en un ambiente de aprendizaje, creo que en cosas mucho más específicas (Ana, E8-NN).

En el caso de Ernesto y el de seis personas entrevistadas más, la tutoría le permitió conocer un lenguaje pedagógico y algunos otros elementos técnicos del diseño y gestión de una clase, que le habría permitido desempeñarse de manera más eficiente en el grupo, por otro lado, al igual que algunos otros relatos de normalistas, habló sobre algunas situaciones en que la tutoría habría restringido su desarrollo profesional de inducción:

No había como que una atención más personalizada hacia nosotros, tuve poco contacto con él [...] a fin de cuentas tenemos que ser autodidactas [...] pienso que hacía el trabajo del tutor, no recuerdo si era del área de historia. [...] pero como te digo, él sí habló un lenguaje pedagógico que nosotros no manteníamos bien todavía, entonces de repente el trabajo más pedagógico se me dificultaba [...] a veces su trabajo no era tan específico, pero si me mostró un lenguaje que desconocía y también actividades a las que no estaba habituado, por ejemplo, los formatos para planificar, ciertos términos que no conocía y maneras de tratar al alumnado, por mis trabajos anteriores [...] el acompañamiento duró dos años. (Ernesto, E5-NN).

Estos relatos reflejarían que las tutorías tuvieron un funcionamiento muy complejo y heterogéneo. Mientras que para los normalistas la tutoría podría haber representado espacios de fractura, y no como un espacio significativo para el desarrollo profesional y sobre todo en un ámbito pedagógico; para los no normalistas si habría significado una ventana de conocimiento de conceptos y prácticas educativas que les habrían permitido

desempeñarse de una mejor manera. Si bien, algunos relatos de no normalistas narraron que el trabajo de inducción tenía algunas áreas de mejora, fue notorio que tenían una débil noción para esbozar una ruta alternativa de profesionalización, por lo que las tutorías habrían tenido un efecto más positivo al contrario de sus pares normalistas. Ello se debió muy probablemente a que los no normalistas se sujetaron mucho más lo que los tutores sabían y a los conocimientos que podían acceder. Little (2015) menciona que “en consultas abiertas y voluntarias entre profesores o en la realización de proyectos especiales, los mentores encuentran más libertad para explotar sus conocimientos e inclinaciones” (p.316). Ello implica que los vacíos de conocimiento de los docentes tutorados representaron una oportunidad de fortalecer sus propios saberes y por otra parte acceder gradualmente a los de sus tutores.

## **6.2 El desarrollo profesional y la autoimagen**

Los primeros años en la docencia son complejos, sobre todo para personas que habrían tenido una formación específica o pedagógica. Ya se ha discutido en este trabajo que las primeras etapas de la vida profesional de docentes se caracterizan por la consolidación de algunas capacidades/habilidades pedagógicas, para el manejo de situaciones del entorno y también otras, como la evaluación. Incluso, es conveniente comentar que la trama de la cotidianidad en las secundarias es bastante compleja, y se ve entrecruzada por las interacciones de adolescentes y docentes; y una variedad amplia de temas como el curriculum oculto y la socialización con los pares, el entorno social; lo político y las políticas (Ducoing y Rojas, 2017; Mayorga, 1999; Sandoval, 2000).

Por ello, este conglomerado de docentes que acababan de entrar al trabajo docente habrían iniciado un desarrollo profesional, bajo condiciones contextuales más complejas, pero con una estrategia de formación continua más estructurada; una política de inducción y seguimiento y una segunda evaluación para asegurar la definitividad. No es que en realidad fueran condiciones de inducción mucho mejores a las que existían antes del 2013, pero, al menos en el papel con un objetivo. Para el análisis del desarrollo profesional este trabajo se ciñe a la propuesta de Fullan y Hargreaves (2012) de capital profesional. Este se compone de tres diferentes capitales que se relacionan entre ellos y

suman al desarrollo de la práctica reflexiva. El ser profesional refiere todo lo que uno hace y cómo lo lleva a cabo, a ser imparcial y mantener un alto grado de conducta y rendimiento para mejorar la calidad y carácter. Por el contrario, ser un profesional se define como “es uno considerado por los demás y cómo esto afecta a la imagen de uno mismo”. (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 108) Lo anterior cuestiona el estatus y el nivel de recompensa con otras profesiones, así como su rigurosidad, autonomía y libre escrutinio exterior. Algunas definiciones que constituyen una profesión refieren a las siguientes características:

1) conocimiento especializado, experiencia, y lenguaje profesional; 2) compartir normas comunes de prácticas; 3) procesos largos y rigurosos de formación y calificación; 4) monopolio sobre el servicio que se provee; 5) una ética de servicio, incluso un sentido de vocación en la relación con los clientes; 6) autorregulación de la conducta, disciplina y despidos; 7) autonomía para hacer juicios discrecionales fundados; 8) trabajar juntos con otras profesionales para resolver casos complejos; y 9) compromiso con un aprendizaje continuado y actualización profesional. (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 108).

De acuerdo con ellos, estos capitales se desarrollan en un contexto de estatus y calidad. Se apunta a conseguir mejores actitudes en la enseñanza en lugar de conformarse con un sistema en el que los docentes obtengan niveles y resultados convencionales. En palabras de Hargreaves un docente “ha de ser profesional y ser un profesional [...] es la manera de poder ejercer un criterio y juicio profesional excelente con los clientes que mejor conocen” (Fullan y Hargreaves, 2012, p. 114). El capital profesional es fundamental para una enseñanza efectiva en circunstancias más complicadas, el capital profesional se compone de tres tipos que se potencian mutuamente: el capital humano, capital decisorio y capital social. Estos tres capitales mencionados, los cuales componen al capital profesional; tienen como meta desarrollar una práctica reflexiva de la docencia. Según Schön (1998) citado por Hargreaves y Fullan (2012) la práctica reflexiva tiene dos aspectos: por un lado, reflexionar la acción y por otro reflexionar sobre la acción. La primera es la capacidad de resolver de manera improvisada un problema cuando el docente está en medio del problema, por ejemplo, acelerar o bajar el



ritmo de una clase, de tener y hacer preguntas, hacer un chiste o explicar con otros ejemplos. La segunda es reflexionar después de haber hecho algo, se pregunta el docente una vez que ha terminado su práctica; se cuestiona en detalles como, por ejemplo; el prestar atención a sus estudiantes diversos o por qué algunos alumnos eligen ciertas actividades o que podrían cambiar en próximas sesiones. La práctica reflexiva sería esencial para el ejercicio profesional docente ya que se benefician en hacer retroalimentación y capacita en reflexionar en la acción de manera más eficaz, es importante hacer la parte del quehacer diario. El autor sugiere que la práctica reflexiva sea colectiva para potenciar el capital decisorio y capital social; el integrar la capacidad reflexiva y la investigación acción al quehacer docente se perfeccionaría la capacidad decisoria para mejorar el aprendizaje. A continuación, se analiza cómo fue evidente el desarrollo de capital humano y social tanto en normalistas como no normalistas durante la primera etapa de desarrollo profesional en sus escuelas asignadas.

#### *6.2.1 Desarrollo de capital humano en la práctica educativa*

El capital humano, hace referencia a los conocimientos, habilidades y competencias individuales de los educadores que contribuyen a su efectividad en el aula y más allá. Incluyendo aspectos como el dominio de la materia, las habilidades pedagógicas, el liderazgo, la capacidad de comunicación y el dominio de la tecnología educativa. El capital humano es un elemento crucial para la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, los educadores necesitan poseer un sólido conocimiento de la materia que enseñan, así como también necesitan las habilidades pedagógicas para transmitir ese conocimiento de manera efectiva. Según Hargreaves and Fullan (2012) “el desarrollo profesional efectivo es vital para mejorar la calidad de la enseñanza” Además, el liderazgo, la capacidad de comunicación y el dominio de la tecnología son habilidades esenciales en el entorno educativo actual. El capital humano es explorado en el ámbito educativo, la combinación de conocimientos, habilidades y competencias de los profesionales de la educación, incluyendo también a los docentes como a los líderes escolares. Para los autores el capital humano es un recurso evaluable en el sistema educativo, y su desarrollo y aprovechamiento son fundamentales para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, argumentan que invertir en el desarrollo profesional de los docentes en el

liderazgo escolar puede tener un impacto significativo en los resultados educativos. Se proponen estrategias para fortalecer el capital humano en el ámbito educativo, como proporcionar oportunidades de aprendizaje continuo, fomentar la colaboración entre colegas y promover una cultura de liderazgo distribuido en las escuelas. En suma, el capital profesional es fundamental para una enseñanza efectiva en circunstancias más complicadas.

Durante el trabajo de campo, las personas tituladas de escuelas normales mencionaron que el desarrollo de su trabajo cotidiano estaba ligado a su formación inicial. Narraron que su estrategia general de enseñanza estaba diseñada con base en su formación para ello, los relatos de Erika, René y Saúl darían cuenta de este sentido que otorgan a su formación, la cual les permitiría articular sus capacidades pedagógicas con los estudiantes, y también para asumir retos emergentes de la práctica profesional:

[...] Justo me prepararon para esto, o sea yo lo notaba cuando recién entré al servicio, que había maestros nuevos, maestros jóvenes y se acercaban a preguntarme, oye cómo le haces, o sea, yo paso por tu grupo y los veo callados y cuando los veo que les haces preguntas todos participan y los mismos chicos comentan que les gusta tu clase, o sea cómo lo haces, me comentaban: —¿Por qué todos odian las matemáticas? ¿Cómo logras hacer eso? — yo creo que eso lo aprendí mediante la práctica que nos dio la normal (Erika, E5-N). [...] Nosotros nos preparamos para estar frente a grupo y estar preparados para cualquier adversidad que nos pueda presentar [...] estoy muy contento que pude ingresar al sistema y estoy dentro de mi área, porque eso es lo más importante, creo que el sistema Federalizado nos respeta mucho en el área donde salimos y nos insertan en esa área (René, E14-N). Captar la atención de los jóvenes, tal vez no de todos, pero sí de la gran mayoría, que participen y más que nada, su conocimiento que sea significativo, que lo ocupen en su vida diaria, pienso entonces que la normal sí me dio esas herramientas para aportar algo a los jóvenes (Saúl, E8-N).

El conocimiento pedagógico (Hargreaves y Fullan, 2012; Perrenoud, 2011) mirados en los relatos de Erika, René y Saúl estuvieron impregnados de capacidades, saberes y actitudes propios de alguien que se forma en una escuela normal. El relato de Sandra

también es ilustrativo de ello, da cuenta de una serie de actividades en donde se aplicaría el uso de sus capacidades y algunos saberes formativos para la práctica, es visible el diseño, la planificación, la adecuación de sesiones de trabajo para aminorar efectos del rezago escolar, y también en el cumplimiento de las expectativas del avance curricular, en este sentido, trata de mediar ambas dimensiones, entre lo que sucede con los estudiantes que tiene a su cargo, y las probables exigencias curriculares institucionales:

[...] dentro de mi clase, trato de seguir el programa de Inglés, [...] es un programa muy elevado para el nivel real de los niños, en el caso de primer grado inicio con una nivelación, [...] empiezo desde abajo con ellos, con vocabulario, con expresiones simples y trato de ir metiendo el programa poco a poco, [...] después de aplicar el diagnóstico, tomo en cuenta mi planeación y empiezo hacer algunas acciones pues para nivelarlos y alcancen los aprendizajes, trato de hacer proyectos con ellos, [...] trato de que interactúen lo más que se pueda, [...] siento que he logrado algunas cosas con los alumnos [...] que se interesen en el Inglés, al principio siento una barrera porque como les empiezo hablar en Inglés, casi trato la mayor parte del tiempo y se quedan así de ¿qué está diciendo?, y que y se frustran y así, ya poco a poco van agarrando la línea, [...] les hablo en inglés que entiendan, que les guste, porque trato que ellos escojan su tema o escojan su artista o que escojan diferentes cosas, que lo identifiquen, que lo escriban, que se familiaricen, que tengan como ese acercamiento al Inglés y siento que les he dado las bases para que lleguen al nivel media superior [...] con las bases para que ellos puedan explotar su conocimiento en media superior [...] pienso que llevan la base para desarrollar sus habilidades (Sandra, E7-N).

Estos conocimientos pedagógicos y competencias de gestión del aula llevadas a la práctica profesional son similares a los encontrados por Mercado Maldonado (2002) con docentes del nivel primaria y Aguilera, Rafael y Gutiérrez (2021) con docentes en formación del nivel secundaria; los cuatro casos, es observable que estos elementos distintivos de su formación les hayan dotado de capacidades para planificar, organizar al grupo, realizar evaluación periódica de actividades en el aula, se observa un amplio dominio de situaciones y “enseñanza diaria con los estudiantes” (Mercado Maldonado,

2002, p. 83) Estos esfuerzos son notables si se considera que “en promedio en México, durante una lección típica, los docentes gastan 76% del tiempo de aula en la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, lo que es más bajo que el promedio OCDE de 78% (TALIS, 2018, p. 2). Lortie (1975) e Ibarrola (2014; 2017) apuntan que la docencia es una profesión que requiere un tipo de escolaridad, ello requiere horas de especialización en términos de meses o hasta años, así como de conceptualizaciones. Aunque no es una preparación extenuante, si se requeriría del dominio de conocimientos específicos como en el caso de los médicos. En el caso de Sandra, parece haber desarrollado un amplio repertorio de habilidades para trabajar frente al grupo, incluso mayor a lo observado en otros relatos de sus pares normalistas.

Las y los no normalistas hacían, al parecer, un fuerte uso de sus conocimientos y habilidades disciplinares con el fin de mejorar los gestionar los ambientes de aprendizaje de estudiantes. Karen quien como se mencionó antes estudió administración de empresas, logró la inserción en una secundaria pública en el municipio de Chimalhuacán al oriente del Estado de México. Sus conocimientos sobre administración de recursos humanos, y sus experiencias laborales le permitiría movilizar los contenidos del curso mediante experiencias reales:

[...] mi asignatura me lo permite, yo comparto grupo con otro compañero de autonomía curricular, entonces se reduce la cantidad de alumnos, eso me da la oportunidad a mí de conocer a los estudiantes, y saber cómo tratarlos porque todos son bien diferentes, [...] yo relaciono los contenidos con el capital humano, lo que yo aprendí en la escuela, por ejemplo, recursos humanos, el reclutamiento, la selección, de alguna manera también utilizo estos conocimientos con los estudiantes porque yo tengo que analizar el tipo de caracteres, su estilos de aprendizaje, , como hablarles y tratarlos, Me gusta hablar con ellos y contarle mis experiencias de administración y el uso que le daba a diferentes programas de computación (Karen, E2-NN).

La experiencia laboral de Vanessa como ingeniera química y sus conocimientos disciplinares en el laboratorio, le permite compartir con sus estudiantes interacciones reales con la química en el curso que dirige en la secundaria donde logró la inserción en

Nezahualcóyotl, además trata de concientizarles sobre la importancia que tiene asistir a la escuela, al igual que su colega Karen:

Trato de inculcarle eso a los chicos, que vean y observen los beneficios que tienen al estar aquí en la escuela, que se vuelvan más críticos, porque allá afuera esta grave la situación [...] Si me parece que es interesante y a la vez curioso para los chicos, cuando les platico mis experiencias laborales con la química y a la par que estamos viendo temas, como por ejemplo, el plástico; como se elabora una botella, o como se elaboran las jícaras, yo les platico porque yo estuve en una línea de producción, trato de meterlos la laboratorio, es parte experimental, no tiene caso que estén sentados y que estemos viendo cosas que no entienden, entonces [...] Mi formación de la ingeniería fue totalmente experimental, trato de buscar ciertas cosas que ellos puedan hacer, no tenemos mucho material, pero si ellos pueden traer cositas de su casa perfecto, es cierto que no a todos les va a gustar la ciencia pero mínimo que la conozcan (Vanessa, E4-NN).

En los relatos de Vanessa y Karen es observable el desarrollo de capacidades para la gestión de diversos temas provenientes de sus diversas disciplinas para el desarrollo de ambientes de aprendizaje. Mercado Maldonado (2002) señala que algunas “experiencias vividas en el ámbito laboral fueron llevadas al aula” [...] además de entablar un “diálogo con las necesidades de enseñanza de los estudiantes” (pp. 53-54) Ello implica que el uso de saberes disciplinares en durante ciertas sesiones implicó un acto de reflexión y de flexibilidad curricular. Hargreaves (1982) menciona que, dentro de la gramática escolar de los centros educativos públicos, el uso de conocimientos disciplinares corresponde a un “conocimiento esotérico [...] validado por el título universitario, las habilidades pedagógicas pasan a segundo plano porque se adquieren de manera natural durante momentos de trabajo” (p.130). Por tanto, estas capacidades se habrían construido de manera casi natural y validados por su conocimiento profesional (Perrenoud, 2011; Shön, 1998).

### *6.2.2 Desarrollo de capacidades para responder atender las necesidades del entorno. Capital decisorio y capital social*

Algunas capacidades observables desde los distintos relatos fueron aquellos relacionados con áreas como la gestión escolar y la tutoría. Los docentes normalistas parecen haberse involucrado también en áreas que no estaban relacionadas exclusivamente con la docencia o el trabajo frente a grupo, sino algunas otras que tenían como propósito tareas organizativas. Estos quehaceres habrían surgido emergentemente, fueron tareas asignados a los docentes y asumidas por las y los docentes, las necesidades de cada secundaria, o de la zona escolar los habría llevado a navegar por rutas organizativas e institucionales mucho muy pronto en el ejercicio de su carrera. El relato de René es consistente con ello; tenía 2 años de servicio y le fue atribuida la jefatura de enseñanza del inglés, puesto que era el único docente que tenía el perfil adecuado para ejercer tal función; en el caso de Fernando, apoyaba las actividades de gestión de la secundaria en un ámbito mucho muy administrativo, además de coordinar el trabajo de su área en una zona escolar, ubicada en el municipio de la Paz:

El año antepasado yo era el único maestro de inglés entonces era el jefe de academia, por lo regular me mandaban a cursos, o yo daba los cursos tenía bastantes comisiones, a veces eso me desgastó un poco, pero lo hacía (René, E14-N). [...] Podría decirte algunas labores administrativas, por ejemplo, el control de la lista de toda la escuela, apoyé al director en el llenado de algunos documentos que nos pedía la supervisión [...] llevé la coordinación de la academia de español de mi zona escolar, el desarrollo de las actividades, de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje (Fernando, E12-N).

Además de estas actividades de gestión escolar, también resaltó el hecho de tener actividades de tutoría con los grupos de secundaria. Las tutorías son funciones que no se encuentran establecidas en todas las secundarias en general, sino que estarían establecidas en escuelas de sostenimiento federal, ello pretende que a un docente de la plantilla le sea asignado un grupo de la escuela y establezca el trabajo de gestión en el mismo. Las tareas no están especificadas, sin embargo, implicarían reuniones con las madres y los padres de los estudiantes, canalizarles si se encontraran en alguna situación

de riesgo, y también asesoría académica para disminuir el rezago. En otras palabras, realizar tareas de gestión académica. Maritza mencionó que organizaba algunos de los aspectos relacionados con la tutoría, desde planificar reuniones con los papás de los niños, hasta encargarse del registro de las evaluaciones:

Soy tutora de un grupo de tercero, tengo que atender todas las situaciones del grupo, académicas, de comportamiento, de conducta, juntas con papás, actualmente soy jefa de academia de sociales, tienes que organizar las actividades que te correspondan (Maritza, E6-N).

Estas improntas laborales les interpellaron a desarrollar un sentido sobre las decisiones que tomaban para fortalecer el desarrollo cotidiano de las escuelas, habrían tenido que desarrollar un capital decisorio de manera abrupta ante la dinámica del sistema. El capital decisorio es la esencia del profesionalismo y la capacidad para hacer juicios y tomar decisiones (Fullan y Hargreaves, 2012); es la manera en la que se asume la enseñanza y la práctica profesional docente. Se refiere a la capacidad de los líderes educativos y los responsables de la toma de decisiones para influir en las políticas y prácticas que afectan a la educación. Los autores argumentan que el capital decisorio es un recurso fundamental en el sistema educativo, ya que las decisiones tomadas por los líderes pueden tener un impacto significativo en la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Durante los diálogos desarrollados con docentes no-normalistas resaltó el hecho que su práctica educativa muy probablemente atiende a rasgos tendientes a querer dinamizar y mejorar sus prácticas de enseñanza. Aunado a esto, al igual que algunos normalistas han entendido que su trabajo mostraría algunos rasgos que los diferenciaría de pares docentes con más años de servicio, en especial con aquellos que lograron la inserción mucho antes del inicio de las evaluaciones de ingreso a la docencia. Esencialmente esta distinción se basaría en algunos elementos, como una integración de experiencias y de elementos cotidianos de la realidad de los estudiantes que los acercaría a los temas de una manera más sencilla, probablemente facilitando su entendimiento, Vanessa mencionó en su relato que ha tomado la decisión el acercamiento que ella procura en su clase de química lo realiza través de algunos objetos cotidianos:

Me parece que es interesante y a la vez curioso para los chicos, cuando vemos temas, a veces, les platico mis experiencias laborales [...] por ejemplo, en el caso de materiales como el plástico, el cómo se elabora una botella, o una jícara, les describo el proceso porque estuve allí, ellos se sorprenden, me parece que relacionar los temas con aspectos de su vida cotidiana es benéfico para ellos, visualizan más o se amplía la información (Vanessa, E4-NN).

Otro elemento visible fue la necesidad de mejorar sus clases regulares con la programación de actividades extracurriculares que podrían fortalecer el proceso formativo de sus estudiantes. Durante la entrevista con Aldo, específicamente durante este segmento de la entrevista, se notaba muy interesado en hablar sobre este elemento de su trabajo como docente. Tal parece que sus experiencias laborales en el campo del teatro le han permitido desarrollar una ruta de acercamiento a los estudiantes a actividades que les podrían ofrecer otras posibilidades formativas y mejorar el logro de sus aprendizajes:

[...] Si enseñas español: ¿escribes?, ¿te gusta la lectura?, ¿vas o llevas a tus estudiantes a presentaciones de libros? [...] Yo hago regularmente que mis estudiantes asistan a obras de teatro que subroga el gobierno, los he enviado a la casa de cultura a que vean la oferta cultural, que se acerquen a la música y que aprendan a tocar un instrumento [...] los que enseñan ciencias, por ejemplo, deberían tener fotos de células, como se ven en el microscopio— mis compañeros pueden ser flexibles y enriquecer sus maneras de enseñar con actividades que no hay en la escuela o no podemos ofrecer aquí (Aldo, E7-NN).

Una característica fundamental de la formación inicial como normalistas, es la adaptación al trabajo docente en escenarios de la práctica profesional en contextos diversos, incluso aquellos que probablemente estarían aquejados por la violencia y muy probablemente de adicciones en los diferentes planteles de secundaria. El trabajo de Nancy y Alondra, en secundarias del municipio de Chimalhuacán y Nezahualcóyotl respectivamente ha sido complejo. Reconocen que el desempeño de las actividades de enseñanza se desarrollaría en un entorno crítico, tal vez con violencia, mencionan que,



aunque se sienten adaptadas, ellas no pueden dejar pasar desapercibidas estas situaciones pues afectan también el logro escolar de los estudiantes:

Te vas moldeando en las dificultades del trabajo, lamentablemente no puedes ser alguien que va y se sienta, calificas y te vas, porque la situación aquí es muy difícil, los alumnos vienen de familias a lo mejor no muy unidas, con muchos problemas [...] se ven envueltos en situaciones muy graves, se drogan, y tal vez sus papás delinquen, hay muchas cosas complejas en su vida y que afectan su educación (Nancy, E1-N). [...] Por ejemplo, en cuarto año de la carrera nosotros ya éramos cómo titulares de los grupos, los maestros nos daban la oportunidad de trabajar con los estudiantes directamente como su docente. [...] de alguna manera ya estaba como acostumbrada, pero ahora los estudiantes son mucho más complicados, viven más bien con familias desintegradas, faltan mucho, tienen problemas de adicciones, entonces, el contexto ha cambiado mucho, me ha costado un poco más de trabajo planificar, que les interese aprender, que a ellos les interese involucrarse más en las actividades (Alondra, E13-N).

En estos casos presentados, las actividades referidas y las relaciones establecidas con los estudiantes en contextos complejizados por la violencia reflejan también interés por desarrollar relaciones con las personas que integran a la comunidad. Pollard (1982) menciona que el interés de los maestros por enseñar determinados contenidos depende “de un fuerte deseo de controlar las situaciones de trabajo en las que pueda proveer en defensa del cumplimiento, sus propios intereses” (p.37). Desde la perspectiva del autor, ello estaría relacionado con “la identidad, y creencias de los docentes” (Pollard, 1982, p. 37). En suma, el uso de las disciplinas y las experiencias de formación en el trabajo, y relacionarlo con el contexto específicamente, operarían como formas de desarrollar capacidades sociales de participación comunitaria e involucramiento para enriquecer las experiencias de aprendizaje de los estudiantes y fortalecer los lazos entre la escuela y la comunidad (Perrenoud, 2011; Fullan y Hargreaves, 2012) permitiría hacer frente a los complejos escenarios del nivel secundaria. El trabajo pedagógico trasladado a la a las personas El capital social en el contexto educativo se refiere a la construcción redes de las relaciones y conexiones entre los diferentes actores del sistema educativo, incluyendo a los docentes, directivos, estudiantes, padres y miembros de la comunidad.

Hargreaves y Fullan (2012) sostienen que el capital social es un recurso invaluable que puede influir en la calidad de la educación y el rendimiento estudiantil. Argumentan que las redes de apoyo y la colaboración entre los diversos actores pueden facilitar el intercambio de conocimientos, recursos y prácticas efectivas, enriqueciendo así la experiencia educativa de todos los involucrados (Darling-Hammond, 2005). Las estrategias para fortalecer el capital social en el ámbito educativo, como fomentar la participación de la comunidad en la vida escolar, la colaboración entre escuelas y establecer asociaciones efectivas entre diferentes actores educativos. Hargreaves y Fullan (2012) resaltan la importancia de construir y fortalecer relaciones y redes de apoyo en el sistema educativo como una forma de mejorar la calidad de la educación del éxito estudiantil.

### **6.3 Satisfacción y autoreconocimiento a la labor que hacen docentes de secundaria en su centro de trabajo**

Una primera condición al recibir la plaza como docente era que solamente podían optar por lugares que estaban dentro del perfil o área de especialización sustentada por el título profesional; de otra manera, no podían optar por una que no cumpliera con el perfil requerido. Algunas personas normalistas mencionaron que fueron ubicadas en el área de dominio o bien, relacionada a la carrera de egreso. Maritza egresó de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en formación cívica y ética, y cuando le fue asignada su plaza en Nezahualcóyotl, ella tenía que desarrollar su trabajo impartiendo clases de su asignatura, hecho que le ha permitido simplificar su trabajo con los contenidos. En otro caso, Sandra se encuentra ubicada en el área de inglés, no obstante, ella amplía por mucho la importancia de trabajar en su área de especialización, menciona que este hecho le habría permitido desarrollar sus sesiones con mayor facilidad:

Estoy impartiendo la asignatura de Formación Cívica y Ética, a diferencia de otros compañeros, por ejemplo, de la licenciatura de Geografía y están dando Electricidad [...] tengo la ventaja de que llegué a la escuela y me dieron las horas

de Formación Cívica y Ética, de mi especialidad. considero que la especialidad que me brindaron en la normal, me está haciendo de utilidad ahora, me es sencillo mostrar contenidos a los chicos (Maritza, E6-N). [...] Me he encontrado con compañeras que están dando inglés y ni no saben inglés por qué no son del área, llevan veinte años dando inglés y creo que no se preocuparon por tomar un curso, pienso estar en mi área es importante para la calidad de mis clases (Sandra, E7-N).

Este perfilamiento obligado reglamentado por el SPD ocasionó que tanto Normalistas como no normalistas pudieran desarrollar de mejor manera su trabajo, al menos, con la idea de poseer los conocimientos necesarios para aplicarlos desde sus diversas experiencias pedagógicas e incluso laborales. Ello habría permitido recrear una percepción más o menos desarrollada de sí mismos respecto a las y los pares más experimentados y estaría centrada en la distinción de actitudes durante el desempeño cotidiano, el compromiso con la institución y la ética profesional. Durante la entrevista realizada a Sandra, relató que durante un periodo corto de tiempo entraron al menos 6 personas, y mencionó que no solo se dedican a la práctica educativa, sino también en tareas complementarias que son necesarias para la organización escolar, situaciones que podrían diferenciar a este grupo de recién ingreso, al grupo más experimentado dentro de la secundaria. Por su parte, el relato de Daniela también muestra una distinción en el compromiso y la ética profesional con el colectivo que tiene más años de servicio:

Pienso que colegas con más años de servicio quieren estar solo por ganar dinero, no porque tengan ya ganas o vocación, o porque tengan el conocimiento [...] yo trabajo en el turno vespertino, ya somos seis que hemos entrado por el ingreso al servicio y se ve el cambio al menos en actitud, hacemos cosas que tal vez no nos correspondería como estar en la puerta, revisar que los alumnos estén bien cuando algún compañero no llega, entregamos planificación y lo las evaluaciones cuando la piden, trato de respetar los tiempos (Sandra, E7-N). [...] el examen pues me orilló a conocer más de mi profesión [...] pienso que el trabajo en la escuela va de acuerdo al compromiso y ética de cada docente, a veces los veo

con mis compañeros con mayor tiempo que ya no expresan tanto deseo de hacer las cosas mejor dentro de la escuela (Daniela, E-10N)

Los relatos de Andrés y de Jesús mencionaron que una tercera distinción pareciera estar asociada a las maneras de desarrollar algunas prácticas de enseñanza. Ello implicaría trabajo en el aula, la planeación de los cursos, la organización de los contenidos, y la evaluación del nivel de logro de estudiantes a su cargo. No obstante, esta distinción no solo estuvo asociada a la diferenciación con sus pares con más años de servicio, en las funciones que regularmente desarrollan en medio de la complejidad que representa trabajar en el nivel secundaria, sino con sus pares con otras formaciones, regularmente universitarias:

[...] En cuestión de la organización de aprendizajes, planificación, a la evaluación, a lo que se tiene que realizar como docentes, los normalistas sí tendríamos más elementos cuestión de nivel a estos, a los otros maestros que vienen de otras instituciones. (Andrés, E11-N) [...]. El normalista tiene más elementos para la docencia que el universitario, me atrevo a decir que incluso mucho más respecto a los pedagogos [...] lo he visto al menos en mi escuela, sus habilidades didácticas son diferentes a las nuestras, los normalistas que pasamos por todo este proceso de ingreso al servicio profesional (Jesús, E9-N).

Habría sido visible que los docentes no normalistas al igual que sus pares normalistas han observado algunos rasgos distintivos del trabajo que realizan en las secundarias. Ello basado en la integración al colectivo docente, y sobre todo en relación a las prácticas educativas que desempeñan algunos pares con más años de servicio. El relato de Karen enfatizó que ella no solo se presenta a atender sus sesiones en clase, sino que trata de entender aspectos emocionales de los estudiantes que atiende. Desde su perspectiva, algunos pares, sobre todo aquellos con más años de servicio, no pondrían atención a este tipo de situaciones de la práctica educativa, para ella, la atención de estos aspectos mejoraría notablemente el desempeño de los estudiantes:

[...] Me he percatado que otros compañeros que tienen muchos más años de servicio [...] no son tan abiertos, no profundizan en las emociones de los alumnos, no ponen atención a qué se debe que un estudiante tenga un buen rendimiento y otro no [...] al menos trato de tener una buena comunicación con mis estudiantes (Karen, E3-NN).

Un segundo aspecto distintivo de su propia práctica educativa es que perciben tener hábitos que mejoran el desarrollo institucional, estos hábitos no serían observables en todos los docentes del colectivo, Vanessa recordó que en la escuela algunos docentes no atienden regularmente las clases, o bien son impuntuales, ella mencionó que el valor que le da a su trabajo tiene que ver con el esfuerzo que representó para ella llegar a tener la plaza como docente. En este sentido, Ernesto considera también que algunos docentes que no tuvieron un proceso de inserción por medio de evaluaciones de ingreso están poco comprometidos con su propia profesionalización:

[...] En ocasiones veo que muchos compañeros no hacen nada por ayudar a la escuela, [...] faltan, llegan tarde, no entregan evaluaciones ni planificaciones a tiempo, eso a mí se me hace injusto, depende de cada quien, y del valor que le da a su trabajo, a mí me costó trabajo, tal vez por eso no ellos no desean hacerlo bien (Vanessa, E4-NN). Hay maestros que tienen muchas horas aquí, creo que ellos no ingresaron por el examen, algunos no están titulados [...] siento que han caído en una especie de zona de confort, no tienen la intención de actualizarse, ‘llevársela tranquila’, a veces no entran a las sesiones de consejo técnico, (Ernesto, E5-NN).

La asignación de las y los docentes en sus perfiles para enseñar parece haber desarrollado un sentido de satisfacción, ello “tiene un impacto positivo en los profesores, el clima escolar y los estudiantes” (TALIS, 2018, p. 21) En particular, existe una relación positiva entre la satisfacción laboral de los docentes y su desempeño (Lortie, 1975; Ainley and Carstens, 2018). Por otra parte, Lortie (1975) aborda el tema de los docentes frente a otros docentes. Puntualiza de la existencia de una ecología de la escuela. Ello implica observar las relaciones entre pares en un “tiempo y espacio”, en dónde las “relaciones entre profesores están marcadas por diferencias” (p. 192). Estas

diferencias se edificaron en una imagen positiva y un posible autoreconocimiento de su trabajo individual frente a la práctica educativo de docentes, que en ese momento estaban en otro momento del proceso de evaluación. Este estatus profesional de cierto prestigio autoreferido interpela a un sentido de auto estima ocupacional (Hoyle, 2001).

### **Conclusiones del capítulo**

Este capítulo se refiere a la etapa posterior del ingreso que es un momento constitutivo del proceso de inserción. Como se analizó con anterioridad, la inserción laboral a la docencia es un momento complejo de la carrera de las y los docentes. La docencia en el nivel secundaria es caracterizada por su complejidad. Trabajar con personas adolescentes, tiempo limitado y efectivo para las clases, y desde luego los contextos sociales que también dinamizan al interior de las secundarias públicas casi de cualquier tipo y sostenimiento. Desde esta perspectiva tener un buen inicio auguraría una vida profesional más gratificante y por tanto eficaz. En México, por primera vez, hubo una política nacional de inducción a la docencia y la reglamentación secundaria de la reforma educativa en 2013 así lo sustentó; bajo la figura de tutorías. Esta inducción se llevó a cabo mediante un modelo de acompañamiento entre pares más experimentados y retroalimentación de la directora o director del plantel del docente que logró el ingreso. Desde luego que las políticas son susceptibles de mejora, sin embargo, para julio de 2019 ello desapareció del mapa o de una ruta de mejora que parecía ir por un camino correcto. Por tanto, hubo un retroceso, al menos en el papel de la construcción de un mejor sistema de ingreso e inducción a la docencia. El programa de tutoría operó e influyó de maneras distintas tanto para normalistas como para no normalistas. Las tutorías para los normalistas no habrían tenido el impacto esperado, la formación inicial de docentes normalistas precisamente se basa en la práctica profesional de la enseñanza, incluso desde el inicio de los programas de licenciatura. Por ello, el acompañamiento que se llevaba a cabo lo vislumbraron como un objeto mucho más administrativo que como su fin mismo lo anunciaba, pedagógico. Paralelamente opuesto significó el proceso de acompañamiento para docentes provenientes de otras IES. Parece que habría tenido el efecto deseado, si bien no a una escala del sistema en su totalidad, sí de manera

local y focalizada. Docentes no normalistas significaron a las tutorías como una oportunidad de aprendizaje y de apropiación de discursos pedagógicos, de formas o maneras de desarrollar el quehacer cotidiano en la escuela. Las y los docentes expresaron que esta inducción les permitió visualizar de mejor manera el reto educativo que tenían en frente. La reflexión que hacen las y los docentes sobre sus quehaceres y las tareas que desarrollan en la cotidianeidad en las aulas en contextos complicados, la capacidad para utilizar conocimientos desde sus disciplinas y experiencias laborales, la puesta en juego de habilidades tempranas para la gestión escolar, llevan a pensar que habrían desarrollado un propósito para la enseñanza y un mayor compromiso con el aprendizaje. Por tanto, estos relatos conllevan a pensar en el desarrollo de capital profesional mucho más consistente del que habría mucho antes de la entrada de la reforma en 2013. El desarrollo de su trabajo parece que les llevó a pensar positivamente sobre su propia actuación, tomando como referencia a las prácticas educativas, los tiempos y las actitudes de docentes más experimentados de sus propios centros escolares. Desde luego, una limitación del estudio es, pues, la ausencia de observación de la práctica profesional, ello hubiera permitido triangular datos para tener una generalización mucho más completa. Francamente sería complicado definir si eran buenas o buenos docentes, sin embargo, cumplieron con un filtro de evaluación para el ingreso, un examen basado en los perfiles parámetros e indicadores para la EB. En teoría permitiría seleccionar a un docente con un perfil deseable para la educación básica, también docentes con un proceso de inducción y con una segunda evaluación para su definitividad en el sistema; con ello y con la gradualidad de cada etapa del proceso de inserción, pudiera haber decantado docentes, al menos en el papel, mucho más comprometidos con su propia eficacia como docentes.

## **Capítulo 7. Perspectivas de normalistas y no-normalistas sobre el cambio de la política de ingreso**

La intención de este capítulo es revisar a la luz del proceso de inserción a la docencia el significado del cambio de política educativa de ingreso. Si bien, las y los docentes ya se estaban apropiando de un discurso de políticas de calidad y evaluación; una nueva administración en el gobierno ya tenía otro proyecto educativo. Esta experiencia con el cambio de política será abordada desde la conciencia discursiva de Giddens, en donde la retrospectiva y reflexión de la acción en el tránsito en la estructura social, conlleva a subjetivar la realidad para reconstruirla. Las elecciones de 2018 marcaron el triunfo de Andrés Manuel López Obrador como presidente y de su partido político: Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA). Uno de los ejes de su campaña consistía en la derogación de la reforma educativa y con ello la desaparición de los instrumentos legales logrados durante la administración anterior y la desaparición del INEE como organismo autónomo. Maldonado y Rodríguez (2019) describieron la participación de los actores y cómo estos desplegaron diversas estrategias para participar en el diseño y aprobación del cambio en la política. El principal actor promotor del cambio de política fue el presidente, al presentar su propuesta de ley el 12 de diciembre de 2018, luego de esto, vino amplia etapa de discusión entre grupos parlamentarios, por una parte, la fracción del régimen apoyaba la iniciativa de ley del presidente y, por la otra, el grupo parlamentario opositor se reunió con académicos para el desarrollo de una contrapropuesta que rescatara al menos dos puntos fundamentales: la supervivencia y funcionamiento del INEE como organismo autónomo, y también, que las plazas se mantuvieran sometidas a concurso y no bajo los criterios de selección por un escalafón con la participación de los sindicatos de maestros:

La Cámara de Diputados abrió un periodo para escuchar a los diferentes sectores del sistema educativo: maestros, directivos, supervisores, investigadores, padres de familia, rectores, sindicalistas, entre otros. El resultado fue un dictamen que mejoró notablemente el texto propuesto por el presidente, corrigió sus errores, cambió elementos criticados de la reforma de 2013 e innovó en otros aspectos



provenientes de resultados de la investigación educativa reciente. Con base en una propuesta alternativa elaborada por la Red Educación Derechos, los cuatro partidos de oposición (PAN, PRI, MC y PRD) presentaron ante el pleno de la Cámara de Diputados —el 6 de febrero— una iniciativa para complementar la propuesta del ejecutivo federal, lo que abrió un espacio de negociación y concertación en el que participaron el partido mayoritario, la oposición y representantes de la autoridad educativa. (Maldonado y Rodríguez, 2019, p.3).

En el proceso, el 27 de marzo de 2019, habiéndose aprobado un proyecto de ley de consenso, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) presionó como grupo parlamentario al congreso para que algunas de sus peticiones quedaran plasmadas en el diseño del artículo tercero que sería votado para su aprobación, en el espacio de un mes, este grupo tomó las instalaciones del congreso como acción de presión. Cabe mencionar que, en medio de este choque de fuerzas, el poder ejecutivo presentó un decreto por el cual dejaba sin efectos de las disposiciones de la reforma de 2013, además de establecer negociaciones con este actor en privado. El 30 abril de 2019 se presentó un dictamen para la aprobación de los cambios al artículo tercero ante la Cámara de Diputados el cual fue votado y rechazado por los partidos de oposición porque la reacción del artículo, en el párrafo octavo abría la posibilidad de que el ingreso a la carrera docente quedara otra vez en control de los sindicatos, que en esencia, la admisión, promoción y permanencia, eran puntos medulares de la reforma anterior, situación que mermó las relaciones con los sindicatos y permitió alimentar una narrativa que aproximaba a dicha reforma como un acto punitivo. Maldonado y Rodríguez (2019) lo explican con mayor detalle:

El problema de dicha redacción es que se buscó armonizarla con el mecanismo del escalafón, lo que abre la puerta a la integración de comisiones mixtas para regular el otorgamiento de plazas de maestros; es decir, se reproducen los mismos términos y conceptos que en las fracciones VII y VIII del 123-B: VII. La designación del personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes y VIII. Los trabajadores gozarán de

derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad”. Al final de las negociaciones se introdujo una redacción que envía a la legislación secundaria, específicamente a la ley en materia del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, la operacionalización de los términos y procedimientos para el ingreso y promoción. De modo que el 16 transitorio sería incluso redundante y prescindible (Maldonado y Rodríguez, 2019) p. 6).

El resultado final de este proceso de debate y negociación de los actores fue un artículo tercero constitucional votado el 9 de mayo de 2019 y publicado el 15 de mayo del mismo año en el Diario Oficial de la Federación, es muy importante aclarar que fue mejorado en comparación de la propuesta presidencial. Algunos aspectos positivos observables del consenso político, la participación de los actores de la sociedad civil y académicos y académicas es que observan a algunos sectores de la sociedad de alta marginación que no habían sido ampliamente visibilizados y se incorporó la equidad de género:

Pero el artículo incluyó una redacción más moderna en términos de derechos, perspectiva pro persona, igualdad sustantiva; incorporación de la interculturalidad y plurilingüismo, así como el derecho a gozar de los beneficios de la ciencia. Se incorporó el principio del interés superior del niño [...] Se estableció la escuela como uno de los brazos estatales encargado de satisfacer el derecho a la alimentación de los niños de educación básica que se encuentren en situación de alta marginación (Maldonado y Bolaños, 2019. P. 189).

Por otra parte, en esta etapa de cambio de la política hubo dos cambios importantes, que podrían considerarse regresivos; el primero de ellos fue la apertura de las plazas a las comisiones mixtas y al sistema de escalafón, la redacción final del artículo tercero en su párrafo séptimo da cuenta de ello:

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección

a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. [...] A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones. (Artículo tercero constitucional)

La otra regresión fue la desaparición del INEE. La mirada de Maldonado y Bolaños (2019) sobre ello dibuja al presidente como populista en los hechos, ya que la desaparición del instituto y su sustitución por un organismo dependiente de la SEP, sin autonomía, corresponde a una decisión ideológica y panfletaria; con un beneficio directo para sus seguidores y colectivos políticos que lo apoyaron en su camino al poder y no un acto pensado desde la lógica de la gestión educativa:

En el papel tampoco parece una entelequia, una unidad administrativa menor. Crearlo le sirvió al poder no sólo para degradar el estatus que tenía el INEE, sino para despedir a los integrantes de éste, personas con más autonomía frente al actual gobierno. La especialidad de la nueva institución es la evaluación meramente diagnóstica y formativa. Para tratar con el “pueblo bueno”, los gobiernos populistas fundan instituciones que emplean zanahorias, pero no bastones (pp. 182-183).

Quizás es conveniente mencionar que en este análisis Maldonado y Bolaños (2019) presentan otras marcas ideológicas que se acentuaron en el texto constitucional, por ejemplo, la definición preconcebida del materias que los niños debieran tener en la escuela y que excluyen a las ciencias, situación que debiera ser atendida en los programas de estudio y publicados como acuerdo secretarial en el diario oficial de la federación y no en la Constitución, sobra mencionar las dudas que genera el otorgar prioridad a cursos de ciencias sociales ante aquellos de ciencias y también el posicionamiento de ciertas disciplinas deportivas; también se dejó de lado el concepto de

educación calidad, un término por demás estudiado y debatido por ser medible y adherible como un derecho humano de las infancias (Latapí, 2009).

### **7.1 “Nadie me regaló nada”. El SPD como un sistema que incentivó el mérito**

La resonancia de las voces de los informantes hizo hincapié, en que si bien, el SPD posibilitó la inserción al magisterio, éste se había comportado como un conglomerado de subsistemas estatales que recreaban al sistema de ingreso a nivel nacional. Ello se vería reflejado en la experiencia de algunos no normalistas como Joel y Nancy, los cuales mencionaron que en sus lugares de origen no se respetó su lugar en la lista de espera y tuvieron que migrar a otros estados para incrementar sus posibilidades de inserción. Alondra, por ejemplo, quién pese a haber tenido un buen resultado en el examen sólo pudo obtener una plaza interina, lo que la orilló a renunciar a su plaza en 2015 y optar por concursar de nueva cuenta. O bien, algunos otros que tuvieron buenos resultados pero que, por la lógica de la especialidad en la que se concursaba había menos lugares, y en consecuencia no lograr la inserción en el primer intento. Por ello, el proceso de inserción laboral si bien posibilitó la entrada de una forma reglamentada, también habría generó algunas desigualdades en el ingreso derivadas del funcionamiento del sistema de asignación de plazas. En suma, el SPD prosperó en constituirse en un sistema que incentivó el mérito, aunque este avance fluyó con algunas dificultades, como se argumentó en el capítulo 1 de esta investigación el sistema pasó de uno burocrático a uno meritocrático.

Al respecto, el mérito es una idea socialmente construida, depende de la socialización del término y de los objetivos que persigue (Maldonado, 2019). Si bien el mérito “puede verse como una referencia a las calificaciones formales que un individuo ha logrado: demostraciones externas de capacidades y habilidades internas” (Parsons 1954; Parsons y Bales 1956; Bell 1973 citados en Jackson, 2007, p. 368), frecuentemente se le ha confundido como una serie de capacidades innatas. Al respecto Young (1958) recrea el término como “la inteligencia y el esfuerzo juntos conforman el mérito” (p. 94), la perspectiva satírica del mismo autor sobre la construcción del mérito termina con la

propuesta de un sistema meritocrático en el que las personas con mayores ventajas tendrían mayores logros. En el caso del logro ocupacional, el mérito estaría fundamentado en las características requeridas para desarrollar las funciones del puesto en cuestión. Respecto a los rasgos requeridos para el logro ocupacional, Jackson (2007) menciona que “toda una gama de características podría considerarse meritorio en algún momento u otro, ya que diferentes ocupaciones pueden requerir individuos con diferentes tipos de habilidades y atributos” (p. 368). La idea de Sandel (2020) sobre el mérito refleja su importancia a pesar de la enorme crítica que realiza sobre ello. Afirma que el mérito es un sistema que ayuda a perpetuar las desigualdades y que, para librar la cadena de injusticia, los países deberían enfocarse en la dignidad y la mejora de las condiciones laborales de trabajadoras (es) en los diversos mercados; sin embargo, propone que a pesar de esta crítica el mérito es una cualidad importante para el avance de sociedades más justas “No sólo promueve la eficiencia y renuncia a la discriminación; también firma una cierta idea de libertad. Esta es la idea de que nuestro destino está en nuestras manos, que nuestro éxito no depende de fuerzas fuera de nuestro control, que depende de nosotros”. En el caso de la inserción a la docencia bajo el régimen del SPD Schmelkes (2019) discute que el proceso de selección del personal responsable de la calidad y equidad de la educación que se ofrece de no hacerse mediante un procedimiento de naturaleza meritocrático, y se necesita a los mejores profesionales disponibles, el mérito entre quienes tienen la responsabilidad de formar a los ciudadanos del futuro me parece indispensable desde cualquier perspectiva de desarrollo.

Los argumentos anteriores sostienen la idea de que para poder acceder a un puesto de trabajo especializado se requiere del mérito de poseer habilidades específicas y el esfuerzo por hacerse de recursos por parte del individuo. En el caso del proceso de inserción a la docencia en el marco del SPD, el desarrollo que tuvo como un sistema meritocrático precisamente se apoyó de esta idea. En este caso, el examen de ingreso corroboraría las habilidades y saberes de los participantes bajo los principios de justicia (Rawls, 1984) de libre participación e igualdad en las oportunidades de acceso a plazas definidas por perfiles y abiertas para todas las personas.

Durante el trabajo de campo, la idea del SPD como un sistema que incentivó el mérito en el proceso de ingreso al SPD, así como la superación de las desigualdades creadas por el pacto SEP-SNTE por parte de normalistas y no normalistas y su relación con la racionalidad estratégica en el proceso de inserción laboral a la docencia fue un tema que brincó rápidamente durante el periodo del trabajo de campo. Para Miriam y Nancy, la forma en la que se asignaban las plazas previo a la entrada del SPD era injusto, el hecho de que alguien quien no tenía el perfil necesario pudiera acceder una plaza y lo hacía por medio de una palanca le quitaba las posibilidades a alguien que, sí podría haber estado preparado para sumir tal responsabilidad, aunado a esto la herencia de plazas está asociado al capital social:

[...] Bueno depende, el proceso por el cual hayan entrado, por ejemplo porque si fue por pura palanca; pues ahí yo creo que si fue algo muy injusto, porque tal vez ellos solamente lo hacen por llenar ese espacio, más sin embargo, no tienen la vocación o no se prepararon para eso en cambio uno que llevo desde toda la normal, las prácticas, los cursos a los que se tuvo que enfrentar y que aun así una persona que es completamente ajena entre en lugar de la persona que sí se preparó, pues si es algo injusto porque pues no es como debería haber entrado si no debe llevar todo el proceso (Miriam, E3-N) [...] Allá en Guerrero las posibilidades eran muy nulas, conocías al amigo del amigo, de aquí se fue una maestra, mira quiere tanto por la plaza, júntate el dinero y te ponía, este. o la maestra o el maestro que se jubilará proponía alguien para o un familiar, ya era como hereditario (Nancy E1-NN).

Para Miguel y Fernando, así como a los otros 14 normalistas entrevistados mencionaron que de no haber presentado el examen habrían tenido que pedir favores, el haber hecho un uso indebido de su capital social, para él, haber acreditado la prueba implicó un esfuerzo de alcanzar por sus propios medios el objetivo de tener empleo, siente no tener deuda con algún actor que podría haber intervenido para ayudarlo a alcanzar dicho objetivo:

Yo no hubiera podido tener un lugar o debería favores o debería una plaza o cosas de ese tipo y al día de hoy, yo no debo nada de eso y, al contrario, me gané un lugar que, que aplicando eso de la ley no es retroactiva a pesar de que en contra voten la reforma yo sé que me gané mi lugar con ese esfuerzo de haber pasado mi examen (Miguel E4-N)

[...] Yo considero que sí fue un proceso pues limpio ¿no? En el cual, el sindicato ya no tenía ninguna injerencia y pues la otorgación de, de las plazas era por mérito propio. Entonces si tú te preparabas correctamente pues podías obtener un buen lugar, yo conocí personas que estuvieron en el 200, doscientos y cacho ¿no? Entonces, eh, también conozco la forma de trabajo de esas personas y pues sé qué, que algo les hizo falta ¿no? Entonces creo que sí es un, un método justo y creo que ya esa parte de, de entrar solamente con un curso o alguna situación de esas pues demerita esta situación (Fernando, E12-N).

Ángel resaltó que un maestro que hubiera hecho un examen de ingreso mejoraría la experiencia escolar de los estudiantes; hizo referencia a su propia experiencia escolar al mencionar que hubo profesores que, desde su particular visión, no realizaban actividades didácticas suficientes como para desarrollar o promover el aprendizaje de él como estudiante, dijo que la evaluación edificaba un sentido de mejora al menos, la actitud hacia una capacitación más permanente. Para él y para Nancy, el pase o la transición automática a la docencia va en detrimento del valor que se le otorga a su función, porque el esfuerzo de haber presentado exámenes le confiere validez a un proceso que comienza desde la formación inicial:

Pues yo, cuando empezó todo esto de las evaluaciones docentes, yo siempre estuve a favor de la evaluación docente. Yo sí era como de los que estaba a favor que si tú como docente no eres competente como para desarrollar tu trabajo pues sí es necesario o que te capacites o que realmente busques otro empleo... porque todos lo hemos vivido, todos hemos vivido docentes que, no lo sé, que llega, se sienta y nada más ponen el periódico, docentes que no son competentes pues para estar frente a un aula. Yo sí estoy de acuerdo con el examen, yo sí estoy, yo

nunca estuve de acuerdo con eso de que se les asigne la plaza nada más porque cursaron cuatro años de licenciatura, siento que eso abarata nuestra, nuestra profesión, [...] yo considero que algo cuesta trabajo pues yo automáticamente le asignó más valor a eso que me costó más trabajo. yo considero que algo cuesta trabajo, [...] automáticamente le asignó más valor a eso que me costó más trabajo (Ángel, E9-N).

[...] mis compañeros que salieron en el dos mil, ellos salieron en el dos mil. Dos mil diez, ellos salieron como en el dos mil, dos mil, como en el dos mil, ellos salieron como en el dos, dos mil diez, ellos aquí en México hicieron el examen por escalafón y los mandaron a llamar automáticamente y quedaron ya basificadas, o sea nada de que a ver si aguanta, vamos a ver si puedes, ¿no? ¡ya basificadas! (Nancy E1-N).

Aspectos adicionales del sistema de ingreso como la gestión escolar y la forma en como los profesores asumen los beneficios para los colectivos escolares también fueron percibidos; René expresó que el ingreso por medio del examen estandarizado permitió fortalecer la gestión escolar de su secundaria, porque además de él, ingresaron otras personas que tratan de desarrollar las actividades de manera sistemática y más coordinada en medida de las posibilidades, a través de las actividades y su desempeño en la escuela:

Yo estoy muy agradecido, la verdad, le decía hay, eh, puntos de vista del examen, a favor, en contra, yo creo en mi punto de vista a mí me tocó puntos de vista muy favorable en el examen, [...] también los dos directores que tengo son, este entraron por servicio profesional docente entonces bueno [...] gracias a, también a servicio profesional docente pudieron llegar a dirección, subdirección y coordinación académica, entonces creo que hay un, un ambiente de trabajo riguroso o muy académico porque bueno, hay muchos maestros muy preparados (René, E14-N).



Los no normalistas estuvieron de acuerdo con el proceso de ingreso al SPD. Ello significó una oportunidad muy importante para reconocer que, aunque no tenían un amplio conocimiento sobre aspectos pedagógicos, les permitió visualizar sus fortalezas como profesionales y también sus conocimientos. Desde esta posición, Salvador y Fernanda expresaron que aprecian la oportunidad que el sistema de ingreso les permitió desarrollarse en igualdad de condiciones:

[...] Yo estoy a favor de la evaluación. Totalmente a favor de la evaluación ¿por qué razón? Porque podemos de alguna manera, eh, demostrarnos no nada más al sistema sino a nosotros mismos qué tan competentes somos en cuestiones de conocimientos. sí menciono esto creo que es este [...] esencial (Fernanda, E11-NN).

[...] yo creo que sí debe haber una oportunidad de examen y una oportunidad de igualdad, yo creo que te puedo decir desde mi experiencia creo que la oportunidad de hacer un examen no te hace ser el mejor o el peor, pero si te da una capacidad de “fletarte” y de tener una igualdad por lo menos con los demás yo opino esta parte (Salvador, E4-NN).

Por otra parte, el proceso de ingreso al SPD suprimió la sensación de alienación que estos no normalistas sentían por no considerarse parte de un sistema que tradicionalmente había favorecido más a normalistas para lograr una plaza; Vanessa argumentó que la oportunidad que ella tuvo de acceder a la estructura laboral del magisterio probablemente fue injusta para los normalistas porque les disminuyó las oportunidades de obtener un empleo para el que se habían preparado para desempeñarse, sin embargo, ella se siente muy afortunada por tener el empleo, por la seguridad laboral que le confiere trabajar como docente. Comentó que las condiciones laborales en el sector privado se pueden diluir con facilidad, es decir, no tienen seguridad en la permanencia de dichos empleos.

Para mí me favoreció, porque yo no venía de normal, pero igual para los de normal se le hizo injusto [...] eso ya depende de cada quien del valor que se le da al trabajo, porque viéndolo desde otro aspecto, son afortunados en ningún lugar [se infiere que en otro empleo] van a tener las mismas posibilidades, la misma garantía de un sueldo fijo en una empresa, y la verdad yo lo he visto, el día en que ya no te quieren: ‘adiós, gracias’ sí serviste, pero ya hasta acá [...] (Vanessa E4-NN)

De esta manera, el examen de ingreso al SPD tanto para normalistas como no normalistas representó un espacio en el cual pudieron ejercer su libertad de participación, asimismo, desde sus muy particulares condiciones expresaron que este sistema de ingreso posibilitó la erradicación de formas poco reguladas para ingresar a la docencia y que se pasó de un modo injusto a un sistema justo que reconocía sus capacidades. Para los normalistas, el sistema incentivó un mayor compromiso por prepararse y asumieron que la competencia en el examen era algo que le daba mayor valor a su preparación, en contraste a que les hubieran asignado una plaza de manera automática. Para los no normalistas al igual que sus pares provenientes del sistema de normales, el examen y en general el proceso de ingreso les otorgó una ventana de oportunidad, de alguna manera emparejó las condiciones de competencia por lo que se sintieron incluidos en el proceso, erosionando la impresión de alienación que sentían antes de que iniciaran las pruebas de ingreso, además les permitió valorar sus condiciones laborales frente a las condiciones que tenían cuando se desempeñaban en otros espacios.

## **7.2 “Me preocupan los cambios, no sé hacía dónde va esto”. Los significados del cambio del ingreso en la reforma**

Luego de conseguir un marco legal adecuado para la implementación de una nueva política para el ingreso a la docencia, el Plan Sectorial de Educación (PSE), en el objetivo prioritario número 3, planteó el enfoque de dicha política: “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación

de servicio” (PSE, 2019, p 24), este cambio en la mirada de la hechura de la política permite pensar que el gobierno ya no estaba dispuesto a continuar con el desarrollo de un sistema de evaluación como se llevó previamente, el término revalorización tiene connotaciones y una de ellas sería tener de vuelta o tener valor otra vez, bajo la idea que anteriormente los docentes no fueron valorados y no tuvieron un correcto desarrollo profesional. El enfoque de la política, que el gobierno adoptó, está orientado a no tener más disputas políticas con los actores sindicales y mantenerlos de aliados. En la estrategia prioritaria 3.3 del PSE “fortalecer la función magisterial a partir de procesos de selección pertinentes para la admisión, promoción y reconocimiento, así como la evaluación diagnóstica, que favorezcan el desarrollo profesional de las maestras y los maestros”, y en el artículo 8° de la Ley de la Unidad del Sistema Carrera de Maestras y Maestros (LUSICAMM): “El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley acceda a una carrera justa y equitativa” se observa que la nueva política tiene como objetivo asegurar la equidad y justicia de los procesos de selección al magisterio, no obstante, se infiere la preservación de un sistema de ingreso mediante evaluaciones estandarizadas y otros instrumentos de evaluación.

El nuevo organismo encargado de sustituir al INEE y las funciones del SPD es: la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM), la cual se erige como “un órgano administrativo desconcentrado con autonomía técnica, operativa y de gestión adscrito a la Secretaría” (LUSICAMM, 2019, p. 12). Las acciones operativas que fundamentalmente están enfocadas al desarrollo de la política de ingreso a través de la USICAMM están determinadas en el PSE 2019-2024 de la siguiente manera: a) determinar los criterios e indicadores que serán referentes de la buena práctica educativa y el desempeño de docentes, técnicos docentes, asesores técnico pedagógicos, directivos y supervisores; b) definir referentes aplicables a los procesos de selección para la admisión, promoción y reconocimiento con la participación de las autoridades correspondientes; c) precisar los elementos multifactoriales para el desarrollo de los procesos de admisión, promoción y reconocimiento del personal

docente, técnico docente, así como con funciones de asesoría técnica pedagógica, de dirección y de supervisión (PSE, 2019).

Vale la pena cuestionarse ¿cuáles son las diferencias sustanciales entre el SPD y el USICAMM como política de ingreso a la docencia? Por ahora estas diferencias son palpables en todas las etapas del desarrollo e implementación de la política. En un primer momento, la idea de diseñar e implementar el SNEE se desarrolló mediante un consenso político —Pacto por México— mientras que el USICAMM nació mediante el debate de dos grupos, uno oficial y un frente opositor con la ayuda de expertas y expertos y la sociedad civil. En otro proceso de la etapa, el diseño de la política y los objetivos también existen diferencias. Mientras que la USICAMM tiene autonomía técnica y operativa, no tiene autonomía presupuestal y depende directamente de la SEP; el SPD pertenecía al SNEE coordinado por el INEE y se creó como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía presupuestal y técnica, con el objetivo de regular los concursos, la emisión de convocatorias, la regulación de los calendarios de aplicación de las evaluaciones.

En la etapa de la implementación de estrategias y acciones, las diferencias se encuentran principalmente en el diseño de los instrumentos de evaluación. Mientras el SPD aplicaba pruebas estandarizadas y evaluaban habilidades, conocimientos del área disciplinar y eran diseñadas por el CENEVAL, la USICAMM desarrolla sus propios instrumentos de evaluación estandarizados y también se consideran aspectos como experiencia en la enseñanza, movilidad estudiantil, experiencia en investigación educativa, entre otras. En la etapa de resultados, el SPD logró mantener procesos abiertos de evaluación y emisión de resultados, se entregaron una gran cantidad de plazas a egresados de normales y profesionales de otras carreras interesados en la docencia; la rendición de cuentas y la presentación de la estadística de los concursos se desglosaba por variables, estado de la república, acreditación o tipo de convocatoria. Por ahora, el trabajo de la USICAMM ha sido similar al SPD, sin embargo, en la emisión de resultados y el mantenimiento de la plataforma en la que pueden ser consultados, en ocasiones ha presentado diversas anomalías, la presentación de estos resultados de los concursos no están desglosados y

solamente se presenta una lista con las posiciones de los folios de los participantes. Finalmente, la política de ingreso a la docencia se encuentra en un momento complejo, algunos retos importantes radican en la austeridad que caracteriza al gobierno. Cabe mencionar que recientemente, el sistema nacional de formación docente ha sido severamente castigado en su presupuesto, además, durante la emisión de los resultados de los concursos de admisión han ocurrido problemas en la programación de la publicación, frecuentemente los candidatos no pueden acceder al sitio para consultar sus resultados, la consulta misma es compleja.

Mientras una reforma se conformó a lo largo de un periodo de al menos 20 años y se fundaron instituciones sólidas en el área de la evaluación educativa; la reciente reforma se realizó en un corto periodo de tiempo, con el objetivo de premiar a grupos de apoyo en las luchas políticas. Ante ello, hay varias preguntas que deben plantearse como, por ejemplo: ¿hacia dónde va el sistema de evaluación y sobre todo en el ingreso? y/o ¿cuáles son los resultados que va arrojar el regreso de actores que habían sido nocivos para el sistema y que ahora parecen acaparar otra vez el sistema? A continuación, se realiza un análisis sobre el significado de estos cambios asignados por normalistas y no normalistas, cabe resaltar que estos relatos fueron recopilados entre octubre y noviembre de 2019, por lo que, bajo el principio de saturación de la información durante las entrevistas realizadas, se evitó la segmentación entre normalistas y no-normalistas ya que en general las expresiones fueron bastante similares.

### *7.2.1 Interrogantes por el nuevo sistema de ingreso*

La transición del SNEE a la USICAMM generó muchas expectativas, sin embargo, habría prevalecido la duda ante tales transformaciones. Por ello, los siguientes apartados pretenden aproximarse a este proceso de cambio. El trabajo de Fullan (1991/2007) sobre el significado del cambio educativo ha servido como un marco de análisis pertinente. Mediante la recuperación de algunos estudios clásicos previos (Huberman, 1983; Marris, 1975; Schön, 1971) argumenta que el cambio educativo es complejo al tiempo que propone dos dimensiones para su análisis. Sentimientos como la ansiedad, la

incertidumbre, la confusión, la sensación de pérdida y el esfuerzo formarían parte del significado subjetivo del cambio educativo; mientras que, por otro lado, el significado real de estos cambios, dependería en mucho de cómo las personas los asumen; ya que la significación individual permearía en los colectivos docentes y viceversa, también el grupo permearía en la significación individual. En síntesis, desde la perspectiva del autor, los cambios educativos representarían interrupciones multidimensionales — didácticas, normativas e incluso éticas— que implicarían procesos de innovación que las estructuras usarían para rectificar un curso de acción. El cambio es también la representación un choque cultural y cognitivo entre las personas y el caudal de interacciones que componen su contexto. Por su parte, Little (1993) menciona que los cambios en las reformas educativas conllevan a los docentes a “moverse en diversos frentes” (p.130) lo que ocasiona una amplia presión en ellos. En un estudio cualitativo desarrollado por Minjeong y Youl-Kwan (2013) en Corea del Sur encontró que los docentes tenían sentimientos poco positivos sobre un cambio en la política curricular en el país durante la primera década del nuevo milenio. Otros hallazgos no menos importantes fueron que los docentes sentían tener poco apoyo profesional para desarrollar el currículo y “pocas oportunidades para resolver los problemas de implementación y dificultades con los compañeros” (p.15). Kirk y MacDonald (2001) analizaron el discurso de los docentes sobre cambios en el currículo nacional y su implementación a nivel local en Australia. Mediante entrevistas y el enfoque teórico de la construcción de discursos a través de campos de Bernstein, los autores concluyeron que las y los profesores no solamente reproducen el discurso gubernamental, sino que realizan una gran contribución al adaptarse a los materiales, las normas y el discurso de otros. Su participación también ha sido importante en el proceso de recontextualización discursiva de las reformas dentro de las escuelas. Los relatos de Daniela y Fernando — normalistas— y el de Oscar —no normalista— reiteran confusión y duda. Ello estaría edificado en que la reforma que se dibujó a partir de mayo de 2019 no era precisa en las orientaciones de los concursos y que, muy probablemente, ahora el sindicato también participaría de la asignación de plazas:

Pues el panorama actual es algo confuso porque no hay bases sólidas sobre los procesos, [...] no hay algo todavía sólido [...] falta ver realmente qué es la realidad de dichas convocatorias, cómo va a ser el proceso (Daniela, E10-N). [...] Siento algunas dudas, el examen era una especie de filtro que, que le ayudaba mucho a la labor docente, ese filtro permitía que mejores docentes tuvieran una mejor plaza (Fernando, E12-N). [...]

A mí me gustó más la reforma anterior, cualquier persona podía concursar si tenía los requisitos, pero cualquiera podía intentarlo, ahora, tiene uno que buscarle por la vía sindical para que le den permiso y pues eso no me agrada mucho ahorita pues con toda esta nueva reforma creo que pues no, [...] está muy viciado, creo que entramos otra vez a este vicio que existía antes de la reforma del 2014 (Oscar, E12-NN).

Estas preocupaciones expresadas se habrían originado en comparaciones subjetivas de dos procesos del concurso. La primera de ellas estaría ubicada en el registro al proceso de inserción, y la otra derivada del examen de ingreso, el cual era considerado como un filtro que habría funcionado por una parte como atractor de profesionales de todas las disciplinas siempre y cuando cumpliera con los requisitos solicitados y, por otro lado, como una barrera de contención ante la posibilidad que el sindicato pudiera decidir de nueva cuenta en el proceso de asignación de plazas.

### *7.2.1 Retroceso en la complejidad del examen de ingreso*

En las vistas realizadas a distintas escuelas durante el trabajo de campo había un ambiente generalizado de duda, sin embargo, durante los diálogos con distintas personas que habían logrado ingresar a la docencia durante los concursos de 2014-2018 se generalizó un sentido de retroceso. Los no-normalistas José, Oscar y Salvador objetivaron el retroceso en la complejidad del examen de ingreso. Este retroceso se enfocó en el hecho de que las evaluaciones de ingreso pasaron de ser estructuradas por una prueba estandarizada (descritas en el capítulo 5), a estar compuestas por un ensayo y

una planificación. Si bien, una prueba estandarizada no es predictiva totalmente de la efectividad de un docente, sí podría dar pistas de sus capacidades para la enseñanza (Martínez-Rizo, 2016):

Pues yo creo que fue un retroceso porque la evaluación que nos hicieron sí hizo que varios maestros que estaban ya en las escuelas, al menos, se pusieran a revisar materiales y, también, a estar al tanto de las evaluaciones; ahora no sé qué vaya a pasar, pues creo que otra vez nos hacen ir al sindicato, al menos para ver si podemos pedir más horas. (José, E10-NN)

[...] Hay un cierto retroceso, porque yo creo que todos los que entremos debemos prepararnos para un examen de una cierta dificultad, tal como otras carreras, los médicos, por ejemplo, primero hacen un examen y luego ven si sabe operar [...] ahora creo que les pidieron un ensayo y una planeación, se hizo más sencilla la evaluación (Oscar, E12-NN).

[...] Tengo compañeros que hicieron el examen, y me dicen: ‘¡no es que nada que ver con lo que tú nos contaste` la modalidad de examen cambió a un ensayo. [...] ahorita hay muchos mitos, en redes sociales dicen: ‘haces tú ensayo y haces un curso y entras como docente’, quien sabe yo no me he metido a esta cuestión de los concursos porque en realidad ahorita nosotros no podemos otra vez concursar (Salvador, E2-NN).

Por su parte, Erika logró acreditar su examen de ingreso en 2017 y logró una plaza interina de la asignatura de matemáticas en una secundaria de Nezahualcóyotl, sin embargo, en el momento que terminó su contrato debía realizar otra vez el proceso, tanto de registro como la evaluación. Conocer la nueva convocatoria y el hecho de que personas cercanas a ella habían acreditado la prueba bajo el nuevo examen de ingreso, aun cuando no acreditaron el examen de ingreso en el marco del SPD le hizo sentirse frustrada por el cambio, y además pensaba que había regresado un sistema desigual de asignación de plazas:



Estoy frustrada, porque el sistema que se intenta ahora es muy desigual cuando logré el ingreso el año pasado (2017) no había tantas plazas de matemáticas, estuve cubriendo un interinato y luego me dieron otras horas, también no definitivas. Cuando terminaron los interinatos fui a Toluca y me dijeron: ya no podemos hacer nada por usted, vuelva a hacer el proceso. Me enteré de cómo fue la evaluación en 2018 y me siento enojada y frustrada, ya que compañeros que no habían logrado pasar el examen en años anteriores, ahora si lo pasaron, dicen que es mucho más fácil (Erika, E5-N).

### **Conclusiones del capítulo**

Esta parte del trabajo de investigación aborda el tema del tránsito de una estructura de ingreso al servicio regida por el SNEE desde 2013 a una operada por el USICAMM a partir de 2018. A pesar, de que el SPD se erigió como el organismo encargado de operar las evaluaciones mediante una normatividad definida en la LGE; en el capítulo anterior, fue posible observar que dicho sistema de ingreso habría funcionado como un conglomerado, más que hacerlo de manera uniforme. Diversas situaciones complejizaron los registros al proceso de evaluación, la asignación de plazas tuvo matices importantes debido a la dinámica de la tasa de jubilación y el trabajo de quienes operaban los sistemas era muy variable. Dicho de otro modo, el SPD, no funcionó de manera uniforme. Sin embargo, ello no cambió la idea de que había un sentido de justicia en su funcionamiento, así como podría haber ayudado a superar las desigualdades de ingreso entre los normalistas y los no-normalistas. En suma, el SPD prosperó en constituirse como un sistema que incentivó el mérito, aunque este avance fluyó con algunas dificultades. Los docentes normalistas entrevistados manifestaron que la transición automática a la docencia va en detrimento del valor que socialmente se le otorga a su función, porque el esfuerzo de haber presentado exámenes le confiere validez a un proceso que comienza desde la formación inicial. Por su parte, los no-normalistas vieron al SPD como una oportunidad, de otra manera habrían tenido que ceñirse a la disciplina sindical o a la actuación de otros actores. De manera general, las

personas entrevistadas manifestaron confusión y dudas ante los cambios y el periodo entre reformas. Ello estaría edificado en que la reforma que se dibujó a partir de mayo de 2019 no era precisa en las orientaciones de los concursos y que muy probablemente ahora el sindicato también participaría de la asignación de plazas, por último, durante los diálogos sostenidos con distintas personas que habían logrado ingresar a la docencia durante los concursos de 2014-2018 se generalizó un sentido de retroceso. Los tanto no-normalistas como normalistas objetivaron el retroceso en la complejidad del examen de ingreso. Este retroceso se enfocó en el hecho de que las evaluaciones de ingreso pasaron de la aplicación de exámenes estandarizados a otros que ellos consideraban que no tenían la rigurosidad de los que se les había aplicado durante su proceso de ingreso.

## Capítulo 8. Conclusiones

Esta investigación aborda el complejo tema de la inserción laboral a la docencia, ello, desde luego requiere de más investigaciones en México. No menos importante es mencionar que se encuentra estrechamente vinculado con las políticas educativas, considerando —sobre todo— que el ingreso al servicio docente siempre se había dado de manera desigual y discrecional. La participación del SNTE y otros sindicatos estatales eran una realidad. En 2013 la reforma educativa que impulsó el presidente Enrique Peña Nieto puso en evidencia la necesidad de la existencia de un sistema de evaluación docente. Se desarrolló una estructura normativa afianzada en leyes para atraer a profesionales de la educación que en el papel pudieran mejorar la calidad de la educación de las infancias, sin embargo, no estuvo exenta de pugnas y una disputa por parte de grupos opositores a una política de evaluación y selectividad aplicada en otros países debido a su eficacia.

Este trabajo tuvo por objetivo rebasar la exploración del ingreso a la docencia desde el punto de vista de la socialización o de la práctica docente, por ello, la postura teórica de la estructuración y acción social de Anthony Giddens permitió analizar y argumentar; el antes, durante y después del proceso de inserción laboral a la docencia en el nivel secundaria. Los registros reflexivos de acción como un componente esencial de la estructuración interpelaron a la reflexividad de las personas como agentes. Por ello, la motivación, las posturas, la conciencia práctica y la conciencia discursiva fueron conceptos clave en el análisis de dichos momentos. Los relatos de vida fueron una herramienta metodológica muy flexible para alcanzar la voz de los docentes, quienes narraron sus experiencias desde sus muy particular cultura, historia y contexto social. Por ende, se consideró desarrollar el trabajo de campo no solo con personas normalistas sino con egresados de otras IES dado que el nivel secundario converge áreas de conocimiento que requieren de diversos profesionales. Este armado teórico y metodológico permitió distanciarse de enfoques más clásicos sobre la iniciación en la docencia y la práctica educativa, y aproximarse de una manera más profunda en la interpretación de las singularidades del proceso de inserción.

Este trabajo aporta tres conclusiones relevantes al campo de investigación sobre la inserción laboral como un pequeño segmento de la vida y la profesionalización docente en México.

### **8.1 Evolución histórica de las políticas de ingreso a la docencia. De un sistema burocrático-credencialista a uno más meritocrático**

En un intento por esbozar el desarrollo del ingreso a una plaza como docente en México, se revisaron varias etapas históricas; la primera de 1920 -1970 donde se fundó un sistema de asignación de plazas directa con un férreo control burocrático-corporativo; la docencia fue vista como una profesión de Estado, en la que los trabajadores de la educación tenían un reconocimiento social, sobre todo en áreas rurales. Docentes formados en normales urbanas tenían que ir las zonas rurales para poder ser contratados; justo antes del inicio de la expansión educativa y la necesidad de contratar muchos más profesores en zonas urbanas marginales. Este hecho marcó el inicio de un cogobierno de la SEP y SNTE en el contexto de la expansión educativa y demográfica en México. El crecimiento de la matrícula de las escuelas normales y dado el sistema de escalafón instaurado se podía transitar a una plaza de manera automática, con un nombramiento definitivo. Incluso aun cuando los recién formados en las normales contaban solo con un título de normal elemental, que tenía la equivalencia de un técnico superior universitario, no de licenciado. La época de descentralización y profesionalización de la educación normal en los años 80, con el objetivo de controlar la matrícula, pero también, dio paso a un modelo credencialista para el acceso a la función educativa, el desarrollo de un escalafón para ello, pero permeado por prácticas de corrupción y el uso de capital social para conseguir el ingreso. Cabe mencionar que el contexto de la crisis económica, la caída salarial produjo un embudo escalafonario para arriba y también hacia los lados; no había una movilidad laboral clara del profesorado. Ello abonó al malestar y a la erosión del estatus de la profesión docente, lo que derivó en una baja calidad en la prestación del servicio educativo. La política nacional de descentralización de los servicios educativos de la educación normal permitió profesionalizar a las normales, teniendo como resultado la obtención de un título de licenciatura, en lugar de uno como normal elemental.

Algunas opciones para aminorar esta situación fue la creación de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) a nivel nacional, o como alternativa local en el estado del México el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). También hubo un control en la matrícula para bajar la inflación del embudo escalafonario de deterioró en salario y calidad a docentes entrantes y quienes ya estaban en servicio. Funcionó un modelo credencialista para el acceso a la función educativa mediante el escalafón, pero estuvo permeado por prácticas de corrupción y el uso de capital social para conseguir el ingreso. Para la década de los años 90 en el contexto de profesionalización y evaluación educativa dio paso a la reglamentación de la asignación de las plazas con el título profesional para regular el acceso a la función educativa, en el intento de tener docentes más tendientes a elevar la calidad del servicio educativo que prestaban. El programa de carrera magisterial funcionó como un paliativo salarial y alivió el embudo horizontal y vertical de quienes ya estaban en servicio creando un sistema de movilidad artificial basado en el desarrollo de una carrera docente y la actualización era parte fundamental de ello. Para la última década de los años 90 el embudo escalafonario fue tal que se optó por una política de restricción en la matrícula de las normales, en el contexto de profesionalización y evaluación educativa. Ello dio paso, en la década de los 2000 a desarrollar un primer sistema más parecido a uno meritocrático mediante la aplicación de exámenes de ingreso desde 2008 en el marco de un acuerdo para la calidad educativa. En 2013, mediante un sistema de coalición partidaria se desarrolló el pacto por México el cual tenía como objetivo diseñar y aplicar una política educativa de calidad y meritocrática. La reforma educativa y la promulgación de cambios constitucionales en el artículo tercero, así como la reglamentación en las leyes secundarias.

## **8.2 Los mecanismos del SPD estructuró un mercado laboral con un tamaño, una dinámica y mucho más regulado que logró unificar el criterio de ingreso**

La reforma del artículo tercero constitucional se asentó en el Programa Sectorial de Educación (PSD) contempló un modelo educativo basado en objetivos de calidad. Una estrategia para el establecimiento de un sistema de profesionalización que promoviera la una mejor selectividad de las y los docentes. Ley General del Servicio Profesional

Docente (LGSPD), como legislación secundaria: desarrolló un marco jurídico distinto en el que no había participación de actores con la facultad de integrar personas a la labor docente, por el contrario, se buscó formular una política de ingreso al magisterio basada en el mérito profesional a través de exámenes para su evaluación, con miras al establecimiento de políticas de atracción de profesores similares a países de la región de América Latina con la creación del SPD se consiguió el tránsito de un modelo burocrático de asignación de plazas a uno más parecido al meritocrático. EL SPD fue el organismo que emitió convocatorias y organizó los concursos de oposición. Ante esta nueva normativa se podría afirmar que ocurrió una estructuración de un mercado laboral docente en educación básica; el gobierno como principal empleador, por lo que existe un fuerte monopolio y control del ingreso y también la existencia de un sector privado como empleador secundario. El tamaño del mercado sería observable en la cantidad de docentes. La dinámica del mercado es variable, pues depende de la tasa de plazas disponibles o vacantes reales —jubilación, permisos por enfermedades degenerativas, año sabático o muerte— para su obtención, Por ello la inserción laboral a este espacio ocupacional aun tendría elementos que definen la entrada y salida de la estructura laboral. Las implicaciones para la investigación educativa de esta impronta, es justamente analizar como de la estructura re-construyó e interpeló el proceso de inserción laboral a la docencia de las personas.

### **8.3 Ante una nueva estructura de ingreso se generaron algunas nuevas motivaciones para ser docente**

La primera conclusión relevante reside en la existencia de diferentes motivaciones distintas tanto de normalistas como de no normalistas para ingresar a la docencia. Estas motivaciones cambiarían conforme a la formación, el género y también emergentemente por el acceso a la educación superior; otro factor importante a considerar fue el SPD. Las motivaciones de los normalistas para trabajar como docentes se aproximaron mucho más a razones intrínsecas y alturistas lo cual parece confirmar resultados de otras investigaciones publicadas en México en la década de los años 2000. Incluso a pesar de la incertidumbre institucional e individual que ocasionó el examen de ingreso a la primera generación de egresados en 2014 se aproximaron a este tipo de motivaciones,

incluso ante el abandono de algunas de las personas que se encontraban estudiando en alguna normal al inicio de las evaluaciones de ingreso en 2014. Sin embargo, se podría afirmar que existe una re-configuración de estas razones. Algunos informantes, sin distinción de género mencionaron que ingresaron a la normal porque así tuvieron la posibilidad de terminar sus estudios de licenciatura, en términos generales, estudiar en la normal fue la última oportunidad de acceder a la educación superior. Ello parece armonizar con otras investigaciones realizadas recientemente, en donde parece haber una realidad dramática la cual obedece a la lógica de acceso a personas no motivadas —al menos de inicio— para dedicarse a la docencia. Este hallazgo contrario a una dinámica de captación de mejores profesionales de la educación pareciera ir en dirección equivocada. Personas que lograron ingresar al SPD no necesariamente querían hacerlo. Por su parte, los no-normalistas obedecieron a una lógica motivacional mucho más extrínseca, los ires y venires en algunos contextos laborales y el deseo de mejorar sus ingresos, les permitió mirar a la docencia como una posibilidad real de empleo.

Sin embargo, dentro de esta racionalidad, se visibilizaron algunos otros matices. Las mujeres no-normalistas, por ejemplo, mencionaron que el aumento en el tiempo para cuidado de su familia habría sido un factor motivacional fundamental para cambiar de empleo. Los hombres se apegaron mucho más a la idea de mejorar sus ingresos y también impulsar proyectos personales, es decir mejorar su estatus laboral. Valdría la pena apuntar que solamente un informante no-normalista mencionó haber estado consciente del papel que jugaría como agente de cambio, al considerar la idea de ser docente, incluso eligió una secundaria pública por encima de un trabajo mejor remunerado que ya tenía en una escuela de EMS de élite privada. Este hecho es preocupante si se considera que un gran número de estudiantes que asisten a escuelas secundarias públicas lo hacen en condiciones de pobreza, las desventajas educativas que presentan son plausibles y las oportunidades de éxito disminuyen conforme avanzan en el sistema educativo. Por lo que esta falta de conciencia sobre las desigualdades educativas de sus estudiantes, podría resultar contraproducente en prácticas menos efectivas en la adquisición de aprendizajes. En el fondo obedecerían a una racionalidad práctica e individualizada desproporcionada; y en los hechos, dejarían de lado la atención al bien común.

Este trabajo reporta que el contexto del proceso de registro al concurso de ingreso en el marco de la convocatoria, se desarrolló bajo un sentido generalizado de malestar. Tal escenario se habría constituido por una la solicitud arbitraria de documentos que no estaban contemplados previamente en el proceso. Además, el bloqueo de registros para los aspirantes que no eran originarios del estado de la República que generaba la ficha de registro, obligó a los aspirantes a migrar de estado para buscarlo. No alcanzar registro el primer año, ocasionó que los docentes lo intentaran hasta en dos ocasiones, lo que habría derivado en el alargamiento de la fila de espera para el ingreso; además de ocasionar movilidad territorial –sobre todo de estados del sur de México, hacia el centro-occidente– que sí posibilitara su registro en el concurso de ingreso. Estos docentes que en ese momento ya se reconocían como aspirantes, fijaron posturas distintas sobre el examen de ingreso al SDP. Por un lado, los normalistas tuvieron posturas mucho más positivas, probablemente, por el hecho de recibir una formación especializada para ello. Por otra parte, los no normalistas fijaron posturas mucho menos positivas, en la idea que el examen de ingreso probablemente estaría compuesto por preguntas apegadas a sus áreas de formación, sin embargo, ello no fue así.

#### **8.4 La estrategia de preparación y resolución del examen de ingreso ocurrió de manera distinta entre normalistas y no- normalistas; fijaron diferentes posturas y reconstruyeron una experiencia distinta frente al examen de ingreso; los resultados obtenidos les permitió elegir centro de trabajo en forma diferenciada**

La segunda conclusión relevante es que hubo una distinción importante entre normalistas y no normalistas en términos de prácticas de preparación para el examen de ingreso. Es decir, los códigos y disposiciones adquiridas temporalmente y que las personas pusieron en juego para desarrollar diversas estrategias de estudio e obtención de información. Docentes normalistas y no normalistas formaron una postura antes del examen de ingreso, y luego, el día que ingresaron a realizar su examen, lo resignificaron. Para los docentes normalistas la postura inicial del examen no distaba mucho de lo que ya se les había anunciado, estaban preparados desde la formación inicial para ello. Identizaron desde lo individual y su formación la idea de hacer el examen, para luego



identificarse con el contexto, particularizando niveles de estrés, malestar o bien aceptación por el examen. Por tanto, hubo una apropiación identitaria, desde su formación inicial por el examen; luego cuando presentaron el examen de ingreso había un desfase entre sus conocimientos, y capacidades; con el contenido, y tipo de examen. El desfase entre la formación recibida y el perfil de ingreso a la docencia, habría sido una enorme falla de la política si se piensa que para ponderar el ingreso deberías haber tenido ya una estrategia planificada de formación para las escuelas normales; aun a pesar de ello fue este grupo quien obtuvo mayores niveles de acreditación frente al grupo de no normalistas o egresadas (os) de la Universidad Pedagógica Nacional. La postura inicial de no normalistas hacia el examen fue opuesta a la de los normalistas. No identificaban el modelo educativo vigente y también pensaban que muy probablemente habría un diferencial entre sus conocimientos y capacidades como profesionales en otras áreas con el campo de la educación. Sin embargo, luego del breve proceso formativo autogestivo, cuando estuvieron frente al examen de ingreso sucedió que algunos conocimientos y capacidades cognitivas desarrolladas desde sus respectivas disciplinas les permitió hacer frente al reto que ello representó. Los conceptos de atractores o facilitadores de Dan Lortie permitieron trazar las formas que los participantes realizaron la elección de su lugar de trabajo una vez que fue asignada su plaza. Cabe mencionar que, aunque existen distinciones de género debido a que las mujeres eligen la profesión por tener mayor flexibilidad de tiempo para tal vez dedicarlo a su familia y los hombres lo hacen por cuestiones económicas. Para los no normalistas la decisión para elegir su plaza fue predominante el tipo de beneficios materiales, específicamente las recompensas económicas; y en segundo lugar, el tipo de elección por beneficios materiales, con énfasis en la compatibilidad, ello con el objetivo de desempeñar alguna otra actividad económica o lúdica. Para los normalistas el tipo de elección fue distinta, hubo un predominio de elección de plaza por seguridad en el empleo, los participantes aludieron al sentido de protección frente al desempleo, por lo que eligieron plazas cercanas a su domicilio, aunque tuvieran pocas horas, no querían experimentar, e incluso realizaron el examen de ingreso dos veces con el objetivo de asegurar el empleo. Finalmente, el tipo de elección por servicio, algunos informantes priorizaron asegurar la plaza, aunque esta no fuera definitiva o no hubiera un pago inmediato lo que dejó de

manifiesto que el tema fue relevante debido a que consideraban importante impartir sus clases, atendiendo a la situación social.

### **8.5 Los primeros pasos en la docencia. La inducción a la docencia en el marco del SPD, ¿mejores docentes?**

La etapa temporal posterior al ingreso constituye un tema muy importante en la vida de las y los docentes porque la inserción laboral a la docencia es un momento complejo de la carrera de las y los docentes. La docencia en el nivel secundaria es caracterizada por su complejidad. Trabajar con personas adolescentes, tiempo limitado y efectivo para las clases, y desde luego los contextos sociales que también dinamizan al interior de las secundarias públicas casi de cualquier tipo y sostenimiento. Sería posible pensar que un buen inicio auguraría una vida profesional más gratificante y por tanto eficaz. La política nacional de inducción a la docencia y la reglamentación secundaria de la reforma educativa en 2013 lo sustentó bajo la figura de tutorías. Esta inducción se llevó a cabo mediante un modelo de acompañamiento entre pares más experimentados y retroalimentación de la directora o director del plantel del docente que logró el ingreso. Para 2019 ello desapareció del mapa o de una ruta de mejora que parecía ir por un camino correcto. Por tanto, hubo un retroceso, al menos en el papel de la construcción de un mejor sistema de ingreso e inducción a la docencia. Las tutorías para los normalistas no habrían tenido el impacto esperado, la formación inicial de docentes normalistas precisamente se basa en la práctica profesional de la enseñanza, incluso desde el inicio de los programas de licenciatura. Por ello, el acompañamiento que se llevaba a cabo lo vislumbraron como un objeto mucho más administrativo. No obstante, de manera opuesta, ello significó el proceso de acompañamiento para docentes provenientes de otras IES. Parece que habría tenido el efecto deseado de manera local y focalizada. Habría sido una oportunidad de aprendizaje y de apropiación de discursos pedagógicos, de formas o maneras de desarrollar el quehacer cotidiano en la escuela. Las y los docentes pensaron que esta inducción les permitió visualizar de mejor manera el reto educativo que tenían en frente. Los relatos y las reflexiones de las y los docentes

conlleven a pensar en el desarrollo de capital profesional mucho más consistente del que habría mucho antes de la entrada de la reforma en 2013. El desarrollo de su trabajo parece que les llevó a pensar positivamente sobre su propia actuación, tomando como referencia a las prácticas educativas, los tiempos y las actitudes de docentes más experimentados de sus propios centros escolares. Las y los docentes cumplieron con varios filtros de evaluación para el ingreso, un examen basado en los perfiles parámetros e indicadores para la EB. En teoría permitiría seleccionar a un docente con un perfil deseable para la educación básica, también docentes con un proceso de inducción y con una segunda evaluación para su definitividad en el sistema; con ello y con la gradualidad de cada etapa del proceso de inserción, pudiera haber decantado docentes, al menos en el papel, mucho más comprometidos con su propia eficacia y calidad como docentes

**8.6 El cambio de política permeado por la duda y el descontento generalizado, también permitió resignificar el ingreso, si bien el SPD no fue un sistema completamente homogéneo y meritocrático, si aspiró a convertirse en un medio justo que reconocía el logro de las habilidades para la docencia de las personas**

Respecto al cambio de política educativa —del SNEE 2013 a la USICAMM a partir de 2018— si bien era un tema que escapaba al foco de esta investigación, fue uno que tuvo una resonancia importante en las voces de las personas informantes. Durante el trabajo de campo fue posible observar que dicho sistema de ingreso diseñado e implementado en 2013 habría funcionado como un conglomerado de diversas formas de asumir la norma y aplicarlas, más que hacerlo de manera uniforme. Algunas cuestiones organizativas incluso originaron una movilidad o migración de docentes a otras regiones del país, debido a cómo se operaba dicha estructura; los registros al proceso de evaluación, la asignación de plazas tuvo matices importantes debido a la dinámica de la tasa de jubilación y el trabajo de quienes operaban los sistemas también era variable. Dicho de otro modo, el SPD no funcionó de manera uniforme. Sin embargo, ello no cambió la idea de que había un sentido de justicia en su funcionamiento, así como podría haber ayudado a superar las desigualdades de ingreso entre los normalistas y los no-normalistas. El SPD prosperó en constituirse como un sistema que incentivó el mérito,

aunque este avance fluyó con algunas dificultades. Las personas normalistas manifestaron que una transición automática a la docencia iba en detrimento del valor que socialmente se le otorga a su función porque el esfuerzo de haber presentado pruebas para su ingreso en contextos tan complejos como lo son las secundarias públicas, le confería validez a un proceso que comenzó desde su formación inicial. Por su parte, los no-normalistas vieron al SPD como una oportunidad, de otra manera habrían tenido que ceñirse a la disciplina sindical o a la actuación de otros actores. Además, ante estos cambios las personas entrevistadas manifestaron confusión y duda, en el periodo entre reformas. Estas nociones sobre el cambio que se dibujó a partir de mayo de 2019 no era preciso en las orientaciones de los concursos y muy probablemente ahora el sindicato también participaría de la asignación de plazas, por último; durante los diálogos sostenidos con distintas personas que habían logrado ingresar a la docencia durante los concursos de 2014-2018 hablaron de un sentido de retroceso. Por ello, ambos tipos de personas —no-normalistas como normalistas— objetivaron el retroceso en una simplificación del examen de ingreso. Este retroceso se enfocó en el hecho de que las evaluaciones de ingreso pasaron de la aplicación de exámenes de ingreso estandarizados a otros que ellos consideraban que no tenían la rigurosidad que les habían aplicado durante su proceso de ingreso.

### **8.7 Algunos alcances y limitaciones de este estudio**

Este trabajo abordó desde una aproximación cualitativa la construcción de la experiencia de inserción laboral al nivel secundaria tanto de normalistas como de no normalistas del Estado de México. Las condiciones territoriales y la matrícula de docentes y escuelas lo hacen un caso por demás interesante para la exploración del fenómeno. Cabe mencionar que se identificaron trabajos previos con miradas mucho más cuantitativas y tendientes a analizar el grado de inserción en términos porcentuales o bien, en términos absolutos al calcular la cantidad de profesores que habían logrado obtener una plaza como docentes en cierto nivel educativo, además de algunos otros trabajos cualitativos anteriores de la década de los 2000 que abordaron algunas estrategias de inserción laboral de personas que lograron acceder por capital social y político y sin tener formación como docentes al nivel secundaria. De la misma manera, algunos trabajos localizados en otros países se

aproximaron al objeto de la presente investigación desde una perspectiva más cualitativa como es el caso de Argentina o Chile, en dónde uno de los principales hallazgos radica en que las personas egresadas de instituciones formadores de docentes optan mucho más por la inserción a la docencia en establecimientos escolares públicos que privados, es decir; optan por militar en la escuela pública.

Por tanto, este acercamiento mucho más empírico implicaría una mirada comprensiva e interpretativa del fenómeno que representó el ingreso a la docencia en momentos mucho muy apremiantes en la historia de las políticas educativas destinadas a mejorar la profesionalización de los docentes como lo fue la reforma educativa en 2013. Desde una postura mucho más crítica, las aplicaciones de las políticas educativas en México se analizan de una manera mucho más estadística y se publican informes, sin embargo, un análisis mucho más profundo de lo que sucedió podría abonar a mejorar la estrategia y el rumbo de dichas políticas. Por ello, los hallazgos que aquí se presentan podrían acercar el lente al ámbito de las personas y mejorar el proceso de aplicación de la política. Cabe mencionar que se corrió con la fortuna de que el trabajo de campo pudiera llevarse justo antes del inicio de la pandemia por Covid-19. Mediante la revisión de la estadística de la cantidad de docentes que ingresaron a la docencia de algunos municipios de la región oriente del Estado de México, se identificaron a algunas personas con las que se podría dialogar y lograr obtener información mediante entrevistas la única condición era haber acreditado el examen de ingreso del SPD durante el periodo 2014-2018. Por lo que el número de informantes obedeció a la lógica del principio de saturación y también, a la disposición, condiciones laborales y el tiempo de los docentes. Con ello, sería aventurado afirmar que contar 26 de entrevistas se obtendría una generalización; al contrario, con prudencia afirmar que el análisis de los datos arrojó algunos hallazgos que confirmaron resultados de investigaciones previas como lo fue en el caso de las motivaciones para ingresar al SPD, sólo por aludir un ejemplo. Se hablaría pues, de un esfuerzo por comprender las vicisitudes y situaciones que conformaron la construcción de la experiencia de inserción laboral de un grupo de personas, con distintos orígenes y que sus vidas fueron entrecruzadas por un momento contextual, social, histórico, político y de la cultura magisterial único en el diseño y aplicación de políticas de ingreso a la docencia.

## **8.8 Temas pendientes y próximas investigaciones referidas a la inserción laboral a la docencia**

Esta investigación ha tenido diferentes momentos durante su construcción. En un primer momento se pretendió estudiar los significados de diferentes personas sobre la reforma educativa 2013, específicamente abordar algunas categorizaciones conceptuales como: la crisis institucionales de las escuelas normales; las medidas institucionales de algunas personas sobre el trabajo en el ámbito de la reforma educativa; la profesionalización del alcance de las normales durante la reforma; los resultados de las pruebas de ingreso y sus implicaciones en la vida institucional de las normales. En suma, se buscaba estudiar el tema de la reforma en la aplicación de la política a las instituciones, no precisamente en el ámbito de las personas y específicamente en el campo del estudio del ingreso a la docencia como parte de un tema más amplio como lo es la profesionalización docente. Luego, en un segundo momento se optó por acotar el tema de investigación a la inserción laboral —ingreso a la docencia— y se eligió, a través de diversos puntos de vista en el curso de seminario de tesis por la sociología de la experiencia de François Dubet. Sin embargo, ese marco conceptual no fue relevante a partir del dialogo con las profesoras y los profesores que participaron en los concursos de selección del SPD, por lo que se optó por usar una teoría más adecuada para el análisis de categorías y códigos sobre los tres momentos del proceso de inserción; el antes, el durante y el después del desarrollo del proceso de evaluación para el ingreso al SPD. Así se optó por la teoría de la estructuración y la acción de Giddens, lo que fue más útil para interpelar a los elementos empíricos que se recabaron con las categorías que propone dicha herramienta conceptual: a) motivaciones; b) conciencia práctica y; c) conciencia discursiva — pertenecientes a los incisos reflexiones de acción— las cuales, fueron mucho más pertinentes para acomodar los datos descriptivos que sobresalieron de las 26 entrevistas a profundidad aplicadas. Estas decisiones permitieron obtener algunas reflexiones que se han abordado en el apartado anterior de conclusiones; la profundización en las historias de vida de un grupo de personas con distintas formaciones académicas y cómo subjetivaron su propia travesía, qué implicó participar en los concursos de ingreso al SPD para lograr su inserción al mundo de la docencia.

A partir de lo anterior, algunas investigaciones que se podrían llevar a cabo como complemento a esta tesis son estudios cualitativos y longitudinales que den cuenta de la trayectoria profesional en la docencia en el largo plazo, que indaguen la conciencia práctica y reflexiva, recursos, incluso agencia —para movilizarse, entrar o salir del sistema educativo— y también las opciones de preparación profesional en diversos puntos de la vida del docente. Sería interesante dar seguimiento a algunas de las historias relatadas en este trabajo para realizar un estudio de la vida del docente en cuanto a su quehacer profesional, haceres y desencuentros; tal como se ha hecho en otros países con tradiciones empíricas de más largo alcance como Reino Unido. Una veta más podría referir a la realización de un estudio de las experiencias de inserción de docentes que participaron en la aplicación de los exámenes de ingreso-admisión a la docencia durante los años 2019-2024. Por otra parte, otro posible estudio analizar los resultados de la inserción laboral a la docencia los periodos 2014-2018 y 2019-2024 respectivamente, con el objetivo de compararlos en con algunos ejes de análisis cómo la asignación y elección de las plazas, y la participación en una evaluación para el ingreso.

### **8.9 Decisiones de política ¿Qué se podría mejorar de un sistema de ingreso-admisión a la docencia en el caso de México?**

El SPD aspiró a ser una política pública de inserción a la docencia que por primera vez inhabilitaba la actividad de los sindicatos sobre la asignación de plazas. Desde su planificación, tenía un diseño legal que permitía la gestión y la operatividad del registro de personas aspirantes a la docencia, la aplicación de exámenes de ingreso, la emisión de resultados y la asignación de espacios de trabajo en instituciones públicas de educación básica de los diferentes estados del territorio mexicano. Un insumo por demás necesario fue que la reforma consiguió el desarrollo de un perfil de docencia. Los criterios parámetros e indicadores para el perfil de persona que quisiera ingresar al sistema público debía cumplir con criterios mínimos de capacidades, habilidades, conocimientos y actitudes éticas para desarrollar una labor docente orientada hacia la mejora y la calidad educativa del área en cuestión. Con tal fin, se contaba con dos instituciones clave en el desarrollo del objetivo de la reforma —otorgar educación de calidad y lograr el ingreso y permanencia de mejores docentes— por un lado, el SPD con capacidad

operativa para desarrollar el proceso de evaluación y por el otro el INEE que contaba con autonomía constitucional presupuestal y operativa para la publicación de materiales de apoyo y la publicación de indicadores que median la eficacia del sistema educativo nacional. En suma, la arquitectura de un sistema tanto de leyes como de instituciones que permitían la operación, evaluación y mejora de las y los participantes y responsables de la educación de niñas y niños.

Por ello, hay que considerar que las políticas educativas serían susceptibles de mejora en la fase de diseño e implementación. Hay que considerar que, aunque el sistema de ingreso y el SPD operaban bajo una ley nacional, cada estado en México tenía la facultad de gestionar y operar su propio sistema de ingreso. Los tomadores de decisiones estatales fueron quienes reportaron las plazas vacantes, y dictaminaron quiénes operaron el registro y la asignación de las plazas una vez concluido el proceso de evaluación. Las personas que participaron en los concursos de ingreso al SPD manifestaron diversas situaciones que podrían considerarse como fallas en el funcionamiento del sistema. Algunas de ellas tenían que ver con documentos solicitados que no se encontraban en las convocatorias originalmente. En algunos casos no pudieran concretar los registros y motivaran la migración a otros estados que tenían sistemas de registro más consolidados para concursar en las evaluaciones. Los exámenes de ingreso eran concretamente pruebas estandarizadas, aunque ello garantizaría cierta predictibilidad de buen desempeño a una persona acreditada, no estaría libre de evaluar otros atributos de las competencias académicas y didácticas mediante la observación, por ejemplo. El cambio de política también demostró que no necesariamente diseñar y aplicar un examen de ingreso con nuevos indicadores de desempeño implicaría mejorar algo. Las personas que participaron en los procesos de ingreso del SPD mencionaron que elementos como la experiencia frente a grupo como un indicador que se compruebe solo con una constancia no daría cuenta de un buen desempeño como docente, como si lo haría el poder ser observadas durante una sesión de trabajo. Mencionaron también que las pruebas tenían menos reactivos y, además, que la entrega de un ensayo hacía que la evaluación bajara en su estándar del nivel de logro requerido para seleccionar mejores docentes.



Ahora bien, es conveniente mencionar que la conversión del SPD a la USICAMM se ha caracterizado por tener cambios constantes. Uno de ellos es que a diferencia del SPD la USICAMM ha cambiado los elementos que incluye el examen de ingreso. Mientras el SPD conservó una prueba estandarizada compuesta por un examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales; la USICAMM en 2019 tuvo varios componentes del examen de ingreso: un escrito en la modalidad de ensayo; una constancia que demostraba experiencia frente a grupo; una prueba estandarizada y la realización de una planificación de sesión. Mientras que para 2021, los componentes de la evaluación cambiaron y solicitaron algunos otros elementos multifactoriales: una ponderación a la formación pedagógica como docente, el promedio general de carrera, cursos extracurriculares (relacionados con la docencia); experiencia docente comprobable y un examen estandarizado denominado apreciación de conocimientos y aptitudes. Esta variación en los componentes tales como, el promedio general de carrera o la formación específica pedagógica serían aspectos debatibles de pertinencia. El componente de promedio no garantizaría o tal vez no sería objeto de predictibilidad en la eficacia de la aplicación de las competencias didácticas en el aula de las personas que logran la admisión. Por otra parte, evidencia de investigaciones en países que han mejorado sus indicadores educativos demuestran que los docentes más talentosos son reclutados de carreras universitarias y que logran tener una formación pedagógica complementaria; contrario al componente que pondera la formación pedagógica específica. Por lo que se tendría que poner a debate la pertinencia de estos componentes de la evaluación que realiza el USICAMM y al menos cambiarlos para que sean ponderables y predictibles del desempeño del docente. Por otra parte, el componente de los cursos extracurriculares habría que precisar de qué tipo y cuáles instituciones pudieran abonar a la formación del docente. Otro aspecto que debiera mejorar o cambiar dentro de la aplicación de la política tendría que ser el funcionamiento de la USICAMM. Primeramente, la plataforma de registro no funciona todo el tiempo, sino sólo por algunas horas durante el día, ello aminoraría las posibilidades de registro de más aspirantes. La publicación de resultados ha tenido imprecisiones y retrasos importantes, aunque las fechas están señaladas en las convocatorias que emite. En suma, La USICAMM se ha vuelto en una

institución que proyecta, al menos en el imaginario de las personas dedicadas a la docencia, una generalizada desorganización. Los comentarios que se pueden encontrar en plataformas como Google u otras redes sociales sustentarían lo que se encuentra en el imaginario del magisterio. El gobierno debería reestructurar la estrategia de trabajo, pero sobre todo la estructura de la evaluación.

## Referencias

- Aceves, A. (2015) Capítulo II. Evaluaciones de la SEP a docentes de educación básica. En *La evaluación docente en México*. Guevara, G. et. al. (Ed). INEE-FCE. México. Pp.45.
- Acosta-Ochoa, A y Buendía, M. (2008). Condiciones laborales de profesores por hora del nivel superior: de la omisión a la visibilidad de la precariedad en la docencia universitaria. En Bayón, Cristina, Sara Ochoa y José Guadalupe Rivera González, coords. 2018. *Desigualdades, pobreza, economía informal, precariedad laboral y desarrollo económico*. Vol. III de Las ciencias sociales y la agenda nacional. Reflexiones y propuestas desde las Ciencias Sociales. COMECESO [https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/147/3.Acosta-Abril\\_2018\\_CondicionesLaborales.pdf](https://www.puees.unam.mx/sapa/dwnf/147/3.Acosta-Abril_2018_CondicionesLaborales.pdf).
- Acker, S. (1988). Teachers, Gender and Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9 (3) pp. 307–322. <http://www.jstor.org/stable/1392795>
- Acosta-Silva, A. (2005). *La educación superior privada en México*. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. IESALC [www.iesalc.unesco.org](http://www.iesalc.unesco.org).
- Acosta-Silva, A. y Planas-Coll, J. (2014). *La arquitectura del poliedro. Itinerarios universitarios, equidad y movilidad ocupacional en México*, México, CUCEA Universidad de Guadalajara. [https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/ARQUITECTURA%20DEL%20POLIEDRO\\_LibroCompleto.pdf](https://www.cucea.udg.mx/include/publicaciones/coorinv/pdf/ARQUITECTURA%20DEL%20POLIEDRO_LibroCompleto.pdf)
- Aguilera, M. (2011). Sujeto, comunidades de práctica e identidad en la formación inicial de docentes para la especialidad de inglés. En Lozano Andrade, I. y Mercado Cruz, E. (coords.), *El ojo del huracán. La formación y la práctica del docente de secundaria. Miradas divergentes* (pp. 75-92). México: Díaz de Santos
- Akar, E. O. (2012). Motivations of Turkish pre-service teachers to choose teaching as a career. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(10). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.7>
- Ainley, J. and R. Carstens (2018), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework, *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en>.

- Antonio, L. (2021). *La evaluación del desempeño docente como política pública y como propuesta de evaluación. Contextos de significación desde las voces de maestros de educación primaria en México*. Tesis doctoral, México, Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV-IPN.
- Avalos, B., Carlson, B y Aylwin. P. (2005). La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y cómo percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas? *Proyecto Fondecyt 1020218*. Santiago, Chile.
- Avalos, B. y Aylwin, P. (2007). How young teachers experience their professional work in Chile. *Teaching and Teacher Education* 23(4), 515-528.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ756897>
- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733004>
- Álvarez-Mendiola, G. (2011). El fin de la bonanza. La educación superior privada en México en la primera década del siglo XXI. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (60), 10-29.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34017127002>
- Arfurch, L. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, Paidós.
- Arfurch, L. (2006). Problemáticas de la identidad. *Identidades. sujetos y subjetividades* Arfuch, L. (Ed). Buenos Aires: Promctco Libros.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México, CIDE, Biblioteca normalista, SEP.
- Arnaut, A. (2015) El servicio profesional docente de educación básica. En: *La evaluación docente en México*. Guevara, G. (Ed). fondo de cultura económica-INEE. México.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México, 1889-1994*. México, CIDE, Biblioteca normalista, SEP.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista, el enfoque morfogenético*. Universidad Alberto Hurtado. Chile.

- Archer, (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press
- Baker, Z. (2018). Reflexivity, structure and agency: using reflexivity to understand Further Education Students' Higher Education decision-making and choices. *British Journal of Sociology of Education* DOI: [10.1080/01425692.2018.1483820](https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1483820)
- Ball, S. y I. Goodson (eds.) (1985). *Teachers' Lives and Careers*, Londres: Falmer Press.
- Ball, J. Maguire, M. Braun, A & Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 625-639 [https://10.1080/01596306.2011.601565](https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565)
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID), (2018). *Profesión: profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo, <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Banco Mundial. (2018). Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Cuadernillo del Panorama general. *Banco Mundial*. Washington, D.C. <https://docplayer.es/55303232-Aprender-para-hacerrealidad-la-promesa-de-la-educacion-panorama-general-informesobre-el-desarrollo-mundial.html>
- Baranger, D., (2018) Notas sobre la noción de reflexividad en sociología y en la obra de Bourdieu. Piovani, J y Muñiz (Coord.) *¿Condenados a la reflexividad?* CLACSO ; Buenos Aires : Biblio [https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados a la reflexividad.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20180419015342/Condenados_a_la_reflexividad.pdf)
- Bartlett, L. (2014). *Migrant Teachers. How American Schools Import Labor*. Harvard University Press.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46, 343–349. [https://10.1023/A:1004090415953](https://doi.org/10.1023/A:1004090415953)

- Barthes, R. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. *Análisis estructural del relato*. México, D.F.: Ed. Coyoacán, pp. 7-38.
- Bextaux, D. (1980) “L approche biographique. Sa Valité methodologique, ses potentialités” *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, 59, Presses Universitaires de France, Paris.  
[https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia\\_web/metodologia/Bertaux.pdf](https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/metodologia/Bertaux.pdf)
- Blanco, E., Solís, P., y Robles, H. (2014). *Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*, México, INEE y El Colegio de México.  
<https://libros.colmex.mx/wp-content/plugins/documentos/descargas/P1C230.pdf>
- Book, C. & Freeman, D. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37, (2). pp. 47–51.  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ333735>
- Book, C. Freeman, D. & Brousseau, B. (1985). Comparing academic backgrounds and career aspirations of education and non-education majors. *Journal of Teacher Education*, 36 (3), 27–30 <https://10.1177/002248718503600306>
- Bovill, H. (2012) The Importance of Internal Conversations and Reflexivity for Work-Based Students in Higher Education: Valuing Contextual Continuity ‘Giving Something Back’.” *International Journal of Lifelong Education* 31 (6): 687–703.  
 DOI: [10.1080/02601370.2012.723049](https://doi.org/10.1080/02601370.2012.723049)
- Brookhart, S. M., & Freeman, D. J. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62, 37–60.  
[10.3102/00346543062001037](https://doi.org/10.3102/00346543062001037)
- Bourdieu, P. (1979/2011). Los Tres Estados del Capital Cultural, Traducción de Mónica Landesmann en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco, México, núm 5, pp. 11-17  
<https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>
- Bourdieu, P. (1979/2006). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Taurus: Madrid.
- Bourdieu, P., and. Wacquant, L. (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: University of Chicago Press

- Bruns, B., & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes. Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington: Banco Mundial.
- Burridge, P. (2014) Understanding teachers' pedagogical choice: a sociological framework combining the work of Bourdieu and Giddens. *Educational Studies*, 40:5, 571-589, doi: [10.1080/03055698.2014.953915](https://doi.org/10.1080/03055698.2014.953915)
- Burridge, P., Carpenter, C., Cherednichenko, B., & Kruger, T. (2010). Investigating Praxis Inquiry within Teacher Education Using Giddens' Structuration Theory. *Journal of Experiential Education*, 33(1), 19-37. <https://doi.org/10.1177/105382591003300103>
- Brown, M. (1992). Caribbean first-year teachers' reasons for choosing teaching as a career. *Journal of Education for Teaching*, 18, 185–195. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0260747920180207>
- Clarke, M. (2009). Choosing post-primary teaching as a career: Perspectives from the Republic of Ireland. In S. Drudy (Ed.), *Education in Ireland: Challenge and change* (pp. 168–192). Dublin, Ireland: Gill & Macmillan.
- Coordinación Nacional al Servicio Profesional Docente (2018). Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017. *Informe de supervisión y observación*. Pp. 7. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F218.pdf>.
- Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997. Cuadernos de discusión 16. México: SEP. [educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0CjJgj-cds16.pdf](http://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-u69F0CjJgj-cds16.pdf)
- Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(120). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2283>

- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: la acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Chile: OREALC-UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244074.locale=en>
- Cambiasso, M., (2015). Consideraciones críticas sobre la teoría de la estructuración de Anthony Giddens. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 15(3), 217-232. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53742530010>
- CNSPD, (2017). *Marco general para la organización y el funcionamiento de la tutoría en Educación Básica*. México. SEP. [www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/MARCO-TUTORÍA-EDUCACIÓN-BÁSICA\\_INGRESO](http://www.sev.gob.mx/educacion-basica/actualizacion-magisterial/wp-content/uploads/sites/19/2019/05/MARCO-TUTORÍA-EDUCACIÓN-BÁSICA_INGRESO)
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F., & Shulman, I. (2005). The design of teacher education programs. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 390-441). S. Francisco: Jossey Bass.  
<http://www.highered.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf>
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness: How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress. <https://eric.ed.gov/?id=ED535859>
- Darling-Hammond, L. y Newton, S. & Wei, R. (2012). *Developing and accessing beginning teacher effectiveness: The potential of performance assessments*. Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.  
<https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/developing-and-assessing-beginning-teacher-effectiveness-potential-performance-assessments.pdf>
- Day, C. (2002). *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* (2nd ed. E-book). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203021316>
- De Hoyos, R. y Estrada, R. (2018) ¿Los docentes mejoraron? ¡Sí! En: *Distancia por tiempos, blog de educación de la revista Nexos*.  
<https://www.nexos.com.mx/?p=3953>
- De Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano”, en Puryear, J. y Brunner, J. J., *Educación, equidad y competitividad en las Américas*, vol. II, OEA.



- De Ibarrola M., Silva, G., y Castelán, A. (1997). *Quiénes son nuestros profesores. Análisis del magisterio de educación primaria en el Distrito Federal, 1995*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- De Ibarrola, M. (2018). Los conocimientos profesionales necesarios en el marco de la reforma educativa1. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79),1285-1311. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14059462012>
- De Ibarrola, M. (2018) (b). Evaluation of teachers of basic education: Political tensions and radical oppositions. *Education Policy Analysis Archives*, 26(53). Special Issue, Historical and Contemporary Perspectives on Educational Evaluation: Dialogues with the International Academy of Education, guest edited by Lorin W. Anderson, Maria de Ibarrola, and D. C. Phillips. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3819>
- De Ibarrola, M. (2002) (c). Hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo, En *Desarrollo local y formación: hacia una mirada integral de la formación de los jóvenes para el trabajo*, M. De Ibarrola (coord.), Montevideo, Uruguay: OIT/Cinterfor. Serie Herramientas para la transformación, pp. 15-25. <https://www.oitcinterfor.org/node/6227> (consultado el 25 de noviembre de 2018)
- De Ibarrola, M. (2014) (d). Repensando las relaciones entre la educación y el trabajo: una reflexión basada investigaciones realizadas en México”, *Cuadernos CEDES*, vol. 34, núm. 94, pp. 367-383. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/syJSdGf8XXfSHXgDg3Z9qGv/abstract/?lang=es&format=html> (consultado el 19 de septiembre de 2019)
- De Ibarrola, M. (2015) El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En *Reforma educativa el debate informado. ¿Qué estamos transformando?* (Gloria del Castillo y Giovanna Valenti, Coordinadoras). Flacso. México.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research, en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Londres, Sage, 1-18.
- De Vries, W & Navarro, Y (2011). ¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior IISUE-UNIVERSIA*, 2. 3-27. 10.22201/iisue.20072872e.2011.4.34.

- De Vries, W (2019) ¿Capital humano en la carretera de cuota? Trayectorias de jóvenes hacia el mercado laboral. En Acosta, Adrián. (coord.). *El futuro de las relaciones entre educación superior y trabajo: perspectivas teóricas, implicaciones prácticas*. Biblioteca de la educación superior. ANUIES. Pp. 94-125.
- Díaz-Barriga, Á. (2021). Política de la educación normal en México. Entre el olvido y el reto de su transformación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 533-560. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200533&lng=es&tlng=es).
- Dionicio, Esmeralda. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV. México.
- Diario Oficial de la Federación (1993). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*. México  
<https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2013) *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013).
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación de los Estados Unidos Mexicanos*,  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013).
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación.  
[http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley\\_general\\_educacion.pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad908ab78086b184/ley_general_educacion.pdf).
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2013). Decreto por el que se expide el Plan sectorial de Educación PSE (2013).  
[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA\\_SECTORIAL\\_DE\\_EDUCACION\\_2013\\_2018\\_WEB.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf)

- Diario oficial de la Federación (DOF) (2018). Decreto por el que se expide el Plan sectorial de Educación PSE (2018).  
[https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020)
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2019). Decreto por el que se expide la Ley General de la Unidad de Servicio de Carrera de Maestras y Maestros.  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM\\_300919.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf)
- Diario oficial de la Federación (DOF) (2014) *Lineamientos iniciales específicos para llevar a cabo la evaluación del ingreso al Servicio Profesional Docente en Educación Básica y Educación Media Superior y lineamientos iniciales específicos para llevar a cabo la evaluación para la promoción a cargos con funciones de Dirección (directores) en Educación Media Superior, para el ciclo escolar 2014-2015*. LINEE-02-2014.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5335041&fecha=06/03/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335041&fecha=06/03/2014)
- Doeringer, P. y Piore M, (1985) Mercados internos de trabajo y análisis laboral, Madrid, Ministerio de Trabajo y S.S.
- Ducoing, P. y Rojas, I. (2017). La educación secundaria en el contexto latinoamericano: consideraciones a partir del vínculo política educativa-currículum. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 32-56.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100032&lng=es&tlng=es).
- Dubar (2001) El Trabajo y Las Identidades Profesionales y Personales. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo Año 7, N° 13- 2001 PP. 5-16*. Consultado el 20 de noviembre de 2020. Disponible en:  
<https://pdfcoffee.com/dubar-2001-el-trabajo-y-las-identidades-profesionales-y-personales-pdf-free.html>
- Dünder, S. (2014). Reasons for Choosing the Teaching Profession and Beliefs about Teaching: A Study with Elementary School Teacher Candidates *College Student Journal*, (48) 3 445-460. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1045352>
- Edwards, D. (2014). *Migrant teachers: a case study*. Doctoral Dissertation submitted to the Faculty of the Graduate School of the University of Maryland, College.
- Elbaz, F. (1981). El conocimiento práctico del maestro: reporte de un caso de estudio. *Curriculum inquiry*, 11(1), pp. 1-50. <http://www.jstor.org/stable/1179510>

- Fardella, Carla (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-229. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2012.19996>
- Fokkens-Bruinsma, M., & Canrinus, E. (2012). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249–269. [10.1080/1359866X.2012.700043](https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043)
- Flores, M. A., & Niklasson, L. (2014). Why do student teachers enrol for a teaching degree? A study of teacher recruitment in Portugal and Sweden. *Journal of Education for Teaching*, 40, 328–343. [10.1080/02607476.2014.929883](https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929883)
- Flores-Crespo, P. y Mendoza, D. (2012). *Implementación de Políticas Educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. Ediciones Gernika, México.
- Fullan, M. (1991/2007). *The new meaning of educational change*. Nueva York: Teachers College Press
- Gaitán, P. (2015). Usos y Límites de la reflexividad en la obra de Anthony Giddens. *Acta Sociológica*. (67) 3. 1-22. DOI: [10.1016/j.acso.2015.04.001](https://doi.org/10.1016/j.acso.2015.04.001)
- García-Poyato, J, Cordero, G, & Torres, R. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- García-Poyato, J., y Cordero, G. (2019). La profesión docente en crisis: Disminución de la matrícula normalista en México. *Archivos Analíticos De Políticas Educativas*, 27, 103. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- Giddens, A. (1984/2003). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu
- Giddens, A. (1976/1997) *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giovine, M. y Barri, J. (2023). La agencia en la sociología de Pierre Bourdieu y Anthony Giddens. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México*, 42, 1–18. <https://doi.org/10.24201/es.2024v42.e2404>

- González-Reyes, H. (2017) *De las calles a las aulas: el caso del Movimiento de Aspirantes Excluidos de la Educación Superior*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV. México.
- Guzmán, C. y Serrano, O. (2011). Las puertas del ingreso a la educación superior: el caso del concurso de selección a la licenciatura de la UNAM. *Revista de la educación superior*, 40(157), 31-53.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000100002&lng=es&tlng=es)
- Granados-Roldán Otto, (2018). *Reforma educativa*. México. FCE.
- Grupo Reforma, (11 de septiembre de 2022). *¿A qué regresa Elba Esther Gordillo?* [Video]. You Tube. <https://www.youtube.com/watch?v=yWrByHZKjS4>
- Hayes, S. (1990) Students' Reasons for Entering the Educational Profession. *Reports of Research Northwestern Oklahoma State University*; Oklahoma.  
<https://eric.ed.gov/?id=ED366234>
- Hanushek, E. y Wössmann, L. (2007), “The role of education quality in economic growth”, *World Bank Policy Research Working Paper* 4144
- Hargreaves, D. (1982). The Occupational Culture of Teachers. En Woods P. (Ed.). *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (1st ed.).  
<https://doi.org/10.4324/9780203127476>
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Madrid, España: Morata.
- Heinz, M. (2011). The next generation of teachers: Selection, backgrounds and motivations of second-level student teachers in the Republic of Ireland (*Unpublished doctoral dissertation*). *National University of Ireland, Galway, Ireland*.
- Heinz, M. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers’ career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 21:3, 258-297, 10.1080/13803611.2015.1018278
- Heinz, W. (2009). Structure and agency in transition research. *Journal of Education and Work*, 22(5), 391–404. doi: [10.1080/13639080903454027](https://doi.org/10.1080/13639080903454027)

- Hoyle, E. (2001), Teaching: Prestige, status and esteem, *Educational Management Administration & Leadership*, Vol. 29/2, pp. 139-152, <https://doi.org/10.1177/0263211X010292001>.
- Huling, L. (1992). Research on Learning to Teach: Implications for Teacher Induction and Mentoring Programs. *Journal of Teacher Education*, 43 (3). [10.1177/0022487192043003003](https://doi.org/10.1177/0022487192043003003)
- Hofmann, M. y Feldlaufer. M. (1992). Involving Veteran Teachers in a State Induction Program, The Clearing House: *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 66:2, 101-103 [10.1080/00098655.1992.9955942](https://doi.org/10.1080/00098655.1992.9955942)
- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers*. London: Cassell.
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación INEE (2015): Los docentes en México.: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación INEE (2015): (2016) *Políticas para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. México: INEE. Documentos ejecutivos de política educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento2-formacion.pdf>
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación INEE (2015) (2019) ¿Cuántos docentes son necesarios para garantizar la cobertura de educación básica en México? En Medrano, V. y Ramos, E. *La formación inicial de los docentes de educación básica en México educación normal, universidad pedagógica nacional y otras instituciones de educación superior*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). p. 25. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- INEE (2015) *Reforma educativa. Marco Normativo*. México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Comisión de Educación y Servicios Educativos de la LXII Legislatura de la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión.
- INEE, (2016). *Reporte de resultados Evaluación de la implementación del componente de tutorías del servicio profesional docente. Tutores y tutorados*. México, INEE. <https://es.slideshare.net/docentehugo/intervencion-docentesems>
- INEE, (2017). *La educación obligatoria en México Informe 2017*. México, INEE. <https://es.slideshare.net/docentehugo/intervencion-docentesems>

- Iglesias, A. (2018). "Trayectorias de formación y estrategias de inserción laboral. Los profesores principiantes de las escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires". Tesis doctoral, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, (INEE) (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al Servicio Profesional Docente* Gloria-Canedo, C. Gutiérrez, C. Primera edición, México. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, (INEE) (2017). *La educación obligatoria en México Informe 2017*. México, INEE. <https://es.slideshare.net/docentehugo/intervencion-docentesems>
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, (INEE) (2018) *La educación obligatoria en México Informe 2018*. Instituto Nacional de Evaluación para la Educación. [https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04\\_informe/capitulo\\_00.html](https://www.inee.edu.mx/medios/informe2018/04_informe/capitulo_00.html)
- Instituto Nacional de Evaluación para la Educación, (INEE) (2018). *Concurso de Oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017*. Informe de supervisión y observación. Pp. 7. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F218.pdf>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2019) *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) en México. Tasa de desocupación trimestral, periodo 2017-2018* Sitio institucional. <https://www.inegi.org.mx/programas/enoe/15ymas/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2020). Encuesta nacional de empleo (ENOE) al cuarto trimestre. *Distribución porcentual de la población de 20 años y más ocupada como profesor en la educación básica por duración de la jornada laboral, 2020*. en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP\\_MA\\_ESTRO21.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MA_ESTRO21.pdf)

- Ingersoll, R. and Collins G. (2018), “The status of teaching as a profession”, in Ballantine, J., J. Spade and J. Stuber (eds.), *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/221](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221).
- Jacinto, C. (1995). Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos: ¿una articulación posible?, M. A. Gallart (coord.), *Formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social*, Buenos Aires: Orealc-Unesco, Lecturas de Educación y Trabajo, núm. 4, pp. 137-165.:  
<https://campus.fundec.org.ar/admin/archivos/LA%20FORMACION%20PARA%20EL%20TRABAJO%20EN%20AM%C3%89RICA%20LATINA.pdf>
- Jackson, M. (2007), How far merit selection? Social stratification and the labour market. *The British Journal of Sociology*, 58: 367-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00156.x>
- Klassen, R., Al-Dhafri, S., Hannok, W., (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers’ Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27, 579–588. 10.1016/j.tate.2010.10.012
- King, S. (1993). Why did we choose teaching careers and what will enable us to stay?: Insights from one cohort of the African American teaching pool. *The Journal of Negro Education*, 62, 475–492.  
[www.jstor.org/discover/10.2307/2295518?uid=2133&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104485055943](http://www.jstor.org/discover/10.2307/2295518?uid=2133&uid=2134&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21104485055943)
- Kirk, D. & MacDonald, D. (2001) Teacher voice and ownership of curriculum change, *Journal of Curriculum Studies*, 33:5, 551-567, DOI: 10.1080/00220270010016874
- Krečič, M., & Grmek, M. I. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31, 265–274. 10.1080/03055690500236449
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000): Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, Vol.26, no.2, pp. 117-126  
<http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Kyriacou, C. Kobori, M. (b) (1998). Motivation to learn and teach English in *Slovenia*. *Educational Studies*, 24, 345–351. [10.1080/0305569980240307](https://doi.org/10.1080/0305569980240307)



- Kyriacou, C. (1993). Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform *Educational evaluation and policy analysis* 15: 129 .  
[epa.sagepub.com/content/15/2/129](http://epa.sagepub.com/content/15/2/129)
- Lawson, A. (1992). Induction and Mentoring. *Journal of Teacher Education*, 43 (3): <https://journals.sagepub.com/toc/jte/43/3>.
- Latapí, P. (2001), "Valores y educación", *Ingenierías*, vol. IV, núm. 11,  
[www.ingenierias.uanl.mx/11/.../11 Pablo Latapi Valores y educacion.pdf](http://www.ingenierias.uanl.mx/11/.../11_Pablo_Latapi_Valores_y_educacion.pdf)
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. *Review of Research in Education*, 16, 297–351.  
<https://doi.org/10.2307/1167355>
- Loyo. A, (2015). La dimensión Política de la Reforma Educativa. En “Distancia por tiempos” blog de educación de la revista Nexos.  
<http://www.nexos.com.mx/?p=24304>
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press
- Loyo. A, y Muñoz-Armenta A. (2003). "El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación: estado del arte de una década". En *Sujetos, actores y procesos de formación*, editado por Patricia Ducoing Waty. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Maldonado-Maldonado, A. Blanco, E. Flores, P. Schmelkes, S, Rodríguez R. y Miller, D (2019). ¿Oportunidad o farsa? *XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)* [Grabación del portal Educación Futura]  
<http://www.educacionfutura.org/merito-una-construccion-colectiva-que-depende-del-contexto/>
- Maldonado-Maldonado, A. y Mejía-Pérez (2018) (b). Higher Education Systems and Institutions, Mexico, P. Teixeira y J. Shin (eds), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, Dordrecht: Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1\\_409-1](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_409-1) (consultado el 25 de abril de 2019)
- Maldonado-Maldonado, A. y Bolaños B. (2019) (c). El nuevo Artículo 3º Constitucional. En Guevara Niebla, Gilberto. *La regresión educativa*. (pp. 163—191). México: Grijalbo.

- Maldonado-Maldonado, A. y Rodríguez, G., R. (2019, mayo 1) (d). “Reforma al Artículo Tercero, ¿quién gana, ¿quién pierde?”, Distancia por tiempos, blog de educación de Nexos. <<https://educacion.nexos.com.mx/reforma-al-articulo-tercero-quien-gana-quien-pierde/>>
- Manuel, J., & Hughes, J. (2006). “It has always been my dream”: Exploring pre-service teachers’ motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10, 5–24. 10.1080/13664530600587311
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (eds.) (2011). La evaluación docente en Chile. Santiago: Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología-MIDE-UC. [https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La\\_Evaluacion\\_Docente\\_en\\_Chile.pdf](https://www.mideuc.cl/libroed/pdf/La_Evaluacion_Docente_en_Chile.pdf)
- Marcelo (2006) “Políticas de inserción a la docencia”: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. *Taller Internacional “Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano”*. PREAL-Colombia. [b.edu/obipd/docs/politicas de insercion a la docencia del eslabon perdido al puente para el desarrollo profesional docente garcia c m.pdf](https://www.b.edu/obipd/docs/politicas_de_insercion_a_la_docencia_del_eslabon_perdido_al_puente_para_el_desarrollo_profesional_docente_garcia_c_m.pdf)
- Martínez, R., y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), XXXVII (1-2), 91-114. <https://www.redalyc.org/pdf/270/27037205.pdf>
- Martínez-Licerio, K., Marroquín-Arreola, J. y Ríos-Bolívar, H. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, XXXIV (86),113-131.. ISSN: 0185-3937. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413/41360954006>
- Marginson, S. (2016). “High Participation Systems of Higher Education”, *The Journal of Higher Education*, núm 87, pp. 243-271. [https://www.researchgate.net/publication/319033950\\_High\\_Participation\\_Systems\\_of\\_Higher\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/319033950_High_Participation_Systems_of_Higher_Education)
- Martínez Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. México: INEE. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PIC233.pdf>
- Mayorga, V. (1999). *La vida de la escuela secundaria y las condiciones del trabajo docente*. Programa de estudios del curso escuela y contexto social. Plan 1999. SEP, México.

- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: FCE.
- Mejoredu, (2022) *Indicadores nacionales de la mejora continua de la educación en México Cifras del ciclo escolar 2021- 2022*. SEP, México  
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/indicadores-nacionales-2023.pdf>
- Miranda, Francisco (2018). Capítulo 10. Federalismo educativo y capacidades locales las el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la reforma educativa en Martínez-Bordón A y Navarro, A. *Coordinadores La Reforma Educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018- 2024*. Instituto Belisario Domínguez del Senado Mexicano. Pp.221-257  
<http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/handle/123456789/4143>
- Mtika, P., & Gates, P. (2011). What do secondary trainee teachers say about teaching as a profession of their “choice” in Malawi? *Teaching and Teacher Education*, 27, 424–433. 10.1016/j.tate. 2010.09.012
- Muñoz, A (2008). "Escenarios e identidades del SNTE. Entre el sistema educativo y el sistema político". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (37): 377-417.<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003704.pdf>
- Muñoz, H. (2009). “Las Universidades Públicas: Política, Diferenciación y Desigualdad Institucional”, *La Universidad Pública en México*, Colección Problemas Educativos en México: Seminario de Educación Superior, UNAM - Miguel Ángel Porrúa, pp. 237-270.  
[https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/MunozGarcia\\_LasUniversidadesPublicas.pdf](https://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/hmunoz/MunozGarcia_LasUniversidadesPublicas.pdf)
- Muñoz, L. (2019) Acción y estructura en la teoría sociológica de Anthony Giddens: una lectura desde la noción de capacidades. *Cuadernos de trabajo social*. 19 (2) 110-127. <https://www.tscuadernosdetrabajosocial.cl/index.php/TS/article/view/168>
- Montaño, L. (2009). “Caminos de ingreso a la docencia. Una mirada a la escuela secundaria” *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México: COMIE.  
[http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/ponencias/0529-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0529-F.pdf)
- Mungarro, G., Méndez, A., Romero, A. (2019) Motivos para elegir la profesión docente en maestros noveles. *III Congreso nacional de educación normal. Memorias*

*electrónicas del Congreso nacional de educación normal (CONISEN)*. Baja California, México. <http://www.conisen.mx/memorias2019/memorias/1/P468.pdf>

- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., & Dann, H. D. (1978). *Der Praxisschock bei junger Lehrern*. Stuttgart: Klett
- Nemser, F.S. (1984). Teacher Mentoring: A Critical Review. *ERIC Digest*. Consultado el 28 de abril de 2022. <https://eric.ed.gov/?id=ED397060>
- Navarro, J. (2014) La inserción laboral de los egresados universitarios. Perspectivas teóricas y tendencias internacionales en la investigación. México. ANUIES.
- OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): *Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2009) Implementación de políticas educativas: México. Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México, OECD Publishing, Paris, Consultado el 12 de mayo de 2018, disponible en <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>
- OECD (2019) *Higher Education in Mexico: Labour Market Relevance and Outcomes, Higher Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264309432-en>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. Cox, C. Beca, C. E., Cerri, M., Meckes, L., Ramírez, M. (Coords). Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 101 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380227>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean. 102 [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa)
- Organista, J. y García-Garduño, J. (2006). Motivación y expectativa para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8 núm.2, pp. 1-17. <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-garduno.html>

- Ornelas, C. (2008). "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón". *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 13 (37). pp. 445-469.  
<https://www.redalyc.org/pdf/140/14003708.pdf>
- Park, M. Sung, Y. (2013). Teachers' Perceptions of the Recent Curriculum Reforms and Their Implementation: What Can We Learn from the Case of Korean Elementary Teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, v33 n1 p15-33  
<https://eric.ed.gov/?id=EJ995472>
- Planas, J. (2014). Adecuar la oferta de educación a la demanda de trabajo. ¿Es posible? Una crítica a los análisis “adecuacionistas” de relación entre formación y empleo. *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)*. México.
- Pollard, A. (1982). Teacher Interests and Changing Situations of Survival Threat in Primary School Classrooms. En Woods P. (Ed.). *Teacher Strategies: Explorations in the Sociology of the School* (1st ed.). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9780203127476>
- Priyadharshini, E. & Robinson-Pant, A. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29, 95–112.  
[10.1080/02607470305571](https://doi.org/10.1080/02607470305571)
- Ramírez-Romero, E. y Cuevas-Cajiga, Y. (2018) Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente en Y. Cuevas Cajiga (coord.) *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM, pp. 99-133.
- Ramírez-Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 1(2).  
<https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2010.2.7>
- Rangel Montalvo, Karla (2020). *Inserción en la escuela primaria. Experiencia de los docentes con distintas formaciones iniciales*, Tesis de maestría, México: DIE-CINVESTAV.
- Rawls, J. (1984). *La justicia como imparcialidad*. Cuadernos de Crítica, 32(1), 25.
- Reforma. (2022, septiembre 11) *¿A qué regresa Elba Esther Gordillo?* [ En entrevista con Reforma, Elba Esther Gordillo se defiende ante acusaciones, habla de la 4T y

revela el pasado de Leticia Ramírez, titular de la SEP. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=yWrByHZKjS4>

Reid, I., & Caudwell, J. (1997). Why did secondary PGCE students choose teaching as a career? *Research in Education*, 58, 46–58. [www.questia.com/library/journal/1P3-25945602/why-did-secondary-pgce-students-choose-teaching-as](http://www.questia.com/library/journal/1P3-25945602/why-did-secondary-pgce-students-choose-teaching-as)

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27–56. 10.1080/13598660500480290

Richard, A. y Rigazio-DiGilio, A. (2003). *Beginning Teacher Induction: Research and Examples of Contemporary Practice*. Teacher Professional Development.

Ritzer, G y Stepnisky, J. (2011). *The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists (Ritzer/The Wiley-Blackwell Companion to Major Social Theorists) // Anthony Giddens. , ( ), 432–463. doi:10.1002/9781444396621.ch37*

Rodríguez, R. (2009) Dilemas de la educación superior privada. En *Campus Milenio, Milenio*, Núm 307, publicado el 2 de mayo de 2009, México.

<https://www.ses.unam.mx/publicaciones/articulos.php?proceso=visualiza&idart=588>

Rubio, J. (2006). *La política educativa y la educación superior en México: 1995-2006: Un balance*. México: SEP-FCE.

Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito ¿Qué ha sido del bien común?* Debate.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, relaciones y saberes*. UPN, México. Plaza y Valdés.

Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, año/vol. 13, número 037 Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México pp. 419-443.  
[https://www.researchgate.net/publication/28232299\\_Reforma\\_educativa\\_el\\_papel\\_del\\_SNTE](https://www.researchgate.net/publication/28232299_Reforma_educativa_el_papel_del_SNTE)

Savín, A (2003) *Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales?* En *Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. SEP. México, SEP (Biblioteca del normalista), 1998, p *Cuadernos de Discusión* 13 19.

- Secretaría de Educación Pública, (SEP) (2018) *Reunión del secretario de educación, Otto Granados Roldán en la sede de la coordinación nacional del servicio profesional docente 2014-2018; avances, alcances, beneficios y desafíos*.  
[https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300688/SPD\\_Avances\\_2014-2018.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/300688/SPD_Avances_2014-2018.pdf)
- Secretaría de Educación Pública, SEP, CNSPD, (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*. pp. 11.  
[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/certificacionevaluadores/content/permanenciaBasica/docs/2015/permanencia/parametros\\_indicadores/PPI\\_DESEMPENO%20DOCENTE\\_TECDOCENTES.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/certificacionevaluadores/content/permanenciaBasica/docs/2015/permanencia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO%20DOCENTE_TECDOCENTES.pdf)
- SEP, (2002). *Perfil estadístico del sistema nacional de educación superior (Del ciclo escolar 2022 - 2023)*. Sitio oficial de la SEP, Subsecretaría de Educación Superior, México. <https://www.sii.es.unam.mx/reporte.php>
- Staton, A. & Huton, S. (1992) Teacher socialization: Review and conceptualization, *Communication Education*, 41:2, 109-137,  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03634529209378875>
- Stiegelbauer, S. (1992) Why We Want To Be Teachers: New Teachers Talk about Their Reasons for Entering the Profession. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. San Francisco, CA, April 20-24*. University of Toronto (Canada). <https://eric.ed.gov/?id=ED348367>
- Southwell, M, e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *EduSol*, 20(70), 115-131. E pub 17 de febrero de 2020.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-80912020000100115&lng=es&tlng=](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912020000100115&lng=es&tlng=).
- Su, Z., Hawkins, J. N., Huang, T., & Zhao, Z. (2001). Choices and commitment: A comparison of teacher candidates' profiles and perspectives in China and the United States. *International Review of Education*, 47, 611–635.  
 10.1023/A:1013184026015
- Su, Z., (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13, 325–340. 10.1016/S0742-051X(96)00021-2

- Tardif, M. Lessard, C. y Lahaye, L. (1991). “Les enseignants des ordres d’enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d’une problématique du savoir enseignant.” *Sociologie et Sociétés*, vol. 23, n. 1, p. 55-70
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea Ediciones.
- Taylor, S y Bogdan, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires. Paidós.
- Teichler, U. y Kehm, B (1995). Towards a New Understanding of the Relationships between Higher Education and Employment, *European Journal of Education*, vol. 30, núm, 2, pp. 115-132. <https://www.jstor.org/stable/1503524> (consultado el 20 de agosto de 2019)
- Teichler, U. (1999). Research on the Relationships between Higher Education and the World of Work: Past Achievements Problems and New Challenges, *Higher Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 169-190. <http://www.jstor.org/stable/3447932> (consultado el 4 de septiembre de 2018)
- Tenti, E. (1995). “Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, vol. 4, núm. 7, pp.17-25. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/6273/Tenti.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (consultado el 5 de septiembre de 2018).
- Tenti, E. (2004). Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. *Revista PRELAC*. Año 1, núm. 0. Proyecto regional de educación para América Latina y el Caribe. <unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293s.pdf#137357>
- Tenti, E. (2005). Una carrera con obstáculos: La profesionalización docente. *Simposio internacional de profesionalización docente, modernización educativa y globalización*, UPN, México.
- Tenti, E. (2004). La condición docente: análisis comparado de la Evaluación de la evaluación, IIPPE/UNESCO, Buenos Aires, pp. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99),335-353. ISSN: 0101-7330. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>



- Tholen, G. (2015) What can research into graduate employability tell us about agency and structure? *British Journal of Sociology of Education*, 36:5, 766-784, DOI: [10.1080/01425692.2013.847782](https://doi.org/10.1080/01425692.2013.847782)
- Thornton, M., Bricheno, P., & Reid, I. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67, 33–43., disponible en [uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/3918/100343.pdf?sequence=1](http://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/3918/100343.pdf?sequence=1)
- Tomlinson, M. (2010). Investing in the self: structure, agency and identity in graduates' employability. *Education, Knowledge and Economy*, 4(2), 73–88. doi:10.1080/17496896.2010.499273
- Vaillant, D. (2009). “Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 13, núm. 1, pp. 27-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711733003>
- Vanegas, C., Correa, E., y Fuentealba, R. (2015). La práctica del profesor de ciencias: significados personales y experiencias de profesores en formación. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(1), 17-34. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333333042003.pdf>
- Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- Veenman, S. (1984). Review of Educational Research. American Educational Research Association, 54 (2).
- Watt, H. & Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202. 2021:[10.3200/JEXE.75.3.167-202](https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202)
- Watt, H. & Richardson, P. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction*, 18(5), 408-428. 10.1016/j.learninstruc.2008.06.002
- Weber, M. (1919/1979). *El político y el científico*. Libro de Bolsillo Alianza Editorial Madrid, España.
- Wong, A. K. Y., Tang, S. Y. F., & Cheng, M. M. H. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81–91. 10.1016/j.tate.2014.03.009

- Yáñez, A., Medina, F. & Gerardo, L. (noviembre, 2015). *Factores que influyen en la elección de la profesión docente e ingreso a la carrera*. En C. Barron (Ed.), XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa (pp. 1-9). Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1542.pdf>
- Yong, B. C. S. (1995). Teacher trainees' motives for entering into a teaching career in Brunei Darussalam. *Teaching and Teacher Education*, 11, 275–280.  
[10.1016/0742-051X\(94\)00023-Y](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00023-Y)
- Young, M. (1958) *The rise of meritocracy 1870-2033*. UK. Pelican books.