

## Inserción a la carrera docente en México, voces de egresadas normalistas

*Insertion to the teaching career in Mexico, voices of teacher training schools graduates*

Leticia Montaña Sánchez  
Elí Orlando Lozano González

### RESUMEN

En las últimas dos décadas del siglo XX el ingreso a la carrera docente ha sido un tema recurrente en las políticas educativas en diversas regiones, la tendencia ha sido incorporar esquemas meritocráticos centrados en evaluaciones estandarizadas. Este escrito deriva de un proceso de investigación cualitativa mediante la técnica de relatos de vida, tiene como propósito analizar la inserción de egresadas de una escuela Normal a la carrera docente en el marco de la política educativa en México. Entre los hallazgos destaca que el sistema de valoración multifactorial implementado para la selección de docentes, si bien integra indicadores cualitativos y cuantitativos que pretenden garantizar un sistema justo y equitativo para el ingreso a la carrera docente, en su operatividad presenta grandes dificultades técnicas, de estructura e interpretación para la evaluación global de los participantes. Se concluye que los sistemas para el ingreso a la carrera docente centrados en el mérito encuentran su talón de Aquiles en no saber cómo evaluar el mérito, las formas que se han implementado develan condiciones de desigualdad e inequidad entre los participantes.

*Palabras clave:* Inserción a la docencia, política educativa, carrera docente, escuela Normal, evaluación docente.

### ABSTRACT

In the last two decades of the 20th century, entering the teaching career has been a recurring theme in educational policies in various regions, the tendency is to incorporate meritocratic schemes focused on standardized assessments. This paper arises from a qualitative research process using the life stories technique, it aims to analyze the insertion of graduates from a Normal School to the teaching career within the framework of an educational policy in Mexico. The findings include that the multifactorial assessment system implemented for the selection of teachers, although it integrates qualitative and quantitative indicators that seek to guarantee a fair and equitable system for entering the teaching career, presents great technical difficulties in its operation, it has also structural problems and in the interpretation for the global evaluation of the participants. It is concluded that the systems for entering the teaching career focused on merit find their weakness in not knowing how to evaluate merit, the forms that have been implemented reveal conditions of inequality and inequity among the participants.

*Keywords:* Teaching insertion, educational policy, teaching career, Normal School, teacher evaluation.

## INTRODUCCIÓN

A la escuela, como institución, se le ha atribuido la gran responsabilidad de educar a las nuevas generaciones para que respondan y atiendan las demandas generales de la sociedad, de la industria, del mercado. Se espera que de las escuelas egresen personas habilitadas para el trabajo y la vida social comunitaria. En esta labor el docente juega un papel primordial, por ello, los gobiernos nacionales y locales ponen mucho énfasis en la selección, capacitación y condiciones laborales de los docentes.

A nivel internacional, la selección de docentes es un tema que ocupa las agendas de organismos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO), la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que en su conjunto están orientadas a la mejora de la calidad docente, en la cual uno de los puntos centrales es la selección de los mejores perfiles profesionales para acceder a la docencia.

La inserción a la docencia se identifica como el tránsito de la formación inicial del profesorado a su incorporación al trabajo como profesionales cualificados; la trayectoria formativa puede o no formar parte de la formación inicial. Murillo (2006) identifica dos modelos en el ingreso a la profesión con mayor o menor autonomía en la selección y gestión del personal docente. De acuerdo con el autor, el primer modelo, ubicado en países anglosajones, nórdicos y bálticos, se caracteriza por la autonomía de los centros escolares o autoridades locales para seleccionar a los profesores con sus propios procesos de admisión.

El segundo alude a una “tradicción más centralizada” y se ubica en países del sur y centro de Europa, así como en países de América Latina, donde una unidad administrativa central de los ministerios o secretarías de educación mediante lineamientos de política educativa plantea algún sistema para la admisión de docentes. En estos casos,

**Leticia Montaña Sánchez.** Profesora Investigadora de Tiempo Completo en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines Niños, México. Es Doctora en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora del grupo de investigación “Estudios socioculturales sobre prácticas y saberes docentes”. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Correo electrónico: ix\_chel30@hotmail.com. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2550-5203>.

**Elí Orlando Lozano González.** Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM, México. Es Licenciado en Ciencias de la Comunicación (UNAM-FCPyS), Maestro y Doctor en Pedagogía (UNAM-FFyL) y merecedor de la medalla “Alfonso Caso” por el grado de Doctorado en Pedagogía. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Responsable de la línea de investigación “Cultura y formación docente” en el Grupo de Investigación Curricular de la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación. Autor de 12 artículos en diversas revistas nacionales e internacionales. Correo electrónico: [eli.orlando.lozano@gmail.com](mailto:eli.orlando.lozano@gmail.com). ID: <https://orcid.org/0000-0001-9858-0987>.

la relación contractual del profesorado con la administración suele ser de funcionarios públicos, en tanto existe una “relación laboral definida por leyes y permanente a lo largo de toda la vida del trabajador” (Murillo, 2006, p. 25).

En este sentido, el trabajo docente cuenta con normas propias que suelen tomar la forma de estatutos específicos, que regulan el ingreso a la docencia, la permanencia en los puestos, la movilidad interna, el ascenso en la carrera profesional y el retiro de la profesión. Ejercer la docencia en sistemas públicos otorga a los docentes el carácter de servidores públicos, lo cual supone que la plaza de trabajo está garantizada por ley y que la seguridad en el puesto se tiene hasta la jubilación o retiro (Murillo, 2006; Terigi, 2010).

En relación con los métodos para el ingreso a la carrera docente, Murillo (2006), en un estudio comparado entre 50 países de América y Europa en torno a la evaluación del desempeño y carrera profesional del magisterio documenta que la diferencia entre la oferta de plazas y la demanda de trabajo por parte de futuros maestros y profesores ha propiciado que los países establezcan algún sistema de selección de candidatos. En la Tabla 1 se muestran los métodos para la admisión a la carrera docente.

**Tabla 1**

*Métodos de selección para la carrera docente*

Características	Acceso por oposición	Acceso por concurso de méritos	Selección libre
Criterio básico de discriminación u ordenación	Calificación obtenida en un examen o prueba de evaluación	Aptitudes y méritos de los candidatos presentados a través de certificados: calificaciones obtenidas en los estudios de formación inicial de docentes, cursos complementarios realizados y experiencia docente previa	No existen regulaciones de orden superior que establezcan criterios comunes para la selección de los docentes La selección es realizada por el centro escolar o por una autoridad local o la propia escuela quienes realizan la convocatoria de plazas vacantes
Acciones complementarias	Ordenamiento de los candidatos seleccionados para elegir centro educativo	Ordenamiento de los aspirantes para ocupar las plazas vacantes	Ordenamiento de los candidatos según las pautas locales establecidas para tal efecto

*Nota:* Se muestran los sistemas de ingreso a la carrera docente identificados con base en los estudios de Murillo (2006) y la OREALC-UNESCO (2013).

El tema del ingreso a la carrera docente llegó a México en el año 2008, con la firma de un acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en el cual el país se comprometía a dar continuidad a políticas internacionales para evaluar el desempeño docente. En ese año el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, con lo cual se abrieron las puertas al concurso de ingreso al servicio docente. Este mecanismo se planteó como un instrumento para

mejorar la calidad y erradicar prácticas discrecionales en el otorgamiento de plazas para el sistema público de educación básica.

Esta política continuó en el sexenio 2012-2018 con las reformas a los artículos 3° y 73° de la Constitución Política de México, las modificaciones a la Ley General de Educación, la creación de la Ley del Instituto Nacional de Evaluación Educativa y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Esta última contempló cuatro aspectos para regular la condición laboral de las y los docentes: ingreso, movilidad, permanencia y reconocimiento.

La evaluación se instrumentó de manera estandarizada para seleccionar y contratar a los “mejores docentes”. Desapareció la asignación directa de plazas a egresados de escuelas Normales. Se podría afirmar que en el acontecer cotidiano la evaluación se vivió como un mecanismo del cual dependía la estabilidad laboral de las y los profesores en tanto que “cada cuatro años –y sin cesar nunca– [se ponía en juego] el despido o la conservación del empleo” (Gil, 2018, p. 313).

A un año de la culminación del sexenio 2012-2018, académicos, investigadores y docentes se pronunciaron con mayor fuerza ante los efectos negativos de esta reforma educativa. El 1 de diciembre del 2018 México vivió el cambio de gobierno con la toma de protesta del licenciado Andrés Manuel López Obrador como presidente de México. Una de sus primeras acciones fue promover en el Congreso de la Unión la cancelación de la “mal llamada reforma educativa”, la cual tuvo efecto el 15 de mayo del 2019, fecha en que se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31° y 73° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa*.

En el segundo transitorio de la reforma al artículo tercero constitucional se abrogó la Ley General del Servicio Profesional Docente y las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y se dejaron sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias al decreto.

En el cuarto transitorio se abrogó la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y las disposiciones contenidas en las leyes secundarias y se dejaron sin efectos los reglamentos, acuerdos y disposiciones de carácter general contrarias al decreto. El 30 de septiembre del 2019 se publicó la Ley General para el Sistema de la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) y la Ley Reglamentaria del Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en materia de Mejora Continua de la Educación. Estas leyes sentaron las bases para la creación de dos instancias: la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (USICAMM) y la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU).

La Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM, 2019) plantea la carrera de docentes en instituciones públicas de educación

básica como un instrumento del Estado para que los docentes accedan a una carrera justa y equitativa. Se entiende que el Estado toma la rectoría en el proceso de admisión y con ello se pretende desplazar al SNTE en la toma de decisiones (Cuevas, 2021).

De acuerdo con la LGSCMM, la USICAMM es el organismo que tiene a su cargo promover el proceso de selección para la admisión, promoción y reconocimiento del personal con función docente, directiva o de supervisión. Está encargada de emitir las directrices y lineamientos para dicho proceso bajo los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia en los diversos concursos que promueve. En las convocatorias se especifica el perfil que deben reunir los aspirantes, las plazas a concursar, requisitos, términos y fechas de registro, etapas, aspectos y métodos que comprenderá la evaluación, sedes de aplicación, publicación de resultados, criterios para la asignación de las plazas y otros elementos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) considere pertinentes.

En la Tabla 2 se muestran los requisitos para el ingreso a la carrera docente según la reforma educativa del 2019. Es importante destacar que es la primera ocasión que se plantea en el país un sistema de valoración multifactorial que contempla un conjunto de valoraciones referidas como requisitos, factores y sistema de apreciación.

**Tabla 2**

*Ponderación de elementos multifactoriales para la admisión docente*

	Elementos	Ponderación máxima
Requisitos	Acreditación de estudios mínimos de licenciatura	
	Formación docente pedagógica (perfil de acuerdo con las áreas de conocimiento)	
Factores	Promedio general de la carrera	5%
	Cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial	5%
	Programas de movilidad académica	5%
	Experiencia docente	15%
Sistema de apreciación	Etapas 1. Curso de habilidades docentes para la Nueva Escuela Mexicana y su acreditación	20%
	Etapas 2. Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes	50%
	Total	100%

*Nota:* Se muestra el sistema de ponderación para la valoración multifactorial de los aspirantes a ingresar a la carrera docente en escuelas de educación básica en México.

*Fuente:* Convocatoria para el proceso de selección para la admisión en educación básica, ciclo escolar 2021-2022.

En este contexto se desarrolla la investigación con un enfoque cualitativo, que mediante el análisis de relatos de vida analiza experiencias de egresadas de una escuela Normal, con la finalidad de identificar problemáticas que enfrentan en el proceso para la admisión al servicio docente. ¿Qué procesos caracterizan la admisión a la carrera docente de maestras y maestros de educación básica en el contexto de la política educativa del sexenio 2019-2024? y ¿qué expresan las egresadas de una escuela

Normal sobre el proceso de admisión a la carrera docente en jardines de niños en la Ciudad de México?, son preguntas que orientan el ejercicio analítico de este estudio.

El trabajo que se presenta deriva de un estudio cualitativo de mayor amplitud centrado en los procesos para la inserción al servicio docente y la construcción de saberes en los primeros años de ejercicio profesional, en escuelas de educación básica de sostenimiento público en la Ciudad de México. En este escrito se da cuenta de los hallazgos correspondientes al proceso de ingreso a la carrera docente en jardines de niños públicos de la entidad referida.

### **Acerca de los procesos de ingreso a la docencia**

Los procesos de ingreso, inicio o inserción a la docencia son objetos de estudio relevantes que han sido investigados por varias personas en diferentes contextos y niveles educativos. Hay dos intereses principales que guían este tipo de investigaciones: la formación docente y las políticas educativas que enmarcan los procesos de inserción a la docencia. En el caso de los estudios que se enfocan en este fenómeno enfatizando la formación docente encontramos el texto de Beca y Boerr (2009), que hace una descripción general de los procesos que se siguen en países como Argentina y Chile, donde se destaca la importancia de los procesos de inducción y la labor de los mentores en la construcción de la identidad docente, como un proceso necesario para lograr estabilidad en esta labor.

Otro trabajo en el mismo tenor es el de Sandoval (2009), que pone especial énfasis en los saberes que se van construyendo a través de las experiencias cotidianas, pero considerando las condiciones propias de la escuela y de la labor docente. Para este artículo se retoman datos provenientes de observaciones etnográficas en secundarias mexicanas.

Lozano-González (2020) hace un estudio cualitativo con docentes de nivel superior del área de la salud en México, centra su atención en el significado que le dan a la docencia y la forma en que esto guía sus procesos de formación docente; dependiendo del significado que la docencia tenga para las personas, asumen un mayor o menor compromiso con esta labor. Se destaca que la formación de maestros es en gran medida resultado de las acciones cotidianas y las interacciones en el entorno escolar.

De vuelta al nivel educativo básico, pero en el contexto chileno, encontramos el texto de Solís, Núñez, Contreras, Vásquez y Ritterhaussen (2016), en su investigación analizan la percepción de las dificultades y éxitos de profesores recién egresados de universidades que se insertan en el mundo laboral de la docencia; la información fue obtenida de la aplicación de un cuestionario. Este trabajo examina el desempeño de la labor docente desde la percepción de sus propios actores.

Por su parte, Ávalos (2009) describe las experiencias, emociones y conflictos que experimentan los docentes noveles. La información que se trabaja proviene de

fuentes documentales. Esta autora se enfoca en la construcción de la identidad y los procesos de formación docente, pero discute con detalle cómo estos fenómenos se enmarcan dentro de las políticas educativas que regulan la inserción a la docencia en el contexto de Latinoamérica. Este texto vincula los dos intereses mencionados al inicio de este apartado: los procesos de formación y las políticas educativas.

Centrados específicamente en las políticas educativas para la inserción a la docencia, se puede encontrar una cantidad amplia de documentos. El objeto de estudio de estos trabajos suelen ser las políticas traducidas en reformas o reglamentos que definen los procesos de inserción a la docencia en diversos países.

En esta categoría predominan los trabajos de corte documental que describen, analizan, y en ocasiones critican las políticas educativas para la inserción a la docencia. Tenemos, por ejemplo, el trabajo de Marcelo (2009), donde se describen los programas de inserción a la docencia en varios países de Europa, Asia, Oceanía, Norteamérica y América Latina. El autor identifica que dichas políticas tienen la finalidad de mejorar la retención y la calidad docente. Se destacan grandes diferencias entre los diversos países analizados.

Vaillant (2009), por su parte, analiza este fenómeno en el contexto latinoamericano. Refiere que no existen políticas claras y constantes acerca del ingreso del personal docente a las instituciones escolares y cuando se logra institucionalizar alguna política es poco probable que tenga continuidad, debido a los cambios de gobierno y ministros de educación. Es decir, las políticas educativas se diseñan en función de intereses ideológicos de los gobiernos en turno.

En el caso mexicano tenemos que las últimas dos reformas educativas que involucran directamente el tema del ingreso a la docencia se dieron en los años 2013 –con el presidente Enrique Peña Nieto– y 2019 –con Andrés Manuel López Obrador–. La reforma del 2013 fue duramente cuestionada desde diversos frentes, incluyendo al sector académico, con trabajos como el de Gil (2018) y el de Cordero-Arroyo y Jiménez-Moreno (2018). Por otra parte, aún es pronto para establecer conclusiones acerca de la reforma del 2019, pero también hay acercamientos críticos que manifiestan los retos a los que se enfrenta esta administración, por ejemplo el trabajo de Cuevas (2021).

Algo en lo que se coincide en los diferentes trabajos que toman por objeto el proceso de ingreso, inicio o inserción en la docencia es destacar la importancia de esta etapa para la construcción de la identidad docente y de una carrera sólida en este campo laboral, lo que conlleva una mejora en la calidad educativa en general. Es una etapa en la que pueden surgir diversos temores y conflictos, que se podrían convertir en fortalezas si las condiciones institucionales favorecen estos procesos de ingreso e inserción.

Las políticas educativas delimitan el contexto donde estos procesos tienen lugar, pero cada persona los vive de manera particular, en función de sus experiencias y significados en torno a la docencia, en una relación dialógica entre lo macro y lo micro. Retomando los dos intereses que se mencionan al inicio de este apartado, los estudios acerca de las políticas educativas se centran principalmente en el nivel macro, mientras que los estudios que se enfocan en los procesos formativos van más hacia el nivel micro.

El trabajo busca abonar al estudio de las políticas educativas para el ingreso a la docencia en el nivel básico en México, pero vistas desde la perspectiva de sus actores, en este caso docentes, para ello se recuperan sus testimonios. Buscamos conciliar los dos intereses mencionados, analizar la política educativa (nivel macro) desde las experiencias vividas por los docentes (nivel micro).

## METODOLOGÍA

El escrito recupera voces de egresadas de una escuela Normal mediante la técnica de relatos de vida. Esta técnica, de acuerdo con las aportaciones de Bertaux (2005), se ajusta bien a la formación de las trayectorias, pues permite recuperar información de cómo los individuos enfrentan ciertas situaciones dadas y tratan de acomodarse a esas situaciones. En este caso interesa indagar sobre situaciones que viven estudiantes de una escuela Normal que culminan la carrera y se dan a la tarea de concursar por una plaza docente, vista esta como una posibilidad de empleo en la que ejercerán la carrera para la cual se formaron.

Los relatos de vida, desde la perspectiva de Bertaux (2005), son más que una técnica de recolección pues parten de una postura epistemológica que el mismo autor denomina *etnosociología*, un tipo de investigación empírica basada en el trabajo de campo, inspirada en la etnografía por la forma en que se recolecta información, pero también en la sociología por la forma en que construye objetos de estudio basados en problemas sociales. Con base en las premisas anteriores, esta investigación se asume como cualitativa, de corte descriptivo e interpretativo (Taylor y Bogdan, 1987; Álvarez, 2003). De acuerdo con Bertaux, en los relatos de vida el investigador se centra en orientar a los informantes hacia la descripción de experiencias vividas en primera persona y de los contextos en que estas cobraron vida. El investigador se presenta “sobre el terreno consciente de su ignorancia y, como haría cualquier etnólogo, se dirige a las personas que ejercen su actividad en él y que viven en él, para saber «cómo funciona eso»” (Bertaux, 2005, p. 21).

Las informantes para el estudio fueron cinco personas seleccionadas bajo el principio de variedad de testimonios, se partió de contactar a egresadas de ciclos

escolares correspondientes a la puesta en marcha de la LGSCMM y la operación de la USICAMM (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Informantes del estudio. Criterio variedad de testimonios*

No.	Ciclo escolar egreso de la escuela Normal	Entidad
1	2020-2021	Estado de México
2	2020-2021	Ciudad de México
3	2019-2020	Ciudad de México
4	2019-2020	Ciudad de México
5	2018-2019	Estado de México

*Fuente:* Construcción personal.

El trabajo de campo se realizó en agosto del 2021 a través de entrevistas en línea (plataforma Meet), que partieron de la pregunta filtro: ¿Cómo viviste el proceso para concursar por una plaza docente en escuelas públicas? Esta pregunta estuvo acompañada de una guía para el investigador organizada de acuerdo con las etapas señaladas en la convocatoria para la admisión de docentes en educación básica.

La escucha y la toma de notas posibilitaron, mediante nuevas preguntas, profundizar en las experiencias vividas por las informantes. De esta forma se recuperaron vivencias en torno al proceso de registro, la preparación de las aspirantes para el proceso de selección, sus experiencias en el curso de habilidades docentes para la *Nueva escuela mexicana*, y su acreditación, la aplicación del instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes; finalmente, sus impresiones de los resultados obtenidos en el proceso para la asignación de plaza.

Para cada relato se elaboró el registro ampliado correspondiente y se recuperaron las aportaciones de Rockwell y Mercado (1980) sobre la puntuación y simbología en los registros ampliados para contextualizar lo dicho por las informantes.<sup>1</sup> La sistematización de la información mediante la elaboración de notas analíticas posibilitó la identificación de ejes para dar cuenta de los resultados del estudio. El archivo de investigación está conformado por cinco registros ampliados de relatos de vida, cinco videgrabaciones, fotografías, documentos diversos proporcionados por las informantes, materiales de carácter normativo, reportes individuales de resultados y comunicados emitidos por la USICAMM, notas periodísticas y publicaciones en redes sociales.

<sup>1</sup> La simbología que se empleó en los registros ampliados de los relatos es la siguiente: “” Registro verbal textual; ( ) Inferencias sobre tonos, actitudes o posibles significados dentro del contexto del relato; // Conductas no verbales o información del contexto; ... Pausa mayor que lo normal (Rockwell y Mercado, 1980).

### **El ingreso de profesores para una *Nueva escuela mexicana*, voces de egresadas**

Diversos estudios han señalado la relevancia de cuidar los procesos para el ingreso a la carrera docente y la incorporación de los futuros docentes a una comunidad profesional (Veenman, 1984; Valli, 1992; González et al., 2005; Toren e Iliyan, 2008; Fandiño y Castaño, 2008; Aloguín y Feixas, 2008). Desde las políticas educativas, en las últimas dos décadas del siglo XX se impulsó la implementación de líneas de acción que giran en torno a un modelo meritocrático para contratar a los mejores candidatos para el ejercicio de la docencia. Desde la sociología de las profesiones es posible advertir cómo la implementación de procesos para el ingreso a la carrera docente centrados en el mérito propicia la desvalorización de la docencia y genera grandes desigualdades entre el magisterio (Montaño, 2021, 2022).

En opinión de Cordero (2010), algunos logros de administraciones basadas en el mérito refieren a la sistematización de los procesos de reclutamiento y selección, la difusión de oportunidades de empleo en el sector público, así como “la clasificación de los puestos de trabajo en consideración a las habilidades, destrezas y conocimientos requeridos para el desempeño del trabajo; y, por supuesto, haber hecho posible la carrera pública” (p. 91), procesos presentes en el ámbito de la contratación de docentes; sin embargo, el mérito no es un valor comprometido con la igualdad, como advierte Puyol (2010), sino con “la eficiencia y la diferenciación” (p. 100).

Por otra parte, el mayor problema que se enfrenta en estos sistemas meritocráticos es su implementación (Cuevas, 2021), en tanto que requiere algo más que un procedimiento imparcial de selección (Puyol, 2010). En el caso del actual sistema para el ingreso a la carrera docente en México, Díaz-Barriga (2021) y Cuevas (2021) no solo advierten de las dificultades técnicas para tal efecto, suman a ello la presencia de estructuras psicométricas en detrimento de criterios que permitan la revalorización social de la docencia y de los docentes.

Estas dificultades se aprecian con diversos matices en los testimonios de las egresadas de la escuela Normal del estudio, así lo expresaron algunas de ellas: “quiero borrar ese mal recuerdo” (RE01), “fue una situación bastante tensa” (RE05), “no me queda nada claro el proceso” (RE04), “creí que era un proceso más sencillo” (RE03). A su vez, el trabajo analítico permitió identificar tensiones que enfrentan las egresadas, derivadas del sistema de valoración multifactorial para el ingreso a la carrera docente que propone la reforma educativa del 2019.

### *Me sentí excluida*

Las problemáticas que viven las egresadas de la escuela Normal se focalizan en el rubro denominado “factores”, el cual representa el 30% de la evaluación de los aspirantes a ingresar a la carrera docente. Su distribución por factor es la siguiente: promedio general de la carrera 5%, cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial 5%, programas de movilidad académica 5% y experiencia docente 15%.

En relación con los cursos extracurriculares con reconocimiento de validez oficial, de acuerdo con los relatos de las egresadas, no se tiene claridad de qué cursos sí tienen validez oficial y cuáles no.

De los (cursos) que hicimos en la escuela Normal, nos entregaron unas constancias pero, al parecer, no tenían validez oficial para la SEP y para el proceso eran inválidas, por tal motivo no tuve ningún punto en ese momento con relación a este aspecto evaluable [RE04].

Lamentablemente tres de mis cursos extracurriculares no me los hicieron válidos [RE05].

En los relatos se aprecia la existencia de tensiones causadas al interior de la escuela Normal al desconocer o tener poca claridad sobre la naturaleza de los cursos extracurriculares a ofrecer a sus estudiantes y, por otra parte, el nulo reconocimiento de estas acciones formativas desde la Normal por parte de la USICAMM. Aunado a ello, los programas de movilidad académica (5%) representan un factor que no se sostiene por sí mismo, en tanto que en las escuelas Normales e instituciones de educación superior la participación del estudiantado es baja y limitada. De acuerdo con Didou (2017), la movilidad académica de las y los estudiantes es producto de elecciones individuales, de la movilización de recursos y de capitales culturales y sociales acumulados en las familias y no necesariamente de financiamientos institucionales sólidos como es el caso de las escuelas Normales. Uno de los testimonios refiere lo siguiente:

Pues me sentí excluida porque yo desde que entré a la Normal y desde que me enteré de que había programas de movilidad quise siempre [participar]. En segundo año, que es el primero donde [ofertan este tipo de programas] hice el trámite pero no lo terminé porque no alcancé el promedio, que era un mínimo de nueve y yo tenía ocho punto cinco [RE02].

En México durante el ciclo escolar 2015-2016 se reportaron 3.8 millones de estudiantes inscritos en cerca de 3,500 instituciones de educación superior, de las cuales solo 10% señaló haber tenido al menos un estudiante participando en un programa de movilidad en el extranjero (SEP, 2017). En el caso de las escuelas Normales, si bien se ha incursionado en este tipo de políticas para la internacionalización de la educación superior, es necesario revisar el planteamiento de este tipo de programas y sus alcances. Del mismo modo, resulta necesario revisar la pertinencia de mantener en el sistema de valoración multifactorial para la selección de docentes criterios como la movilidad académica que, en experiencia de las entrevistadas, lo viven como un criterio que excluye a quienes por falta de méritos o situación económica no pueden acceder a este tipo de experiencias formativas.

### *Experiencia docente... “es bastante ilógico”*

El estudio de Elacqua, Hincapié, Vegas y Alfonso (2017) evidencia que los docentes que se integran a los sistemas educativos de manera exitosa se formaron en instituciones orientadas a este fin. En el caso de las escuelas Normales su vinculación con la educación básica y el desarrollo de prácticas profesionales permiten el acercamiento gradual al trabajo docente (Canedo y Gutiérrez, 2016). Las vivencias de las informantes del estudio revelaron que en el proceso de inserción a la carrera docente la paradoja que enfrentan como recién egresadas de una escuela Normal es la experiencia docente.

Apenas estoy egresando, efectivamente no tengo diez años de experiencia, el documento que nos compartió o nos brindó la Normal para cubrir ese rubro no fue muy tomado en cuenta. De los quince puntos que dan en ese aspecto solo dieron un punto porque no cubres ni un año de experiencia... no tengo diez años, pero sí he tomado experiencia a lo largo de la licenciatura [RE03].

Otra entrevistada relató lo siguiente:

Yo entré al servicio docente en el ciclo escolar 2020-2021, pedían tres años de experiencia que no a todas [las egresadas de la Normal] les hicieron válido. A muchas compañeras les ponían diferentes porcentajes. Eran tres años y en el ciclo escolar 2021-2022 solicitaron diez años de experiencia, lo cual es bastante ilógico, si estás en un examen de admisión vas saliendo [de la escuela Normal]. Entonces sí hay mucha controversia de esa parte porque, ¿de dónde vas a sacar diez años de experiencia si tu carrera dura cuatro? Y por mucho que hayas estado trabajando desde los dieciocho años, no tienes diez años de experiencia [RE05].

Un testimonio más devela la falta de información para conocer la asignación del puntaje en el factor de experiencia docente.

Yo había entendido que nosotras como normalistas de último año de la formación docente, nuestra experiencia la iban a tomar en cuenta, es decir, nuestro servicio social... la experiencia que pedían mínima era de un mes y nosotras tenemos cuatrocientas ochenta horas de servicio social y en la experiencia que valía el quince por ciento únicamente tengo un punto, entonces no sé cómo lo calcularon, o si lo midieron tal vez con la persona que tuvo más experiencia y ahí hicieron la regla de tres, o si es mínimo un mes era el cien por ciento y ya de ahí hacían la regla de tres... no supe cómo estuvo ahí [RE02].

Las experiencias relatadas por las egresadas revelan la desvalorización de la formación inicial para la docencia en escuelas Normales, aun cuando el Estado les confiere la formación de futuros profesores para la educación básica. Los planes de estudio 2012 y 2018 mantienen un trayecto formativo denominado “Práctica profesional” que articula actividades teórico-prácticas para el acercamiento gradual a la actividad profesional en contextos específicos, estas actividades tienen lugar del primer al séptimo semestre.

En octavo semestre se realizan prácticas profesionales intensivas, de esta manera, el trayecto formativo permite que las estudiantes adquieran experiencia para el nivel

educativo que fueron formadas. Esquema propio de estas instituciones, que frente a los criterios para el ingreso a la carrera docente parece diluirse o ignorarse.

Las tensiones vividas por las egresadas remiten al requisito de experiencia docente para el ingreso a la carrera de maestras y maestros con una ponderación del 15% que es posible alcanzar en casos de docentes que cuentan con diez años de experiencia. Ser egresada de una escuela Normal significa enfrentarse a condiciones de desigualdad ante profesores con experiencia en escuelas particulares o en organizaciones no gubernamentales, que no necesariamente cuentan con una formación para la docencia.

Los relatos también evidencian la escasa claridad para la asignación de puntajes según los años de experiencia en la docencia. En contraste a esta mirada que sostiene el sistema promovido por la USICAMM, un estudio realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015) muestra que los egresados de escuelas Normales tienden a obtener mejores puntuaciones en el examen de ingreso al servicio profesional docente en comparación con otros profesionales de la educación. En este sentido cabe preguntarse por las intencionalidades de solicitar experiencia laboral a quienes egresan de una licenciatura, y de manera particular a quienes egresan de una escuela Normal.

### ***“Yo me sentía segura con lo visto en la Normal”***

Otro conjunto de tensiones que expresan las entrevistadas alude a las inconsistencias en el sistema de apreciación para la valoración multifactorial, integrado por dos etapas, la primera por la acreditación del curso de habilidades docentes para la *Nueva escuela mexicana* (20%) y la segunda con una ponderación del 50% correspondiente al *Instrumento de valoración de conocimientos y aptitudes docentes*. En los relatos de las egresadas se identifica que en el último año de su formación inicial realizaron diversas búsquedas para saber sobre los exámenes a presentar en su ingreso a la docencia, entre las figuras que destacan por las orientaciones que les brindaron al respecto se encuentran sus maestros de la Normal, las profesoras titulares de los grupos donde desarrollaron sus prácticas profesionales en jardines de niños públicos, familiares y amigos relacionados con la docencia.

Un aspecto significativo para las entrevistadas es reconocer que la convocatoria para el ingreso a la carrera docente está abierta a profesionales que no cuentan con formación normalista, esto les hace pensar que los cursos son básicamente para ellos. No obstante, el curso de la *Nueva escuela mexicana* es obligatorio para todos los aspirantes, al igual que su acreditación.

Yo me sentía segura con lo visto en la Normal y no tomé el simulador/examen prototipo que tenía un costo, y yo dije: “Así me voy. Lo que estoy viendo en el curso, es lo que hemos estudiado en [la Normal]” ... lo que hemos retomado [en el curso] no ha sido algo diferente [RE02].

Las entrevistadas durante el desarrollo del curso para la *Nueva escuela mexicana* advierten que los contenidos revisados no están distantes de los temas que se han discutido y estudiado durante su formación inicial. Las tensiones se hacen evidentes cuando presentan el examen para acreditar el curso. Así lo relató una egresada:

Llega el examen de la *Nueva escuela mexicana*... fue un examen muy complicado porque pedía muchísima memorización en aspectos que nunca imaginé, literal, pedían como respuesta el minuto en donde cada autor de tal video hablaba. Entonces eran preguntas muy fuertes en el sentido de ¿qué estoy haciendo o por qué estoy haciendo este examen?... no encontré en este examen algo que me haya dejado a mí... lo sentí como preguntas muy castigadas [RE03].

Te preguntaban exactamente el mismo ejemplo que habían dado para el curso, pero como descontextualizado, no sabías a qué lineamientos se refería o qué módulo... Ese tipo de cosas te sacan de contexto y nos desconcertaron [a todas]. Tuvimos la oportunidad de platicar esta situación en redes sociales y fue una situación alarmante que decíamos: “¿Cómo van a valorar esto?” [RE02].

Entre las críticas que se han hecho al sistema de méritos basado en evaluaciones estandarizadas está la escasa posibilidad que brinda evaluar el desempeño real y ético que requiere el ejercicio de la docencia. En opinión de Bellei y Valenzuela (2010), este tipo de exámenes desprofesionaliza la docencia y minimiza la valoración social de la carrera. En palabras de una entrevistada, ella se pregunta por el sentido de presentar ese examen memorístico: “¿qué estoy haciendo o por qué estoy haciendo este examen?”. En este tipo de evaluaciones la mirada se centra en el manejo técnico e instrumental (Cuenca, 2014) y se pierde la especificidad pedagógica para cada nivel educativo. Esto último se advierte en el siguiente relato.

El examen era muy general, yo voy para preescolar pero había preguntas, por ejemplo: “¿Qué estrategias pedagógicas utilizaría este docente en tercero de secundaria al enseñar la materia de geometría?”. Uno que pasó por tercero de secundaria y porque tiene bases pedagógicas lo infiere, pero no sé si esto en realidad está valorando mi aptitud para ser docente de preescolar [RE02].

Ejercer la docencia es un acto altamente complejo, ¿cómo seleccionar a docentes cuya formación recupere la especificidad del nivel educativo en que ejercerán? Es evidente que la apuesta por pruebas estandarizadas no representa la mejor fórmula. Las preguntas del examen se responden por memorización o, como señala la entrevistada RE02, se infiere la respuesta, pero en realidad no se está valorando la “aptitud para ser docente de preescolar”.

Coincidimos con Rockwell (2018) cuando plantea que frente a la evaluación estandarizada la pregunta central sería: “¿Qué tanto los sistemas empleados, basados en exámenes estandarizados universales, cuyos resultados se usan para jerarquizar los servicios educativos, determinan el ingreso, la promoción, los estímulos y la permanencia?” (p. 24). Habría que construir otras formas de valorar aptitudes para ser docente que permitan pensar, por ejemplo, en evaluar el desempeño de los futuros docentes

en su formación inicial por encima de los resultados de exámenes de conocimiento para el ingreso a la docencia (D'Agostino y Powers, 2009, citados en Rockwell, 2018).

## CONCLUSIONES

Hasta antes de la reforma educativa del año 2013, las y los egresados de escuelas Normales del país podían acceder de manera automática a plazas de trabajo docente en las escuelas públicas de nivel básico. Ingresar a una escuela Normal, de alguna manera garantizaba a sus egresados que tendrían un trabajo cercano a su formación profesional, eso generaba tranquilidad y estabilidad. Hoy, como se observó gracias a las voces de las egresadas entrevistadas, se vive angustia, incertidumbre y temor. Esto es debido a las políticas públicas que regulan el proceso de ingreso a la docencia que actualmente rigen en el país.

La reforma educativa del año 2019 se desprendió del carácter punitivo de la evaluación docente, sobre todo para los procesos de promoción y permanencia, pero mantuvo el esquema de evaluación para el ingreso, para ello se incluyeron diversos rubros para la evaluación con relación a la llamada “ponderación de elementos multifactoriales para la admisión docente”. Se supone que de esta manera se lograría preparar un terreno donde se compitiera por las plazas con equidad. Los testimonios aquí presentados revelan que esto no ha sucedido.

Aún con el cambio a las políticas de ingreso a la docencia promovido en la reforma del 2019 (que buscaba subsanar las críticas a la reforma del 2013), se mantiene un proceso de ingreso basado en el mérito, que coloca en clara desventaja a las egresadas de las escuelas Normales. Se trata de un mecanismo que pone a competir a las personas por las plazas con base en sus méritos, pero la medición de los méritos es un asunto que siempre ha generado polémica.

De entrada, la ponderación de elementos incluye aspectos como la movilidad académica, que es muy escasa en México y representa una posibilidad a la que muy pocas personas pueden acceder por cuestiones económicas y administrativas. Por otro lado, los criterios de evaluación respecto a los cursos extracurriculares y los años de experiencia docente no son claros, generan incertidumbre y confusión en cuanto a los puntos que pueden aportar a las y los aspirantes.

Estos problemas podrían tener su origen en la operación e interpretación del sistema de valoración multifactorial, es decir, que los documentos que norman este programa no son suficientemente claros y específicos, lo que da pie a que las personas que los ejecutan puedan interpretarlos siguiendo diferentes criterios. Esto afecta a los aspirantes, pues lo que presenten podría ser más o menos valorado en función de los criterios específicos de los operadores.

Profundizando sobre el asunto de la experiencia docente, que se pondera con el 15%, podemos concluir que este es un criterio que excluye y pone en desventaja a cualquier persona joven, recién egresada de la licenciatura. Finalmente, los testimonios también revelan problemas con el examen de conocimientos y aptitudes, pues están diseñados de manera genérica y descontextualizada. La reforma educativa del año 2019 se buscó posicionar como una respuesta a los fallos de la reforma del 2013. Nunca antes se había incluido un sistema de ponderación multifactorial para el ingreso a la docencia, esto es destacable, pero los testimonios revelan fallas en la ejecución, lo que provoca sensaciones de desconfianza y angustia en quienes viven este proceso directamente.

Esas fallas operativas podrían corregirse, se podría mejorar el proceso hasta llegar a niveles cercanos a la perfección. Sin embargo, eso no garantiza que se elimine la angustia o la incertidumbre, esto es debido a que se trata de un proceso basado en el mérito, el cual no es alcanzable únicamente por el esfuerzo individual, sino que depende en gran medida del contexto en que los individuos se han formado.

Joseph E. Stiglitz (2012, citado en Morales, 2014), Premio Nobel de Economía en el 2001, expone que los sistemas meritocráticos y la teoría del esfuerzo personal han propiciado grandes desigualdades sociales, señala que el 90% de los que nacen pobres mueren pobres, por más esfuerzo que realicen o méritos que hagan. En el otro extremo, el 90% de los que nacen ricos mueren ricos, independientemente de que se esfuercen o hagan o no méritos para ello. Es decir, los sistemas meritocráticos brindan condiciones a quienes cuentan con mayores recursos culturales, sociales, políticos y económicos. Pensar que la igualdad de oportunidades y el reconocimiento a las carreras profesionales se logra si estas solo se abren “a los talentos” seleccionados por sus méritos, es una quimera.

Este autor introduce en su análisis sobre las causas y posibles soluciones de la desigualdad en la sociedad actual el concepto de *capital social* como el referente que contribuye a pensar y poner en marcha la buena gobernanza tanto en el sector público como en el sector privado. El capital social, señala Stiglitz (2012, en Morales, 2014), descansa en la confianza, en las formas de actuación que conducen a las personas a sentir certidumbre cuando son tratadas con dignidad y justicia. Dignidad, justicia, certidumbre y credulidad serán los valores que posibiliten repensar los sistemas meritocráticos y sus efectos en el ámbito educativo si se desea transitar a una gobernanza del bien común.

Los relatos de las egresadas respecto a sus procesos de ingreso a la docencia en el marco de la reforma educativa del año 2019 en México nos aportan interesantes reflexiones, brindan un panorama de cómo se está viviendo esta política educativa desde la perspectiva individual, qué sensaciones genera en las recién egresadas de una escuela Normal. Se abren diversas líneas para futuras investigaciones, sobre todo

en relación a la actual reforma educativa: ¿cómo viven este proceso de ingreso a la docencia personas que no son normalistas?, ¿qué percepción de justicia, injusticia, equidad o inequidad tienen las personas que participan en los procesos de admisión e ingreso a la docencia bajo esta política educativa?, ¿cómo se pueden subsanar las fallas en torno a la equidad y la justicia para el ingreso a la docencia en un contexto socio-político-cultural tan complejo como el mexicano?

## REFERENCIAS

- Aloguín, A., y Feixas, M. (2008). *La incorporación y acogida de los maestros noveles en la escuela infantil y enfoques de aprendizaje en Catalunya* [Ponencia]. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 25-27 de junio. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733011.pdf>
- Álvarez Gayou-Jurgenson, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20573>
- Bellei, C., y Valenzuela, J. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (eds.), *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-284). OREALC-UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/17490/findesiglo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Beca, C. E., y Boerr, I. (2009). El proceso de inserción a la docencia. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). OREALC-UNESCO/Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://www.redj.com.mx/wp-content/uploads/2016/07/APRENDYDESA-RRPROFESIONAL-MINIF.pdf#page=108>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Ballaterra.
- Canedo Castro, G. y Gutiérrez Mojica, C. (2016). *Mi primer año como maestro. Egresados de escuelas Normales reflexionan sobre su formación inicial y su experiencia de ingreso al servicio profesional docente*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F202.pdf>
- Cordero-Arroyo, G., y Jiménez-Moreno, J. A. (2018). La política de ingreso a la carrera docente en México: resultados de una supuesta idoneidad. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(5), 1-27. <http://eprints.rclis.org/33993/>
- Cordero Nieves, Y. (2010). Un sistema de mérito para el siglo XXI. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (48), 89-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=357533680004>
- Cuevas, J. (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. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-475.pdf>
- Cuenca, R. (2014). *Las múltiples identidades profesionales de la docencia* [conferencia, versión preliminar]. III Congreso Pedagógico “Formación profesional del educador y la educadora: una responsabilidad compartida”, 19 de abril del 2012, San José de Costa Rica. [http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/754/Cuenca\\_Las\\_multiples\\_identidades\\_profesionales\\_de\\_la\\_docencia.pdf;jsessionid=BBBBF2A77A9684318191607F90151CE13?sequence=2](http://repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/754/Cuenca_Las_multiples_identidades_profesionales_de_la_docencia.pdf;jsessionid=BBBBF2A77A9684318191607F90151CE13?sequence=2)
- Díaz-Barriga, A. (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/pdf/rmie/v26n89/1405-6666-rmie-26-89-533.pdf>
- Didou, S. (2017). *La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno*. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). <https://www.udual.org/principal/wp-content/uploads/2018/06/1-INTERNACIONALIZACION.pdf>

- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2019). *Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*. SEGOB. [https://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019](https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573860&fecha=30/09/2019)
- Elacqua, G., Hincapié, D., Vegas, E. y Alfonso, M. (2017). *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Profesi%C3%B3n-Profesor-en-Am%C3%A9rica-Latina-Por-qu%C3%A9-se-perdi%C3%B3-el-prestigio-docente-y-c%C3%B3mo-recuperarlo.pdf>
- Fandiño Cubillos, G. y Castaño Silva, I. (2008). *Haciéndose maestro: el primer año de trabajo infantil de las maestras de educación infantil* [Ponencia]. I Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, 25-27 de junio. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART8.pdf>
- Fuentes Molinar, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En R. Ramírez (ed.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos* (pp. 17-34). Instituto Belisario Domínguez, Senado de la República. <https://docplayer.es/4484006-La-reforma-constitucional-en-materia-educativa-alcances-y-desafios.html>
- Gil, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v23n76/1405-6666-rmie-23-76-303.pdf>
- González Brito, A., Araneda Garcés, N., Hernández González, J., y Lorca Tapia, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 1(1), 51-62. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173514128003.pdf>
- Lozano-González, E. O. (2020). Significado de la docencia y procesos formativos de profesores en el área de la salud. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.14>
- Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia. En *El profesorado principiante: inserción a la docencia*. Octaedro.
- Montaño, L. (2021). *Políticas educativas para el ingreso docente a escuelas de educación básica, directrices y problemáticas*. En *Memorias 20 y 21 de octubre de 2021. Modalidad en línea. X Congreso Internacional Gobierno, gestión y profesionalización en el ámbito local ante los grandes retos de nuestro tiempo. Promoviendo un desarrollo local y descentralizado desde lo local* (t. 2, pp. 203-212). [https://www.iapas.mx/Congreso\\_Internacional\\_X.php](https://www.iapas.mx/Congreso_Internacional_X.php)
- Montaño, L. (2022). La carrera docente basada en el mérito, un análisis crítico. En L. Fernández, M. Gordillo y M. y Bris (coords.). *Gobernanza y política educativa: una mirada desde la educación en México* (pp. 309-324). Universidad de Alcalá, Cátedra Iberoamericana de Educación y Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- Morales, E. (2014). Causas y posibles soluciones de la desigualdad en la sociedad desde la percepción de Joseph E. Stiglitz. *Economía, Sociedad y Territorio*, 14(46), 833-847. <http://www.scielo.org.mx/pdf/est/v14n46/v14n46a11.pdf>
- Murillo, J. (coord.) (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. OREALC-UNESCO. [https://www.researchgate.net/publication/287432515\\_Evaluacion\\_del\\_desempeno\\_y\\_carrera\\_profesional\\_docente\\_Una\\_panoramica\\_de\\_America\\_y\\_Europa/link/5676619008aebcdda0e5ec01/download](https://www.researchgate.net/publication/287432515_Evaluacion_del_desempeno_y_carrera_profesional_docente_Una_panoramica_de_America_y_Europa/link/5676619008aebcdda0e5ec01/download)
- ORELAC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe, Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE)*. <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/UNESCO-Antecedentes-y-Criterios-para-la-elaboracion-de-politicas-docentes-en-AL-2012.pdf>
- Puyol, A. (2010). *El sueño de la igualdad de oportunidades. Crítica de la ideología meritocrática*. Gedisa.
- Rockwell, E. (2018). La complejidad del trabajo docente y los retos de su evaluación: resultados internacionales y procesos nacionales de reforma educativa. *Cuadernos de Educación*, 16(16), 7-29. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/issue/view/1798/234>
- Rockwell, E., y Mercado, R. (1980). *Puntuación y simbología en los registros ampliados* [Documento metodológico #1]. DIE-CINVESTAV.
- Sandoval, E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 183-194. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711733013.pdf>

- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2017). *Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos: principales cifras 2016-2017*. [https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica\\_e\\_indicadores/principales\\_cifras/principales\\_cifras\\_2016\\_2017\\_bolsillo.pdf](https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf)
- SEP (2019). *Perfiles profesionales, criterios e indicadores para docentes, técnicos docentes y personal con funciones de dirección y supervisión, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública-Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros*. <https://drive.google.com/file/d/1ED6xBS59IIO5Fjpq05hyY00rSspWZbeL/view>
- Solís Zañartu, M., Núñez Vega, C., Contreras Valenzuela, I., Vásquez Lara, N., y Ritterhausen Klanning, S. (2016). Inserción profesional docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), 331-342. [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200019&script=sci\\_arttext](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052016000200019&script=sci_arttext)
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina - Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)* [Serie Documentos N° 50]. [https://grupodis.net/images/docs\\_gestrategica/PREAL\\_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina\\_2010.pdf](https://grupodis.net/images/docs_gestrategica/PREAL_Desarrollo%20Profesional%20Coontinuo%20y%20Carrera%20docente%20en%20Ame%CC%81rica%20Latina_2010.pdf)
- Toren, Z., e Iliyan, S. (2008). The problems of the beginning teacher in the Arab schools in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 1041-1056. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X07001461>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: la deuda pendiente. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 27-41. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20571>
- Valli, L. (1992). Beginning teacher problems: Areas for teacher education improvement. *Action in Teacher Education*, 14(1), 18-25.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.834.9292&rep=rep1&type=pdf>

Cómo citar este artículo:

Montaño Sánchez, L., y Lozano González, E. O. (2022). Inserción a la carrera docente en México, voces de egresadas normalistas. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13, e1487. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v13i0.1487](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1487)



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.