

Inserción Laboral de Normalistas en Secundarias Públicas Durante una Reforma en México

Labor Insertion of Teachers in Public Secondary Schools During a Reform in Mexico

Jorge Mejía Bricaire *

Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, México

DESCRIPTORES:

Inserción laboral
Docencia
Evaluación del docente
Reforma educativa
Selección de profesores

RESUMEN:

Este artículo analiza el proceso de inserción laboral en el nivel secundaria en el contexto del Servicio Profesional Docente mediante una metodología de tipo cualitativa y la aplicación de catorce entrevistas en profundidad. Los datos obtenidos fueron interpretados mediante la propuesta de análisis estructural de Barthes. Los hallazgos giran en torno a tres temas: la reflexividad sobre la preparación para el dispositivo de evaluación, las personas exploraron las acciones de asesores y también mencionaron una intervención institucionalizada de su normal de egreso como parte de su último proceso formativo; asimismo, sobre la reflexividad de la elección de lugar de trabajo, las personas participantes mencionaron que surgieron dos tipos de elección de plaza, uno por seguridad en el empleo y otro por vocación al servicio docente, ello implicaría el desarrollo de una conciencia con fines prácticos para lograr un mejor lugar de trabajo. Por último, las y los participantes habrían formado una conciencia discursiva sobre la construcción del concurso de ingreso como un sistema que incentivó el mérito; ello implicaría una re-significación de su proceso de formación inicial; lo que podría contribuir a entender que en medio de una disputa entre dos grupos, uno que implementó y otro que estaba en contra de la reforma 2013; hubo aceptación y comprensión del proceso de ingreso aun cuando estructuralmente las condiciones no eran favorables.

KEYWORDS:

Job insertion
Teaching
Teacher evaluation
Educational reform
assistant
Teacher selection

ABSTRACT:

This article analyzes the process of job placement at the secondary level in the context of the Professional Teaching Service through a qualitative methodology and the application of fourteen in-depth interviews. The data obtained were interpreted using Barthes' structural analysis proposal. Findings revolve around three main themes: reflexivity regarding preparation for the evaluation device, people explored the actions of advisors and also mentioned an institutionalized intervention of their normal school as part of their last training process; Likewise, regarding the reflexivity of the choice of workplace, the participants mentioned that two types of position selection emerged, one for job security and the other for vocation to teaching service; This would imply the development of an awareness with practical purposes to achieve a better workplace. Finally, the participants would have formed a discursive consciousness about the construction of the entrance contest as a system that encouraged merit; This would imply a re-significance of their initial training process; which could contribute to understanding that in the middle of a dispute between two groups, one that implemented and another that was against the 2013 reform; There was acceptance and understanding of the admission process even when structurally the conditions were not favorable.

CÓMO CITAR:

Mejía Bricaire, J. (2024). Inserción laboral de normalistas en secundarias públicas durante una reforma en México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 89-103.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.1.005>

1. Introducción

En 2013, la reforma del artículo 3° constitucional en su fracción III dio paso a las modificaciones a la Ley General de Educación (LGE), de la que emanó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), estos instrumentos legales permitieron desarrollar el sistema nacional de evaluación. Para la instrumentación y la operación del Servicio Profesional Docente (SPD) cuyo objetivo principal era regular y coordinar los concursos de oposición “que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de los maestros (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2018, p. 2)” se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Dicho órgano tuvo como objetivo la regulación pública de la carrera docente (Granados-Roldán, 2018) “con el fin de construir un sistema basado en el mérito y el desempeño, mediante diversos instrumentos de evaluación” (p. 63). Tan sólo para el rubro de sustentantes, durante los cuatro concursos llevados a cabo participaron 655.580 personas, de los cuales 492.244 lo hicieron para alguna plaza disponible en Educación Básica (EB) (Cuadro 1). Asimismo, a partir de esta cantidad de sustentantes, se logró entregar 148.436 plazas en concursos públicos y abiertos.

Cuadro 1

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
<i>Total</i>	<i>655.850</i>	<i>492.244</i>	<i>148.436</i>

Nota. Elaboración propia a partir de datos de la coordinación nacional del servicio profesional docente (SEP, 2018a).

Destaca el hecho 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 (CNSPD, 2018). Los exámenes de evaluación fueron diseñados a partir de los perfiles parámetros e indicadores de profesores para la EB emitidos por el INEE (2015) los cuales se definieron como “referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos” (p. 11). Por primera vez hubo un marco jurídico en el que no había participación de los sindicatos, ni de actores con la facultad de integrar a otros a la labor docente (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008). En este punto es conveniente mencionar, que los elementos descritos de la formulación de la política educativa, sus instituciones, y resultados; describen una realidad social y no de la política, ello, referido a un tema ideológico, sino técnico. Por el contrario, se recurre a documentos oficiales y no se consideran notas periodísticas, ni de expertos a favor o en contra. Ante este panorama se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se estructuró desde la reflexividad de 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 México? Bajo el supuesto que ante

el cambio de regulaciones en la estructura laboral de la docencia; los pasajes vitales que describirían acciones de las personas estarían dotados de sentido, intenciones, trazaron objetivos y aprovecharon oportunidades; lo que les permitió desplazarse entre la nueva estructura laboral.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es analizar desde la reflexividad de docentes normalistas el proceso de inserción laboral en el nivel secundaria en el contexto del Servicio Profesional Docente (SPD). La pertinencia y relevancia de este artículo radica en que al menos en México; la aplicación de políticas educativas desde el año 2006 han trascendido entre cambios y transiciones urgentes. Sin embargo, la reforma de 2013 marcó un particular momento de las políticas de ingreso y evaluación docente. A pesar de que existe un informe oficial (SEP, 2018b) y una compilación relevante de trabajos realizados por investigadores para el senado de México (Bordón y Navarro, 2018) sobre ello; existen pocos referentes empíricos sobre el tema que podrían aportar evidencia relevante para tomadores de decisiones para el mejoramiento de la aplicación de políticas en el sector. Este artículo se divide en cinco secciones. En la primera sección se esboza el desarrollo de la reforma educativa en 2013 y sus implicaciones en el ingreso y evaluación a la docencia, asimismo, presenta el problema de investigación y la importancia del tema para el campo; en la segunda sección se desarrolló una revisión de la literatura sobre las relaciones educación-empleo y la inserción laboral de docentes sobre todo en la región de América Latina; en la tercera sección se presenta la metodología del estudio; la cuarta sección presenta el análisis de los resultados derivados de la aplicación de entrevistas a profundidad y el análisis de los datos obtenidos; y, por último, en la quinta sección se proponen las conclusiones desde la discusión sobre los hallazgos presentados.

2. Revisión de la literatura

En primera instancia, valdría la pena enfatizar que este tema se encuentra estudiado sobre todo en el ámbito de egresados universitarios. En México, el alcance de estos trabajos aún escapa del radar del ámbito de tituladas y titulados normalistas; personas que egresan de escuelas exclusivamente dedicadas a la formación inicial de docentes y cuyo mercado laboral de inserción principal son las escuelas de educación básica públicas. La inserción laboral a la docencia es un tópico que se sitúa dentro del debate de las políticas de profesionalización docente. Tenti (1995, 2007) menciona que los cambios sociales han despertado interés por la docencia y por ello ha pasado a considerarse más como una profesión, que un trabajo de Estado. El mismo autor, argumenta que la profesionalización docente se encuentra inmersa en el choque constante de la racionalidad de las políticas y la actividad de los sujetos y desde su perspectiva, los docentes que han logrado la inserción a la docencia (re)construyen una identidad como educadores, operan reformas y aprenden desde su experiencia a enseñar. Asimismo, Vaillant (2009, p. 36) propone que “la inserción a la docencia es un periodo de tensiones y aprendizajes en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal”.

Ello expresa que la comprensión de la inserción a la docencia depende tanto de conocer las experiencias personales de los actores, como el contexto en el que se desenvuelven. Avalos (2009, p. 45) menciona que los primeros trabajos en los que se abordó el tema de la inserción laboral en la década de los 80's 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. Los trabajos clásicos de Lortie (1975), Huberman (1993), Ball y Goodson (1989) aportan información importante sobre la conformación de la experiencia de los docentes en los primeros años en la profesión, los cuales se inscriben como un periodo difícil en su vida, en donde el proceso de socialización va enmarcado por saberes para la docencia que se van desarrollando en el transcurso de sus trayectorias, el reclutamiento y las razones para elegir la docencia está rodeado de motivaciones tanto intrínsecas extrínsecas como altruistas.

A diferencia de las políticas de ingreso a la docencia de sistemas educativos de países como Noruega, Canadá o Corea del Sur en donde solo 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 ello “se caracteriza por la ausencia de selectividad inicial” (BM, 2018, p. 140). Algunas experiencias de investigación han documentado este hecho, y diversos hallazgos puntualizan que, al menos en Latinoamérica, el proceso de inserción suele estar enmarcado por una formación inicial deficiente y desprestigio de la labor docente (Vaillant, 2009); asimismo docente novel acoge, rechaza, interpreta o reinterpreta los estímulos externos e internos de su práctica y logra reorientar su identidad profesional enmarcados por la importancia de los escenarios micropolítica y social durante el proceso de inserción (Avalos et al., 2005). La inserción a la docencia se caracterizaría, pues, por ser un proceso crítico en el que las personas que se dedican a la docencia lo hacen desde muy jóvenes ello los transforma en principiantes que se adaptan con el propósito de aprender y socializar con los grupos docentes (Iglesias, 2018; Marcelo, 2006).

Por su parte, Manzi y cols. (2012) en un amplio trabajo sobre el proceso de evaluación docente en Chile, identificaron [...] que los sistemas de evaluación basados en estándares de desempeño tienen la ventaja de focalizarse directamente en el docente evaluado” (p. 242), esto implica lograr 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. El trabajo de Cuevas-Cajiga (2021) permite entender elementos importantes sobre el nuevo sistema de carrera de docentes en México; sin embargo, aclara que la carrera docente tiene momentos: el ingreso, promoción y permanencia. El ingreso, se lleva a cabo por un concurso de méritos, y enfatiza que este nuevo sistema implantado a partir de 2018 tendría como objetivo revalorizar al magisterio, ya que la reforma de 2013 fue vista como punitiva en la permanencia, no así en el ingreso.

3. Método

Caracterización de la investigación y herramientas conceptuales

La indagación de la inserción laboral a la docencia se llevó a cabo mediante una metodología de tipo cualitativa. Por ello, está basada en un modelo comprensivo de la realidad mediante la exploración de los discursos y la reflexividad de las personas, ambos elementos situados en sus contextos particulares, históricos y culturales (Creswell, 1994; Taylor y Bogdan, 1988). El enfoque biográfico, en específico, los relatos de vida parecieron pertinentes para realizar esta indagación. Bertaux (1980) destaca que los relatos de vida reconocen aspectos íntimos de la vida de los sujetos, lo que permite un análisis desde el interior de los procesos distintivos que orientaron sus acciones. Por ello, en la búsqueda de una mirada comprensiva de docentes normalistas

del proceso de inserción laboral al SPD se recurrió al concepto de reflexividad contenido en la teoría de la acción de Giddens (1984). 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” (Giddens (1984, p. 128); y que recrea “estructuras de significación” (p. 151). Para Giddens (1984), 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), por ello, el registro de las acciones de las personas ocurre bajo un proceso consciente en diversos marcos de acción. Precisamente la exploración de la reflexividad permite interpretar la lógica de los actos sociales desde la narratividad, a diferencia de una opinión la cual podría solo devenir de una idea y podrían ser ponderadas con otro tipo instrumentos mucho más cuantitativos que cualitativos. Para este artículo, su teoría aportaría dos aspectos importantes: Primero, la reflexividad se erigiría como un recurso esencial para el reconocimiento de las 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.

Personas, instrumento y escenarios

El trabajo de campo fue desarrollado durante los últimos meses de 2019 (octubre a diciembre) y los primeros de 2020 (enero a marzo), antes del cierre social a causa del virus Sars-Cov 2/Covid-19. Mediante la aplicación de 14 entrevistas a profundidad aplicadas a docentes, participaron 7 mujeres y 7 hombres; todas y todos egresados de escuelas normales públicas en las áreas de enseñanza del español, matemáticas, inglés, química y formación cívica y ética mayoritariamente (Cuadro 2). Todas las personas informantes trabajan en secundarias del oriente del Estado de México, específicamente de los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, La Paz, Chalco, Valle de Chalco y Naucalpan, su antigüedad en el servicio no rebasó 4 años, por lo que podrían considerarse docentes noveles; todas las personas participaron en algún concurso de oposición entre 2014 y 2019. El instrumento aplicado constó de 17 cuestionamientos subdividido en tres bloques, el cual tuvo como propósito explorar aspectos como: a) las motivaciones para dirigirse a la docencia; b) los medios y formas de preparación para presentar la evaluación de ingreso a la docencia; c) las formas de elección de centro de trabajo y; d) reflexividad sobre el proceso de inserción, todo ello en el marco del SPD. Taylor y Bogdan (1988) 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 a manera de diálogo en un solo episodio a cada informante, en distintas locaciones. Los escenarios donde se llevaron se dialogaba con las personas (docentes) participantes fueron variados; secundarias principalmente. En el rubro de su escuela de egreso predominó el tipo de normal urbana, algunas con mayor prestigio que otras. El número de entrevistas e informantes dependió principalmente de conocer sus experiencias en sus muy particulares voces y marcos culturales, y no de obtener una muestra representativa.

Cuadro 2**Entrevistas realizadas a normalistas**

Nombre	Edad	Código de entrevista	Tipo de normal	Sostenimiento	Carrera y área. Educación secundaria
Nancy	30	E1-N	Rural	Público	Español
Miriam	28	E2-N	Rural	Público	Español
Alejandro	26	E3-N	Urbana	Público	Inglés
Miguel	30	E4-N	Urbana	Público	Español
Erika	25	E5-N	Urbana	Público	Matemáticas
Maritza	26	E6-N	Urbana	Público	Cívica y Ética
Sandra	27	E7-N	Urbana	Público	Inglés
Saúl	29	E8-N	Urbana	Público	Español
Jesús	27	E9-N	Urbana	Público	Inglés
Daniela	26	E10-N	Urbana	Público	Español
Andrés	26	E11-N	Urbana	Público	Inglés
Fernando	31	E12-N	Urbana	Público	Español
Alondra	27	E13-N	Urbana	Público	Biología
René	26	E14-N	Urbana	Público	Inglés

Nota. Elaboración propia a partir de la organización y aplicación de entrevistas del trabajo de campo.

Análisis de los datos

Se enfatiza que las entrevistas fueron transcritas en su totalidad respetando la voz, gesticulaciones y expresiones de los informantes. La propuesta de Barthes (1970) de análisis estructural de relatos pareció ser pertinente para el análisis de los datos contenidos en las entrevistas. El 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. 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 este trabajo se identificaron 3 segmentos y 7 códigos (Cuadro 3).

Cuadro 3**Matriz analítica**

Unidad conceptual	Unidad de análisis	Segmentos (Barthes, 1970)	Códigos (Barthes, 1970)
Teoría de la acción de Giddens (1984). Reflexividad	Docentes normalistas	1. Preparación para el dispositivo de ingreso de egresadas y egresados normalistas	1.1 acciones de asesoras (es) 1.2 intervención institucionalizada de cada Normal de egreso
		2. Elección de lugar de trabajo	2.1 Seguridad en el empleo 2.2 Apego al servicio decente
		3. El SPD como sistema de Mérito.	3.1 Proceso justo 3.2 Esfuerzo 3.3 Re-significación de la formación

Nota. Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas a docentes de secundaria en diversas áreas, mediante la propuesta de Barthes (1970, p. 11).

4. Resultados

En este apartado se presentan los resultados del análisis de procesos de reflexividad de docentes sobre su proceso de inserción laboral. En el primer subapartado se presentan resultados sobre la reflexividad sobre el dispositivo de ingreso de normalistas; en el segundo, se exponen los resultados sobre la reflexividad sobre la elección de lugar de trabajo; y en el tercer subapartado, se presenta aspectos sobre la conciencia discursiva del proceso de inserción y el SPD como sistema de mérito.

4.1. Reflexividad sobre el dispositivo de ingreso de normalistas

El proceso de inserción laboral iniciaba con la publicación de una convocatoria, la cual estipulaba la documentación requerida para lograr la inscripción a los concursos. Cabe mencionar que dicha convocatoria estaba dirigida, una para normalistas y otra para personas interesadas en participar en dicho concurso. Una vez concluida esta primera etapa iniciaba otra, con el objetivo de conseguir la preparación necesaria para acreditar la prueba, la cual evaluaba conocimientos sobre normatividad y las responsabilidades éticas y profesionales y también conocimientos pedagógicos y disciplinares de cada candidata/o. Por ello, cada persona inició un camino de preparación para estos dispositivos de ingreso. Las personas 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. Las y los asesores (directoras y directores de trabajo de titulación) de cuarto grado se establecieron como actores sobresalientes en la organización de esta preparación. Estos hallazgos coinciden con la investigación que dirigió el INEE (2016) 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 pues 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. (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 reuniones plenarias, 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)

4.2. Reflexividad sobre la elección de lugar de trabajo

Una vez concluidos los dispositivos de ingreso, el SPD publicaba los resultados. Ubicaba a cada persona según su resultado en una lista de ordenamiento para realizar la asignación de los distintos centros de trabajo. A ello, 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 las y los 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 del inglés en Estados Unidos mediante una beca Fullbright-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 tenía un buen resultado y un buen lugar pues me dije: ¡es mi estabilidad laboral!, entonces me regreso, el jueves 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 la evaluación 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 2017, por lo que eligió una plaza definitiva en una secundaria cercana a su domicilio, aunque únicamente fueron 15 horas:

Cuando pasó mi primer proceso de ingreso solo me ofrecían unas cuantas horas [...] me ofrecían uno muy lejos, entonces decidí renunciar [...] pienso que los primeros lugares se deberían de llevar paquetes más grandes de horas [...] por ahora solo tengo quince horas derivadas del segundo intento, pero ya son definitivas. (Alondra, E13-N)

Los relatos de Alondra y Sandra 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, citado 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 laboral de las normalistas. Llama la atención el caso de Alondra, pese a haber conseguido un buen resultado en el examen sólo pudo obtener un puesto de trabajo eventual, lo que la orilló a renunciar a su plaza en 2015 y optar por concursar de nueva cuenta. En el caso de Alejandro sucedió algo similar:

logré entrar en 2015, pero quedé en el grupo de desempeño b, tuve una plaza temporal en una secundaria de Ecatepec, pero al final me la quitaron. Me da cuenta que algunos compañeros que incluso tuvieron un resultado menor al mío si tenían muchas más horas y también sus plazas eran ya de base (definitivas). (Alejandro E-3N)

Lo expuesto anteriormente, implicó que algunas personas que tuvieron buenos resultados no necesariamente lograron elegir centros de trabajo cercanos a su domicilio y un tipo de plaza definitivo. Ello se debió principalmente a que las plazas que se reportaban como vacantes durante el ciclo escolar, en ocasiones correspondían a profesores que se jubilaban, por lo que los estatus de esos puestos laborales magisteriales tenían mejores condiciones y fueron asignadas a personas que no tenían necesariamente el mejor puntaje, ya que las personas con esta característica ya les habían asignado su centro de trabajo al inicio del ciclo escolar o bien, la especialidad en la que se concursaba había menos lugares, y en consecuencia no se lograba la inserción en el primer intento. El hallazgo anterior representa los “problemas que acarrea este sistema burocrático” del sistema de asignación de plazas (Southwell e Iglesias, 2020, p. 122). Desde esta lógica, 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 las plazas.

Por otra parte, algunos normalistas 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 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 solo podía cubrir plazas temporales, lo cual provocaría una eventual inseguridad salarial:

Cuando entré en agosto de 2015 fue por interinato y terminaba el 15 de julio de 2016 [...] vine a cubrir la plaza entonces, a partir de esa fecha ya estaba desempleada [...] y aunque durante al menos 6 meses del ciclo escolar estuve trabajando sin salario, seguía asistiendo, trabajando con estudiantes, luego para

2016 no me llegó renovación, presenté examen otra vez y logré pocas horas, pero ya eran permanentes. (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 (Kyriacou and Coulthard, 2000; Lortie, 1975) 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 habría sido motivada por su deseo de laborar en el nivel de practica durante su formación inicial.

4.2. “Nadie me regaló nada”; el SPD como sistema de mérito. La conciencia discursiva del proceso de inserción

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” (Bell, 1973; Parsons 1954; Parsons y Bales, 1956, 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 construyendo 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).

Por ello se sostiene 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 dispositivo de evaluación corroboraría las habilidades y saberes de los participantes bajo los principios de justicia de libre participación e igualdad en las oportunidades de acceso a plazas definidas por perfiles y abiertas para todas las personas (Rawls, 1984). 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 fue un tema que se visibilizó 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, si fue por ‘palanca’; pues ahí yo creo que, si fue algo muy injusto, porque tal vez ellos solamente lo hicieron por llenar ese espacio, sin embargo, no tienen la vocación o no se prepararon para eso, en cambio uno si llevó el proceso de ingreso y tuvo que enfrentar la evaluación. (Miriam, E3-N)

Allá en Guerrero las posibilidades eran muy nulas, conocías al amigo del amigo [...] a algunos compañeros les pidieron dinero para entrar o si había algún jubilado. El o ella tenía la oportunidad de proponer a un familiar, ya era como hereditario. (Nancy E1-NN)

Para Miguel y Fernando, así como para los otros 14 normalistas entrevistados que 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 con ese esfuerzo de haber pasado mi examen. (Miguel E4-N)

Yo considero que sí fue un proceso limpio [...] en el cual, el sindicato ya no tenía ninguna injerencia y pues la otorgación de las plazas era por mérito propio. Entonces si tú te preparabas correctamente pues podías obtener un buen lugar, yo conocí personas que lograron el lugar 200 pero también sus formas de trabajo y su práctica de esas personas a veces no era el mejor, yo lo vi, [...] entonces creo que sí es un método justo de selección. (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, cuando empezó todo esto, yo siempre estuve a favor de la evaluación docente. Yo sí era 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 [...] Yo sí estoy de acuerdo con el examen, yo sí estoy, yo nunca estuve de acuerdo que se nos asigne la plaza nada más porque cursarnos cuatro años de licenciatura, siento que eso abarata nuestra, nuestra profesión, [...] yo considero que algo cuesta trabajo [...] le asignó más valor a eso que me costó más trabajo. (Ángel, E9-N)

Mis compañeras que salieron en dos mil diez, en México ingresaron por escalafón, y los mandaron a llamar automáticamente y quedaron ya basificadas, eso creo que no probaba sus habilidades, los que hicimos el examen nos deja la responsabilidad de desempeñarnos bien. (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 entraron por servicio profesional docente [...] pudieron llegar a dirección, subdirección y coordinación académica, entonces creo que hay un, un ambiente de trabajo riguroso, creo que somos maestros más preparados. (René, E14-N)

De esta manera, el concurso de ingreso al SPD 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. La expresión de estas reflexividades permite entender lo que le sucedió a este grupo de personas normalistas en un contexto social y cultural determinado en su ingreso a la docencia. Su crítica parece acentuarse precisamente en la pérdida de privilegios que tenían los sindicatos y que ejercían control sobre la asignación de plazas hasta antes de la entrada de esa reforma de 2013 en específico; desde luego, si se pudiera comparar estos hallazgos con otras personas normalistas en este momento del tiempo, muy probablemente la narrativa sería distinta, por el cambio de política 2019 incluso si se considera ampliar el universo a personas egresadas de normales rurales, por citar un ejemplo. La crítica precisamente permite enriquecer el debate y obtener aproximaciones distintas ya que cuestionan el ejercicio sesgado del poder (Foucault, 1995).

5. Discusión y conclusiones

Como lo dejaron ver los resultados, el objetivo planteado originalmente en este artículo se cumplió al explorar reflexividades sobre la inserción laboral en el nivel secundaria de docentes normalistas en el contexto del SPD. La primera conclusión relevante es que desde las reflexividades de las personas en la preparación para los dispositivos 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), así mismo, 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. Ello coincide con los hallazgos de investigación realizadas por la OREALC/UNESCO (2017) en donde “hay una clara tendencia de prevalencia del trabajo individual [...]” (p. 42) expresado en el soporte académico de estas tutorías.

Una segunda conclusión se centra en que la elección de centro de trabajo por parte de normalistas durante el proceso de inserción a la docencia transcurrió entre la necesidad de asegurar un lugar de empleo; no importando si la plaza estuviera cercana o lejana, o bien, fuera definitiva o provisional, y la expresión de algunas razones altruistas incluso, cuando la situación podría ser poco alentadora económicamente, también sucedió un tipo de elección basada en el servicio a la comunidad. Este hallazgo coincide con el expresado por Southwell e Iglesias (2020) en Argentina al proponer ante esta decisión se “resignifica la escuela pública” se tiene un deseo de “militar la escuela pública” (p. 115) como un espacio de oportunidad laboral y desempeñarse pese a las condiciones de gestión del sistema educativo. Desde esta perspectiva si bien, el SPD posibilitó la inserción al magisterio; se generó un efecto ‘los primeros serán los últimos y los últimos los primeros’ donde las personas que habían quedado en los primeros lugares en el

ingreso obtenían plazas de trabajo con menos ventajas que aquellos que lograban acreditar la evaluación de ingreso en posiciones más lejanas, al obtener plazas definitivas y con una mayor carga horaria.

La tercera conclusión gira en torno a la conciencia discursiva desarrollada por las personas participantes que lograron la inserción a la docencia durante el periodo de reforma. La idea de mérito y sus implicaciones en la mejora del sistema de selección de aspirantes y asignación de plazas fue un apunte evidente en el análisis de las narrativas de docentes participantes. Para las y los normalistas el surgimiento de un sistema de ingreso a la docencia implicó el desarrollo de un proceso justo, que valoró su esfuerzo y sus habilidades para la docencia, hubo una re-significación del ingreso y de su papel como docentes. Este hallazgo es significativo ya que, desde este grupo social en particular se contradice la narrativa que crearon colectivos docentes y políticos opositores a la reforma, afirmaban que era punitiva y que degradaba los derechos laborales de docentes.

Finalmente, estos grupos lograron fraguar una contrarreforma en 2019 y derogaron la existente de 2013 al 2018; luego, desde el oficialismo mexicano reestructuraron algunos aspectos del dispositivo de evaluación y la estructura de ingreso. Finalmente, este trabajo de investigación abriría la puerta a otras investigaciones, con otras miradas metodológicas, y sujetos de estudio; por ejemplo, analizar las trayectorias laborales de estas personas ya como profesores más experimentados y con diferencias en su formación inicial, normalistas y universitarios, o bien comparar las experiencias de inserción laboral de aspirantes a la docencia en el marco de ambas reformas y estructuras laborales 2013 y 2019, ya que ello es muy reciente, y podría ofrecer alternativas de mejora a las personas tomadoras de decisiones desde un análisis a profundidad. Una vía más podría situarse desde los estudios de género al explorar las diferencias o brechas de género en el proceso de inserción.

Por último, cabe señalar que las limitaciones de este estudio se centran en que se realizó en una sola región de México, por lo que valdría la pena realizar este tipo de ejercicios en otros estados o regiones para comparar los resultados; la consideración de docentes egresadas (os) de otro tipo de normales, como las rurales podrían aportar otra mirada, incluso mucho más crítica al elemento meritocrático de un concurso de oposición, ya que habrían sido estudiantes más próximos a movimientos magisteriales.

Agradecimiento

Este artículo fue posible mediante el otorgamiento de una beca para estudios de doctorado del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), México.

Referencias

- Avalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Avalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2005). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo: ¿Cuánto sienten que saben y como percibe su capacidad docente en relación con las tareas de enseñanza asignadas?* Fondecyt.
- Ball, S. y Goodson, I. (1989). *Teachers' lives and careers*. The Falmer Press.
- Banco Mundial (BM). (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación*. Banco Mundial.
- Barthes, R. (1970). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Ed. Coyoacán.

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de Sociologie*, 69, 197-225.
- Bordón, A. y Navarro, A. (2018). *La reforma educativa a revisión: Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República.
- Creswell, J. (1994). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Sage.
- Cuevas-Cajiga, Y. (2021). Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria: Cambios, continuidades y desafíos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 26(89), 475-502.
- Czarny, G. (2003). *Las escuelas normales frente al cambio: Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudio 1997*. SEP.
- Foucault, M. (1995). ¿Qué es la crítica? *Revista de Filosofía*, 11, 5-25.
- Giddens, A. (1984). *La constitución de la sociedad*. Amorrortu.
- Granados-Roldán, O. (2018). *Reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- 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.
<https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Huberman, M. (1993). *The lives of teachers*. Cassell.
- 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]. Universidad de Buenos Aires. <https://doi.org/10.34096/riice.n44.6296>
- Instituto Nacional Para la Evaluación de la Educación. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Mi primer año como maestro egresado de escuelas normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al servicio profesional docente*. INEE.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Concurso de oposición para el ingreso al servicio profesional docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017*. INEE.
- 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>
- Kyriacou, C. y Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice, *Journal of Education for Teaching*, 26(2) 117-126.
<https://doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lortie, D. (1975). *School-teacher. A sociological study*. The University of Chicago.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2012). *La evaluación docente en Chile*. Facultad de Ciencias Sociales.
- Marcelo, C. (2006). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. PREAL.
- OREALC/UNESCO. (2021). *Formadores de docentes en seis países de América Latina: Instituciones, prácticas y visiones*. OREALC/UNESCO.
- OREALC/UNESCO. (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina: análisis comparado de seis casos nacionales*. OREALC/UNESCO
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.

- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (2018a). *Coordinación nacional del servicio profesional docente. Sistema nacional de registro del servicio profesional docente. Resultados y estadísticas por concurso*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2018b). *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*. SEP.
- Servín, M. (2003). *¿Por qué seguir formando a los docentes en las escuelas normales? Escuelas normales: Propuestas para la reforma integral*. Biblioteca del normalista.
- Southwell, M. e Iglesias, A. (2020). Estrategias de inserción laboral de profesores principiantes en escuelas públicas de Buenos Aires. *EduSol*, 20(70), 115-131.
- Ramírez-Rosales, V. (2010) El normalismo: Proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.2.7>
- Rawls, J. (1984). *La justicia como imparcialidad*. Instituto de Investigaciones Filosóficas.
- Tenti, E. (1995). Una carrera con obstáculos: la profesionalización docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 4(7), 17-25.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação y Sociedade*, 28(99), 335-253. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1988). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41.
- Young, M. (1958). *The rise of meritocracy 1870-2033*. Pelican Books.

Breve CV del autor

Jorge Mejía Bricaire

Estudiante de doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas DIE-CINVESTAV, México. Líneas de investigación: Inserción laboral y formación docente, políticas educativas de formación inicial y profesionalización docente. Email: jormebri20@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7829-7519>