



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
POSGRADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PROMOCIÓN DOCENTE EN PERSONAL  
EDUCATIVO DE PRIMARIAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO

**TESIS**  
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:  
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:  
**LETICIA LÓPEZ HELGUERAS**

TUTORA  
DRA. YAZMÍN MARGARITA CUEVAS CAJIGA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO, 2023



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco infinitamente a la UNAM por otorgarme esta nueva oportunidad para renovarme. Sin duda, la experiencia trascendió lo profesional y esta máxima casa de estudios me formó también en el ámbito personal, dotándome de todos los recursos necesarios para ampliar mi perspectiva de vida. La inesperada aventura de estos dos años en educación remota de emergencia derivada de la pandemia por COVID-19, quedarán por siempre en mi mente y en mi corazón.

Desde luego, este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo financiero del CONACYT, que contribuyó a que mis ilusiones profesionales expresadas en el planteamiento de un problema educativo se transformaran en realidad, aportando así, a la investigación científica de nuestro país.

Mi gratitud al Sínodo que contribuyó con su experiencia al fortalecimiento de este estudio. De manera particular a la Dra. Zaira Navarrete Cazales por sus aportaciones; al Dr. Jesús García Reyes por su orientación en la conformación de la metodología; a la Dra. Olivia Mireles Vargas por su revisión comprometida, atenta y cuidadosa que me permitió aguzar la mirada; al Dr. Rafael García García por abrirme las puertas de Acatlán y por retarme a nuevos saberes.

A la Dra. Yazmín Cuevas Cajiga, agradezco enormemente su guía, por mostrarme con claridad y expertise el camino académico y profesional, así como por su directriz para encontrar una ruta personal llena de posibilidades. Valoro sus analogías y anécdotas que fueron dirigiendo mis decisiones en la elaboración de esta investigación y por las sesiones de tesis que enriquecieron mi visión. También gracias a todas y todos.

Sin duda, uno de los más grandes pilares en esta travesía es mi familia, a quienes reconozco individualmente por su amor y apoyo incondicional en cada nuevo proyecto, por confiar en mí y por caminar en sintonía. Al mismo tiempo, aprecio el acompañamiento de mis amigas y amigos por su escucha, por motivarme a construir un día mejor que el anterior, por compartir conmigo sus reflexiones y experiencia, por su cariño.

De igual modo, con mi más sincero reconocimiento a las maestras y maestros, directoras y supervisoras que compartieron su testimonio, por permitirme ser portavoz de su trabajo y tesón que detona en sus alumnos esa chispa en la mirada que transforma su mundo.

Con profundo amor y admiración a ATZALI,  
por inspirar cada uno de mis días,  
por su fortaleza para escalar conmigo la montaña  
y descubrir que otros caminos son posibles.

## Índice

Introducción .....	9
Capítulo 1. Promoción docente .....	15
1.1 Personal educativo al centro de la promoción .....	15
1.2 Promoción docente en México .....	24
1.3 Representaciones sociales y promoción docente .....	46
Capítulo 2. Teoría de las representaciones sociales .....	51
2.1 Hitos que marcaron el origen.....	51
2.2 Conocimiento de sentido común.....	56
2.3 Estructura y mecanismos de formación .....	68
2.4 Arquetipos de razonamiento colectivo: themata.....	76
2.5 Principales funciones .....	80
Capítulo 3. Ruta metodológica de la investigación.....	84
3.1 Enfoque .....	84
3.2 Instrumentos.....	87
3.3 Criterios de selección.....	95
3.4 Trabajo de campo.....	97
3.5 Análisis de material empírico .....	101
Capítulo 4. Promoción docente: oportunidad para la profesionalización .....	107
4.1 Caracterización de los participantes .....	108
4.2 Dimensión de información.....	127
4.3 Dimensión de representación.....	142
4.4 Dimensión de actitud .....	160
Consideraciones finales.....	179
Referencias .....	186
Anexos.....	200

## Índice de siglas, tablas, figuras, gráficas y anexos

### Siglas

AEEF	Autoridades Educativas de las Entidades Federativas
AEFCM	Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México
AEL	Autoridad Educativa Local
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
CENNI	Certificación Nacional de Nivel de Idioma
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CM	Carrera Magisterial
CNME	Comisión Nacional Mixta de Escalafón
CNSPD	Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
DGSEI	Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa
DGOSE	Dirección General de Operación de Servicios Educativos
ED	Escalafón Docente
ENLACE	Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares
IES	Instituciones de Educación Superior
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
LGE	Ley General de Educación
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
MEJOREDU	Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PCFDS	Promoción a Cargos con Funciones de Dirección y Supervisión
PFDS	Promoción a la Función Directiva o de Supervisión

PFI	Promoción en la Función por Incentivos
PHNI	Promoción Horizontal por Niveles con Incentivos
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
RS	Representaciones Sociales
SATAP	Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas
SCMM	Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SPD	Servicio Profesional Docente
TRS	Teoría de las Representaciones Sociales
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UDEEI	Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USICAMM	Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros



## **Tablas**

Tabla 1. Programas de promoción docente implementados en México de 1973 a 2021 .....	25
Tabla 2. Proceso de análisis de las representaciones sociales .....	104

## **Figuras**

Figura 1. Representaciones acerca de la promoción docente en México .....	47
Figura 2. Representación social del personal educativo sobre la promoción docente .....	107
Figura 3. Dimensión de información sobre la promoción docente .....	128
Figura 4. Dimensión de representación sobre la promoción docente.....	144
Figura 5. Dimensión de actitud sobre la promoción docente .....	162

## **Gráficas**

Gráfica 1. Dimensión personal: sexo, edad y residencia.....	109
Gráfica 2. Dimensión personal: condiciones económicas .....	111
Gráfica 3. Dimensión profesional: último grado de estudios .....	113
Gráfica 4. Dimensión profesional: instituciones de educación superior de egreso .....	114
Gráfica 5. Dimensión laboral: año y mecanismos de ingreso al servicio público educativo .....	118
Gráfica 6. Dimensión laboral: distribución por función.....	120
Gráfica 7. Dimensión laboral: tipo, cantidad y antigüedad en la plaza .....	122
Gráfica 8. Participación del personal educativo en procesos de promoción docente.....	125

## **Anexos**

Anexo 1. Factores en Escalafón Docente .....	200
Anexo 2. Factores en Carrera Magisterial .....	201
Anexo 3. Etapas de evaluación en la promoción vertical del Servicio Profesional Docente .....	202
Anexo 4. Evaluación del desempeño en el Servicio Profesional Docente .....	203
Anexo 5. Elementos multifactoriales de la promoción vertical en el SCMM.....	204
Anexo 6. Elementos multifactoriales de la promoción horizontal en el SCMM.....	205
Anexo 7. Cuestionario .....	206
Anexo 8. Guion de entrevista .....	208

## Introducción

En América Latina, para contribuir a la mejora de la calidad de la educación básica, en las últimas décadas se ha asignado un papel preponderante al docente de educación primaria, para lo cual se han implementado acciones que fortalezcan su desarrollo profesional como la regulación de la carrera docente (OCDE, 2010; UNESCO, 2013) y dentro de esta, el ascenso laboral que tiene como finalidad propiciar condiciones más favorables de vida -a través de estímulos económicos- y de trabajo para los maestros (Morduchowicz, 2002; Murillo, 2006; Vaillant, 2011; Cuenca, 2015) aunque, en opinión de algunos especialistas de la educación, los mecanismos de promoción son acciones compensatorias derivadas de la imposibilidad del Estado para otorgar un aumento general de salarios a los miles de docentes del país de este nivel educativo.

Ahora bien, el estudio del ascenso docente en diversas regiones de Latinoamérica permite visualizar algunas situaciones que impiden su óptimo funcionamiento. Dentro de las más apremiantes se encuentra que está basado en estímulos económicos (Cuenca, 2015) que si bien elevan el nivel de vida de los maestros y les otorgan estabilidad laboral (Gimeno, 2010) también generan “efectos perversos”, pues para recibirlos estos participan en acciones que se hallan lejos de fortalecer su desarrollo profesional (UNESCO, 2013). Asimismo, los sistemas implementados en la actualidad se cimentan en el mérito, cuya orientación individualista puede contradecir las propias formas de trabajo de los colectivos docentes (Cuenca, 2015) así como generar cargas afectivas y valorativas como la exclusión.

De este modo, las agencias internacionales proponen orientaciones para diseñar mecanismos claros, transparentes y articulados que reconozcan al maestro a través de incentivos profesionales, laborales, sociales y económicos con el propósito de contribuir a su desarrollo para que refrende su compromiso con la profesión (Morduchowicz, 2002; Gimeno, 2010; UNESCO, 2013; Cuenca, 2015). La promoción debe captar las aspiraciones legítimas de los docentes que desean incorporarse a cargos directivos, pero también debe estar abierta a quienes pretendan retornar a la docencia frente a grupo, garantizando en el servicio educativo los mejores docentes y directivos comprometidos con su función (Vaillant, 2006; UNESCO, 2013).

Al mismo tiempo, es fundamental que los gobiernos asuman compromisos serios para desarrollar e implementar una política sistémica (Cruz-Aguayo et al., 2020) que permita dignificar la profesión como la figura emblemática que detenta una autoridad moral ganada a partir del esfuerzo y compromiso con sus estudiantes (Nieto de Pascual, 2009). Para ello, se requiere generar el diálogo y la participación de actores educativos, políticos, sociales y culturales (sindicatos, gremios o asociaciones profesionales) (Morduchowicz, 2002; Murillo, 2006; UNESCO, 2013).

En el caso particular de México, a partir de 1973 se ha reglamentado la promoción docente mediante cuatro programas que han transitado por diversas condiciones y enfoques que responden a aspectos políticos y económicos, más que a asuntos educativos. Para efectos de la investigación es conveniente conformarlos en dos grupos, de acuerdo con el periodo en que comenzaron sus operaciones y con las similitudes en su regulación y funcionamiento. El primer grupo corresponde a los programas iniciales, conformado por Escalafón Docente (ED) y Carrera Magisterial (CM), cuyo arranque data de cinco y tres décadas atrás y que fueron los primeros proyectos oficiales normados por la Comisión Mixta SEP-SNTE, caracterizados por un enfoque credencialista y transitorio. Cada uno de ellos estaba dirigido exclusivamente a una vertiente, la vertical y la horizontal respectivamente y su reglamentación se efectuaba por medio de lineamientos de operación.

El segundo grupo corresponde a los programas contemporáneos, considerados así debido a que su funcionamiento inició hace poco menos de una década, dentro de los cuales se encuentra el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM), eminentemente meritocráticos, cuya reglamentación trasciende a reformas a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y a leyes secundarias publicadas en el Diario Oficial de la Federación, encargadas de regular no solo la promoción, sino otras etapas en la trayectoria docente como el ingreso, reconocimiento y en su caso, permanencia. Asimismo, en estos mecanismos el sindicato dejó de ser parte del proyecto gubernamental y, por lo tanto, de la asignación de plazas (Auli, 2015).

Así, para diseñar e implementar cada uno de los programas de ascenso en el sistema educativo mexicano, los tomadores de decisiones revisan el estado actual de la educación, las tendencias y los cambios que se requieren y dictan estas orientaciones educativas, las

cuales se depositan en docentes y directivos para su ejecución (Díaz Barriga e Inclán, 2000; Maldonado, 2017), quienes a partir de sus propios marcos de referencia y de la comunidad escolar apoyan, neutralizan, resignifican o rechazan de manera parcial o total las iniciativas (Martinic, 2001). El rechazo surge cuando los actores implicados identifican que las propuestas carecen de elementos pedagógicos. No obstante, responden a las obligaciones contractuales con el Estado (Díaz Barriga e Inclán, 2000).

En este sentido, en la presente investigación se indagó sobre las RS de personal docente al respecto de la promoción y se encontraron diversos hallazgos comunes. Así, identifican que el hecho de adquirir un nivel o categoría superior conlleva un incremento salarial, pero no necesariamente implica la mejora de su desempeño. Además, perciben poca transparencia en los programas implementados y aseguran que en la asignación de plazas se realizaban prácticas discrecionales basadas en la lealtad sindical. En la actualidad, aseveran que, a pesar de los esfuerzos de la SEP por asignar plazas sin opacidad, se continúan realizando otras acciones corruptas como la venta de exámenes que va en detrimento de su imagen social.

De manera particular, para los programas contemporáneos, los docentes afirman que responden a intereses políticos (Martínez y Vega, 2007) y no a una genuina preocupación por el bienestar del gremio y de la educación mexicana, por lo que algunos de los entrevistados consideran ser un blanco perfecto en cuestiones electorales. Para participar, los docentes enfrentan un reto profesional que trastoca diversas esferas de su vida como la laboral, familiar e incluso de salud (Hernández, 2010) lo que les genera deterioro en sus relaciones, desaliento, malestar, incertidumbre, enojo, entre otras.

En 2013 la LGSPD centró la regulación de la carrera en la evaluación, condicionando la permanencia del magisterio a los resultados obtenidos, hecho que generó resistencia entre el gremio por considerar que atentaba contra sus derechos laborales, sin embargo, tuvieron que someterse a esta disposición para no perder su empleo. En 2019 con la promulgación de la LGSCMM, se eliminó esta controvertida etapa de la trayectoria docente y, por lo tanto, la respectiva valoración. Asimismo, aunque el emblema de este nuevo decreto era dignificar la función docente, este no se plasmó en los lineamientos de ascenso. Por otro lado, su implementación se vio afectada por la aparición del COVID-19, y es que, a pesar del confinamiento de la población para evitar la propagación del virus, la reglamentación de la

carrera era apremiante, por lo que se llevó a cabo a distancia con el apoyo de plataformas digitales, lo que implicó diversas modificaciones en su planeación y operación, que originaron de nueva cuenta inconformidad, estrés y frustración del magisterio, lo que se traduce en la creencia de la falta de reconocimiento como profesionales de la educación.

Cabe mencionar que la promoción docente desde estas dos últimas regulaciones ha sido poco estudiada, en particular el SCMM que en fechas recientes ha convocado a su tercera emisión, 2023-2024. De hecho, las indagaciones con que se cuenta básicamente provienen de artículos de crítica periodística y de redes sociales en las que, de manera directa el personal educativo expresa las tensiones que experimentan. De tal modo que constituye un área de estudio apremiante por explorar. Por otro lado, es preciso mencionar que, si bien esta investigación se basó en las construcciones de los docentes respecto al proceso de promoción a través de sus cuatro programas, la experiencia más cercana para ellos fue la de 2019, en la que participó la mayoría del personal entrevistado, por lo que sus significados y opiniones se enfocaron más a esta experiencia.

Ante este panorama, se requiere recuperar el valor del maestro como actor, autor y corresponsable en el diseño de estos mecanismos, tomando en cuenta sus condiciones personales, sociales, profesionales y laborales, a fin de mejorar el ejercicio de su función dentro del aula y escuela. Así, la pregunta central de esta investigación es: ¿cuáles son las representaciones sociales que el personal educativo ha elaborado sobre la promoción?

Para ello, se plantea el objetivo general: analizar las representaciones sociales que personal educativo de primarias públicas de la Ciudad de México, construye sobre el proceso de promoción docente, en el marco de la Reforma Educativa 2019. Y de éste, se derivan tres objetivos específicos que se relacionan con las dimensiones de las representaciones sociales (en adelante RS): identificar la información con que cuentan los docentes y directivos sobre la promoción; interpretar los significados e imágenes que elaboran de este proceso para su comprensión; e indagar la actitud que asumen ante la promoción.

En este marco, los supuestos, que también se vinculan a las dimensiones de las RS son: la información de que dispone el personal educativo sobre la promoción docente está basada en su experiencia, es decir, en sus propias vivencias, en lo que comparten con sus pares y en lo que transmiten los medios de comunicación; el significado que elaboran es que el ascenso en

sí mismo no guarda una relación directa con la mejora de las prácticas docentes; y la actitud de maestros y directivos ante la promoción es de participación en tanto que esta constituye la principal vía para obtener un incremento salarial.

Es así, que para analizar estos significados, se recurre a la Teoría de las representaciones sociales (TRS), propuesta por Moscovici en 1961, que al paso del tiempo ha tenido aplicación en diversas disciplinas como la educativa. De este modo, el estudio de las RS en problemáticas de las diferentes esferas del sistema, como el nivel de jerarquía institucional - en donde se ponen en práctica las políticas- constituye un espacio privilegiado debido a que contribuye a la transformación de la acción educativa, mediante el planteamiento de orientaciones que influyen directamente en las decisiones de sus actores (Jodelet, 2011) en este caso, de los maestros y directivos.

Ahora bien, la estructura de la tesis se compone de cuatro capítulos. En el primero se presenta una aproximación al proceso de promoción, situado como una etapa voluntaria de la carrera docente que cuenta con dos vertientes, la vertical y la horizontal, a través de las cuales se accede a un incremento salarial. Asimismo, se describen los programas de ascenso implementados en México desde la década de 1970 hasta la fecha, caracterizados por enfoques credencialistas y meritocráticos que tienen la intención de mejorar la práctica profesional. Además, se abordan algunas investigaciones sobre RS de personal educativo en torno a estos mecanismos de promoción, que delinearán la problemática del estudio.

El segundo capítulo plantea la teoría de las representaciones sociales como marco que da acceso a las creencias, saberes y significados del conocimiento de sentido común, que permitirá comprender las interpretaciones del personal educativo sobre la promoción docente en la interacción con otros miembros del magisterio. Para ello se recurre a sus principales exponentes para explicar la diferencia entre éste y el conocimiento científico; el contexto en el que surgieron; su cualidad polisémica que genera nociones sobre el término; la estructura a partir de la cual se organizan y en la que se fundamenta el estudio; los procesos mediante los cuales se construyen; así como las funciones que tienen en la construcción de la realidad.

El capítulo 3 explica la metodología empleada en la investigación, basada en un enfoque cualitativo de alcance interpretativo, que permite comprender y describir este fenómeno, a través de las experiencias y opiniones de los maestros. Para ello, se describe el cuestionario

y la entrevista semiestructurada, como instrumentos aplicados para recabar la información, sus características, ejes de análisis y extensión de cada uno; así como los criterios de selección de los participantes; el trabajo de campo desarrollado en condiciones de confinamiento derivado de la pandemia por COVID-19; y el trayecto trazado para analizar los datos obtenidos.

En el cuarto capítulo se desarrolla el análisis de la información recabada, que permite describir las características de la población entrevistada a partir de aspectos personales, profesionales y laborales. Además, se presentan las opiniones, actitudes, valoraciones y expectativas del personal entrevistado acerca de este fenómeno que forma parte de su vida laboral y a partir de la cual asumen una posición.

Por otra parte, se devela la representación de la investigación donde la promoción es vista como una posibilidad para desarrollarse profesionalmente. Al mismo tiempo, esta RS se agrupa en la dimensión de información, representación y actitud, cada una con sus propias cualidades distintivas.

Por último, se presentan algunas reflexiones sobre la postura actual del docente frente a la promoción a partir de los mecanismos y criterios que le ofrece el Estado. Asimismo, se prospectan acciones que le devuelvan la confianza en su profesión y que garanticen mejores condiciones laborales y profesionales que impacten en el aula y la escuela y le permitan refrendar su compromiso con la educación.

## **Capítulo 1**

### **Promoción docente**

Este capítulo tiene como finalidad comprender tanto las condiciones en las que emerge la representación social de la promoción, como describir el contexto histórico, político y educativo del proceso de promoción docente bajo el que los sujetos de investigación elaboran sus representaciones sociales. Se compone de tres apartados. El primero enmarca la promoción en educación primaria dentro de las políticas docentes y la sitúa como una etapa de la carrera que contribuye al desarrollo profesional. El segundo describe los cuatro programas de promoción implementados en México de 1973 a 2021. El tercero refiere algunas representaciones sociales de personal docente y directivo en México acerca del proceso.

#### **1.1 Personal educativo al centro de la promoción**

De acuerdo con investigaciones internacionales el maestro es el actor angular en la promoción docente en cuanto a que el proceso está dirigido a fortalecer su desarrollo profesional y sus condiciones de vida. Las alternativas que le ofrece este mecanismo es el desempeño de cargos jerárquicos como director y supervisor o bien la continuidad en el mismo puesto con una categoría diferente.

De manera particular, en las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México estos maestros realizan diferentes funciones como la práctica frente a grupo, la impartición de asignaturas como educación física, inglés, entre otras, así como la prestación de servicios de apoyo a través de educación especial, aunado a la gestión de directores al interior de la escuela y de supervisores desde fuera del plantel educativo. A este conjunto de docentes, especialistas y directivos que contribuyen a la formación educativa de los alumnos y para efectos de este estudio, se le denomina personal educativo<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta investigación considera como sinónimos de personal educativo a docentes, maestros y profesores debido en primera instancia, a que el nombramiento de los diferentes especialistas de educación primaria es de maestro o profesor. En segundo término, derivado de que los directivos antes de ocupar estos puestos fungen como maestros y como menciona Cuevas (2018) tienen muy arraigada su identidad como tales, de modo que se autodenominan así y en su discurso pueden apreciarse ambas funciones entrelazadas. Asimismo, se emplearán términos en masculino con la aclaración de que con esto se hace referencia a hombres y mujeres. Cabe destacar



### *1.1.1 Personal educativo de primaria*

El sistema educativo mexicano es uno de los más grandes del mundo y el tercero más grande en América (INEE, 2019b). La educación básica está conformada por los niveles de inicial, preescolar, primaria y secundaria, que incluye educación indígena, especial y para adultos<sup>2</sup>. En particular, primaria es el segundo nivel de la educación básica que se cursa en seis años y cuya finalidad es que los “niños y niñas aprenden a leer y escribir para comunicarse, desarrollan sus habilidades matemáticas, aprenden a convivir, a explorar el mundo, comprenderlo y desarrollarse como personas”<sup>3</sup>. Cuenta con las modalidades indígena, comunitaria y general, en la cual se centrará este estudio.

Desde 1934 la educación primaria adquirió un carácter obligatorio. Actualmente cuenta con una cobertura prácticamente universal. El 90.9 % de los centros escolares son de sostenimiento público, es decir, que el Estado garantiza las condiciones materiales y los recursos humanos calificados para su funcionamiento (INEE, 2019b). En el 2018 en el país existían 14 020 204 alumnos de educación primaria, 571 520 docentes y 96 920 escuelas. De modo particular, la Ciudad de México contaba con un total de 839 197 alumnos atendidos por 31 968 maestros, en 3126 planteles escolares (INEE, 2019b). Por su parte, de acuerdo con la última cifra oficial registrada por el INEE, en el ciclo escolar 2017-2018 a nivel nacional se reportó que en el concurso de promoción a la función directiva en educación básica se presentaron un total de 21,951 sustentantes y en el concurso de promoción a la supervisión fueron 12,084 (INEE, 2019a).

Por otro lado, para dimensionar al maestro como sujeto de investigación, es pertinente tener una representación como grupo social (Terigi, 2010), por lo que es importante destacar sus características más relevantes. En primera instancia, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su reforma 2019, establece que los docentes son los agentes fundamentales del proceso educativo. El docente de primaria es un servidor público regulado y financiado por el Estado (Tenti, 2005; Murillo, 2006; Cuenca, 2015) que cuenta con dos

---

que en ningún momento se busca discriminar o excluir a individuos, grupos o poblaciones, sino por el contrario, se reconoce la inclusión de género, el respeto por la diversidad y la dignidad de las personas.

<sup>2</sup> Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa (DOF, 2019b).

<sup>3</sup> Página oficial de la SEP. Educación primaria. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica> (SEP, 2015a).

condiciones: la primera responde a su naturaleza como trabajador sindicalizado al que se le asigna una plaza remunerada y en la que adquiere derechos y obligaciones (Cuenca, 2015) así como la seguridad laboral hasta la jubilación o retiro (Murillo, 2006; Terigi, 2010). La segunda alude a su naturaleza como profesional de la educación, que requiere de competencias específicas de su oficio para el desempeño de su función (Terigi, 2010) y al mismo tiempo de un alto compromiso con su labor y su mejora (Murillo, 2006; Vaillant, 2006; Gimeno, 2010).

Para profundizar más en la condición profesional docente, se retoman los planteamientos de Gimeno (2010) quien asevera que los docentes cuentan con motivaciones jerarquizadas de necesidades<sup>4</sup>, organizadas en tres niveles: dentro de las básicas se encuentra el bienestar material y la seguridad en el empleo; como parte de las de reconocimiento aparece la promoción profesional y el reconocimiento; y en la autorrealización se menciona servir a una causa, mejorar la educación, trabajar con satisfacción y obtener el bienestar personal. En este sentido, refiere que la motivación del maestro no proviene solo de estímulos económicos sino de un compromiso profesional adquirido al incorporarse al magisterio, de la seguridad por dominar su función, de su capacidad para sortear los imprevistos y de su madurez para enfrentar los riesgos.

De modo similar Day y colaboradores (2006) realizaron un estudio en el que reconocen seis fases diferenciadas en la vida profesional docente a partir de la percepción de la identidad, motivación, compromiso y efectividad: 1)Cero a tres años, compromiso: apoyo y desafío; 2)Cuatro a siete años, identidad y eficacia en el aula; 3)Ocho a quince años, gestión de cambios en el rol y la identidad: crecientes tensiones y transiciones; 4)Dieciséis a veintitrés años, tensiones: desafíos para la motivación y compromiso; 5)Veinticuatro a treinta años, desafíos para mantener la motivación; 6)Treinta y uno o más años, motivación sostenida o decreciente, habilidad para afrontar el cambio, buscando jubilarse.

La relevancia de estas fases es que permiten situar los diferentes momentos de identidad, motivación, compromiso y eficacia en que se encuentra el maestro, esto es, posibilita

---

<sup>4</sup> Tiene como base la teoría de la motivación de Maslow, que afirma que los individuos requieren satisfacer un conjunto de necesidades, las cuales están ordenadas jerárquicamente en forma de pirámide, donde la base está constituida por las necesidades fisiológicas, luego las de seguridad, las de reconocimiento, del ego y en la cúspide se encuentra la autorrealización.

entender los procesos que lo impulsan a tomar decisiones en su carrera y, por lo tanto, constituye un referente en la elaboración de mecanismos pertinentes para fortalecer su trayectoria, como es el caso del ascenso laboral.

En este sentido, y de acuerdo con los planteamientos de Gimeno (2010) y Day (2006), los docentes se promueven de manera profesional por una necesidad de reconocimiento y por su iniciativa para el desempeño de otras funciones, que le demandarán cambios en su rol y en su identidad. Para regular el desarrollo profesional y estas etapas en las carreras de los docentes, se establecen reformas educativas y mecanismos en donde el docente ejerce un papel trascendental, por lo que su participación en esta construcción es nodal.

### ***1.1.2 Políticas docentes***

Una de las principales tareas de los sistemas educativos es implementar acciones para mejorar las escuelas y responder a expectativas sociales y económicas. En cierto grado, la eficiencia de la educación depende de que los docentes sean personas competentes con un alto nivel de calidad y por consecuencia que los alumnos reciban una educación también con altos estándares. Para algunas agencias internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), la calidad de los docentes constituye la variable escolar más importante que repercute en la equidad, acceso y calidad de la educación, de ahí que dictan líneas concretas para el diseño de políticas, las cuales están influidas por aspectos históricos, sociales, políticos y económicos (OCDE, 2005; Rojas y Ducoing, 2021).

Las políticas docentes se definen como el conjunto de regulaciones y principios que emprenden los gobiernos para atender aspectos centrales sobre la formación y desempeño de los maestros. Estas acciones norman la estructura y dinámica de organización del sistema educativo respecto a la docencia a través de proyectos, planes y programas que tienen como objetivo inmediato atraer a los profesionistas a esta ocupación y conservar aquellos más destacados; formar maestros exitosos; y promover una educación igualitaria. Para ello se desarrollan estrategias respecto a procesos de contratación, asignación, formación,

evaluación, remuneración, conservación, promoción, entre otros. Asimismo, estas políticas están determinadas e implementadas mediante marcos ideológicos, filosóficos, jurídicos y administrativos (Rojas y Ducoing, 2021).

Estas políticas adquieren su propio rumbo a partir de los actores políticos, sus ideologías, resistencias y de la diversidad cultural. Generalmente se llevan a cabo mediante reformas y programas en las que no solo están involucrados los maestros, sino los organismos internacionales, sindicatos, asociaciones de padres de familia, sociedad civil y medios de comunicación (Cuevas e Inclán, 2021). En este sentido es importante diferenciar entre políticas y programas. Las primeras implican la concreción de perspectivas de largo alcance para el establecimiento de compromisos que den solución a determinadas problemáticas, mientras que los segundos constituyen estrategias para llevar a cabo una política (Rojas y Ducoing, 2021).

Tratándose de políticas docentes y por ende de los mecanismos de los que se conforman, como los programas de promoción docente, los maestros tienen un papel preponderante en dos sentidos: primero por ser ellos los destinatarios de las iniciativas de ascenso y segundo, por ser quienes “dan vida” a las disposiciones oficiales. Para ello cuentan con todo un repertorio profesional, cultural, histórico y social que fundamenta sus opiniones y propuestas. De este modo, se requiere escuchar su voz en mesas de diálogo para otorgar su lugar al centro de la promoción.

Una de las prioridades en la agenda de la política de educación básica es el desarrollo profesional, que desde la literatura se aborda desde dos concepciones diferentes, la primera lo asume como sinónimo de formación profesional (Nieto de Pascual, 2009; OCDE, 2010; Terigi, 2010; UNESCO, 2013) y la segunda como un proceso más amplio y complejo en el que se encuentra inmersa la formación docente (Cordero et al., 2017).

Dentro de la primera perspectiva, (Terigi, 2010) lo considera como la formación docente a lo largo de la carrera que fortalece su profesión. Cuenta con dos propósitos: potenciar el desempeño de los maestros y posibilitar los ascensos laborales. La segunda postura lo define como un proceso continuo de aprendizaje y crecimiento dentro de la carrera, que surge de la experiencia y la reflexión sistemática sobre su práctica docente, la indagación permanente, así como la búsqueda de soluciones creativas que renueven y fortalezcan su función; empieza

con la formación inicial, se amplía al ingresar al servicio educativo y continúa a lo largo de su trayectoria laboral (Cordero et al., 2017). Esta comprensión de sí mismo como profesional, de su función, contexto y carrera, en conjunto contribuyen a la construcción de competencias docentes (Murillo, 2006; Gimeno, 2010). Es así, que para los fines de la presente investigación se retoma la visión más amplia del constructo, que tiene mayores alcances que solo la formación del maestro.

Por su parte, Vaillant (2016) destaca que el desarrollo profesional se conforma a partir de tres elementos: condiciones laborales adecuadas, formación de calidad, y gestión y evaluación que fortalecen las prácticas docentes, los cuales se deben abordar de manera conjunta como parte de un mismo engranaje. Además, afirma que sus mecanismos deben responder a contextos claramente definidos, ser coherentes entre sí, y favorecer la rendición de cuentas de los actores e instituciones involucradas.

Cuenca (2015) considera tres ejes principales del desarrollo profesional: la formación docente, como parte de la formación continua; la evaluación del desempeño que entre otros elementos debe considerar la elaboración de criterios de buena docencia y el desarrollo de sistemas de este proceso; y la carrera docente que implica la elaboración de estatutos, condiciones de trabajo y la participación de asociaciones del gremio.

La carrera docente para diversos autores (Robalino, 2005; Murillo, 2006; Vaillant, 2011) es un régimen legal del ejercicio de la profesión que considera el acceso, ejercicio, movilidad, desarrollo, promoción y retiro de los docentes. Terigi (2010) la relaciona al desarrollo profesional y a su formación continua, lo que favorece la adquisición de competencias profesionales. Cuenca (2015, p. 12) adiciona que es “un instrumento de desarrollo profesional que contribuye a la revalorización social de la profesión”. En muchos países latinoamericanos la carrera se organiza a partir de enfoques<sup>5</sup> y de una estructura piramidal a través de niveles establecidos, ingresando en el cargo de menor jerarquía del escalafón (Vaillant, 2011).

---

<sup>5</sup> Cuenca (2015) distingue tres grupos de carrera. La primera responde a un enfoque credencialista o burocrático que privilegia la permanencia docente de largo plazo y el ascenso vertical. Se basa en criterios como antigüedad y acumulación de certificaciones para acceder a otras funciones con mayor retribución económica. La segunda corresponde a carreras de transición que cuentan a la vez con un enfoque burocrático y uno meritocrático, relacionadas principalmente con la evaluación del desempeño, respondiendo a reformas parciales o bien, que se encuentran en el proceso de modificación de sus regulaciones. La tercera implica un enfoque meritocrático que estimula la competencia. Se enfoca en mecanismos de ascenso horizontal, procesos de evaluación del desempeño, orientación a resultados y, por consiguiente, esquemas de incentivos.

El estudio de las carreras latinas deriva en orientaciones de expertos para desarrollar políticas que responden a la historia y contextos educativos, para contribuir al incremento en la calidad educativa. Así, Terigi (2010) sugiere mayor articulación entre carrera y desarrollo profesional docente. Vaillant (2011) considera que las carreras deben basarse en estándares consensuados entre organizaciones sindicales y sociales, que tengan como propósito propiciar mejores condiciones de vida y de trabajo a los docentes. Por su parte, diferentes agencias internacionales proponen otros aspectos esenciales a considerar como son: destacar a los docentes que muestran dedicación y compromiso, valorar sus motivaciones intrínsecas y conservar a los mejores (Gimeno, 2010).

El éxito de la carrera necesita del acompañamiento de otras políticas y acciones claras y transparentes que desarrollen y potencien los conocimientos disciplinares y las habilidades pedagógicas docentes para atraer a los maestros más destacados, especialmente aquellas relacionadas con la selección, el ingreso a la función docente, el perfeccionamiento, los estímulos salariales, las evaluaciones externas y los programas de innovación (Gimeno, 2010; Cruz-Aguayo et al., 2020).

Dentro de la carrera docente, para este estudio se destaca la importancia del ascenso como un componente del desarrollo profesional que debe atenderse para fortalecer las prácticas del magisterio.

### ***1.1.3 Promoción docente***

Como se mencionó anteriormente, existen múltiples investigaciones nacionales e internacionales que abordan la carrera docente y, como parte de esta la promoción, no obstante, son pocos los autores que se detienen a conceptualizarla, más bien, se enfocan en describirla y problematizarla. Sin embargo, para este estudio como objeto de representación, es esencial clarificar su significado. Para Gimeno (2010) implica el establecimiento de grados dentro de la carrera docente. Murillo (2005) por su parte la concibe como un mecanismo que reconoce de forma objetiva y pública el buen desempeño docente, y que, a la vez le proporciona mejores condiciones profesionales y económicas. A partir de estas premisas, se retoman los aspectos más sobresalientes para conformar el concepto que guiará esta investigación, como: proceso individual y voluntario dentro de la carrera que favorece el

desarrollo profesional, al que pueden acceder los docentes y directivos para ascender a niveles y/o categorías laborales con un incremento salarial<sup>6</sup>.

Se dice que es individual (UNESCO, 2013; Cuenca, 2015) porque implica la valoración del desempeño de cada docente o directivo interesado. Es voluntario (UNESCO, 2013) dentro de la carrera, a diferencia del ingreso que es un requisito para incorporarse al servicio profesional docente o bien, de la separación que da término a la relación laboral; es decir, acceder a la promoción no condiciona la permanencia en la función. Por otro lado, se otorga como reconocimiento a su desempeño (Murillo, 2005) y a la vez, se espera que contribuya a su mejora como parte del desarrollo profesional y de la carrera docente. Asimismo, el ascenso permite al maestro incorporarse a ciertas categorías o niveles escalafonarios establecidos, que marcan la progresión en su trayectoria y en sus estímulos salariales (Morduchowicz, 2002).

Si bien, las figuras escolares susceptibles de promocionarse en educación básica en México incluyen a docentes, asesores técnico pedagógicos, directores, supervisores, jefes de sector, entre otros (Cuenca, 2015), como se ha mencionado, en esta investigación se focaliza al docente de diferentes especialidades, director y supervisor para develar sus representaciones sociales sobre este fenómeno, por ser actores clave en el funcionamiento de la escuela primaria pública.

Ahora bien, tradicionalmente la promoción docente se clasifica en dos vertientes: vertical y horizontal. Con respecto a la promoción vertical los especialistas han establecido variados conceptos, dentro de los que destaca el de Cuenca (2015) quien lo considera como el reconocimiento docente que presenta movilidad al interior de la escuela en funciones de dirección y subdirección, y al exterior de la institución en cargos de supervisión. Murillo (2006) adiciona que el ascenso laboral conlleva un incremento salarial y asegura que cuenta con dos objetivos: mantener a los docentes motivados y reconocer su buen desempeño, así como reclutar a los mejores docentes a los cargos de gestión: dirección y supervisión. Bajo estas referencias conceptuales, para efectos de la presente investigación la promoción vertical

---

<sup>6</sup> El concepto de promoción docente es de elaboración propia a partir de referentes teóricos y de los fines de la investigación.

se entiende como: proceso de ascenso a una función de mayor responsabilidad escolar como director o supervisor, que implica un incremento salarial.<sup>7</sup>

En esta vertiente el docente asume una función distinta a la que ha venido desempeñado (Vaillant, 2011) para incorporarse al siguiente nivel jerárquico, lo que implica ejercer responsabilidades directivas y de gestión, y reproducir en los nuevos docentes las competencias pedagógicas que lo destacaron en su puesto anterior (Cuenca, 2015).

En América Latina los factores más frecuentes para promocionarse de manera vertical son los concursos de méritos como estrategia más generalizada, la experiencia profesional, la formación específica, la evaluación del desempeño docente, el escalafón, así como otros criterios que muestran una solvencia moral o la evidencia de no haber cometido faltas graves en el ejercicio de su función.

Por su parte, la promoción horizontal de acuerdo con Murillo (2006) es el reconocimiento docente a través de incrementos salariales o ascensos escalafonarios, conservando su función dentro del aula, sin asumir mayores responsabilidades. En adición, Cuenca (2015) opina que está representada mediante una estructura de categorías a las que se accede por criterios establecidos como la antigüedad o los concursos y que tiene correspondencia con el salario. Vaillant (2011) menciona que son posibilidades de desarrollo profesional en las que no es necesario dejar de ejercer su función frente a grupo. A partir de estas consideraciones, la promoción horizontal se conceptualiza como: proceso de ascenso a una categoría docente en la que se ejerce la misma función con las mismas responsabilidades y que conlleva un incremento económico<sup>8</sup>.

En esta modalidad el maestro conserva su misma función y se incorpora a diferentes posiciones escalonadas en las que obtiene un incremento salarial (Cuenca, 2015). Para ello debe cumplir determinados criterios como la antigüedad, que es al que más recurren los países investigados (Morduchowicz, 2002; Terigi, 2010). Asimismo, estas regiones destacan como los principales factores empleados, la formación adicional y la evaluación del

---

<sup>7</sup> El concepto de promoción vertical es de elaboración propia a partir de referentes teóricos y de los fines de la investigación.

<sup>8</sup> El concepto de promoción horizontal es de elaboración propia a partir de referentes teóricos y de los fines de la investigación.



desempeño docente, aplicada como un criterio objetivo para conocer sus competencias. Por su parte, las condiciones especiales implican acudir a una escuela en una zona desfavorecida, enseñar a grupos de alumnos con necesidades educativas particulares, etc. En lo que respecta a las responsabilidades adicionales se relacionan con actividades extraescolares, participación en la administración de la escuela, asesoría o apoyo a otros planteles, corrección de exámenes, participación en actividades nacionales o internacionales, elaboración de materiales didácticos, etc. Dentro del rubro de otros elementos, se encuentran acciones como contar con publicaciones con las cuales se les otorga un puntaje mayor o bien, alguna consideración adicional.

## **1.2 Promoción docente en México**

Después de revisar los conceptos de promoción docente y los criterios que se han implementado en América Latina, incluyendo México, en este apartado se revisarán en orden de aparición los programas implementados en México en el periodo comprendido entre 1973 y 2021 (Tabla 1) a fin de conocer sus características generales, el contexto histórico, político y social en el que se desarrollaron, así como el impacto que han generado en los docentes de educación primaria.

Tabla 1.

*Programas de promoción docente implementados en México de 1973 a 2021*

Programa	ED	CM	PCFDS	PFI	PFDS	PHNI
	SPD			SCMM		
Vertiente	Vertical	Horizontal	Vertical	Horizontal	Vertical	Horizontal
Periodo	1973-2015	1992-2015	2013-2019		2019-2021	
Enfoque	Credencialista	Transitorio	Meritocrático		Meritocrático	
Regulación	Comisión	Comisión	SEP		SEP	
	Nacional Mixta	Nacional	INEE		AEEF	
	de Escalafón	SEP-SNTE	AEL			
Incrementos salariales	*	20 al 200%	*	35 al 180%	*	35 al 205%

*Nota:* elaboración propia a partir de documentos normativos de la SEP: DOF, 1973; SEP-SNTE, 2011; SEP-CNSPD, 2019b; SEP-USICAMM, 2019; SEP-USICAMM, 2021d.

En la Tabla 1 se observa que la duración de los programas va en decremento. Primero ED con cinco décadas y posteriormente CM con dos. El SPD apenas contó con cuatro años de operación, considerando que las evaluaciones se llevaron a cabo a partir de 2015, mientras que el SCMM inició su funcionamiento en 2021. Asimismo, se identifica la progresión en los enfoques por los que han atravesado dichos mecanismos, que coinciden con la de los grupos de carrera de otros países latinoamericanos: credencialista, transitorio y meritocrático. Además, se advierte que en los tres primeros programas aparecen instancias externas a la SEP que regulan la promoción, sin embargo, en el SCMM la SEP actúa como juez y parte.

Por otro lado, los incrementos salariales en la promoción vertical dependen del tabulador de la nueva función mientras que, en los programas de ascenso horizontal, cada una de las categorías o niveles cuenta con un porcentaje específico que muestra variaciones poco

considerables. El que presenta un rango más amplio es CM, luego el SCMM y posteriormente el SPD. Las especificaciones antes referidas y otras adicionales se abordarán de manera más detallada en cada uno de los apartados siguientes.

### *1.2.1 Escalafón Docente*

Las primeras iniciativas establecidas para regular la movilidad vertical docente se efectuaron mediante reglamentos internos de la SEP y para 1930, durante la gestión del presidente Emilio Portes Gil (1928-1930) se estipuló la Ley de escalafón del magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños, dependientes de la SEP, que establece como requisitos para el ascenso la preparación y título profesional, estudios posteriores de mejoramiento de la práctica educativa, antigüedad, funciones desempeñadas, aptitudes y resultado de su labor (DO, 1930).

Posteriormente, en 1933 durante el encargo del presidente Abelardo L. Rodríguez (1932-1934), este decreto fue derogado y entró en vigor la Ley de escalafón del magisterio de educación primaria federal, cuyo propósito era organizar el escalafón de este nivel educativo a nivel federal (DO, 1933). Un año más tarde, la obligatoriedad de la educación primaria implicó un nuevo reto y un cambio en la dinámica habitual, pues al haber mayor matrícula en las escuelas también se requería de una cantidad mayor de docentes y de figuras directivas (INEE, 2019b).

De la ley antes referida se retomaron algunos aspectos -como la creación de una Comisión Escalafonaria que clasificaba a los docentes a partir de fichas magisteriales- para establecer el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública de 1947, que fue reformado en 1973 en la administración del presidente Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y se mantuvo vigente hasta el cierre de su funcionamiento, en 2015.

Cabe señalar que, pese a sus casi cinco décadas de operación en el sistema educativo, las investigaciones que abordan el escalafón en México son escasas con respecto a los otros programas de ascenso docente que se revisarán en adelante, y tienden a enfocarse a la descripción de su funcionamiento a partir del Reglamento, más que a profundizar en la voz de los docentes que participaron.

A este programa también se le conoce como escalafón vertical o tradicional y el Reglamento lo considera como un “sistema organizado en la Secretaría de Educación Pública para efectuar las promociones de los trabajadores de base y autorizar las permutas” (DOF, 1973, p. 1). El ascenso se refería a la promoción de una categoría inferior a una superior que se otorgaba cuando se disponía de plazas de nueva creación o cuando las existentes se encontraban vacantes por renuncia, jubilación, cese o defunción (Ortiz, 2003).

Contaba con una estructura piramidal que implicaba que el ascenso se efectuaba al nivel inmediato superior (SEP, 2013; Cuevas y Rangel, 2019). Fue dirigido no solo al personal docente, sino también a los demás trabajadores de base al servicio de la SEP: administrativos, técnicos, profesionales no docentes, auxiliares de intendencia y obreros (DOF, 1973). No obstante, para efectos de esta investigación se hará referencia a los primeros, que incluye a maestros, subdirectores, directores, supervisores y jefes de sector (Santiago et al., 2012).

Para participar en el concurso escalafonario los docentes debían contar con una plaza de base, tener al menos seis meses en el ejercicio de su nombramiento inicial y obtener una calificación derivada de cuatro factores: conocimiento, aptitud, antigüedad y disciplina-puntualidad (DO, 1963; DOF, 1973). Como aparece en el Anexo 1, el elemento más sobresaliente en términos de puntaje era el conocimiento, que implicaba el grado académico y la formación continua a través de cursos, talleres, especialidades, etc. Posteriormente con la actitud se consideran cuestiones como las actividades emprendidas por los docentes y directivos para obtener mejores resultados educativos, así como la cantidad y calidad del trabajo y técnicas de mejora. La antigüedad, aunque se encontraba en un puntaje medio, funcionaba como un elemento determinante en el caso de empate, favoreciendo a los maestros con más años de servicio. Por último, la disciplina y puntualidad tenía el menor peso en la asignación de puntos y era registrada a través de mecanismos que mostraran la constancia y compromiso en el desempeño de su función.

Este programa responde a un enfoque credencialista debido a que privilegia la antigüedad en la plaza, así como la actualización docente comprobada a través de constancias de estudios que lejos de mejorar su desempeño profesional, favorecían la competencia entre colegas para mostrar quién conseguía las evidencias suficientes para ser validadas por la Comisión

(Cuevas y Rangel, 2019) y lograr incorporarse o promoverse, desde una perspectiva administrativa, pero no contribuía a la consecución de metas educativas (Ortiz, 2003).

Cabe mencionar que los candidatos anualmente presentaban ante la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME) su Crédito escalafonario (DOF, 1973) que era una ficha personal en la que se registraba la evaluación de los factores antes mencionados, la cual era requisitada por su autoridad inmediata (Santiago et al., 2012) y dictaminada por la Comisión (Ortiz, 2003).

No obstante, para desempeñar la función de director, supervisor y jefe de sector de educación primaria existía además del escalafón tradicional, un camino discrecional que consistía en recibir la propuesta de alguna figura educativa o sindical que otorgaba plazas con interinato y que posteriormente se podían convertir en definitivas (Ornelas, 2008; Cuevas, 2018). Para obtener estas concesiones los docentes favorecidos debían mostrar lealtad sindical y en algunas ocasiones se les invitaba a abandonar su función educativa para dedicarse a actividades propias del SNTE<sup>9</sup> (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008; Cuevas y Rangel, 2019) lo que tenía un impacto directo sobre el funcionamiento de las escuelas.

A pesar de que las autoridades educativas y el SNTE, a través de la CNME tenían derecho a asignar cada uno el 50% de las plazas de nueva creación, en la práctica, en muchas entidades federativas el sindicato tenía una intervención mayor y los propios directores de educación debían sus cargos y su permanencia a este organismo (Santibáñez, 2008).

En un registro efectuado en 2013 se encuentra que el 90.75% de maestros se encontraban frente a grupo; el 8.2% correspondía a subdirectores y directores; el 0.79% a inspectores y jefes de enseñanza y el 0.25% a inspectores generales y jefes de sector (SEP, 2013), lo que muestra que poco menos del 10% del total correspondía a cargos directivos, es decir, existía una cantidad mínima de plazas para directivos que eran ocupadas lentamente.

---

<sup>9</sup> Este organismo se conformó en la década de los cuarenta como mediador entre las autoridades de la SEP y los maestros (Cuevas y Rangel, 2019) y adquirió un enfoque corporativista al otorgar beneficios a sus agremiados a cambio de la subordinación al Estado (Ornelas, 2008; Auli, 2015). Asimismo, controló y dominó de manera radical a la SEP, por lo que adquirió poder en la toma de decisiones en aspectos educativos fundamentales, hasta convertirse en la organización sindical más poderosa del país (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008). Desde su propia concepción, el SNTE proponía, influía e intervenía de manera propositiva en los esquemas de promoción de sus agremiados, para contribuir al proyecto educativo nacional (Ortiz, 2003).

Es en este contexto en el que se efectuó el primer mecanismo que operó de manera oficial en México para acceder a funciones directivas y que, pese a la percepción de los docentes en relación con su eficacia, tuvo una duración de varias décadas.

### ***1.2.2 Carrera Magisterial***

Como se ha mencionado, el escalafón tradicional implicaba que los docentes dejaran sus grupos para atender las gestiones escolares, por lo que se requería un sistema que permitiera mejorar las condiciones de los maestros sin abandonar su función, así que se iniciaron los trabajos necesarios para reformar el sistema escalafonario (Ortiz, 2003) a través del Programa Nacional de Carrera Magisterial, pionero a nivel internacional en mecanismos de incentivos docentes asociados al desempeño profesional y ampliamente documentado en la literatura, que logró la mayor cobertura en el país. Así, durante los primeros dos años de su operación se incorporó de manera casi automática a más de la mitad de maestros (Santibáñez et al., 2006) porcentaje que se mantuvo prácticamente constante hasta 2015.

Aunque al principio el SNTE mostró resistencia ante la nueva propuesta, con el arribo de la nueva lideresa, Elba Esther Gordillo y del nuevo secretario de la SEP, Ernesto Zedillo, se iniciaron las negociaciones en beneficio del sindicato que pudo mantener el control sobre el gremio y sobre el incipiente programa (Barrera y Myers, 2011). Así, en 1992, durante el gobierno del presidente Carlos Salinas de Gortari (1988-1994)<sup>10</sup>, la SEP, el SNTE y los gobiernos estatales firmaron el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que tenía como objetivos la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como la revaloración de la función social del magisterio (SEP-SNTE, 2011), de la que se derivó el programa de CM (Santibáñez et al., 2006) en enero de 1993, con efectos a partir de septiembre de 1992 (SEP-SNTE, 2011) y que concluyó en la etapa XXIII en el año 2015 (Barrera y Myers, 2011). Como puede apreciarse la incorporación del programa se efectuó cuando ED se encontraba en marcha, por lo que los dos mecanismos funcionaron de manera simultánea (Guzmán, 2018; Cuevas y Rangel, 2019).

---

<sup>10</sup> En ese periodo la educación tenía una relación muy estrecha con la política, economía y aspectos sociales de corte neoliberal, se proclamaban valores como la eficiencia y la productividad y se amplió la autonomía de estados, municipios y planteles mediante la federalización.

CM se define como “un sistema de promoción horizontal, de participación individual y voluntaria, cuya finalidad es coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos” (SEP-SNTE, 2011, p. 7). Desde la visión de la SEP constituía un programa de estímulos, mientras que para el SNTE respondía a una estructura salarial escalafonaria, lo que provocó ambigüedades en su funcionamiento (Santibáñez et al., 2006). Por su parte, para los docentes representó tensión, duda, escepticismo y resistencia, como resultado de una mediatización ideológica que vulneraba su lucha por un salario digno (Martínez y Vega, 2007; Guzmán, 2018).

El programa constaba de tres vertientes: docentes frente a grupo, maestros en funciones directivas y de supervisión y profesores en actividades técnico pedagógicas (SEP-SNTE, 2011). Para efectos de este trabajo se centrará la atención solo en la primera, dirigida a los docentes de educación primaria, a fin de dar una perspectiva de su operación. Por otro lado, de acuerdo con Cuevas y Rangel (2019) Carrera Magisterial corresponde al enfoque transitorio, que incorpora elementos credencialistas y meritocráticos, es decir, que se continúa otorgando un valor a la antigüedad y a la formación continua a través de cursos y a la vez se consideran elementos basados en el mérito como el instrumento de evaluación.

El proceso se realizaba de manera anual y para participar se requería ser docente de educación básica con nombramiento definitivo o con interinato ilimitado, afiliado al SNTE y en el ejercicio de funciones (SEP-SNTE, 2011). Contaba con cinco niveles con estructura piramidal A, B, C, D y E que podían ser alcanzados en el orden establecido con un periodo obligatorio de entre dos y cuatro años de permanencia entre ellos (Santibáñez et al., 2006; SEP-SNTE, 2011; Guzmán, 2018) y se diferenciaban por un incentivo económico que oscilaba entre el 20 y el 200% sobre el salario base (Morduchowicz, 2002). Estos movimientos dependían de los presupuestos estatales asignados al programa (Santibáñez et al., 2006).

Asimismo, una vez incorporados, los maestros no podían ser dados de baja y su bonificación salarial era permanente durante toda su carrera (Santibáñez et al., 2006); solo se podía perder por renuncia voluntaria, pensión, jubilación, cese, defunción o bien, por presentar documentación falsa (SEP-SNTE, 1998). El hecho de que los estímulos salariales estuvieran

garantizados propiciaba que algunos maestros bajaran su rendimiento después de haber recibido la promoción (Santibáñez et al., 2006). De esta manera, en 2011 se estableció que el nivel y el incentivo correspondiente se podían perder, además de los casos anteriores, por obtener menos de 70 puntos en la evaluación global de la etapa que se concursaba (SEP-SNTE, 2011; Santiago et al., 2012).

Los lineamientos de CM de 1992 tuvieron modificaciones en 1998 y 2011. Las actualizaciones de 1998 fueron resultado de revisiones internas y las de 2011 respondieron a evaluaciones externas nacionales e internacionales y al compromiso SEP-SNTE establecido en la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2011), sin embargo, para Rueda y Flores-Crespo (2017) los ajustes se debieron más bien a decisiones políticas. Como se observa en el Anexo 2 en los Lineamientos 2011, el grado académico se eliminó de los factores a evaluar, se incorporó el de actividades co-curriculares y el de cursos de actualización sustituyó su nombre por formación continua. Asimismo, es notorio que, en el caso del aprovechamiento escolar evaluado a través de la prueba ENLACE<sup>11</sup> tuvo un incremento de más del doble, pasando de 20 a 50 puntos, lo que equivalía a la mitad del puntaje total. De modo contrario, la preparación profesional y la antigüedad presentaron una baja significativa; en el primer caso fue de 28 a 5 puntos, mientras que la segunda se redujo a la mitad, puntuando de 10 a 5 unidades. A este respecto cabe mencionar que el puntaje mínimo se otorgaba a partir de dos años de experiencia y el máximo era para quienes contaban con 27 o más (Ortiz, 2003).

En lo que respecta a la formación continua, los medios que se emplearon para acreditarla ocasionaron un escaso o nulo impacto para elevar la calidad educativa, al igual que en ED, y es que a pesar de la importancia que los maestros le atribuían, la estrategia implantada se convirtió en una moneda de cambio a partir de su esfuerzo, que no se reflejó en su práctica profesional ni tampoco en el desempeño de sus alumnos (Santibáñez et al., 2006; Martínez y Vega, 2007; Nieto de Pascual, 2009; Hernández, 2010; INEE, 2018).

---

<sup>11</sup> Esta prueba surgió por el bajo rendimiento obtenido por México en PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos). Los resultados de este instrumento poco a poco se fueron utilizando para diversos fines en beneficio de los maestros como la concesión de puntajes en CM, y para obtenerlos, algunos de ellos se involucraron en prácticas fraudulentas (Barrera y Myers, 2011). Asimismo, en su aplicación, se observó que los resultados de los alumnos disminuían cuando sus docentes lograban el ascenso (Santibáñez et al., 2006).



Por su parte, dentro de los principales hallazgos encontrados en la aplicación del factor de preparación profesional, se identificó que las pruebas no incrementaban en dificultad conforme se aspiraba a niveles superiores, pero los estímulos sí aumentaban de manera significativa (Santibáñez et al., 2006). Otra crítica al respecto de este elemento fue la venta de los exámenes, que para los compradores resultaba una posibilidad para obtener un estímulo salarial, mientras que para el resto de docentes significaba haber sido defraudados por el sistema educativo (Poy, 2011).

Ahora bien, el liderazgo de Elba Esther Gordillo en el SNTE rompió la lealtad del magisterio hacia el Estado y adquirió independencia y autonomía, evidencia de ello son los beneficios que consiguió para los docentes como incrementos salariales, prestaciones y ascensos, con lo cual ratificó la adhesión de sus agremiados (Santibáñez, 2008). No obstante, existen muchas opiniones que coinciden en que el programa se desvirtuó debido a la intervención del sindicato que tuvo el control sobre este y sobre la propia administración educativa (Vaillant, 2011), encontrando de nueva cuenta corrupción y discrecionalidad en la distribución de plazas derivado del “pago de favores” (Nieto de Pascual, 2009).

De este modo, el balance del cumplimiento de objetivos y logros alcanzados del programa dejó varias tareas pendientes en la política educativa en consideración del contexto social e histórico del magisterio mexicano.

### ***1.2.3 Servicio Profesional Docente***

Es preciso acotar que con la entrada del gobierno del presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018) se firmó el Pacto por México con la intención de generar el crecimiento económico del país, lo que implicaba la implementación de reformas estructurales, entre las que se encontraba la educativa (Alaniz, 2018; Moreno-Brid et al., 2018), cuyo objetivo era “transformar el sistema educativo nacional, enfocándose en la evaluación del personal docente” (Moreno-Brid et al., 2018, p. 64), lo que abriría una nueva etapa para este sector (Cordero y González, 2016).

Así, hasta 2012 la promoción docente en México se encontraba regulada por dos programas diferentes, ED y CM, con los que el magisterio se sentía ampliamente familiarizado. Es entonces cuando surgió otra iniciativa no solo para regular el ascenso, sino la carrera docente

en educación básica y media superior, un mecanismo que se instituyó por primera vez en la educación del país, que tenía como eje central la evaluación del desempeño con un enfoque meritocrático y estaba normado por la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (Barrera y Myers, 2011; Cordero y González, 2016). Esta surgió de recomendaciones que organismos internacionales como la OCDE, el BID y la UNESCO realizaron a México en la década de 2010, con la finalidad de incrementar la calidad educativa en la trayectoria docente (Cordero y Jiménez, 2018).

Esto no implicaba normar un programa más, como en los casos anteriores, sino que suponía una modificación legal, política y administrativa (Cuevas, 2017a), cuyo alcance derivó en la reforma a los artículos 3° y 73 constitucionales, en la publicación de las leyes secundarias que se refieren a la creación del SPD y a la reestructura de la LGE (Cordero y González, 2016; Alaniz, 2018; Moreno-Brid et al., 2018) y de manera inédita hasta el momento, en la eliminación de la participación del SNTE.

Así, la ley instituyó los criterios y términos de la evaluación obligatoria para los procesos de ingreso, promoción y permanencia, así como del mecanismo de reconocimiento (DOF, 2013a) mediante concursos de oposición que garantizaran la idoneidad de los participantes a través de sus conocimientos y capacidades. Pero sin duda, el elemento innovador y de mayor rechazo fue la incorporación del proceso de permanencia, que consistía en la obligatoriedad de los maestros para presentar evaluaciones del desempeño cada cuatro años para poder conservar su plaza. Para ello se les otorgaba un máximo de tres oportunidades para que el resultado obtenido fuera al menos Suficiente. En caso de que la primera o segunda ocasión calificaran como Insuficiente, tenían que incorporarse a los programas de regularización que determinara la autoridad educativa y presentar la siguiente valoración un año posterior, pero, si estos resultados se repetían por tercera ocasión, se daba por concluido el nombramiento (DOF, 2013b).

Esta iniciativa pretendía cambiar radicalmente el proceso de asignación de plazas que, por razones político-electoral se había concedido al sindicato por décadas, por lo que el Estado retomó la rectoría de la educación evidenciando su fuerza y reduciendo el poder político de la organización gremial (Moreno-Brid et al., 2018) muestra de ello fue el arresto de la lideresa del SNTE por presunto lavado de dinero y malversación de fondos, prácticamente de manera

simultánea a la promulgación de la reforma educativa, lo que sorprendió no solo a este órgano, sino a la población en general.

Mientras tanto, los maestros intentaban asimilar los hechos. Por un lado, aunque identificaban que era una posibilidad para la mejora educativa, consideraron que se trataba de una estrategia política de control injusta, con mecanismos poco claros para reducir al personal docente, situación que les generó miedo, estrés y angustia. Por su parte, la CNTE encabezó protestas en diferentes estados de la República antes y después de la publicación de las leyes secundarias, que pretendían demostrar la inconformidad y resistencia del magisterio ante una reforma que atentaba contra sus derechos laborales. Para ello llevaron a cabo paros de actividades, plantones y diversas movilizaciones, sin embargo, estas manifestaciones no lograron dar marcha atrás a la implementación de la ley (Cuevas, 2017b; Reyes y Arbesú, 2017). La postura del SNTE ante el nombramiento de Juan Díaz a la cabeza del organismo, fue de silenciar los desacuerdos del magisterio y otorgar apoyo al presidente y respaldo al decreto, aceptando la reducción de su función a la atención laboral de los maestros y a la observación del proceso de promoción (Cuevas y Rangel, 2019).

Los medios de comunicación tampoco hicieron esperar su posición frente a la reforma (Crowley, 2019). Hubo posturas que promovieron una imagen negativa del magisterio (Cuevas, 2017a), mientras que otras manifestaban que el decreto era “deliberadamente engañoso”, resultado del interés del Estado por controlar al gremio en el ámbito político y laboral, que no se relacionaba con la mejora educativa ni con las necesidades del país y que, además, provocaba no solo la división entre los docentes y el gobierno, sino entre la misma nación (Auli, 2015).

Ante este revuelo nacional y para garantizar la adecuada marcha de la iniciativa, el gobierno se apoyó del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) para emitir y vigilar el cumplimiento de los lineamientos a partir de los cuales se debían implementar los procesos de la carrera docente. Al mismo tiempo creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) encargada de proponer los mecanismos necesarios y de dar cumplimiento a los procesos derivados del SPD. Además, solicitó la participación de las Autoridades Educativas Locales (AEL) que representaban a la SEP en las entidades

federativas para garantizar el buen funcionamiento en los procesos a nivel estatal (DOF, 2013b).

Ahora bien, en lo que respecta al proceso de promoción, la LGSPD lo define como el “acceso a una categoría o nivel docente superior al que se tiene, sin que ello implique necesariamente cambio de funciones, o ascenso a un puesto o función de mayor responsabilidad y nivel de ingresos” (DOF, 2013b, p. 4). En educación básica se consideraban cuatro modalidades de ascenso: a cargos de dirección y supervisión; en la función por incentivos; a funciones de asesoría técnica pedagógica y; de horas adicionales (DOF, 2015)<sup>12</sup>. La primera corresponde a la promoción vertical que implica el acceso a otro cargo, la segunda involucra una promoción horizontal dado que el docente avanza en categorías del mismo puesto. Para efectos de esta investigación se revisarán estas dos vertientes.

Para participar en la promoción se requería que los aspirantes ostentaran al menos título de licenciatura; ocuparan una plaza con nombramiento definitivo; y se encontraran en servicio activo en el desempeño de su función al menos durante dos años ininterrumpidos (SEP-CNSPD, 2019a). Si bien en los programas de ED y CM se requerían estudios terminados de educación normal o alguna licenciatura, a partir del SPD se estableció el grado de licenciatura como nivel mínimo para participar en el concurso de oposición, condición que se mantiene en el actual SCMM.

La calificación era establecida conforme a los criterios técnicos determinados por el INEE y los resultados aparecían como “idóneo” cuando el docente lograba obtener una puntuación igual o mayor a la establecida por el Instituto en los dos exámenes y “no idóneo” cuando se encontraba fuera del rango. Asimismo, como se aprecia en el Anexo 3 y 4, existían tres niveles de desempeño, el NI dejaba al docente fuera del concurso, el NII y NIII implicaban la obtención de un grupo de desempeño A, B o C. El A consistía en que en sus dos exámenes tenía un nivel NIII, el B que en uno había alcanzado NIII y en el otro NII y el C que en ambos había logrado NII. La resolución era inapelable.

---

<sup>12</sup> Las dos últimas están clasificadas en la LGSPD como otro tipo de promociones debido a que no podían ser consideradas como horizontales ni como verticales.

Por su parte, la *Promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión* (PCFDS) estaba dirigida a docentes frente a grupo y personal de dirección<sup>13</sup>, supervisión<sup>14</sup> y asesores técnico pedagógicos<sup>15</sup> que prestaran sus servicios en algún nivel educativo, tipo de servicio o modalidad de educación básica (SEP-CNSPD, 2019a).

A pesar de que la reforma se promulgó desde 2013, el primer concurso para la promoción se realizó en el ciclo escolar 2015-2016 (Cordero y González, 2016; Crowley, 2019) y el último en 2018-2019. De este modo, transcurrieron más de dos años desde que se dio a conocer la ley y el momento en que se publicaron de manera oficial los lineamientos que normaban el proceso, mientras tanto, los docentes obtenían información principalmente a través de pláticas informales en la escuela, en noticieros o en el periódico, experimentando, desde luego, sentimientos de incertidumbre (Cuevas, 2017b), que los llevaron a tomar diversas actitudes y posiciones al respecto (Crowley, 2019).

De acuerdo con un reporte proporcionado por el (INEE, 2019a), la participación de sustentantes en el concurso de oposición de este proceso en 2015-2016 para docentes fue de 23,586 y directores de 9,882; en el 2016-2017 un total de 21,144 maestros y 11,385 directores; y en 2017-2018 con 21,951 docentes y 12,084 directores. Como se aprecia, el total de evaluados fue mayor para la función de directivo con 66,681 sustentantes y con 33,351 para supervisor, cifras que se mantuvieron relativamente constantes en los tres concursos.

Ahora bien, para que los docentes pudieran participar en el concurso y obtener un ascenso a funciones directivas y de supervisión, además de reunir los requisitos anteriormente expuestos, el único elemento tomado en consideración era la evaluación constituida por dos etapas, como se muestra en el Anexo 3. Estos instrumentos tenían como referente el perfil, parámetros e indicadores que estaban conformados por un conjunto de características, requisitos y cualidades que debían cumplir los sustentantes, los cuales eran emitidos por primera vez por la SEP para el ejercicio de las funciones directivas y de supervisión (LGSPD, 2013), con la finalidad de orientar no solo el proceso de evaluación sino la formación inicial

---

<sup>13</sup> Se refería a directores, subdirectores, coordinadores de actividades y personal que ejercía funciones equivalentes de acuerdo con la estructura autorizada.

<sup>14</sup> Comprendía a supervisores, inspectores, jefes de zona o sector, jefes de enseñanza o cualquier cargo análogo.

<sup>15</sup> En lenguaje oral y escrito, pensamiento matemático, educación física y educación especial.

y continua. Desde la mirada de los maestros estos describían su tarea ideal, pero no representaban a aquellos que se enfrentaban a condiciones adversas (Reyes y Arbesú, 2017).

Ahora bien, un elemento notorio en la PCFDS es que a diferencia del ED, contaba con una estructura no piramidal, es decir, que era posible ascender a funciones de gestión a un nivel no inmediato, sino al posterior en la jerarquía, por ejemplo, un docente podía promoverse a un puesto de supervisión, lo que para algunos directores era injusto porque consideraban que para desempeñar este cargo no solo se requería de un resultado de idóneo, sino de poseer la suficiente experiencia para ejercer la función (Cuevas, 2018). Por otra parte, a diferencia de quienes participaban de la PFI, los docentes que concursaban en la PCFDS lo realizaban sin el temor que implicaba la posibilidad de perder el empleo (Cuevas, 2017b).

Una vez asignada la plaza, se otorgaba un nombramiento temporal y el docente estaba obligado a transitar por un periodo de inducción de dos años ininterrumpidos, dentro del cual tenía que cursar los programas de desarrollo de liderazgo y gestión escolar determinados por la AEL. Al término de este, la instancia estatal evaluaba de nueva cuenta su desempeño para determinar si cumplía con las exigencias propias de la función directiva o de supervisión. En caso de no cubrirlos, el personal volvía a su función docente, pero si la evaluación era favorable se le otorgaba un nombramiento definitivo y comenzaba una carrera profesional que sería evaluada cada cuatro años, en diferentes etapas y con procedimientos e instrumentos de diversa índole (DOF, 2013b; Cordero y González, 2016) aunque estas disposiciones no lograron verse aplicadas en la práctica debido a la abolición de la LGSPD.

Por otro lado, pese a los esfuerzos del Estado por controlar la asignación de plazas se siguió presentando un manejo discrecional en el proceso de promoción (aunque en menor medida que en los programas precedentes), con lo que se limitó el impacto en la mejora de la calidad educativa y, por lo tanto, en el desarrollo del país.

En lo que respecta a la *Promoción en la función por incentivos* (PFI), esta sustituyó a CM y los beneficios que los docentes habían adquirido entonces, se conservaron con la implementación de la nueva iniciativa; operó con el presupuesto de CM, del propio programa y de los recursos adicionales autorizados (DOF, 2015). Estaba dirigido a personal con funciones docentes, técnico docentes, de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica.

La LGSPD estipulaba que la promoción en la función era el ascenso a categorías o niveles superiores en el ejercicio del mismo cargo, que implicaba un porcentaje adicional sobre el sueldo base que oscilaba entre el 35% y el 180% (DOF, 2015). Constaba de siete niveles de incentivos económicos con estructura piramidal K1, K2, K3, K4, K5, K6 y K7 que podían ser obtenidos en el orden establecido con un periodo obligatorio de cuatro años cada uno, es decir, para que un docente llegara al nivel 7 tendrían que haber transcurrido al menos 30 años de servicio, no obstante, el programa fue abrogado mucho antes de que esto sucediera y solo se conocieron casos que obtuvieron el nivel K1. Por su parte, el Anexo 4 muestra los elementos considerados en la evaluación del desempeño para obtener una promoción horizontal.

A diferencia de CM en donde los maestros interesados se postulaban voluntariamente y cubrían los factores establecidos para obtener un estímulo salarial, en la PFI existían dos vías. La primera consistía en que aquellos docentes que por iniciativa propia deseaban promoverse, debían presentar su evaluación del desempeño y obtener al menos resultado Destacado, así como cumplir con los requisitos de participación. La segunda vía estaba dirigida a los maestros que habían sido convocados de manera obligatoria a la evaluación del desempeño -como parte del proceso de permanencia- y obtenían un resultado Destacado, con lo cual tenían la oportunidad de aspirar al nivel K1 de la promoción horizontal cumpliendo los requisitos de participación.

A este respecto, Cordero y González (2016) aseveran que el proceso no era opcional en su totalidad, ya que lo que el docente elegía a libertad era la solicitud de ascenso, sin embargo, estaba condicionado a obtener el resultado requerido en la evaluación del desempeño. Por su parte Cuevas (2018) encontró que después de transitar por todos los filtros de la PFI, quedaba un número reducido de maestros que dependían de la disposición de recursos económicos, situación que les resultaba poco atractiva. Por otra parte, como puede apreciarse para los casos de los docentes que obtenían resultados No suficiente y Suficiente, se requerían acciones de desarrollo profesional que fortalecieran su práctica, sin embargo, estas no lograron concretarse.

A diferencia de la PCFDS que constaba solamente de la aplicación de dos exámenes, como se muestra en el Anexo 3, la evaluación del desempeño era más integral debido a que además

de la aplicación de un instrumento que examinaba los conocimientos, se evaluaba su puesta en marcha. Asimismo, se requería una autoevaluación y la valoración de su superior jerárquico acerca del cumplimiento de su función. De esta manera, se podían apreciar de forma más clara los saberes, habilidades y actitudes sobre el ejercicio de su práctica.

Además, a diferencia de los estímulos salariales otorgados por los programas de ED y de CM, en donde una vez adquiridos se consideraban permanentes, en el SPD existían dos tipos: temporales cuando el docente se incorporaba o ascendía al programa y permanentes cuando obtenía un resultado Destacado en el siguiente proceso de evaluación del desempeño. Estos últimos los podía conservar durante toda su trayectoria laboral y se perdían cuando el resultado obtenido por el docente en la siguiente evaluación fuera menor a Destacado o bien, en caso de que no llevara a cabo los programas de desarrollo profesional y las evaluaciones obligatorias en los cuatro años de duración del nivel (DOF, 2015).

Si bien el proceso de promoción en la función por incentivos implementado por el SPD fue planteado para dar acceso a distinciones, apoyos e incentivos por medio de evaluaciones periódicas, otorgando oportunidades de crecimiento a través de programas de desarrollo profesional, estos no estaban vinculados con acciones como la formación situada o el trabajo colaborativo, lo que dejó de lado el fortalecimiento de su práctica.

Como se puede apreciar, los programas de promoción derivados del SPD colocaron las evaluaciones al centro de su operación, de ahí su enfoque meritocrático que posicionó a los maestros en una competencia constante, reconociendo a quienes obtenían los mejores puntajes, por lo que los propios protagonistas los reconocieron más como una propuesta sexenal que como una necesidad educativa (Cuevas, 2017b).

#### ***1.2.4 Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros***

Durante la implementación de la reforma educativa el entonces precandidato a la presidencia por la Coalición Juntos haremos historia, López Obrador, se mostró en contra de este decreto y ofreció su apoyo a los maestros. Para oficializar su discurso el 10 de febrero de 2018 firmó con el exsecretario general del SNTE, Rafael Ochoa Guzmán, el Acuerdo para la transformación de la educación en México y la defensa de los derechos plenos de los



maestros, a partir del que se convocó al magisterio de todo el país a elaborar un plan educativo.

Este escrito reconocía que la reforma no había sido consensuada con los maestros, sino una imposición del Estado, situación que les generó confusión, persecución, represión, ruptura, violencia, abandono, así como falta de reconocimiento de su misión. Por su parte, en materia de promoción docente establecía lo siguiente (Juntos haremos historia, 2018):

Sin control y bajo nulos esquemas de transición, desaparecieron las garantías laborales, así como los esquemas compensatorios y de desarrollo profesional, tales como los reglamentos escalafonarios y carrera magisterial que, por décadas, fueron el sistema de profesionalización y de movilidad salarial del docente.

Además, se declaraba que el gremio no rechazaba la evaluación en sí misma, sino su utilización como un medio para intimidarlos y violar sus derechos, por lo que se avaló el mencionado Acuerdo para abrogar la reforma garantizando los derechos laborales y la certidumbre del empleo. Asimismo, se solicitó la recontratación de los maestros cesados por no presentar la evaluación de la LGSPD.

De este modo, bajo la promesa de no dejar ni una “coma” de dicha reforma, Andrés Manuel López Obrador consiguió un amplio respaldo del sector magisterial en las urnas en 2018, convirtiéndose en presidente (2018-2024). De esta manera, los docentes se encontraban expectantes del cumplimiento de los convenios previos, que les regresarían la ansiada estabilidad laboral y profesional. No obstante, los partidos políticos de oposición a su gobierno desplegaron acciones para impedir la aprobación de las leyes secundarias porque afirmaban que había visos de corrupción, clientelismo y venta de plazas (García, 2019). Pese a estas inquietudes los estatutos fueron publicados.

Dentro de las acciones que se desplegaron para dar cumplimiento a los acuerdos, se encontraba nuevamente la reforma al artículo 3º constitucional que entre otras modificaciones incorporó la educación inicial al cuadro de básica; sustituyó el término “calidad educativa” por “excelencia educativa”, definida como el mejoramiento integral constante para promover el máximo logro de aprendizajes en los alumnos; y reconoció la contribución del magisterio a la transformación social (DOF, 2019d).

Asimismo, en el Programa Sectorial de Educación 2020-2024 se estableció como uno de los objetivos prioritarios en educación “revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (DOF, 2020, p. 2), sin perder de vista la responsabilidad contraída con la nación en el ejercicio de su profesión.

Al igual que en la LGSPD, la recién promulgada LGSCMM bajo un enfoque meritocrático, dispuso la regulación de los procesos de la carrera docente en conjunto, en este caso admisión, promoción y reconocimiento, es decir, se eliminó el de permanencia emanado del Servicio Profesional Docente. De este modo, se regresó a la antigua consideración de conservar una plaza desde la incorporación del maestro al servicio educativo hasta su jubilación o cese, sin condicionar su continuidad. Al mismo tiempo, se preservó la condición de efectuarlos mediante esquemas de selección públicos, transparentes, equitativos e imparciales que eliminaran el tráfico de plazas y la corrupción en su asignación, para lo cual se implementó el SATAP<sup>16</sup>.

El encargado de regular estos programas es el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, que tiene como finalidad ofrecer un desarrollo profesional pleno al magisterio e incrementar la calidad educativa. Está regulado por el Estado a través de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y las instancias responsables de su funcionamiento son las autoridades educativas de las entidades federativas (AEEF) (DOF, 2019d). Además, se eliminó la operación del INEE en la vigilancia del cumplimiento de la ley, por considerar que los sistemas de evaluación que implementaba eran precarios, masivos y sin validez técnica. A cambio, se creó MEJOREDU<sup>17</sup>, dependencia que determinaría los programas de formación continua de los maestros, a partir de los resultados obtenidos en la promoción.

---

<sup>16</sup> El Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas es una de las innovaciones de esta administración que se implementó como un mecanismo digital que garantizara la transparencia en la asignación de plazas de admisión y promoción vertical. Las figuras educativas cuya plaza no estuviera registrada en este sistema, estarían fuera del servicio público educativo.

<sup>17</sup> La Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación es un organismo público descentralizado que tiene como propósito principal coordinar el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación. Su intervención en el proceso de promoción consiste en emitir los criterios conforme a los cuales las AEEF llevan a cabo el diseño, operación y resultados de la oferta de formación, capacitación y actualización, así como la formulación las recomendaciones pertinentes (DOF, 2019c).

A diferencia del gobierno anterior, para la construcción de la nueva propuesta era fundamental la participación del magisterio, autoridades educativas y padres de familia, así que se recurrió a consultas nacionales para la elaboración de las leyes secundarias - LGSCMM, reforma a la LGE y Ley reglamentaria del artículo 3° constitucional- (Comienzan los foros regionales del SNTE, 2019), sin embargo, estos hechos no fueron suficientes y es que, para algunos docentes esto fue parte de un discurso político pactado conforme a intereses preestablecidos, afirmando que la mayor parte del gremio no fue consultado, debido a que estaban impartiendo clases en sus grupos (Gutiérrez, 2019).

Por otra parte, respecto a la actuación sindical, cabe recordar que en el SPD el SNTE perdió su influencia sobre la problemática educativa, obedeciendo más a la imposición del gobierno que a un liderazgo real del dirigente en turno (García, 2016). En la LGSCMM, este organismo tampoco tiene una intervención en la toma de decisiones ni en el funcionamiento del ascenso docente, sino que su participación se concreta a ser un espectador en el evento de asignación de plazas.

Ahora bien, según el SCMM el ascenso docente contempla una vía horizontal y una vertical (consideradas en esta investigación) y otra por horas adicionales. La ley establece que las dos primeras se vinculan a la asesoría, apoyo y acompañamiento donde se privilegia la tutoría y la formación en la función, teniendo como referente las evaluaciones diagnósticas (DOF, 2020), situación que al momento no logra concretarse debido a la falta de coordinación entre la SEP y MEJOREDU.

Es conveniente resaltar que en esta propuesta se sustituye el término “evaluación” por “valoración” para desvincularlo del significado que cobró para los maestros y para la sociedad la evaluación del desempeño, que se priorizó en la gestión anterior. De este modo, se estableció un sistema de apreciación de conocimientos y aptitudes, que alude al conjunto de instrumentos sobre habilidades, competencias profesionales, conocimientos y capacidades relacionadas a la función a la que se aspira, a partir de los perfiles profesionales, criterios e indicadores de la promoción vertical en educación básica. Asimismo, se conforma de los elementos multifactoriales -componentes que se consideran en la valoración del personal que participa en la promoción- (SEP-USICAMM, 2019; SEP-USICAMM, 2021d) (Anexo 5 y 6).

La LGSCMM define la *Promoción a la función directiva o de supervisión* (PFDS) como un “movimiento vertical, que consiste en el ascenso a una categoría, puesto o cargo de mayor responsabilidad, acceso a otro nivel de ingresos y el cambio de función” (DOF, 2019c, p. 14). Esta modalidad es voluntaria y está dirigida a personal docente, de dirección y supervisión de educación básica<sup>18</sup>; quien debe contar con nombramiento definitivo; estar activo en el desempeño de la función acorde a la categoría que ostenta; tener al menos grado académico de licenciatura; acreditar un mínimo de cuatro años efectivos en la función docente frente a grupo, o de al menos cinco años en el desempeño de la función directiva o de supervisión (DOF, 2019c). Cabe destacar que este es el programa que ha solicitado más años de servicio en la función, pues en el caso de ED se requerían seis meses, mientras que en CM y en la PCFDS y la PFI del SPD eran dos años.

El primer proceso estaba programado para efectuarse en el año lectivo 2019-2020, pero fue suspendido debido a las condiciones sanitarias derivadas del COVID-19. De manera excepcional, las plazas vacantes fueron asignadas de modo temporal -como máximo hasta la conclusión del ciclo escolar 2020-2021- por personal de la misma escuela o zona escolar que cumpliera con los criterios establecidos (SEP-USICAMM, 2020). No obstante, como se ha revisado, a pesar de que la pandemia no había cedido, el concurso 2020-2021 se llevó a cabo con diversos ajustes en su operación, entre los que se encontró la aplicación de algunas etapas vía virtual, como el caso del registro y la aplicación de la valoración de conocimientos y actitudes.

Asimismo, como se presenta en el Anexo 5 en el SCMM es evidente la incorporación de la comunidad educativa constituida por alumnos, padres de familia, docentes y directivos que emiten su opinión sobre el desempeño del maestro, lo cual, bajo mecanismos transparentes, controlados y objetivos, podría ser una excelente oportunidad para retroalimentar y reconocer la práctica docente (Cuevas, 2021). No obstante, debido a la imposibilidad de realizar actividades presenciales en los planteles escolares por el confinamiento, se informó a los docentes con oportunidad la suspensión de la encuesta de percepción que requería la colaboración de los actores antes referidos.

---

<sup>18</sup> Corresponde a los niveles educativos de inicial, preescolar, primaria y secundaria, incluyendo educación física, indígena y especial.

Además, el Anexo 5 muestra los elementos y puntajes considerados para obtener una promoción a otra función, tal como se difundió a los maestros interesados en participar en el primer concurso de la LGSCMM. Sin embargo, la publicación de las especificaciones a partir de las cuales se les otorgarían tales puntos -como en el caso del grado académico, la antigüedad y la experiencia de trabajo en zonas de alta marginación- fue extemporánea y es que se las comunicaron una vez que habían realizado el proceso y que se encontraban a la espera de sus resultados, por lo que todos estos factores sorpresa generaron enojo y frustración en los concursantes, tal como se describirá en el Capítulo 4.

Por su parte, en el instrumento de conocimientos y aptitudes, así como en el cuestionario de habilidades directivas los resultados se agruparon en dos niveles de dominio: NI que significa que se requiere mejorar y NII en el que se consideraba un desempeño adecuado (SEP-USICAMM, 2021c). Ahora bien, una vez obtenidos los puntajes de cada maestro, se conformaron las listas ordenadas de resultados y se procedió a la asignación de las plazas mediante un evento público celebrado por la Secretaría, las AEEF y los representantes sindicales, para garantizar los derechos de los trabajadores. Una vez que el docente ejerció la función durante seis meses y un día, sin nota desfavorable fundada y motivada en su expediente, se le otorgó el nombramiento definitivo (SEP-USICAMM, 2021a).

En lo que respecta a la *Promoción horizontal por niveles con incentivos* (PHNI) también fue planteada mediante procesos de selección anuales. Dentro de sus objetivos generales resalta el reconocimiento a maestros y directivos por su responsabilidad y compromiso en el trabajo, así como el mejoramiento de sus condiciones económicas, profesionales y sociales, lo cual motiva la mejora de la práctica docente, así como el interés en el desarrollo permanente de su profesión (SEP-USICAMM, 2021d). La primera convocatoria se publicó en el ciclo 2021-2022, después de dos años de haber entrado en vigor la LGSCMM.

Esta iniciativa sustituyó al programa de PFI del SPD. Consta de ocho niveles de estímulos salariales consecutivos y seriados, en los que existe una permanencia de al menos cuatro años por categoría. Cada uno tiene un porcentaje específico que va desde el 35% al 205% sobre el salario base, lo que representa un nivel adicional y 25% más de incremento con respecto a lo planteado por la LGSPD. Este incremento se podrá conservar durante toda la trayectoria laboral, excepto por baja definitiva del sistema educativo, permuta con alguien que no posea

el incentivo, cambio de sostenimiento o por no realizar funciones de docente, técnico docente, asesoría técnico pedagógica, dirección o supervisión (SEP-USICAMM, 2021b).

Ahora bien, dentro de los principales requisitos para participar se encuentra que su función esté registrada en el catálogo autorizado por la Unidad del Sistema; cuente con nombramiento definitivo; ostente al menos título de licenciatura, cubra el perfil requerido y tenga al menos dos años ininterrumpidos en la función (SEP-USICAMM, 2021d). Asimismo, considera los elementos multifactoriales plasmados en el Anexo 6, algunos de los cuales coinciden en su denominación y ponderación con la promoción vertical (Ver Anexo 5) como el grado académico, la antigüedad, el reconocimiento al buen desempeño y la valoración de conocimientos y aptitudes. Si bien, adicionalmente se consideró la experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social, este no aparece en el Anexo 6 debido a que se otorgó como puntaje adicional a los profesores que trabajaban en estas regiones, a diferencia de la PFDS que sí contaba como un criterio con puntaje propio.

Adicionalmente, el desarrollo profesional, la entrevista por el colectivo docente y el reconocimiento al buen desempeño fueron suspendidos del primer concurso. El desarrollo profesional debido a que hasta el momento no se contaba con la formulación de los programas de formación, capacitación y actualización en materia de mejora continua, por lo que al puntaje total se le restaron esas 30 unidades, dando un total de 300 en vez de 330. Por su parte, la entrevista y el reconocimiento también fueron cancelados debido a la imposibilidad de las personas implicadas para reunirse en un espacio físico, efecto del COVID-19.

Por otro lado, con la finalidad de asignar el incentivo por fuente de financiamiento federal o estatal, se determinaron seis grupos de dictaminación: 1) educación inicial, preescolar general y preescolar indígena; 2) educación primaria general, primaria indígena, educación para adultos e inglés en el nivel de preescolar y primaria; 3) educación especial; 4) secundaria general, secundaria técnica y telesecundaria; 5) educación física; y 6) asesores técnico pedagógicos, coordinadores académicos, subdirectores, directores, supervisores, inspectores, jefes de enseñanza, inspectores generales y jefes de sector de educación básica (SEP-USICAMM, 2021b). Así, los sujetos de este estudio se ubicaron en cuatro grupos diferentes, en el 2, 3, 5 y 6, siendo el 2 la agrupación con mayor número de implicados.

El primer concurso se celebró prácticamente de manera simultánea con la PFDS y como se mencionó, los cambios en la ponderación de los elementos multifactoriales antes presentados solo son la punta del iceberg, que evidencia un sinnúmero de situaciones pocas previstas ante un problema de salud de tal magnitud.

Así, ante la expectativa docente de una revalorización de su función a través de la promoción, se encontraron ante la ponderación de elementos multifactoriales que pareciera que buscaban filtrar a la mayor cantidad de maestros posibles debido a que el recurso destinado para estos mecanismos era escaso, generando desilusión y frustración en los participantes.

### **1.3 Representaciones sociales y promoción docente**

Como se ha mencionado, la regulación de la carrera docente, en particular de la promoción, tiene la finalidad de mejorar la calidad de los sistemas educativos. Cuando los maestros reciben los lineamientos a partir de los que esta se normará, realizan interpretaciones de sentido común que les permiten compararlos, comprenderlos y a partir de ello decidir si participarán o no y de qué manera, es decir, construyen significados, imágenes, sentimientos, actitudes y posiciones respecto a los planteamientos. En este sentido, se llevó a cabo una revisión de literatura especializada sobre RS y promoción docente en México, a fin de contar con elementos contextuales que retraten la problemática de investigación.

Si bien, los trabajos sobre promoción en Latinoamérica provienen básicamente de las agencias internacionales que enfocan el proceso como parte de las políticas docentes, en nuestro país los estudios son mucho más reducidos y se centran predominantemente en su operación. Ahora bien, el programa sobre el que se ha profundizado más a nivel nacional e internacional es Carrera Magisterial, que tuvo un alto impacto en el magisterio mexicano y a la vez constituyó un referente para otros países (Santibáñez et al., 2006; Vaillant, 2011; Santiago, et al., 2012; Rueda y Flores-Crespo, 2017).

Por su parte, los estudios que se han dedicado a analizar este fenómeno educativo desde las representaciones sociales aún son más limitados. La Figura 1 representa las elaboraciones que docentes de educación básica construyeron sobre los cuatro programas de ascenso implementados en México, las cuales fueron halladas por diversos estudiosos. Así, en ED se destacan los trabajos de Ortiz (2003); en CM los de Santibáñez (2006 y 2008), Hernández

(2010) y Crowley (2019); en el SPD los de Cuevas (2017 y 2018), Reyes y Arbesú (2017), INEE (2018) y Cuevas y Rangel (2019); finalmente en el SCMM los de Franco (2021).

Figura 1.

*Representaciones acerca de la promoción docente en México*



*Nota:* elaboración propia.

De manera particular destaca un trabajo de Susana Hernández (2010) que aborda las RS sobre CM en docentes, directivos y funcionarios SEP-SNTE. Como se muestra en la Figura 1, lo valoraron como una opción de profesionalización que contribuyó a la mejora de la calidad educativa y a su nivel de vida, lo que les impulsaba a esforzarse y prepararse para alcanzar una categoría y cuando lo lograban experimentaban una sensación de triunfo y éxito. De modo contrario, lo asociaron a la corrupción, a prácticas poco éticas que rebasaban el ámbito educativo (Ortiz, 2003; Santibáñez, et al., 2006; Hernández, 2010; Cuevas, 2017a; Reyes y Arbesú, 2017) como la venta de plazas (Santibáñez, 2008). Asimismo, lo calificaron como excluyente debido a que dio lugar a la competencia y jerarquización entre maestros que deterioró sus relaciones laborales y generó sentimientos de frustración.



También opinaron que era injusto porque algunos compañeros que se encontraban adscritos no cumplían con su trabajo y por lo tanto, no se mostraba una mejora en la calidad educativa (Ortiz, 2003; Hernández, 2010; Cuevas, 2017b), es decir, que los mejores maestros no siempre eran los que tenían mayor salario (Hernández, 2010). Además, afirmaron que la evaluación solo se enfocaba a resultados y no se tomaba en cuenta la dedicación, responsabilidad, ética y valores que imprimían a su práctica cotidiana (Hernández, 2010).

Por su parte, al programa que le han dedicado menores investigaciones es a Escalafón Docente, sin embargo, como aparece en la Figura 1, las que reflejan las opiniones y creencias de los maestros lo caracterizan por ser injusto, inequitativo y poco transparente (Ortiz, 2003; Santibáñez, 2008; INEE, 2018) debido a las gestiones discrecionales de la CNME que controlaba los informes de evaluación, las convocatorias y los mecanismos de difusión (Santibáñez, 2008). Al igual que en CM, los docentes aseguraron que para obtener un puesto se requería de factores externos a su propio desempeño como la lealtad sindical, que jugaba un papel fundamental para ascender a funciones jerárquicas (Cuevas, 2018).

Además, como se mencionó anteriormente los movimientos de personal autorizados por esta instancia podían otorgarse cuando existían plazas vacantes derivadas de renuncia, abandono o cese del trabajador (SEP-SNTE, 1974), lo que se tradujo en escasas oportunidades (Santiago, et al., 2012) y poca movilidad para los docentes de primaria (SEP, 2013; INEE, 2018; Cuevas y Rangel, 2019). Asimismo, las opciones de desarrollo profesional eran limitadas y no existía un sistema de incentivos, lo que generó “desaliento, desarraigo, malestar, deserción y desmoralización” (Ortiz, 2003, p. 25).

Por su parte, la Reforma Educativa 2013 cuenta con variados trabajos que se centran en conocer los significados de la propia legislación y de la evaluación del desempeño docente (Cuevas, 2017b; Reyes y Arbesú, 2017; Crowley, 2019), pues fueron disposiciones que dieron un giro a la movilidad de los maestros, no obstante, muy poco se ha registrado al respecto de los programas de promoción. Entre ellos, un estudio de Yazmín Cuevas (2018) con directores de primaria que muestra que, para estas figuras educativas los programas de ascenso derivados del SPD surgían de decisiones sexenales.

Ahora bien, según la Figura 1, en un estudio realizado por Reyes y Arbesú (2017), se encontró que los docentes desconfiaban de los procedimientos e instrumentos de la evaluación del

desempeño que presentaban los aspirantes a la PFI. Además, opinaban que partían de situaciones ideales alejadas de su contexto cotidiano y que quienes los elaboran desconocían las condiciones de las escuelas. Al igual que en CM, estimaban que en el proceso solo se tomaba en cuenta el resultado final, pero no el trabajo que realizaban en su práctica diaria, el cual pudiera ser observado y retroalimentado a partir de los requerimientos de cada escuela. Independientemente de estas opiniones, los docentes tenían claridad en que era una disposición normativa y estaban dispuestos a buscar opciones de formación que les permitiera aprobar el proceso, más que mejorar su desempeño (Reyes y Arbesú, 2017; Cuevas, 2018).

Con respecto al SCMM (Figura 1) las principales construcciones de los maestros respecto a la promoción es que se sentían defraudados debido a que el discurso del actual gobierno sobre la revalorización se quedó solo en eso, en palabras y buenas intenciones que distan de la realidad. Los docentes esperaron dos años para participar en un concurso de ascenso y tenían altas expectativas de la nueva propuesta, sin embargo, se enfrentaron a una organización deficiente como la plataforma digital, el cambio de fechas en las fases, la ponderación de elementos multifactoriales publicada a destiempo, etc., que representó un obstáculo para el cumplimiento de las diferentes etapas del concurso y que dejó a muchos docentes fuera sin que hubiera respuesta de alguna autoridad educativa, lo que originó innumerables quejas en redes sociales por considerarlo un proceso inequitativo e injusto (Franco, 2021b).

Otros docentes se inconformaron debido a que no se les tomaron en cuenta todos los criterios a evaluar. En lo que se refiere a los exámenes aparecen dos consideraciones, la primera es que algunos aluden a que estos instrumentos no estaban diferenciados por nivel educativo, causando confusión entre ellos. En segundo término, la venta de exámenes provocó indignación entre el magisterio, responsabilizando a la USICAMM por filtrarlos. De este modo, los programas de ascenso vigentes, al igual que los presentados en los apartados anteriores resultan ineficaces, excluyentes y rodeados de burocracia (Franco, 2021b).

Es conveniente destacar que los programas implementados en México acerca de la promoción representan esfuerzos importantes por parte del Estado para reconocer el desempeño de los maestros. Aquí se ha presentado un recuento de su operación, resultados y

algunas interpretaciones que los docentes han construido al respecto y que guían su postura ante el proceso.

Finalmente, este primer capítulo enmarca el contexto profesional, social y político en el que se desarrolla el personal docente de primaria respecto al ascenso laboral, a partir del cual elabora representaciones y significados acerca de su propia realidad, las cuales serán revisadas desde una perspectiva teórica en el siguiente capítulo.

## **Capítulo 2**

### **Teoría de las representaciones sociales**

El propósito de este capítulo es situar la TRS como el marco que permita analizar, organizar y dar sentido al proceso de promoción docente en el personal educativo de primaria. Para ello se desarrollan siete apartados. En el primero se ubican las representaciones sociales en el conocimiento ingenuo; el segundo explica la noción de themata como origen de estas; el tercero refiere las concepciones que antecedieron a su establecimiento; en el cuarto se presenta una revisión de significados plurales y complementarios de las representaciones; el quinto muestra la estructura y organización para su construcción; en el sexto aparecen los principales propósitos que se le atribuyen; por último, en el séptimo se describen los campos en que se organizan.

#### **2.1 Hitos que marcaron el origen**

En el presente apartado se exponen los tres momentos más relevantes que dieron origen a la Teoría de las Representaciones Sociales. El primer momento está determinado por Wilhelm Wundt, padre de la psicología, quien en 1879 creó el Instituto Psicológico en Leipzig, Alemania. Desde esta ciencia experimental, analizó los contenidos de la conciencia mediante la introspección, es decir, de la psicología de la conciencia del individuo, la cual concebía desde una perspectiva no social. Wundt consideraba que esta nueva ciencia experimental, recién desprendida de la filosofía, tenía un alcance limitado para investigar fenómenos de la mente humana debido a su metodología basada en la introspección, por lo que requería ser complementada con el estudio de la mente en sociedad, fuera del laboratorio, lo cual sólo era posible a través de métodos no experimentales (Farr, 1983).

Es así como Wundt marcó con fuertes contrastes la diferencia entre lo colectivo y lo individual, es decir, concibió de manera separada a la psicología social o psicología de la mente colectiva, de la ciencia experimental o psicología de la mente individual, sin embargo, no logró explicar con precisión la relación entre ambas. En tal sentido, estableció que los fenómenos mentales colectivos como el lenguaje, mitos y religión no podían ser estudiados

a partir de la introspección, sino que eran productos culturales fuera del conocimiento consciente de las personas que los apropiaron y transmitieron (Farr, 1983).

El segundo momento fue protagonizado por Émile Durkheim, a quien se le considera como el pionero de la representación. Entre 1885 y 1886 visitó diferentes universidades alemanas, dentro de las que se encontraba la de Leipzig y se sorprendió por sus hallazgos. En particular, recibió una fuerte influencia de Wundt debido a la precisión y al rigor que plasmaba en sus estudios experimentales, así como el hecho de que fundó su propia publicación científica llamada *Philosophische Studien*, en donde presentaba las investigaciones del Instituto Psicológico. Durkheim apoyaba la idea de Wundt respecto a que los fenómenos colectivos no podían reducirse al plano personal, por lo que consideró que el estudio de las representaciones individuales tendría que permanecer en el campo de la psicología, mientras que las representaciones colectivas eran territorio propio de la sociología (Farr, 1983), sin embargo, en esta última ciencia sufrió un largo eclipse, por lo que su teoría se esbozó primero en la psicología social (Jodelet, 1986).

Es así como Durkheim asigna el término de representaciones colectivas a la especificidad del pensamiento social con relación al pensamiento individual y establece que los estados de la conciencia colectiva son de una naturaleza diferente a la de los estados de la conciencia individual, por lo que la mentalidad de los grupos posee leyes propias (Durkheim, 2001). Moscovici (1979) asevera que para este investigador la representación individual es un fenómeno puramente psíquico, reducido a la actividad cerebral, en tanto que la colectiva no se limita a la suma de las representaciones de los individuos que integran la sociedad, sino que lo social tiene primacía sobre lo individual, uno desborda al otro. Estas representaciones se producen de modo colectivo y forman parte de la cultura de una sociedad. A partir de esto se construyen las representaciones individuales, entendidas como expresiones particulares que se adaptan a las características de cada persona. La sociedad otorga los conceptos con los que los sujetos elaboran sus representaciones individuales y a la vez otorga a través de representaciones colectivas, una matriz de la que provienen las representaciones individuales (Ibáñez, 1994).

Para Durkheim (2008), las representaciones colectivas se extienden no solo en el espacio sino en el tiempo y son el resultado de una extensa cooperación entre largas series de generaciones

que han acumulado su experiencia y su saber. En ella se concentra una intelectualidad más enriquecedora y compleja que la del individuo. En este sentido, la razón tiene el poder de superar los conocimientos empíricos, lo cual se debe a que en el hombre existe una dualidad, ya que es un ser individual cuya base es el organismo y su círculo de acción, por lo tanto, es muy limitado, y por otro lado es un ser social que representa la más alta realidad en el aspecto intelectual y moral. El individuo se supera a sí mismo en la medida en que participa de la sociedad, ya sea cuando piensa o cuando actúa, es por ello, que se dice que las representaciones colectivas son fuerzas más actuantes y eficaces que las individuales.

Al mismo tiempo reveló que las representaciones individuales son efímeras y variables debido a que una persona es sensible a los cambios más tenues que se generan tanto en su ambiente interno como externo, lo que influye sobre ellas. Por su parte, las colectivas son universales, impersonales y estables, de tal modo que solo acontecimientos de gravedad pueden alcanzar la tranquilidad mental de una sociedad; además se corresponden a los mitos, religión, arte, etc. (Durkheim, 2008).

Asimismo, afirmaba que el conocimiento está organizado en grados donde la sensación ocupa el escalón más bajo, esto es, que desencadena el funcionamiento del instinto y da conocimientos fugitivos. Las imágenes se encuentran en el siguiente peldaño y al igual que las sensaciones, están en estrecha relación con las acciones. Aquí la representación comienza a tener una apariencia de vida debido a que imaginar un objeto implica que se esbocen movimientos en las personas (Silva y Garduño, 2019).

En el siguiente estribo aparecen los conceptos (Silva y Garduño, 2019), los cuales están consignados en el vocabulario, en el lenguaje, que expresa la forma en que la sociedad se representa los objetos, en consecuencia, son colectivos y muestran la ciencia y la sabiduría acumulada por la sociedad a lo largo del tiempo. Una civilización cuenta con su propio sistema organizado de conceptos y cada persona busca asimilarlo para relacionarse con los miembros de su comunidad, sin embargo, una a una lo mira a su manera, algunas lo ven solo parcialmente, otras no alcanzan a percibirlo e incluso como las representaciones son colectivas por naturaleza, al momento de individualizarse se modifican y en consecuencia se falsean. Es por esto, que, en ocasiones el entendimiento entre los miembros de un grupo es difícil debido a que, a pesar de emplear las mismas palabras, el sentido que se otorga depende

de cada persona. De esta manera, las representaciones colectivas poseen elementos subjetivos que conviene depurar progresivamente para acercarse a las cosas (Durkheim, 2008).

Ahora bien, el papel de la conciencia implica constituir a una persona que no existiría sin ella. Por ejemplo, las sensaciones cinestésicas desempeñan una función importante en la vida psíquica, provienen de todas las partes del cuerpo y son como el núcleo de la conciencia personal. La conciencia aparece cuando existen lagunas en la acción, lo que implica que el organismo se autoconoce, es decir que ha producido algo nuevo (Silva y Garduño, 2019).

Se considera que una representación expresa ideas y creencias propias que le otorgan realidad a los objetos de pensamiento. De tal manera que una idea es verdadera en razón a su poder creador. Pero como se ha visto, el origen de estas ideas es colectivo, conformadas con todos los estados mentales de un grupo social que posee una energía psicológica mayor que la que provienen de un individuo, por lo que se instala con fuerza en la conciencia (Silva y Garduño, 2019). De esta manera, la representación colectiva posee un carácter simbólico que concientiza al grupo sobre sí mismo y sobre las reglas de interacción que se establecen en sociedad (Perera, 2003). Al respecto, Jodelet (1986) asevera que la representación que elaboran los grupos sobre lo que deben llevar a cabo, define los objetivos y los procedimientos específicos para sus miembros, de tal manera que es capaz de incidir de manera directa sobre el comportamiento social y la organización grupal, lo que puede influir sobre el funcionamiento cognitivo.

El tercer momento se desarrolló con Serge Moscovici, quien en 1961 publicó *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Esta obra fue el resultado de un decenio de investigaciones empíricas y elaboraciones teóricas, realizadas durante los años cincuenta sobre las RS del psicoanálisis en diferentes sectores de la sociedad francesa y en algunos medios de comunicación masiva (Farr, 1983).

Es así como después de seis décadas de los estudios de Durkheim (Farr, 1986), durante el periodo de reconstrucción de la Segunda Guerra Mundial, surgió en Francia la escuela de investigación sobre RS (Farr, 1983) teniendo como punto de partida las representaciones colectivas, propuestas por este estudioso (Farr, 1986). Los psicólogos sociales franceses se remitieron a Durkheim al iniciar el estudio de las representaciones sociales en la década de los 50 y emitieron una crítica sólida acerca del carácter psicológico preponderante de gran

parte de la teoría y la investigación norteamericana sobre actitudes y opiniones. Por su parte, Moscovici se interesó en la manera en que se difunde una nueva teoría científica dentro de una cultura determinada, en cómo se transforma y de qué manera influye en la forma en que las personas se ven a sí mismas y su entorno (Farr, 1983).

Moscovici (1979) menciona que para Durkheim la vida social es la condición de un pensamiento organizado y que el valor que se le otorga a la ciencia depende de la idea que las personas construyen de manera colectiva, esto es, que expresa una opinión. De esta manera, todo en la vida social, incluso la ciencia, está basada en la opinión. Las RS se construyen de observaciones, del análisis de esas observaciones y se apropian de nociones y lenguajes de las ciencias y obtienen las conclusiones.

Por otra parte, Wundt y Durkheim aseguraban que la cultura y las representaciones colectivas se encontraban en gran medida fuera de la conciencia de las personas que las absorben y difunden. El estudio de las RS permite comprender mejor algunos mecanismos implicados en este proceso de transmisión cultural. Las RS son mucho más fluidas y dinámicas que las representaciones colectivas señaladas por Durkheim (Farr, 1983).

De manera particular, Moscovici se interesó en la difusión de teorías provenientes de diversos campos científicos, en el público profano. Su estudio se basa en la manera como las personas o grupos asimilan aquello que les resulta extraño o desconocido, en función de su situación al ser parte de una sociedad y cultura determinadas. Prestó mayor interés en el contenido de las conversaciones que se establecen en cafés, en lugares de reunión, en las calles y también se inclinó por la forma en que las ideas de las personas llegan a influir sobre el pensamiento de otras a lo largo del tiempo (Farr, 1983).

Sin embargo, la propuesta de Moscovici no fue completamente aceptada, en particular por los conductistas, quienes explicaban las interacciones del individuo con su entorno a través de una reducida relación entre estímulo y respuesta, generando una división entre el universo interior y el exterior (Jodelet, 1986). Por este motivo rechazaban los procesos mentales y, por consiguiente, la idea de que estos se desarrollaran mediante un proceso de producción colectiva. Del mismo modo, los conductistas invalidaron la metodología utilizada por Moscovici mediante entrevistas y análisis de los contenidos de artículos de prensa sobre



psicoanálisis, debido a que la consideraban fuera de las normas de la comunidad científica (Ibáñez, 1994).

Es así como surgen las representaciones sociales teniendo su antecedente en el siglo XIX con los aportes de Wilhem Wundt al establecer las diferencias entre lo individual y lo social, de Émile Durkheim a través de sus representaciones colectivas y finalmente, con la teoría implementada por Serge Moscovici hace seis décadas.

## **2.2 Conocimiento de sentido común**

A partir de los estudios de Moscovici sobre las RS, diversos autores han aportado consideraciones que lejos de ser excluyentes o contradictorias resultan complementarias a la propuesta central. Aquí, se presentan algunas ideas relevantes.

Como se abordó en el apartado anterior, Moscovici presentó su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público*, sesenta años después de que Durkheim estableciera el concepto de representación colectiva, la cual utilizó como punto de partida de su investigación sobre las RS (Farr, 1986).

Desde el punto de vista de Moscovici (1979) el concepto de RS es complejo y polisémico, entre otras razones porque cuenta con una posición mixta, es decir, que se enmarca en conceptos sociológicos como la cultura o ideología y psicológicos como la imagen, pensamiento, procesos cognitivos, factores afectivos, sistemas de valores, entre otros que convergen de manera simultánea (Ibáñez, 1994). Como sujetos sociales se elabora y comparte en sociedad conocimiento de sentido común en el que se aprehenden y transmiten sucesos de la vida cotidiana, características del entorno e información circundante a personas próximas o lejanas. Representar implica re-presentar, es decir, hacer presente en la conciencia. En este sentido, las RS se conciben como modalidades de pensamiento práctico dirigidas a la comunicación, comprensión y dominio del entorno social que organizan los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (Jodelet, 1986).

Serge Moscovici (1979) sostiene que es un cuerpo organizado de conocimientos que permiten comprender la realidad física y social a través de intercambios; se considera como una organización de imágenes y del lenguaje que se convierten en comunes, que se captan

como un reflejo en la conciencia individual y colectiva a modo de copias o fotografías de la realidad, como si fuera un haz de ideas que proviene del exterior, esto significa que el papel de las RS es dar forma a lo que viene del exterior, lo cual se reconstruye a partir del contexto y otorga libertad de movimiento a la actividad mental para apropiarlo; implica recortar una figura y asignarle sentido, naturalizarlo y contextualizarlo de manera inteligible, o sea, interpretarlo (Moscovici, 1979).

Otro aspecto que destaca Moscovici (1979) es que las RS son conjuntos dinámicos que se componen de dos elementos importantes que permiten tomar conciencia del objeto y de la realidad: la opinión y la imagen. La opinión es una reacción o toma de posición ante algo o alguien que ya se encuentra representado para el sujeto y que se establece desde el exterior; se relaciona directamente con el comportamiento, es decir, que cuando se emite una opinión es posible deducir la acción correspondiente. La imagen es un aspecto inseparable de la RS que se relaciona con la opinión y se entiende como un reflejo interno de la realidad externa (Jodelet, 1986) parecieran ser sensaciones mentales, huellas de personas u objetos que se alojan en la memoria para protegerlas de los cambios y darles continuidad. La modificación de una imagen implica el desequilibrio de las imágenes ya existentes, por lo que el individuo tiene la capacidad de combinarlas de formas nuevas y establecer intercambios sociales en los que se influyen mutuamente (Moscovici, 1979).

En este sentido, la RS prepara al sujeto a la acción debido a que remodela y reconstruye la realidad en la que se presentará el comportamiento, dando sentido a la acción y a su relación con el entorno, para hacerla familiar a través de operaciones cognoscitivas. Cuando establece intercambios verbales con otros, aparecen recuerdos que se transmiten y que permiten confirmar las convenciones y hábitos del grupo, esto es, que se ordenan los valores y surgen nuevas visiones que se comparten con los demás. Una vez que se fija una representación, se deja de lado que su origen se encuentra en el interior del sujeto en interacción con su entorno, de tal modo que las representaciones individuales o sociales permiten que el mundo sea lo que un sujeto piensa que debe ser “Nos muestran que a cada instante una cosa ausente se agrega y una cosa presente se modifica” (Moscovici, 1979, p. 39).

Por su parte, Jodelet (1986) -considerada como una de las principales estudiosas de esta teoría- asevera que las RS son una forma de conocimiento específico, imágenes que

concentran un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar el entorno y dar sentido a lo inesperado; categorías que permiten clasificar fenómenos o individuos relacionados consigo; maneras de interpretar la realidad cotidiana y formas de pensamiento social en las que interviene el contexto individual y grupal, la comunicación que se establece entre ellos, el bagaje cultural, los códigos, los valores e ideologías determinadas. Es preciso mencionar que la RS está definida por un contenido, que se refiere a actitudes, opiniones, información e imágenes que se relacionan con el objeto, es decir, un trabajo a desempeñar, un acontecimiento económico, un personaje, entre otros. Así, el sujeto que elabora la RS puede ser una persona, familia, grupo o clase en relación con otro sujeto. En este sentido toda RS representa algo o alguien.

Asimismo, una RS está asociada con el signo y el símbolo, en el que se restituye de manera simbólica algo ausente, lejano o presente; siempre conlleva un significado para alguien, para sí mismo o para otro, y devela algo de quien la elabora, de manera tal que es una construcción y no una reproducción (Jodelet, 1986).

Otros autores han enriquecido la teoría con la enunciación de sus propias conceptualizaciones, como el caso de Abric (2001) quien afirma que la RS es “una forma de visión global y unitaria de un objeto, pero también de un sujeto. Esta representación reestructura la realidad para a la vez permitir una integración de las características objetivas del objeto, de las experiencias anteriores del sujeto, y de su sistema de normas y actitudes” (p. 12-13).

Del mismo modo, Mora (2002) las define como el conocimiento de sentido común cuya finalidad implica comunicarse, mantenerse actualizado y sentirse parte del ambiente social. Poseen una cara figurativa y una simbólica, como si fueran las dos caras de una moneda, de tal modo que se puede atribuir a toda figura un sentido y a todo sentido una figura.

Por su parte, Perera (2003) asevera que “las Representaciones Sociales constituyen una formación subjetiva multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio estructural dejan su impronta; al mismo tiempo que elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos participan en su constitución” (p. 8).

Después de la breve revisión de algunas aproximaciones sobre el concepto de las RS, se presenta la propuesta de Jodelet (1986), en la que se basa esta investigación:

Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que tales, presentan características específicas a nivel de organización de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica (p. 474).

Adicionalmente, Jodelet (1986, p. 478) asegura que existen “cinco características fundamentales de representación:

- siempre es la representación de un objeto;
- tiene un carácter de imagen y la propiedad de poder intercambiar lo sensible y la idea, la percepción y el concepto;
- tiene un carácter simbólico y significante;
- tiene un carácter constructivo;
- tiene un carácter autónomo y creativo”.

Asimismo, para esta investigadora existen perspectivas sobre la construcción de la RS, las cuales concentra en seis aspectos que se irán presentando a lo largo de este apartado:

1) *Actividad cognitiva*. El sujeto elabora su representación a través de una actividad puramente cognitiva, la cual se presenta mediante dos dimensiones: el contexto y la pertenencia. El contexto se refiere a la interacción en la que la RS aparece como un caso de cognición (Jodelet, 1986), así, implica un aspecto ideológico y a la vez una posición que ocupa el individuo o el grupo en el sistema social. Se dice que la RS no es un reflejo de la realidad sino una organización significativa que depende de ciertos factores como el entorno histórico -historia del individuo en la organización social, historia del individuo y del grupo- ideológico y cultural (Abric, 2001). La pertenencia se refiere a la elaboración de ideas, valores y modelos que, en la condición como sujeto social se transmiten dentro del grupo del que se es parte (Jodelet, 1986). De esta manera, las creencias colectivas son co-construidas por las personas en su habla y en su acción cotidiana (Castorina, 2017).

Por su parte, Abric (2001) menciona que la RS supone un sujeto activo con una estructura psicológica que se somete a las reglas de los procesos cognitivos, que están determinados por las condiciones sociales en que se construye o transmite una representación. Así, las RS

pueden definirse como construcciones sociocognitivas sometidas a dos lógicas, la cognitiva y la social.

2) *Aspectos significantes de la actividad representativa*. El sujeto asigna sentido a su experiencia en el mundo mediante sistemas de codificación e interpretación sociales, por lo que la RS es la expresión de una determinada cultura (Jodelet, 1986), que permite al individuo o al grupo conferir sentido a su comportamiento, entender la realidad, adaptar y definir de este modo un lugar para sí. Este sistema de pre-decodificación de la realidad funciona como una guía que determina una serie de anticipaciones y expectativas. La significación de una RS siempre está anclada en significados más generales que influyen en las relaciones simbólicas propias del campo social dado (Abric, 2001).

Las RS se construyen a partir de materiales de variadas procedencias, en particular del fondo cultural común que se acumula en la sociedad a lo largo del tiempo, el cual se transmite mediante referencias históricas y culturales que integran la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Este trasfondo cultural que puede calificarse como difuso y omnipresente, moldea fuertemente la mentalidad de una época y otorga las categorías elementales por las cuales se elaboran las RS. De esta forma, las fuentes que determinan las representaciones se contienen en el cúmulo de condiciones económicas, sociales e históricas que definen una sociedad específica, así como en el sistema de creencias y de valores que transitan ahí (Ibáñez, 1994).

3) *Discurso*. Las propiedades sociales que posee la RS derivan de la comunicación, de la pertenencia social de las personas y de la finalidad de su discurso. La comunicación implica no solo la transmisión de los mensajes, sino su interpretación (Jodelet, 1986). Como se ha visto, la RS se apoya del lenguaje, que constituye el vehículo por excelencia para expresarse permitiendo a las personas descubrir, predecir o anticipar su comportamiento. Al mismo tiempo, constituye un sistema de signos con carácter normativo que se modifica con la representación y designa diferentes significados a las palabras (Moscovici, 1979).

Ahora bien, el hecho de que tanto la persona que habla como la que escucha compartan el mismo lenguaje, favorece la representación de un objeto ausente o invisible y permite aludir al pasado o al futuro. Por otro lado, Farr (1986) advierte que los estudiosos de las RS tendrían que interesarse por el contenido de las conversaciones, debido a que una representación se

formula del contexto discursivo, por lo que es necesario analizar las condiciones de producción, así como considerar que se dirige a cierto auditorio (Abric, 2001).

4) *Normas institucionales*. En la práctica social se plasman las normas que provienen de la posición que asume una persona o de la ideología del lugar que ocupa (Jodelet, 1986). Las normas filtran la información e influyen sobre la percepción de la realidad de los individuos para ajustarla a los criterios grupales (Ibáñez, 1994), con lo cual los contenidos adquieren su propio significado.

Se dice que una representación adquiere carácter social cuando se produce colectivamente. Es así, que contribuye a la formación de las conductas, orientando las comunicaciones sociales. Asimismo, Moscovici (1979) alude a que el grupo al que pertenece una persona ejerce cierta presión a la inferencia del objeto, esto es, que socialmente se establecen códigos comunes a los que se espera que esta se adapte y, por lo tanto, tome una posición congruente al respecto.

5) *Relaciones intergrupales*. Las interacciones que se establecen entre los grupos influyen en las representaciones que los sujetos conforman de sí mismos, de su propio grupo y de otras colectividades (Jodelet, 1986), de manera tal que no son las mismas para todos ni para siempre. Se dice que las RS se transforman constantemente, ya sea por el extrañamiento que generan las novedades sociales, o bien, por la conflictividad de los grupos sociales (Castorina, 2017). Para Tomás Ibáñez (1994), la realidad varía de unos a otros debido a la manera de ser de los sujetos, a su identidad social y al modo en que perciben su mundo, lo que recibe una influencia de su cultura, de la posición que guardan en la estructura social y de las experiencias concretas con las que se enfrentan de manera cotidiana.

6) *Reproducción de los esquemas de pensamiento*. Las RS se elaboran a partir de la ideología dominante, esto es, del pensamiento establecido socialmente (Jodelet, 1986), por lo tanto, se trata de una producción social que implica un diálogo entre grupos con variados intereses, debates entre sus creencias y en ciertas circunstancias como resistencia a la imposición de las RS hegemónicas (Castorina, 2017), que de acuerdo con Moscovici se presentan cuando existe un alto grado de consenso entre los integrantes de un grupo y tienen más relación a las representaciones colectivas propuestas por Durkheim. Por su parte, las RS emancipadas ocurren como nuevas formas de pensamiento social, de tal manera que no tienen un carácter

uniforme, sino que surgen en subgrupos específicos. El tercer grupo de RS corresponde a las polémicas, que surgen como formas de pensamiento divergente entre grupos que se encuentran en conflicto o controversia social acerca de fenómenos u objetos sociales relevantes (Perera, 2003).

Desde la consideración de Abric (2001) la representación busca perpetuar esquemas de pensamiento y a la vez justificar las diferencias con otros, un ejemplo de ello son los estereotipos, que reproducen las ideas de un grupo y mantienen una distancia social entre otras colectividades.

Los razonamientos y las categorías que permiten a las personas dar cuenta de su realidad conllevan a conocer las leyes y la lógica del pensamiento social, lo que implica descifrar las condiciones de este pensamiento que les es propio, así como sus mecanismos y su estructura. Los estudiosos de las ciencias sociales consideran que las relaciones ante la realidad están intervenidas por procesos subjetivos que construyen el mundo ante el que reaccionan los sujetos. Además, las investigaciones sobre la percepción social muestran una relación de aspectos culturales, motivacionales, socioeconómicos, entre otros, que influyen sobre la concepción de la realidad.

Es entonces, que de estas investigaciones ha surgido una gran variedad de definiciones, de las que se presentó un somero acercamiento para dar muestra de los elementos que guardan en común y a la vez de los aspectos que enfatizan, lo que permite clarificar conceptualmente la teoría.

Por otro lado, una de las reflexiones medulares sobre las RS es la relación que se establece entre la ciencia y el sentido común. El sujeto para poder comprender y controlar el entorno, para darle coherencia y estabilidad, acude a conocimientos de sentido común. Moscovici y Hewstone (1986) encuentran una oposición antigua entre la epistemología científica y la epistemología popular. Las personas atraviesan por diferentes experiencias intelectuales, ya sean disciplinarias y profesionales, o bien, ordinarias y espontáneas. Por su parte, la ciencia cuenta con el rigor y la seguridad de sus previsiones, pero sus posibilidades de exploración y libertad están restringidas. En contraste, el sentido común permite establecer contactos con cualquier persona conocida o desconocida con intereses variados. De este modo, el sujeto tiene que elegir entre estos dos modos de conocimiento: normalizado y no normalizado. La

finalidad del primero es alcanzar la verdad a través del control y formulación de criterios que invalidan o confirman sus razonamientos. En cambio, el segundo es más natural, innato, es decir, que las personas articulan su significado por sí mismos, adoptando reglas o convenciones de manera libre y bajo la influencia de sus creencias y de las necesidades del momento.

De manera particular, el positivismo y el empirismo han reconocido solo las teorías que atienden el problema del “cómo” y niegan el valor de aquellas que responden a la pregunta “por qué”. Mientras que en la ciencia tiende a dominar el componente descriptivo que está más próximo a la observación, en el conocimiento del sentido común predomina el componente explicativo que se encuentra más alejado, pero también el que va más directamente al corazón del hombre (Moscovici y Hewstone, 1986). Martín Mora (2002) asegura que la ciencia se relaciona ideológicamente con el poder de las personas que poseen conocimiento, mientras que el sentido común es desestimado porque implica vulgarizar el saber, sin embargo, así como el conocimiento científico se incorpora al lenguaje de la vida cotidiana formando una auténtica red de opiniones, válida para la convivencia social, el conocimiento de sentido común aporta el sustento que necesita la ciencia para idearse.

En este sentido, Robert Farr (1986) afirma que anteriormente, la ciencia se basaba en el sentido común y lo convertía en algo menos ordinario; sin embargo, durante el siglo XIX surgió un cambio en la relación entre estas dos entidades, en el que la ciencia se ubica como la fuente de las RS y las ideologías. El mundo de lo científico es considerado por el profano como ajeno a su cotidianidad y solo puede acceder a este si sus conceptos clave, expresados en símbolos especializados se traducen en términos familiares. Con frecuencia, la ciencia elabora sus premisas del sentido común, al que refina en su progresión. De este modo, la TRS surge como una instancia alternativa de diálogo entre la intelectualidad de la ciencia y el orden sensorial del sentido común, como un cruce de saberes que permiten transitar de la esfera sensorio-motriz a la cognoscitiva y adquirir conciencia de esta (Moscovici, 1979).

Al sentido común también se le conoce como conocimiento espontáneo, ingenuo o práctico, o bien, se le considera como pensamiento natural en oposición al pensamiento científico. Se constituye de la información, conocimientos, interacción, experiencias y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten por medio de las tradiciones, educación y



comunicación social, esto significa que es elaborado y compartido socialmente. Dicho saber busca dominar el ambiente, comprender y explicar las ideas y los hechos que ocurren en este, actuar con y sobre otras personas, situarse respecto a ellas, responder a las preguntas que plantea el universo como los descubrimientos de la ciencia y el devenir histórico que influyen sobre la conducta de las personas. De esta manera, se puede afirmar que es un conocimiento práctico que da sentido a los acontecimientos que resultan por ser habituales y participa en la construcción social de la realidad. Asimismo, es el eje central de la psicología del conocimiento (Jodelet, 1986).

De acuerdo con Berger y Luckmann (2001) la realidad se construye de manera social, por lo que la sociología del conocimiento sería la encargada de analizar los procesos por medio de los cuales se produce y los conceptos básicos con que cuenta son la realidad y el conocimiento. La primera es una cualidad de los fenómenos independientes de la propia voluntad. El conocimiento implica la certeza de que los fenómenos son reales y de que cuentan con características particulares. Estos términos son relevantes para el filósofo, pero también para el hombre de la calle, quien habita en un mundo con distintos grados de realidad y posee saberes con variados grados de certeza.

En este sentido, se dice que la realidad es distinta en cada sociedad y en cada cultura y que puede desaparecer tanto para una persona como para una colectividad entera. La vida cotidiana es una realidad interpretada por los individuos, por lo que conlleva el significado subjetivo de un entorno coherente, que se origina en sus ideas y acciones y que se sustenta como real por ellos. La conciencia puede moverse en esferas de la realidad distintas, esto es, que las personas tienen conciencia de que su ambiente consiste en múltiples realidades, de las cuales la vida cotidiana se presenta por excelencia y se impone a la conciencia de forma masiva, urgente e intensa (Berger y Luckmann, 2001).

La vida común se experimenta en diversos grados de proximidad y alejamiento ya sea de manera temporal o espacial. Lo más cercano al individuo es la zona que permite una manipulación corporal del mundo. La conciencia está dominada por lo pragmático, es decir, que la atención al entorno se determina por lo que una persona hace, hizo o hará. Por su parte, existen zonas inaccesibles a esta manipulación, en las cuales la persona tiene menor urgencia

e interés. El sentido se constituye en la conciencia personal que se encuentra en cada individuo y se socializa como sujeto (Berger y Luckmann, 2001).

Acumular socialmente el conocimiento implica diferenciar la realidad de acuerdo con los grados de familiaridad, esto significa que las zonas de la vida cotidiana con las que se trabaja frecuentemente proporcionan datos detallados y complejos y que mientras más ajenos se encuentren del individuo sus datos serán más generales e imprecisos. Asimismo, el conocimiento se encuentra distribuido de manera social, esto es, que diferentes personas y tipos de ellas lo obtienen en diferentes grados. El conocimiento no se comparte en la misma medida con otras personas, por ejemplo, la pericia profesional se puede difundir con colegas, pero no con la familia. Pero incluso existen saberes que no se comunican a nadie, por ejemplo, ciertas estrategias para ganar juegos de mesa (Berger y Luckmann, 2001).

Por lo tanto, estas zonas requieren de interacción y comunicación continua entre las personas, esto implica que el sentido común se transmite por vía oral, es decir, por conversaciones y rumores (Moscovici y Hewstone, 1986) y se comparte en las rutinas normales. Es entonces, que el lenguaje destaca como un elemento esencial para comprender la realidad de la vida cotidiana por considerarse una práctica social que tiene la capacidad para transformarse en cúmulos de significados y experiencias que se perpetúan por generaciones (Jodelet, 2000; Berger y Luckmann, 2001). “El lenguaje es capaz de ‘hacer presente’ una diversidad de objetos que se hallan ausentes -espacial, temporal y socialmente- del ‘aquí y ahora’” (Berger y Luckmann, 2001, p. 56).

Ahora bien, el sentido común incluye imágenes y lazos mentales empleados cuando las personas intentan resolver problemas familiares o anticipar su resultado. Se define como un cuerpo de conocimientos que se basa en tradiciones compartidas y se enriquece por observaciones y experiencias. En este conjunto de saberes, se nombra a los objetos, se clasifica a las personas en categorías; se hacen conjeturas espontáneas durante la acción o la comunicación cotidianas. Esta información se almacena en el lenguaje y en la sociedad, lo que da consenso a estas imágenes y vínculos mentales, respecto a lo que todas las personas conocen. Es así, que el sentido común se presenta como un conjunto de conocimientos reconocido por todos (Moscovici y Hewstone, 1986).

Se dice que es conocimiento ingenuo debido a que se considera propio de los hombres de espíritu puro e inocente, es decir, de quienes cuentan con un intelecto que no ha sido corrompido por la educación, reflexiones filosóficas o reglas profesionales. Además, se muestra como un sistema complejo de conocimientos psicológicos de sentido común que utilizan las personas en su vida cotidiana, tanto para explicarse a sí mismas su propia conducta, como para entender la de los demás y adecuar, en consecuencia, sus actuaciones (Ibáñez, 1994).

Esta conjetura sobre la ingenuidad lleva a otra. Al decir que, en el sentido común las personas ven las cosas tal cual son, implica un conocimiento de primera mano, producido de manera espontánea por los integrantes de un grupo que se basa en la tradición y el consenso. En la ciencia se refinan y tamizan los materiales ordinarios que proporciona el sentido común, en los cuales se diferencian realidades que al principio estaban confundidas mostrando contradicciones milenarias, lo que permite seleccionar hipótesis adecuadas y elaborar generalizaciones válidas. El trabajo de la ciencia implica poder dilucidar y ordenar estos materiales populares, religiosos o hasta mágicos a través de la razón que transforma aquello que se ha acumulado debido a la tradición, esto quiere decir que la ciencia es el sentido común sistematizado (Moscovici y Hewstone, 1986).

Ahora bien, por medio de la comunicación se han difundido imágenes, nociones y lenguajes de la ciencia que se convierten en parte del bagaje intelectual del hombre de la calle, que le resulta de utilidad en la vida diaria. A este nuevo sentido común que proviene de la ciencia y se caracteriza por la razón, se le denomina conocimiento de segunda mano, que crece al asimilar elementos de variadas procedencias. De manera general se deposita la confianza en la autoridad de la ciencia debido a que persigue los mayores valores de la humanidad, lo que lo extiende y establece un consenso nuevo con cada descubrimiento y con cada teoría (Moscovici y Hewstone, 1986).

Por otro lado, es conveniente considerar la diferencia entre la capacidad del ser humano para aprender y para representar. La primera implica trabajo mental para almacenar y ordenar los conocimientos captados por los sentidos del mundo exterior. La segunda abarca las actividades a través de las que se reproducen de una modalidad a otra -las palabras por imágenes y las emociones por conceptos-, los conocimientos recibidos por otro individuo o

que provienen de la realidad física. Al mismo tiempo, esta capacidad se refiere a reproducir objetos ausentes, extraños o ficticios como si fueran presentes, conocidos o reales. Es así como la ciencia hace visibles a través de imágenes, modelos y otros medios ciertos objetos invisibles como los átomos, ondas, etc. (Moscovici y Hewstone, 1986).

Si bien, las dos capacidades tienen su función e importancia, es claro desde la perspectiva cognitiva, que se aprende principalmente lo que se es capaz de representar (Moscovici y Hewstone, 1986). En este sentido y para entender el impacto que tiene difundir los conocimientos científicos y tecnológicos, así como los trastornos que generan a nivel lingüístico, intelectual, cultural y simbólico, se precisa de otros métodos que los utilizados normalmente y otros enfoques teóricos, dentro de los que se encuentra el estudio de las RS (Farr, 1986). La TRS es una manera particular de enfocar la construcción social de la realidad, enfoque que permite colocar en igualdad la dimensión cognitiva y la social en la construcción de la realidad (Ibáñez, 1994).

Las RS por tanto, se refieren al conocimiento de sentido común puesto a disposición en la experiencia cotidiana; son percepciones, construcciones con posición de teoría ingenua, que guían la acción y permiten leer la realidad; son sistemas de significaciones para interpretar el curso de los sucesos y las relaciones sociales; expresan la relación que las personas y los grupos mantienen con el entorno y los otros; se conforman en la interacción con los discursos que transitan en el espacio público; están inscritas en el lenguaje y las prácticas; y poseen una función simbólica que permite codificar y categorizar los elementos del mundo (Jodelet, 2000).

La misión de las representaciones es primero describir, luego clasificar y finalmente explicar. Asimismo, cabe mencionar que una RS que se comparte entre los miembros de un grupo, ocasiona ciertos prejuicios en la forma de ver las cosas y actuar, lo que se manifiesta mediante desacuerdos con otros grupos que tienen una percepción y opinión diferente a ellos, es decir, que definen de manera distinta lo real de lo ficticio, lo que supone cierta verdad sobre el lazo que une el mundo interior y el exterior. “Las representaciones están constantemente presentes en la menor percepción, en el más mínimo de los actos y emociones, están inscritas en los pliegues del cuerpo, en las disposiciones que tenemos y en los gestos que realizamos” (Moscovici y Hewstone, 1986, págs. 708-709). Así, las representaciones son conocimientos

que propician la asimilación y divulgación de los saberes, que se transforman al mismo tiempo en populares y familiares, insertándose en las interacciones de los individuos en sus grupos de convivencia y trabajo (Rangel, 2009).

Es conveniente destacar que los estudiosos de las ciencias sociales deben reconocer y aprehender el conocimiento de sentido común en sus diversas expresiones para poder comprender el rumbo que adquieren las prácticas educativas (Piña y Cuevas, 2004) como en el caso de esta investigación, la experiencia de personal educativo respecto al proceso de promoción docente, que aparece a través de diversas manifestaciones del conocimiento práctico como creencias, teorías implícitas, significados compartidos, imaginarios y RS.

### **2.3 Estructura y mecanismos de formación**

Las representaciones fueron consideradas por Moscovici como “universos de opinión”, cada uno de los cuales se articula en tres dimensiones. Debido a su relevancia en la construcción de RS, la presente investigación se basa en estas, por lo que se considera fundamental la revisión para su análisis conceptual.

Las RS se componen por un conjunto de elementos heterogéneos de acuerdo con su naturaleza y procedencia, los cuales se presentan como una unidad funcional, que se organiza fuertemente (Ibáñez, 1994). Para Moscovici (1979) existen tres ejes íntimamente relacionados a través de los que se estructuran los componentes de una RS que son: información, campo de representación y actitud. La primera de ellas permite determinar qué sabe el sujeto sobre el objeto, la segunda qué cree y cómo lo interpreta y la tercera cómo actúa ante este (Araya, 2002).

La dimensión de información se refiere a la organización de los conocimientos que posee el sujeto sobre un objeto social. Esto permite discriminar de manera precisa los niveles de conciencia (Moscovici, 1979). Para Mora (2002) esta dimensión conduce a los datos o explicaciones que elaboran las personas sobre su realidad, sobre algún acontecimiento o fenómeno social en sus relaciones habituales. Moscovici (1979) asegura que en las fuentes de información existe una multiplicidad y desigualdad cualitativa, es decir, que determinadas personas cuentan con datos escasos y desorganizados, mientras que otras poseen

explicaciones abundantes respecto al objeto. A este fenómeno se le conoce como dispersión de información.

Ahora bien, la variación en la cantidad y calidad de la información depende de las vías de acceso con que cuentan los individuos y los grupos sociales a los que pertenecen. A su vez, esto influye sobre la RS que se construye. Además, otro elemento importante a tomar en cuenta en la formación de la representación es el origen de la información, que en ocasiones proviene del contacto directo con el objeto y en otras de la comunicación social (Ibáñez, 1994).

Por otro lado, el hecho de que determinadas ideas no se encuentren presentes en ciertos grupos, posiblemente se debe a que no se están confirmando en la experiencia personal o a que no se están vehiculizando en las interacciones entre los individuos, esto significa que tales pensamientos, no se están expresando de manera significativa mediante el lenguaje y el pensamiento, ya sea en un plan real o bien, en uno ideal (Rangel, 2009).

Ahora bien, en palabras de Moscovici (1979) “la dimensión que designamos por medio del vocablo ‘campo de representación’ nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (p. 46). Comprende diversos significados que el sujeto otorga al objeto de representación como juicios, creencias, aseveraciones, tipologías, elementos culturales, entre otros, los cuales se ordenan y jerarquizan de manera interna de acuerdo con el contenido de la representación (Ibáñez, 1994). Esta organización variará no solo al exterior de acuerdo con el grupo del que procede, sino también al interior de la propia agrupación (Mora, 2002).

El campo de representación está organizado en torno al núcleo figurativo, que constituye la parte más estable de una representación. Su función es organizar el conjunto de la propia RS, asignando peso y significado a los otros elementos presentes. De acuerdo con Sandra Araya (2002), este campo es el más original y posiblemente el más difícil de captar, por lo que su análisis debiera estar en función de la totalidad del discurso y no en fragmentos. Se dice que la RS de un objeto puede carecer de campo cuando el discurso del sujeto se expresa mediante elementos dispersos o desorganizados que evidencian que la representación aún no está estructurada.

Ahora bien, según Moscovici (1979), la dimensión de actitud se refiere a una orientación global en referencia al objeto, en la que el sujeto toma posiciones favorables o desfavorables sobre este, estableciendo vínculos, interpretando elecciones, experiencias y valores que le atribuye la sociedad. En los trabajos de este investigador se plasma que la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones. Mora (2002) coincide en que es el elemento más aparente, fáctico y conductual de la representación, por lo que afirma que se estudia mayormente debido a su implicación en el comportamiento y en la motivación.

Otro elemento fundamental que se articula a la dimensión de actitud es el componente afectivo de una RS, que otorga un carácter dinámico y orientador al comportamiento de los sujetos en relación con el objeto de representación, generando reacciones emocionales (Ibáñez, 1994). En este sentido, se considera como el elemento de las RS más primitivo debido a que posee mayor resistencia y se encuentra presente pese a que las otras dimensiones no estén. Así, por ejemplo, un sujeto puede expresar emociones, aunque no cuente con información suficiente o con experiencias concretas sobre un objeto (Ibáñez, 1994; Araya, 2002). Asimismo, este campo está conformado por expresiones evaluativas sobre el objeto de representación, esto significa que el sujeto formula juicios de valor sobre el objeto y ejerce acciones a partir de la información que intercambia con el grupo y de los significados que se le atribuyen a este (Rangel, 2009; Cuevas, 2016).

Además de las dimensiones en que se organizan las representaciones, el análisis y la comprensión de su funcionamiento requieren de manera obligada la identificación de su contenido y la de su estructura, esto es, los elementos que conforman una representación están jerarquizados, poseen una ponderación y mantienen entre ellos una relación que determina la significación y el lugar en el que se colocan en el sistema representacional (Abric, 2001). La objetivación y el anclaje son dos procesos primordiales en la elaboración y el funcionamiento de una RS, que permiten explicar la marcha general del pensamiento social, es decir, cómo lo social modifica los conocimientos en representación y cómo esta representación cambia lo social (Jodelet, 1986). Enseguida se describe cada uno de ellos:

### *Objetivación*

Para Jodelet (1986) este mecanismo es el aspecto social en la representación, a través del cual se torna en concreto algo abstracto, los conceptos se materializan en imágenes organizadas en estructuras. Para ello, a partir de criterios culturales y normativos se seleccionan algunos elementos de la información disponible sobre un objeto; posteriormente, se organizan y por último, se incorporan en la naturaleza, en lo que ya existe.

Moscovici (1979) afirma que este proceso permite llevar a la realidad un esquema conceptual, a duplicar una imagen y materializarla. El resultado tiene una instancia cognoscitiva. Los signos lingüísticos se adhieren a estructuras materiales en donde la palabra se adapta al objeto, entonces los elementos de la lengua científica pasan al discurso común y responden a nuevas convenciones. Objetivar es, por lo tanto, reabsorber múltiples significaciones llevándolas al plano material. También es llevar a la observación lo que era sólo interferencia o símbolo. Las ideas se perciben como reflejos de un objeto que existe en el exterior, no como productos de la actividad cognitiva.

La objetivación implica tres fases:

1) *Selección y descontextualización*. Esta también es llamada construcción selectiva. De acuerdo con Moscovici (1979) implica clasificar, es decir, transformar en real un aspecto simbólico, separar al objeto de sus atributos para poder ordenarlos a partir de un sistema de referencia preexistente, disminuyendo de esta manera el choque de la nueva concepción. La clasificación es resultado de una necesidad psicológica en la que se intenta cortar el flujo constante de estímulos que permite a las personas orientarse y decidir los elementos accesibles desde el ámbito sensorial o intelectual.

Es así como los grupos sociales y los miembros que los integran se apropian de ciertos elementos de información y saberes sobre un objeto específico y rechazan otros debido a que pasan desapercibidos o se olvidan con facilidad. Los componentes que se conservan atraviesan por un proceso de transformación que los incorpora a pensamientos ya conformados en el sujeto de acuerdo con su pertinencia social. Se trata entonces de la adaptación de información nueva, semejante al proceso de asimilación que describió Jean Piaget. Por otro lado, es conveniente resaltar que dependiendo de la cantidad y la calidad de la información que se posee, se producen resultados diferentes (Ibáñez, 1994).



2) *Formación del núcleo figurativo*. También denominada esquematización estructurante. Este organiza de manera coherente la información que se seleccionó y adaptó de manera previa en una imagen simbólica del objeto, otorgando una visión de la realidad (Perera, 2003; Rateau y Lo Monaco, 2013). El núcleo constituye la parte más sólida y estable de la representación, además otorga el peso y el significado a todos los elementos que se encuentran en el campo de la representación. A través del proceso de objetivación, emerge de la transformación de los diferentes contenidos conceptuales que se relacionan con un objeto, en imágenes. Estas contribuyen a que las personas se formen una perspectiva menos abstracta del objeto representado, reemplazando sus dimensiones por elementos figurativos más próximos al pensamiento concreto (Ibáñez, 1994).

Para Jean Claude Abric (2001) la RS se organiza alrededor del núcleo central, figurativo o estructurante, elemento fundamental que determina la significación y la organización de una representación. Este es garante de dos funciones esenciales. La primera es la generadora mediante la que se crea y convierte la significación del resto de componentes de la representación. Por medio de esta, tales elementos adquieren sentido y valor. La segunda es la organizadora que determina la naturaleza de los vínculos que las unen, como los elementos de la representación. Por lo tanto, es el componente que más perdura en contextos movibles y evolutivos, es decir que resistirá al cambio.

3) *Naturalización*. Una vez que se ha adquirido, incorpora los elementos de la ciencia en una realidad de sentido común (Jodelet, 1986); esta fase convierte el símbolo en realidad (Moscovici, 1979). Aparece a partir de la elaboración social de una representación mental, no obstante, se olvida el carácter simbólico del núcleo y se le adjudica existencia fáctica. De este modo, se convierte en la expresión directa de la existencia. Una vez que el núcleo figurativo se ha constituido adquiere la fuerza de los objetos naturales que por sí mismos se implantan en la mente y pasa a ser un objeto que ya estaba presente, esperando a ser percibido y pensado (Ibáñez, 1994).

En este momento la representación está conformada y alcanza un estatus de evidencia, constituyendo una teoría autónoma del objeto que será la base para orientar los juicios y las conductas correspondientes (Rateau y Lo Monaco, 2013). De modo sintético, en la

naturalización los elementos del núcleo poseen su propia existencia distanciándose lo más posible de los niveles de abstracción (Perera, 2003).

Cuando Moscovici estudió la representación del psicoanálisis en la sociedad francesa, confirmó la aparición de un núcleo figurativo constituido por cuatro elementos: consciente, inconsciente, represión y complejo, que fueron naturalizados de nociones abstractas a elementos concretos y observables del aparato psíquico. Es de este modo que, a través de la objetivación, se abrió la posibilidad de abordar esta disciplina fuera de su marco conceptual, que lo transformó en algo tangible, comprensible y utilizable, lo que lo propagó en las conversaciones cotidianas de la época (Rateau y Lo Monaco, 2013).

Por lo tanto, el mecanismo de objetivación está influenciado por ciertas condiciones colectivas, en las que se configura el núcleo a partir de los intereses y valores de cada categoría social que va a filtrar la información disponible. De esta manera, la posición que ocupa un sujeto determina el tipo de núcleo figurativo que puede construir (Ibáñez, 1994).

#### *Anclaje*

El mecanismo de anclaje alude al enraizamiento social de la representación y de su objeto. En este, la nueva estructura que llega mediante la objetivación se incorpora al conocimiento preexistente, transformándolo y transformándose, entonces surge la integración cognitiva de un objeto dentro de los esquemas de pensamiento del sujeto. También puede considerarse como la asignación de significado y utilidad a través de una jerarquía de conocimientos, valores y actitudes ya establecidos. Asimismo, el anclaje se coloca en una relación dialéctica con la objetivación, que articula tres funciones básicas de la representación: cognitiva al integrar la novedad, interpretativa de la realidad y orientativa de conductas y relaciones sociales (Jodelet, 1986).

Este mecanismo se descompone en al menos cuatro modalidades (Jodelet, 1986):

a) *Asignación de sentido*. La jerarquización de valores que establece una colectividad contribuye a construir su representación, a encarnarla. Aquí entran en juego significados externos que inciden en las relaciones entre los diferentes componentes de la representación. De tal manera, se puede decir que el grupo expresa su identidad mediante el sentido que le otorga a esta. Cuando se manifiesta un principio de significado, se confirma la

interdependencia de los componentes de una representación, lo que permite tratar las relaciones establecidas entre los contenidos del campo.

El mecanismo de anclaje implica incorporar la información de un objeto, dentro del propio sistema de pensamiento tal y como está constituido, enfrentando las novedades. Los sujetos emplean las categorías familiares para interpretar y para dar sentido a los objetos nuevos que se encuentran en el campo social. Así, el proceso de asimilación se acompaña por un proceso de acomodación. Es como ver cosas nuevas mediante lentes antiguas que se deforman lo suficiente hasta que logran ingresar en los esquemas cotidianos, es decir que la integración de los elementos innovadores transforma los moldes para que sean compatibles con sus características (Ibáñez, 1994).

b) *Instrumentalización del saber*. Los elementos de la representación manifiestan relaciones sociales y al mismo tiempo contribuyen a elaborarlas, otorgándoles la función de comprender e interpretar el entorno y a sí mismos. Este sistema de interpretación permite clasificar a las personas y a los sucesos para conformar tipos sobre los que se evaluará y reclasificará a los sujetos y a los demás grupos, entonces se transforma en un instrumento de referencia del que puede disponer para comunicar en el mismo lenguaje y, por lo tanto, influenciar. De esta manera, tal mecanismo convierte a la ciencia en un marco de referencia y en redes de significados, en un saber útil para todos (Moscovici, 1979).

c) *Anclaje-objetivación*. Se refiere por una parte a la relación entre la cristalización de una representación a partir del núcleo figurativo y por otra a un sistema de interpretación de la realidad y de orientación de las conductas. El marco experimental sobre las RS ha demostrado la relación que se establece entre el sistema de interpretación proveniente de estas y los comportamientos que guían a los sujetos. Esto significa que se halla un juego entre los mecanismos de anclaje y objetivación que permite que las personas actúen de modo competitivo y cooperativo.

Un individuo lleva a cabo un trabajo de apropiación cognitiva que permite comprender la realidad, anticipar lo que ocurrirá, preparar la relación con el otro y dar sentido al comportamiento. Como se ha visto, las interpretaciones giran en torno al núcleo central de la representación, el cual depende del objeto representado, del vínculo que el sujeto sostiene con este y de la finalidad del evento. Desde luego, el lenguaje proporciona los discursos que

permiten codificar el mundo. Las imágenes, la cognición y el sentido común confluyen en afirmar la existencia, dentro del pensamiento de tales estructuras.

d) *Enraizamiento en el sistema de pensamiento*. Las representaciones se inscriben sobre lo que antes ya había estado latente, no sobre una tabla rasa. El contacto entre lo nuevo y el esquema previo otorga a la representación la dualidad de ser tanto innovadora como rígida, de ser tanto móvil como permanente, incluso dentro de un mismo sistema. A este fenómeno Moscovici lo denominó hipótesis de la polifasia cognitiva. Cuando la novedad se incorpora de manera social se puede estimular por el carácter autónomo y creador de la representación. En este caso se habla de conversiones de experiencias que llevan a adquirir una visión nueva. Un cambio cultural, por ejemplo, incide en los modelos de pensamiento y de comportamiento que modifican las experiencias por mediación de la representación, entonces, las representaciones logran autonomía y ejecutan un trabajo en los modos colectivos de pensamiento. Esta idea remite al fenómeno mencionado por Durkheim que afirma que las representaciones se interpelan, distinguen, excluyen y fusionan entre sí.

Por lo tanto, el enraizamiento social se refiere a que las innovaciones no son manejadas por todos los grupos sociales, sino que esto depende de sus intereses y valores propios, que actúan fuertemente sobre los mecanismos de selección de la información, abriendo los esquemas preexistentes para integrar la novedad. Si el nuevo objeto que aparece en el campo social favorece los intereses de la colectividad, este será más receptivo y el proceso de acomodación puede superar al de asimilación (Ibáñez, 1994).

Por otra parte, la familiarización de lo extraño, junto con el anclaje, permitirá que los viejos marcos de pensamiento perduren, incorporándolos en lo conocido. Esta modalidad de pensamiento se distingue por la memoria y la preponderancia de posiciones establecidas que activa mecanismos generales como la clasificación, categorización, denominación y explicación que responden a una lógica específica. El hecho de comprender algo novedoso implica apropiarlo y explicarlo. Así, el sistema de representación provee los marcos y señales mediante las que el anclaje clasificará dentro de lo común y explicará de una forma habitual (Jodelet, 1986).

Apropiarse de algo nuevo es acercarlo a lo conocido, designarlo con el propio lenguaje. Pero estas acciones de clasificar, nombrar, comparar o asimilar implican elaborar un juicio que

evidencia algo de la teoría que el sujeto construye del objeto clasificado, nunca es neutral y el nuevo objeto se posiciona en relación positiva o negativa. Cuando se evalúa la información disponible, el anclaje autoriza conclusiones prontas y asigna al objeto clasificado una matriz de identidad en donde puede permanecer estable (Jodelet, 1986).

Este sistema de clasificación conlleva una base de representación compartida por el grupo acerca de lo que debe incorporarse en una clase específica. Los prototipos que dirigen las clasificaciones tienen propiedades taxonómicas y corresponden a expectativas que determinan las conductas. La interacción con estos se desarrolla de tal forma que confirman las características que se les adjudican. Es así como el anclaje asegura el lazo entre la función cognitiva básica de la representación y su función social. Asimismo, otorgará a la objetivación sus componentes gráficos, en forma de pre-construcciones, con la intención de elaborar nuevas representaciones (Jodelet, 1986).

Es así como la objetivación y el anclaje constituyen mecanismos mediante los cuales se construye y se describe el funcionamiento de las representaciones sociales, permitiendo en primera instancia trasladar la realidad abstracta al plano concreto y, en segundo lugar, incorporar el objeto en las significaciones y categorías preestablecidas en la colectividad por medio de las prácticas comunicativas.

#### **2.4 Arquetipos de razonamiento colectivo: themata**

Como se revisó anteriormente, desde el inicio de la revolución científica en el siglo XVI se llevaron a cabo numerosas exploraciones filosóficas, científicas y humanistas sobre la relación entre la ciencia y el sentido común. Algunas de ellas las han considerado como formas de conocimiento continuas o discontinuas, mientras que otras han asegurado la superioridad de la ciencia sobre el sentido común. No obstante, estas dos formas de conocimiento están conectadas mediante los themata (Marková, 2017).

Ahora bien, se considera que el pensamiento humano es heterogéneo y entre las diferentes formas que adquiere se encuentran polaridades, oposiciones diádicas o antinomias, que objetivamente no son observables ni medibles, las cuales están asociadas al concepto de themata (Marková, 2015) introducido en la explicación científica en 1973 por Gerald Holton, hecho que marcó una nueva dirección en esta área. Dicho autor estima que los themata son

elementos básicos que se encuentran por debajo de la estructura de las teorías físicas y del pensamiento no científico. Al mismo tiempo afirma que, aunque se desarrollan y transforman por los individuos, son comparados por los miembros de las comunidades. Algunos ejemplos de themata en la ciencia son complejidad/simplicidad en el caso de Copérnico, análisis/síntesis para Isaac Newton, simetría/asimetría de Einstein, entre otros (Marková, 2017).

Ante los hallazgos de Holton, Moscovici no solo incorporó la noción de themata a la TRS para explicar el origen de las representaciones, sino que los situó al centro de la teoría (Marková, 2017). De este modo, dentro del pensamiento existen formas contradictorias a partir de las cuales se construyen significados sobre la realidad cotidiana que la transforman, por ejemplo, la injusticia, democracia, salud, enfermedad, entre otros, que pueden generar tensión, conflictos, desacuerdos y miedos entre las personas, grupos e instituciones (Marková, 2017). Estas relaciones de oposición pueden ser mutuamente excluyentes, no solo se encuentran separadas entre sí, sino que los conceptos que explican su naturaleza parecieran ser incompatibles, por ejemplo, continuidad/discontinuidad. También se conocen las antinomias interdependientes cuando tienen un efecto mutuo, como es el caso del Yin y el Yang (Marková, 2015). Cabe mencionar que algunas antinomias pueden transformarse en themata cuando se hacen públicas, es decir, cuando forman parte del conocimiento activo y se presentan las condiciones para construir las RS (Liu, 2004).

Según Moscovici, las RS se imprimen en el pensamiento existente, es decir que no aparecen espontáneamente, sino que provienen de acontecimientos pasados, lo que remite necesariamente a considerar los themata (Mireles, 2018) que se entienden como arquetipos de razonamiento común surgidos en la historia colectiva del grupo; creencias sociales con imágenes genéricas que reiteran contenidos construidos socialmente a lo largo del tiempo (Castorina y Barreiro, 2006); oposiciones temáticas o contradicciones entre diferentes saberes de la vida cotidiana (Seidman, 2015); categorías primitivas, improntas presentes en el imaginario social que rigen los sistemas de identificación de los sujetos (Gutiérrez-Vidrio, 2006) y dan sentido a los acontecimientos u objetos controvertidos presentes en el acontecer diario (Mireles, 2018). Cabe destacar que, a pesar del aprecio de Moscovici por estos, fueron poco mencionados en sus investigaciones posteriores (Marková, 2017).

Moscovici y Vignaux (1994) aseveran que las RS se inscriben en pensamientos existentes sostenidos en sistemas de creencias, tradiciones y valores muy arraigados, en donde es difícil incorporar fenómenos nuevos a pensamientos pasados para que sean familiares y aceptables. Este proceso de cambio de ideas responde a exigencias del individuo y del grupo, este último se elabora de sistemas de pensamiento consensuados y de visiones enlazadas por la sociedad que mantienen una cohesión entre ellos. Estos autores muestran cómo los fenómenos de RS no están sostenidos de manera total, sino que principalmente se van construyendo a través de la apertura del discurso. Para ello, ejemplifican a través de los estudios realizados por Jodelet acerca del SIDA, cómo en la década de 1980 para ciertas minorías constituidas predominantemente por norteamericanos blancos católicos, era considerada como una enfermedad que surgió como castigo al comportamiento sexual liberal, que implicaba un hecho moral estigmatizado por la religión. En la actualidad los discursos sobre el padecimiento en algunas colectividades muestran otro tipo de RS y es que esta constituye el símbolo único de una imagen que se transmite en un grupo determinado.

Marková (2015) señala el caso de mujer/hombre en el que reconoce que mientras la categoría de themata es estable, el contenido puede variar dependiendo de la cultura, política, moda, igualdad de sexos. Es así, que las RS de hombre y mujer surgen a partir de la tematización del contenido de la antinomia reconocibles en imágenes en un contexto determinado que perduran en una cultura a partir de sus condiciones políticas, tradiciones, etc. El proceso de tematización se presenta en el lenguaje y consiste en identificar núcleos de sentido, referencias que permiten construir claves para comprender las experiencias. Un contenido se asocia a una acción y se interpreta en un contexto semántico. De esta manera, se generan objetivaciones para formar las RS (Seidman, 2015).

Asimismo, la tematización se presenta en dos niveles, el colectivo y el individual. Los elementos colectivos se encuentran incorporados en la cultura, en los eventos sociales y en la historia, en donde los elementos individuales contribuyen a la experiencia, imaginación y capacidad de pensamiento. Así, en los colectivos se incorporan los themata (Marková, 2017) entre diferentes voces y posiciones subjetivas en conflicto y tensión (Castorina y Barreiro, 2006), los cuales son interdependientes con la capacidad imaginativa individual a través de la que se formulan hipótesis, narrativas, argumentos y justificaciones (Marková, 2017).

Por otra parte, los themata conceptuales se consideran como “ideas fuente” debido a que de estos se generan nuevos axiomas en la evolución de las representaciones del entorno; toman la forma de “lugares potenciales” como generadores de concepciones; y son “virtuales” porque se concretan mediante el discurso que les otorga un significado. Para buscar themata se requieren dos situaciones, primero, trazar un plan de análisis del discurso y de los textos a nivel semántico y cultural, una exploración temática que permita identificar cuando un tema común sea un consenso o no; segundo, generar un plan de análisis de la argumentación a nivel cognitivo y lógico, una especificación de las relaciones dialécticas a establecer entre los conceptos y las proposiciones en esa confrontación (Gutiérrez-Vidrio, 2006).

Como se ha explicado, en las cogniciones comunes de las personas existen huellas de larga duración que se anclan en las creencias y que aparecen en sus discursos. Una oposición diádica permite derivar cierta cantidad de themata conceptuales que marcan el comportamiento de los individuos y sobre todo las imágenes, pero al mismo tiempo funcionan como ejes semánticos que generan y organizan los discursos, los posicionamientos cognitivos y los culturales, es decir, las clases de argumentación (Gutiérrez-Vidrio, 2006).

Por otro lado, los themata son considerados como unidades cognitivas que inciden en el lenguaje y el conocimiento común para explicar el entorno social y a la vez permean en la conciencia colectiva. Estos invaden las opiniones y alimentan las ideologías y estas a las RS que se expresan mediante actitudes y opiniones. De ahí que la importancia de estudiarlos es conocer que la base de las argumentaciones se centra en oposiciones que generan el sentido y las representaciones primarias, y que relacionan la cultura y la cognición (Gutiérrez-Vidrio, 2006).

En síntesis, los themata orientan y motivan el movimiento de los grupos sociales, pero también las disidencias individuales. Asimismo, estos pueden tener un ciclo de vida, surgen y permanecen (Marková, 2017) cuando las ideas simbólicas de una sociedad se comparten principalmente mediante un discurso común con una significación para los involucrados. De modo contrario, desaparecen cuando el suceso no posee significado para el grupo o pierde su relevancia social, entonces las personas los olvidan (Moscovici y Vignaux, 1994).



Dada la trascendencia de los themata en las RS y derivado del análisis del material empírico, en esta investigación se aborda la inclusión/exclusión y promocionado/no promocionado en el proceso de ascenso docente, los cuales serán revisados en el Capítulo 4.

## **2.5 Principales funciones**

Las RS inciden en la percepción de la realidad social, así como en su construcción efectiva. Diversos investigadores desde variadas perspectivas se han dado a la tarea de enunciar sus funciones. En este apartado, se presenta una breve, pero no menos importante reflexión de Robert Farr, así como algunas ideas argumentadas de Jean Claude Abric y Tomás Ibáñez, de las cuales algunas se habrán mencionado en los apartados precedentes.

Farr (1986) asevera que las RS poseen dos funciones: lograr que lo extraño se familiarice y que lo invisible sea perceptible, pues lo que resulta desconocido para el sujeto implica una amenaza debido a que no existe una categoría en la que clasificarla, sin embargo, cuando se coloca en lo familiar desaparece la intimidación. Estas tareas se relacionan estrechamente con los mecanismos de objetivación y anclaje que ya se han presentado y que describen el proceso para que la información se acomode y asimile en las estructuras de pensamiento previas que se determinan socialmente.

Por su parte, Abric (2001) propone cuatro funciones esenciales de las RS, las cuales guiarán esta investigación:

1) *Saber*. Las RS posibilitan la comprensión y explicación de la realidad. El saber práctico de sentido común permite que los sujetos sociales obtengan conocimientos y los integren en un marco comprensible para ellos, que sea coherente con su funcionamiento cognitivo y con los valores que tienen incorporados. Asimismo, una RS facilita la comunicación y define el marco de referencia común para el intercambio social y la transmisión del saber ingenuo. En este sentido, se evidencia el esfuerzo constante del individuo por entender y comunicar su mundo, que conforma la esencia de la cognición social.

2) *Identidad*. Las RS definen la identidad y permiten conservar los rasgos y características que distinguen y dan especificidad a los grupos, lo que sitúa a los individuos y a las colectividades en el campo social de acuerdo con los sistemas de normas y valores

determinados por la sociedad a través de la historia. Esta función identitaria de las representaciones permite que tanto las personas como los grupos establezcan procesos de comparación social. En diversas investigaciones se ha encontrado que la representación de las agrupaciones está marcada por la sobrevaluación de algunas de sus características o de sus producciones, lo que contribuye a salvaguardar una imagen positiva de su grupo de pertenencia. Las representaciones que delimitan la identidad de un grupo también desempeñan un papel importante en el control social que ejerce la colectividad sobre cada uno de sus integrantes, de manera específica en los procesos de socialización.

3) *Orientación*. Las RS conducen el comportamiento y las prácticas de los sujetos. El sistema de pre-decodificación de la realidad que compone la representación es una guía para la acción, es decir, que constituye un proceso que dirige la conducta que resulta de tres factores fundamentales:

El primero se refiere a que la representación interviene directamente en la conducta, determinando de manera previa el tipo de relaciones convenientes para el sujeto, y ocasionalmente, el tipo de gestión cognitiva adoptada por el grupo, así como la forma en que se estructura y comunica. Abric (2001) demostró en investigaciones propias y de otros estudiosos de las RS que la representación que una persona construye de sí, de su grupo y de otros colectivos, tiene un papel fundamental en la determinación del comportamiento.

El segundo implica que la representación genera un sistema de anticipaciones y expectativas, en donde la información se selecciona, se filtra y se interpreta para volver esa realidad conforme a la representación. Se dice que esta no depende de la evolución de una interacción, sino que la precede y determina. Otro hallazgo de Abric (2001) muestra que, en determinadas interacciones, el comportamiento de una persona puede ser interpretado de maneras diferentes, lo que depende de la naturaleza de la representación elaborada por cada sujeto. Así, afirma que existe la representación de una situación antes de que se presente la interacción, por lo que las conclusiones anteceden al comportamiento.

El tercero alude a que la representación es prescriptiva de conductas y prácticas obligadas. Determina tanto lo que es lícito y tolerable como lo inaceptable en un contexto social determinado, esto significa que la RS refleja la naturaleza de las reglas y de los lazos sociales,

tal como lo establece Jodelet (1986) con el planteamiento de las normas institucionales y su relación con las RS, revisado anteriormente.

4) *Justificación*. Las RS permiten explicar las posturas y las conductas de manera posterior. Si bien se ha mencionado que en la función de orientación las representaciones tienen un papel esencial antes de la acción, en la función de justificación las RS también intervienen, pero luego del comportamiento. Por lo tanto, consiste en que los sujetos explican y respaldan sus conductas en una situación particular o en relación con sus colegas. De esta misma manera ocurre con las representaciones intergrupales que justifican los comportamientos que adoptan respecto a otros. A partir de la naturaleza de las relaciones que se establecen con este y su evolución, se confirma que las representaciones del otro grupo evolucionan. Por ejemplo, cuando existen interacciones competitivas las representaciones del grupo contrario se elaboran de manera progresiva, a fin de argumentar un comportamiento hostil en su contra. Ahora bien, a continuación, se presentan algunas otras funciones de las RS identificadas por Tomás Ibáñez (1994) entre las que se encuentran las siguientes:

- a) *Comunicación social*. Implica más que los intercambios establecidos socialmente a través de códigos lingüísticos, exige compartir un trasfondo común de RS, que permitan transmitir sin ambigüedad los significados adecuados.
- b) *Integración de las novedades*. Las RS permiten transformar los conocimientos científicos en saberes de sentido común, a pesar de la abstracción y complejidad que poseen algunos. Esta dinámica de las RS es fundamental para adaptar el pensamiento social a la realidad cambiante que generan las ciencias.
- c) *Conformación de identidades*. En la sociedad se establecen repertorios comunes de RS que permiten dar identidad a las personas y a los grupos y a la vez contribuyen a la formación de la conciencia de pertenencia grupal, lo que propicia relaciones más relajadas y satisfactorias debido a la confianza que proporciona el hecho de compartir criterios con otros.
- d) *Relaciones intergrupales*. Los grupos se definen en función de las semejanzas y diferencias que establecen con otras agrupaciones. Las imágenes que forman unos de otros dirigen las relaciones entre ellos y generan expectativas sobre el tipo de interacciones que se entablan.

- e) *Contribución a legitimizar el orden social.* Las RS permiten que el sujeto se integre satisfactoriamente a la condición social que le corresponde de acuerdo con su posición, es decir, que las RS generan conductas deseadas según las exigencias del sistema social.

Como puede apreciarse, las funciones mencionadas por los autores antes expuestos se relacionan y complementan entre sí, aludiendo a los aspectos generales que caracterizan las RS.

Es así como la TRS en educación constituye un marco para comprender la realidad y una guía de acción, por lo que adquiere gran relevancia en el abordaje de diversos fenómenos cotidianos, como es el caso del personal educativo de educación primaria que se enfrenta a procesos que determinan su trayectoria profesional, como la promoción docente. De esta manera las representaciones sociales permiten interpretar tales acontecimientos, así como los comportamientos de los otros y su relación con el entorno a través del lenguaje. Asimismo, se considera una estrategia metodológica que combina una variedad de técnicas empíricas para el estudio de sucesos colectivos de trascendencia, como se presentará en el siguiente capítulo.

### **Capítulo 3**

#### **Ruta metodológica de la investigación**

La teoría de las representaciones sociales permite develar el sentido común y la subjetividad, característica particular de la metodología cualitativa, que se encarga de comprender e interpretar el sentido y significado que asignan las personas a los fenómenos cotidianos y que les conduce a tomar acciones (Weisz, 2017). El propósito del presente capítulo es dar a conocer el trayecto metodológico recorrido para conocer las RS que construye el personal educativo sobre el proceso de promoción docente. Para ello se presentan cinco apartados: el primero refiere el enfoque de la investigación, el segundo aborda los instrumentos utilizados, el tercero menciona los criterios de selección de los participantes, el cuarto describe el proceso de trabajo de campo y el quinto plasma cómo se realizó el análisis del material empírico.

#### **3.1 Enfoque**

De acuerdo con Mireles (2015) la metodología no se reduce a la elección de un conjunto de herramientas y técnicas de recogida de datos, sino que implica una lógica del proceso de investigación en el que se toman decisiones fundamentadas a partir del planteamiento del problema, el marco de referencia y las propias perspectivas metodológicas.

El estudio se basa en el enfoque metodológico cualitativo de alcance interpretativo, que se encarga de comprender, describir y en algunas ocasiones de explicar fenómenos sociales, a partir del análisis de las experiencias de las personas en sus prácticas cotidianas, como en este caso, las profesionales (Flick, 2007). En particular se utilizará el enfoque procesual de la Teoría de las Representaciones Sociales que permite identificar, emerger y organizar los elementos que conforman las RS (Abric, 2001).

Desde la década de 1980 los métodos cualitativos han sido clave en la investigación social (Kvale, 2011) debido a que contribuyen a la producción de conocimiento mediante procedimientos rigurosos que se basan en una mirada profunda sobre las personas y sus contextos. Producen datos descriptivos como son las palabras y la conducta observable. El investigador cualitativo no busca la verdad, sino una manera de comprender la perspectiva

de otros, sus ideas, sentimientos, motivaciones, éxitos y fracasos para enfrentar el mundo. Para ello, interactúa de modo natural con los participantes en su propio contexto interpretando el proceso de construcción social, es decir, que da sentido a los fenómenos de acuerdo con los significados que le atribuyen las personas y los grupos (Rodríguez et al., 1999; Taylor y Bogdan, 2000; Flick, 2007).

A diferencia de la investigación cuantitativa, en la que se controlan las variables y los medios en laboratorios experimentales, la intervención del investigador cualitativo es mínima, busca captar la percepción de los participantes a través de un proceso de profunda atención y empatía en los temas abordados (Taylor y Bogdan, 2000) para detectar la naturaleza de la realidad y la estructura dinámica que tiene y que da razón de su comportamiento y manifestaciones, como una unidad de análisis (Martínez, 2007).

En resumen, las principales características de los métodos cualitativos son: su objetivo es captar y reconstruir significados, para describir de manera detallada fenómenos sociales; su lenguaje es básicamente conceptual y metafórico, inclinándose más por las narraciones y descripciones en que se crea la estructura básica de la experiencia, el significado y su mantenimiento; su modo de captar la información es flexible y desestructurado, como en el caso de instrumentos como la observación y las entrevistas; su procedimiento es más inductivo que deductivo, pues parte de los datos; su orientación es holística y concretizadora debido a que busca captar las experiencias y significados de un solo caso profundamente, en vez de generalizar resultados (Ruiz, 2012).

Para concebir la metodología cualitativa, la perspectiva fenomenológica es fundamental debido a que determina el modo en que se estudia y la manera en que se interpretan los fenómenos. El investigador intenta mirarlos desde el significado, estructura y esencia de la experiencia de los individuos y además permite revelar los significados compartidos que forman la base de la interacción social (Taylor y Bogdan, 2000). En palabras de Moscovici (1985) intenta describir y explicar un conjunto de fenómenos conocidos respondiendo a las preguntas ¿cómo? y ¿por qué? para revelar la causa de determinados efectos.

La fenomenología surge como una corriente filosófica propuesta por Edmund Husserl, a inicios del siglo XX, que busca constituir a la filosofía como una ciencia rigurosa bajo un carácter contemplativo, enfatizando el carácter individual y subjetivo, es decir, que se centra

en el estudio de los significados que las personas les asignan a sus experiencias cotidianas, definiendo así su realidad y actuando a partir de ella, lo que constituye la base para construir conocimiento (Rodríguez et al., 1999). De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), dentro de esta perspectiva existen cuatro elementos fundamentales: “la temporalidad (el tiempo vivido), la espacialidad (el espacio vivido), la corporalidad (el cuerpo vivido) y la relacionalidad o la comunalidad (la relación humana vivida)” (p. 85-86).

Ahora bien, a partir de sus características, la fenomenología se emplea en trabajos de investigación que requieren (Álvarez-Gayou, 2003):

- Resaltar el significado de la experiencia.
- Destacar la intencionalidad de la conciencia, considerando que las experiencias se basan en la memoria, significado e imagen.
- Utilizar una metodología reductiva, apoyándose en el análisis del discurso y la búsqueda de significados.
- Confiar en la intuición e imaginación para aprehender la experiencia.
- Eliminar juicios con respecto a lo que es real de lo que no lo es.
- Plantear preguntas de investigación que exploren el significado que las personas le otorgan a la experiencia y solicitar la descripción de estos eventos cotidianos.
- Rescatar la experiencia de quienes han vivido el fenómeno de estudio, generalmente mediante entrevistas.

De manera particular, en el campo de las RS Moscovici (1985) refiere que dentro de los métodos de investigación que se emplean, se encuentra el de observación sistemática y el experimental. De acuerdo con esta clasificación, el que se utiliza en este estudio es el método de observación, que tiene como finalidad registrar precisa y sistemáticamente las actividades que llevan a cabo las personas dentro de su marco normal. Este método permite comprender la vida a nivel individual y grupal simultáneamente en campos diversos como el educativo. Por su parte, Abric (2001) distingue dos grandes tipos de métodos: los interrogativos y los asociativos. Como se refirió al inicio de este apartado, el método interrogativo de recolección del contenido de las RS es el que se utiliza en este estudio, el cual consiste en recoger una expresión de las personas que afecta al objeto de representación de la investigación.

De este modo, la investigación cualitativa a través de la fenomenología asume el análisis de los aspectos humanos más complejos, de aquello que se encuentra más allá de lo cuantificable, para comprender la dinámica del contexto de las personas. En este caso, de cómo el personal educativo de educación primaria construye los significados sobre el proceso de promoción docente.

## **3.2 Instrumentos**

En una investigación, la elección de los instrumentos de recogida de datos, como parte de un continuum, constituye un aspecto clave en la interpretación, por lo que es importante haber definido de manera previa el planteamiento del problema, el marco de referencia y la perspectiva metodológica acorde. Una vez determinados los instrumentos a utilizar, el primer paso consiste en decidir la información que se desea recopilar para plantear las preguntas y las opciones de respuesta convenientes para el estudio (Rodríguez et al., 1999; Meneses y Rodríguez, 2011; Cuevas, 2016).

Moscovici afirma que las nociones utilizadas por una persona interrogada mediante un instrumento determinan su conducta. A través de la comunicación que se establece en este intercambio, se modela la estructura de las representaciones debido a que se concentra una reflexión colectiva directa, diversa y difusa, en la que cada participante es considerado como un vocero de su grupo (Moscovici, 1979).

### ***3.2.1 Ejes de análisis***

Antes de diseñar los instrumentos es necesario definir las categorías o temas llamadas ejes de análisis, que establecen un acercamiento al objeto de estudio (Meneses y Rodríguez, 2011). Estos se definen como constructos teórico-metodológicos que sirven de soporte para indagar sobre el fenómeno en cuestión, y al mismo tiempo establecen un vínculo entre la evidencia empírica y el marco referencial (Cuevas, 2016).

Para el diseño de preguntas congruentes con la Teoría de las Representaciones Sociales y con los objetivos del estudio, que captaran las significaciones del personal educativo, se elaboraron los ejes de análisis, que dieron base a los instrumentos de esta investigación, para



lo cual se recurrió a la propuesta presentada por Yazmín Cuevas (2016), que consiste en el planteamiento de cuatro ejes de análisis y preguntas que se derivan de cada uno de ellos, los cuales se explican a continuación:

### *1. Eje de análisis de condiciones de producción*

Comprende aspectos sociales, institucionales e históricos que permiten conocer a las personas y su entorno. Dado que las representaciones se construyen en sociedad, es muy importante indagar sobre las características del sujeto y su contexto, ya que de ello depende su experiencia e historia. Para ello, se plantearon preguntas como sexo, edad, dependientes económicos, empleos adicionales a la docencia, lugar de residencia, último grado de estudios, institución educativa de procedencia, antigüedad en la SEP y en la plaza actual, función, tipo de plaza y filiación sindical.<sup>19</sup>

### *2. Eje de campo de información*

Conlleva la selección de conocimientos que realizan las personas y los grupos sobre el fenómeno de estudio, así como la organización que le asignan a partir de la percepción de su realidad. Las preguntas formuladas en este eje permitieron identificar los conocimientos y datos con que contaban los participantes acerca del objeto de estudio, por ejemplo, los medios a través de los que han obtenido información sobre la promoción docente, las fuentes que han consultado y los datos relevantes con los que cuentan sobre el proceso.

### *3. Eje de campo de representación*

Considera las creencias, modelos, tipologías e imágenes que las personas otorgan al objeto de representación, los cuales son jerarquizados. Para que el sujeto exprese con qué o con quién relaciona al objeto de estudio y el significado que le asigna, es conveniente realizar preguntas de evocación. En este caso, se plantearon preguntas que permitieron captar las imágenes, pensamientos, significados y asociaciones que vienen a la mente del personal educativo cuando escuchan sobre promoción docente, sobre quienes están incorporados al proceso y quienes no, sobre las condiciones de participación, entre otras.

---

<sup>19</sup> En el caso de esta investigación dicha información fue recabada mediante el cuestionario.

#### *4. Eje de campo de actitud*

Consta de expresiones evaluativas, de toma de posturas y acciones con relación al objeto de representación, derivadas de la información con que cuenta el grupo al que pertenecen y de los significados que le atribuyen. Las preguntas en este eje permitieron identificar la posición que asumen los participantes respecto a la promoción, tanto la evaluación de aspectos positivos y negativos que reconoce el personal educativo a partir de su experiencia y opinión, así como las posibles acciones que emprenderían ante eventos y situaciones relacionadas a este proceso docente.

De manera adicional y a partir de los requerimientos de la investigación, se incorporó otro eje de análisis que se describe de la siguiente manera:

#### *5. Eje de experiencia en la promoción docente*

Consiste en la experiencia de los sujetos en relación directa o indirecta al objeto de representación, ya sea cuando han participado en alguno de los cuatro programas de promoción establecidos en México o bien, cuando solo han sido testigos de la incorporación de otros compañeros. Las preguntas que se incluyeron en este eje se dirigen a indagar si se han promocionado alguna ocasión en su carrera docente, las motivaciones y disposición para incorporarse, así como las acciones que llevan a cabo quienes acceden a algún programa.

Una vez que se establecieron los ejes de análisis, y con la finalidad de conocer las representaciones que el personal educativo construye sobre la promoción docente, se elaboraron dos instrumentos. El primero es un cuestionario que indaga sobre las condiciones de producción de los participantes, a partir de las características antes referidas. El segundo es una entrevista semiestructurada, para conocer las representaciones del objeto a través del discurso de los sujetos (Moscovici, 1979) saber qué se dice, de qué se habla y en qué contexto se construye el significado.

A pesar de que el cuestionario y la entrevista responden a dos paradigmas de investigación diferentes, pueden emplearse en un mismo estudio y resultan complementarios debido a que en conjunto controlan, recortan y profundizan sobre la información recogida (Abric, 2001; García, 2003; Meneses y Rodríguez, 2011). Al respecto Meneses y Rodríguez (2011) afirman:

Mientras que las entrevistas posibilitan comprender en mayor profundidad, sin ideas, ni categorías predeterminadas, el objeto de estudio a partir de la reflexión y perspectiva del entrevistado, los cuestionarios condicionan las respuestas a unos esquemas preestablecidos [...] el cuestionario es utilizado como instrumento para recoger información sobre las opiniones, las características o los comportamientos de las personas. En cambio, la entrevista, como instrumento de investigación, se utiliza para comprender la realidad desde las personas (p. 41).

A continuación, se describe cada uno de estos instrumentos.

### **3.2.2 Cuestionario**

Es una técnica de recogida de datos que permite explorar ideas, opiniones y creencias generales sobre algún aspecto de la vida cotidiana sin llegar a la reflexión profunda. Su finalidad es obtener información sistemática y ordenada para describir a la población de estudio y consta de preguntas que siguen el mismo orden y se estructuran de la misma manera (Rodríguez et al., 1999; García, 2003). Asimismo, permite investigar fenómenos no observables directamente como conocimientos, conductas, opiniones y actitudes de los participantes, quienes son los mejores informadores (Meneses y Rodríguez, 2011).

De acuerdo con Abric (2001), dentro de los métodos interpretativos, el cuestionario es una de las técnicas más utilizada para el análisis de RS, al igual que la entrevista. Permite incorporar los aspectos cuantitativos esenciales en el ámbito social de una representación, por ejemplo, conlleva a detectar la organización de las respuestas, evidencia los factores explicativos o discriminantes de la población de estudio, o sitúa las posiciones de los grupos acerca de sus ejes explicativos.

Dada la importancia del cuestionario en la investigación, es conveniente revisar algunos aspectos fundamentales en su construcción para que cumpla con su finalidad. De este modo, su elaboración implica dos aspectos: la redacción de las preguntas y la determinación de sus aspectos formales. La redacción es medular en la obtención de datos, por lo que debe ser acorde a los objetivos de la investigación (García, 2003). Además, debe ser clara, comprensible, precisa e inequívoca (Moscovici, 1985). La presentación es personal, directa,

concreta y neutral, de tal manera que no induzca respuestas y elimine planteamientos en forma negativa. Otro elemento importante que considerar es el orden en que se presentan las preguntas: de las generales a las particulares, de las fáciles a las difíciles y de los hechos a las de opinión. En lo que se refiere a los aspectos formales del cuestionario se encuentran los datos de identificación de la persona -excepto el nombre para mantener el anonimato- y las instrucciones. Por su parte, el diseño debe ser agradable y ágil, además, es conveniente presentar solo una categoría por pregunta (García, 2003).

Una de las principales ventajas de los cuestionarios es que por lo general son contestados de manera rápida por los sujetos y al mismo tiempo permiten una fácil codificación para realizar el tratamiento informático de los datos (García, 2003). Otro elemento a favor es que permite obtener medidas cuantitativas válidas (que es exacto, mide lo que pretende medir) y confiables (que otorga medidas con precisión y sin sesgo) (Meneses y Rodríguez, 2011), reduciendo los riesgos subjetivos de la recolección (Abric, 2001).

A partir de las características y recomendaciones antes revisadas, se construyó un cuestionario de 15 preguntas sobre el eje de análisis de las condiciones de producción de las RS del personal educativo (Ver Anexo 7). El tipo de aplicación fue de respuesta indirecta, anotando las contestaciones del participante durante la reunión vía remota (García, 2003). El tipo de preguntas que se utilizaron responde a la clasificación de Tomás García (2003), como se muestra a continuación:

*Cerradas.* De acuerdo con el modo de formularse, se les presentaron a los participantes preguntas cerradas con diferentes alternativas para elegir la que mejor respondiera a la situación planteada. Estas respuestas o categorías fueron exhaustivas, es decir, que agotan las posibilidades que pueden presentarse, y excluyentes, lo que significa que no se pueden elegir dos opciones en la misma pregunta. Las tres preguntas que se diseñaron sin estas características se refieren a cuestiones que permiten solo una respuesta: edad, antigüedad en la SEP y en la plaza.

*Hechos.* A partir de la naturaleza de su contenido, todas las formulaciones se realizaron en el ámbito de hechos, debido a que se buscaba conocer los datos socioeconómicos que identificaran al personal educativo, información que los participantes conocen mejor que nadie, por lo que no existe posibilidad de dudas.

*Directas.* De acuerdo con su finalidad, las preguntas empleadas fueron directas, es decir, que su planteamiento fue claro y preciso sobre situaciones concretas, sin que mediaran situaciones hipotéticas.

*Batería.* Al considerar su función en el cuestionario, las preguntas que se utilizaron en la investigación se clasifican como batería, lo que significa que su planteamiento fue sobre las condiciones contextuales en las que se producen las RS, enfocándose a conocer a los participantes y complementar sus datos económicos, sociales, escolares, laborales y profesionales.

### **3.2.3 Entrevista semiestructurada**

La entrevista semiestructurada es una técnica que implica una conversación entre dos o más personas con cierta organización, en la que se genera conocimiento empírico de las experiencias subjetivas de los individuos acerca de un tema particular. Su finalidad es comprender el mundo desde la perspectiva del sujeto y revelar el significado de sus experiencias (Kvale, 2011; Meneses y Rodríguez, 2011). Es una técnica indispensable en el estudio de la TRS que se traduce en la producción de un discurso, poniendo de manifiesto las RS, debido no solo a que es un acto de expresión de preferencias, sentimientos y acciones, es decir, de significados con la mayor integridad posible, sino que lleva implícito un sistema de relaciones sociales y de conocimientos culturales preestablecidos, evocados a través del lenguaje (Moscovici, 1985; Cuevas, 2016; Gutiérrez-Vidrio, 2019).

A diferencia del cuestionario, la entrevista semiestructurada tiene mayor profundidad y es más personal por el hecho de que la aplicación en escenarios presenciales es cara a cara (García, 2003). Del mismo modo, Flick (2007) afirma que es más probable que los participantes expresen su opinión de forma relativamente abierta en una entrevista, que mediante un cuestionario. Como se había comentado, mientras que el cuestionario establece la misma secuencia para formular las mismas preguntas a los participantes, la entrevista semiestructurada permite al entrevistado responder de manera más libre, y el entrevistador, por su parte, cuenta con apertura y flexibilidad para decidir cuándo y en qué orden efectuarlas, así como indagar con mayor detalle sobre algunos aspectos, realizar preguntas adicionales o bien, redirigirlas cuando el participante se está desviando del tema, esto

requiere del investigador un alto grado de sensibilidad hacia el entrevistado y hacia la marcha de la entrevista, mediando entre el curso de esta y la guía de preguntas.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, y de acuerdo con Kvale (2011), antes de iniciar una entrevista es necesario realizar una organización temática, que consiste en formular el propósito de la investigación mediante la clarificación conceptual y el correspondiente análisis teórico. Posteriormente, se procede a elegir y diseñar la entrevista a partir de los conocimientos esperados y en consideración de las implicaciones éticas que conlleva. Para ello se requiere de una guía que le aporte estructura y a la vez permita comparar los datos. En este sentido, la guía se basa en un enfoque reflexivo hacia el conocimiento que se busca, el cual depende de la manera en que son formuladas las preguntas, por lo que se considera como un proceso muy cuidadoso. Así, se requiere de preguntas abiertas que den libertad al sujeto para la expresión de su opinión. Otro aspecto importante por considerar es que sean concretas y con un lenguaje común, no académico, que facilite su comprensión (Kvale, 2011; Meneses y Rodríguez, 2011). Un elemento más a atender es que se encuentren ordenadas de manera secuencial, a fin de que las personas vayan poco a poco profundizando en su introspección (Álvarez-Gayou, 2003).

En consideración de las sugerencias que anteceden para la construcción de este instrumento de recogida de datos, se diseñó una entrevista con 29 preguntas basada en cuatro ejes de análisis: información, representación, actitud y experiencia de promoción docente (Ver Anexo 8). Las características que la definen fueron elegidas y están apoyadas en la clasificación de Meneses y Rodríguez (2011) como se presenta enseguida:

*Semiestructurada.* Según su estructura se empleó una entrevista semiestructurada que contenía preguntas abiertas, lo que permitió abordar el guion de manera flexible y por consecuencia las respuestas también mostraron flexibilidad y matices diferentes.

*Exploratoria.* De acuerdo con el momento del fenómeno social que se aborda, se consideró como inicial o exploratoria, debido a que los aspectos que se identificaron en el personal educativo fueron a modo de una primera impresión sobre el proceso de promoción docente.

*Individual.* Considerando que solo fue un participante en cada entrevista, se le conoce como individual.

*Focalizada.* Al atender a la extensión del objeto de estudio, se utilizó de manera focalizada o monotemática, es decir que se enfocó sobre un aspecto concreto, la promoción docente en educación primaria.

*Superficial.* A partir de la profundidad en la relación entre el entrevistador y el entrevistado, su enfoque es superficial dado que no fue necesario consolidar el vínculo mediante diversas sesiones para adentrarse a la intimidad del participante, sino que en una sola reunión se logró el propósito de la entrevista.

*No directiva.* Si se considera el rol del entrevistador, se puede clasificar como no directiva, debido a que la orientación en el encuentro para conocer la percepción del entrevistado con respecto al fenómeno no fue rígida ni estructurada.

La elección y diseño del cuestionario y la entrevista como técnicas complementarias en la investigación, posibilitó conocer las características del entorno y comprender la realidad del personal educativo de primaria sobre la promoción docente.

Ahora bien, después de la primera redacción y revisión de los instrumentos, se sometieron a la crítica de expertos para modificar aspectos que dieran lugar a confusiones y asegurarse que fueran suficientemente claros. Para ello se examinaron las consideraciones sintéticas y específicas. Las sintéticas se refieren a la adecuación de las preguntas, su estructura y pertinencia en conjunto, mientras que las específicas consisten en revisar cada una de las preguntas por separado (García, 2003). Enseguida, se piloteó la versión final con dos maestros que mostraban características similares a las de los participantes del estudio, asemejando un escenario real, para comprobar si funcionaban y si cumplían con los propósitos deseados (Meneses y Rodríguez, 2011). Este ejercicio permitió realizar los ajustes pertinentes, cambiar la redacción de algunas preguntas que generaron duda, modificar el orden de presentación y eliminar planteamientos innecesarios, lo que fortaleció los instrumentos para iniciar con la aplicación a los participantes seleccionados para tal fin (García, 2003).

### 3.3 Criterios de selección

Dentro de la investigación cualitativa, los participantes se eligen a partir de ciertos criterios comunes que los distinguen de otros miembros de la comunidad educativa. Esta elección tiene un carácter dinámico y secuencial, es decir, que los sujetos son seleccionados uno a uno, de acuerdo con el grado de ajuste a los atributos establecidos y el proceso se va definiendo mediante diversas estrategias durante el desarrollo del estudio (Rodríguez et al., 1999).

Los criterios de selección de los participantes se determinaron de manera simultánea a la formulación de la guía de entrevista, y teniendo como punto de partida el planteamiento del problema de investigación, lo que proporciona rigor al estudio (Cuevas, 2016). Para la selección de los participantes se consideraron los siguientes criterios:

- Ser parte del personal de educación primaria pública. La investigación se focalizó en este nivel y tipo de sostenimiento debido a que cuenta con mayor concentración tanto de alumnos como de docentes en educación básica.
- Desempeñar alguna función educativa en la escuela. Se consideraron los cargos admitidos para participar en los procesos de promoción docente de educación primaria a lo largo de los diferentes programas que se han implementado en México, independientemente de que hubieran concursado alguna ocasión o no para obtener una categoría o nivel en la promoción horizontal o vertical (Véase Gráfica 8).

Se valoró como un aspecto importante permanecer en función activa en el servicio educativo debido a que bajo esta condición el personal cuenta con un panorama actual sobre el funcionamiento de la escuela, considerando que es el lugar donde se concentra la información formal a través de los comunicados, lineamientos y normatividad vigente de la SEP que se transmite vía estructura, o bien de manera informal, en las conversaciones entre los miembros de la comunidad educativa. Y al mismo tiempo es donde se materializan tales disposiciones, donde se concretan o se pasan de lado los programas de promoción docente. El centro educativo es el contexto real de los maestros y del personal directivo, que permite identificar los significados que atribuyen a los fenómenos cotidianos. Esto en contraste con maestros jubilados o comisionados en el desempeño de funciones diferentes a su nombramiento como



responsables de biblioteca, apoyos técnicos o administrativos en centros escolares u oficinas centrales.

- Contar con adscripción a una escuela primaria de la Ciudad de México. Se consideró la importancia de que el personal educativo estuviera incorporado a una primaria de la ciudad capital del país, debido al acceso que se tenía para contactar a estos participantes, sin importar el lugar de residencia. Este criterio permitió tener la visión del personal educativo regido por las mismas dependencias administrativas a nivel federal y regional, que operan bajo consideraciones similares.
- Contar con al menos dos años de servicio en la función. Este criterio se solicitó a fin de que el personal educativo tuviera por lo menos el conocimiento básico del ejercicio de su función, de sus alcances, limitaciones, necesidades y aportes. Esta experiencia le dota de los elementos suficientes para emitir una opinión sobre su carrera docente, sus aspiraciones y las implicaciones que conlleva participar o no en un proceso de promoción.
- Disponer de un dispositivo digital con acceso a internet. A partir de la contingencia sanitaria por COVID-19, y con la finalidad de seguir los protocolos de seguridad correspondientes, fue indispensable incluir dentro de los criterios de selección, que los participantes dispusieran de una computadora, tableta o teléfono celular con cámara, micrófono y red wifi para efectuar la reunión mediante videoconferencia.
- Contar con habilidades mínimas para participar en una videoconferencia. Se consideró necesario tener algunos conocimientos indispensables para el manejo de plataformas para videoconferencias como Zoom y Meet, como ingresar a una sesión programada, habilitar su audio e imagen y aceptar la videograbación de la conversación.

De acuerdo con Rodríguez et al. (1999), dentro de los atributos de selección, algunos tienen mayor peso que otros, sin embargo, existen elementos determinantes que debe reunir un buen informante, como el conocimiento de la cultura de estudio, el interés por el estudio para proporcionar información relevante, la disponibilidad de tiempo y la capacidad para transmitir de manera verbal lo que conoce, aspectos que estuvieron presentes en todo el personal educativo que compartió su experiencia y opinión en esta investigación.

### **3.4 Trabajo de campo**

El campo está definido como el contexto físico y social en el que se desarrollan los fenómenos de la investigación (Rodríguez et al., 1999) como una subcultura, un grupo o una familia que cuenta con una biografía (Flick, 2007). Acceder al campo es un proceso por medio del cual el investigador llega a la información más importante del estudio (Rodríguez et al., 1999) en donde se enfrenta a su visión de la realidad en referencia a la de otros, de sus problemas e ideas (Flick, 2007). En esta fase el investigador es el instrumento del estudio, de tal manera que la calidad depende de él, de su solidez ética, sus habilidades, su sensibilidad y sus conocimientos sobre el objeto de estudio (Kvale, 2011).

Si bien, los especialistas en investigación cualitativa esbozan todo un protocolo para el acceso al campo de manera presencial, como la observación en el lugar, las pláticas informales con diferentes actores de la comunidad, la detección de informantes clave, etc., para el desarrollo del estudio y debido a las restricciones derivadas de la pandemia, se retomaron algunos de estos elementos y otros más fueron replanteados para responder a las condiciones particulares, lo que se describirá con más detalle en este apartado.

El primer contacto que se realizó para iniciar el trabajo de campo fue con cuatro informantes clave, que son actores con los que se estableció una relación estrecha y que se convirtieron en colaboradores del estudio debido no solo a que aportaron información relevante a los propósitos de la investigación, sino que fueron el enlace con otros participantes debido a que son reconocidos y respetados (Rodríguez et al., 1999; Taylor y Bogdan, 2000; Meneses y Rodríguez, 2011) entre el personal educativo de diferentes primarias públicas de la Ciudad de México.

De los cuatro informantes clave, solo uno colaboró en la aplicación de los instrumentos debido a que los demás no reunían los criterios de selección en su totalidad. A estos informantes inicialmente se les explicó el tema de la investigación, su propósito, en qué consistía la participación de los posibles interesados, así como los elementos de selección. Cada uno de ellos, optó por dos posibilidades. La primera consistió en que ellos establecían el contacto inicial con las personas conocidas, les explicaban el proceso y una vez que tenían su anuencia, compartían sus datos de contacto. La segunda opción implicó proporcionar de inmediato el contacto para realizar la invitación por cuenta de la investigadora. Ante los dos

escenarios y una vez que se contaba con el número telefónico de los posibles participantes, se les enviaba un mensaje de WhatsApp, con una presentación similar a la que se les compartió a los informantes clave, la única diferencia radicaba en confirmar con cada uno de ellos que contaba con los criterios de selección establecidos y que tenía interés en colaborar. Cuando las personas respondían favorablemente, se agendaba con ellos una cita para la reunión<sup>20</sup>, indicando cuándo recibirían la liga de acceso a la plataforma.<sup>21</sup>

Para contactar a todos los participantes, se recurrió a la técnica bola de nieve, basada en la idea de una red social que consiste en que un participante lleva al siguiente y al próximo y así sucesivamente hasta alcanzar la información suficiente para terminar la investigación; es utilizada para ampliar progresivamente los sujetos del estudio, partiendo de los contactos facilitados por ellos mismos, los cuales pueden ser amigos o conocidos y que aportan realidades distintas a las que conocía el investigador al inicio del estudio (Flick, 2007).

Por otra parte, ante el confinamiento por la COVID-19 se presentó la necesidad de adaptar la metodología cualitativa, sus técnicas y herramientas, explorando maneras alternativas para recoger información, como en el caso de los cuestionarios y las entrevistas cualitativas mediante plataformas con tecnología sincrónica de audio y video como Zoom y Meet, que permiten asemejar la experiencia de interacción a un encuentro presencial. No obstante, estas decisiones se tomaron con la respectiva reflexión metodológica de la investigadora, con la intención de lograr la mayor calidad (Meneses y Rodríguez, 2011; Retamal, 2020).

Pese a los beneficios de estas plataformas, es importante reconocer sus limitaciones, por ejemplo, que captan una imagen parcial del participante, de sus movimientos y su expresión facial, por lo que no se cuenta con una comunicación completa que muestre su ánimo y disposición para la entrevista. Otro inconveniente presentado son las fallas técnicas, que pueden generar ansiedad y tensión en el investigador y el participante. Ante este caso, es conveniente acordar previamente que si la sesión se suspende se ingresará por el mismo link

---

<sup>20</sup> De la totalidad de maestros invitados, solo tres de ellos, a pesar de haber aceptado cuando se les presentó el planteamiento general, ya no confirmaron posteriormente, por lo que se decidió respetar su voluntad de no colaborar en el estudio. El resto de los participantes se presentaron puntualmente a su cita y en el transcurso de la reunión mostraron interés en los temas abordados.

<sup>21</sup> Por su accesibilidad y uso entre el personal docente y directivo se optó por utilizar Zoom, que es un programa de software desarrollado para reunirse virtualmente con otras personas. Solo en un caso, la participante solicitó la posibilidad de realizarla mediante la plataforma Meet, que es una aplicación de videoconferencias de Google y se aceptó procurando su comodidad y disponibilidad.

o se contactará por WhatsApp. Un elemento más es que a pesar de solicitar en lo posible un espacio privado y libre de ruidos que interfieran en el desarrollo de la entrevista, en ocasiones estos son ineludibles (Retamal, 2020). Aun así, ante la imposibilidad de efectuar el trabajo de campo de manera presencial, esta es una valiosa alternativa cuando se prevén tales consideraciones.

Una vez establecidos los detalles técnicos de la videoconferencia, se iniciaba la aplicación de instrumentos, reconociendo que los primeros minutos son importantes para el logro de los propósitos, sin embargo, por las características y alcances de la entrevista, en este caso son decisivos, por lo que desde el primer contacto con el participante mediante la videoconferencia, se mostraba una actitud de apertura, escucha atenta, interés, comprensión y respeto para propiciar un ambiente en el que se sintiera cómodo y con la posibilidad de expresar sus sentimientos y experiencias libremente durante el encuentro (Rodríguez et al., 1999; Álvarez-Gayou, 2003; Kvale, 2011; Cuevas, 2016). Además, se utilizaba un lenguaje cercano al entrevistado, abordando algún tema superficial, de tal manera que percibiera que el encuentro sería sencillo y que no correría el riesgo de sentirse expuesto o juzgado bajo ninguna situación (Meneses y Rodríguez, 2011).

Cuando se lograba crear esa atmósfera de confianza, se daba a conocer el consentimiento informado que consiste en “explicar a los entrevistados el propósito y el procedimiento de la entrevista mediante una introducción informativa y una recogida de reacciones” (Kvale, 2011, p. 64). Además, se solicitaba su autorización para el uso de la grabadora, que en palabras de Moscovici (1985) es un recurso que permite captar los fenómenos en toda su complejidad a partir de la interpretación de los individuos. También se abordaban las condiciones de anonimato y confidencialidad, entendidas como la garantía de no comunicar los datos privados que revelen su identidad (Taylor y Bogdan, 2000; Kvale, 2011). Adicionalmente, en este sentido, se les daba la opción de que pudieran cambiar o eliminar su nombre (Rodríguez et al., 1999) de la pantalla de Zoom o Meet para garantizar la protección de sus datos, situación que solo aceptaron dos personas. Todos los demás abiertamente manifestaron no tener ningún inconveniente en mostrarse con imagen y nombre. Posteriormente, se daba la posibilidad de aclarar dudas al respecto de su participación (Kvale, 2011) y una vez despejadas, se enviaba la solicitud para videogravar la sesión.

Al iniciar la grabación, se les explicaba que la reunión consistía en dos partes. En la primera, se les realizarían una serie de preguntas sencillas con la finalidad de conocer algunos datos generales, así como su trayectoria profesional (cuestionario). En la segunda se abordaría de lleno el tema de la promoción docente para conocer su experiencia y opinión (entrevista). Después, se indagaba si tenían alguna duda y se empezaban a realizar las preguntas considerando las especificaciones de cada instrumento.

Al finalizar se les pedía que externaran alguna reflexión final o conclusión (Álvarez-Gayou, 2003), sobre la promoción docente, lo que en su consideración es muy importante que otras personas conozcan sobre este proceso. Finalmente, se daba por terminada la grabación y se despedía resaltando un par de elementos destacados durante la aplicación y agradeciendo su participación (Meneses y Rodríguez, 2011), a fin de que no experimentaran un sentimiento de vacío, tal como lo establece Kvale (2011), cuando sostiene que al final de la entrevista, puede existir una sensación de ansiedad o tensión debido a que el sujeto ha expresado francamente sus experiencias profesionales y personales y se pregunta sobre su propósito y uso. Después afirma que una entrevista también puede terminar con algunos de los puntos principales que ha obtenido. Al final se genera una relajación entre el entrevistador y entrevistado, donde se intenta dejar una sensación positiva en él, o incluso, identificar ciertos elementos que no había comentado durante la entrevista (Meneses y Rodríguez, 2011).

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), al término de cada aplicación es conveniente revisar algunos detalles sobre la intervención del investigador para poder mejorarla. Al mismo tiempo es esencial reflexionar sobre los significados comunicados por el participante, que dan contexto a la transcripción de la información, de modo tal que pueda retratar la situación vivida a los lectores (Kvale, 2011).

En total se aplicaron cuestionarios y realizaron entrevistas a 20 docentes y directivos de educación primaria que desempeñan seis funciones diferentes, como se muestra en la Gráfica 6. La aplicación se llevó a cabo durante los meses de julio y agosto de 2021, atendiendo al principio de saturación que, según Meneses y Rodríguez (2011) y Kvale (2011), se presenta cuando los participantes dejan de aportar información adicional y diferenciada sobre el objeto de estudio. Es importante mencionar que las entrevistas se efectuaron pocos días después de que la SEP diera a conocer los resultados de la promoción vertical y de manera posterior a la

aplicación de instrumentos de la promoción horizontal correspondientes al ciclo escolar 2021-2022, por lo que en la mayoría de los testimonios se reflejó el interés del personal educativo por compartir sus experiencias al respecto, tal como lo refieren Rodríguez et al. (1999), quienes afirman que los fenómenos deben investigarse en el momento en que suceden debido a que las personas estarán más dispuestas a comentar y detallar los acontecimientos ocurridos.

De esta manera, el trabajo de campo permitió captar información para conocer y comprender el entorno que envuelve la realidad del personal educativo respecto a la promoción docente, ante el desafío de la virtualidad, que abre nuevas posibilidades para la investigación y el procesamiento de datos.

### **3.5 Análisis de material empírico**

Después de realizar las entrevistas y con el fin de contar con consistencia metodológica, se transcribieron los 20 testimonios de principio a fin para estar en posibilidad de develar las RS proyectadas. Las entrevistas en versión audio fueron capturadas en su totalidad en el procesador de textos distinguiendo las intervenciones del entrevistador y del entrevistado. En la redacción se cuidaron los signos de puntuación correspondientes, como la interrogación y exclamación a partir del discurso de los implicados (Mireles, 2015) y se resaltaron las pausas, silencios, balbuceos y risas que denotan dudas o emociones en los actores, incluso en algunos casos se reprodujeron los videos para captar con mayor precisión el lenguaje corporal o bien, cuando el material era poco audible, para observar el movimiento de los labios y rescatar el discurso real, bajo la consideración de que el audio y el video son esenciales en el proceso de investigación, no solo cuestiones técnicas menores (Flick, 2007).

Para distinguir los testimonios del personal educativo en el análisis de las entrevistas, se asignó un código individual que permitiera la fácil identificación de cada participante, para ello se emplearon cinco caracteres: el inicial corresponde a las dos primeras letras de la función que desempeña dentro de la escuela: grupo GR, inglés IN, director DI y supervisor SU. En el caso de educación física y educación especial, que cuentan con dos palabras, se optó por tomar las mayúsculas iniciales de cada una, de este modo, para el primer caso es EF y para el segundo EE. El segundo elemento es un dígito que corresponde al número de

entrevista asignado de manera consecutiva a los participantes de acuerdo con la función que desempeñan, de tal manera que, en el caso de los docentes de inglés, los números van del 1 al 5, según el orden en que fueron entrevistados y así sucesivamente con cada función. Posteriormente se coloca guion medio y el tercer elemento considerado es el número global ocupado en la entrevista que puede ir del 01 al 20 y, por lo tanto, consta de dos dígitos. Para clarificar esta asignación, se muestra un ejemplo:

Función maestro frente a grupo: GR          Número consecutivo en su función: 3

Número global de entrevista: 06

GR3-06

A partir de este momento, surge el reto de otorgar significado al material obtenido, para entender la realidad estudiada. La dificultad radica en que los datos cuentan con carácter polisémico, su naturaleza es principalmente verbal, son irrepetibles y se presentan en gran volumen. Para ello, se sistematizan los datos del estudio mediante los sentidos del investigador y la utilización de instrumentos que permitan comprender la realidad (Rodríguez et al., 1999) con el compromiso de garantizar su calidad y pertinencia, a través de una óptima organización de tiempo y estrategias que favorezcan el desarrollo de nuevos conocimientos (Abric, 2001; Meneses y Rodríguez, 2011). Por ello menciona Moscovici (1985) que este es un proceso delicado debido a que depende en gran medida de una descripción final y del don del investigador, de su singularidad y creatividad.

El análisis de información puede entenderse como el “conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación” (Rodríguez et al., 1999, p. 200). Este proceso se compone de ciertas fases que orientan el trabajo, las cuales varían de acuerdo con diferentes autores y que permiten detectar el origen, desarrollo y naturaleza de los significados que surgen con la interacción entre personas (Ruiz, 2012).

De acuerdo con Cuevas (2016), el proceso metodológico de interpretación de las entrevistas consta de dos elementos: el primero implica comprender los significados que construyen los participantes y el segundo requiere conectar los datos empíricos a partir del marco de referencia del estudio. Para realizar un análisis profundo, este proceso de interpretación

requiere de la observación de detalles, la asociación de significados, las inferencias y otros recursos del investigador siempre basados en el marco de referencia del estudio.

En la literatura existen diversas propuestas para analizar los datos empíricos (Rodríguez et al., 1999; Taylor y Bogdan, 2000; Álvarez-Gayou, 2003) que implican la realización de tareas básicas a partir de ciertos criterios teóricos y prácticos. Para esta investigación se consideró el procesamiento de datos sugerido por Cuevas (2016) debido a que está dirigido específicamente al análisis de las representaciones sociales, como se describe a continuación:



Tabla 2.

*Proceso de análisis de las representaciones sociales*

Etapas	Descripción
Develamiento	Acercamiento al contenido de las entrevistas, haciendo más familiares y cercanos los datos
Codificación	Identificación y registro de palabras, emociones, temas o frases reiteradas por los participantes
Categorización provisional	Conformación temporal de categorías de análisis mediante el registro de los primeros indicios e interpretaciones
Categorización definitiva	Revisión y ajuste de las categorías temporales con una visión integral
Estructura integradora	Vinculación de las categorías definitivas con el marco de referencia

*Nota:* elaboración propia a partir de Cuevas (2016).

La Tabla 2 muestra las cinco etapas que se realizaron para analizar la información recabada. En la etapa inicial, de develamiento, se leyeron reiterada, cuidadosa y profundamente los testimonios para familiarizarse con la información, acercándose al lenguaje común del personal educativo y empezando a reconocer algunos temas o palabras recurrentes, así como discrepancias en el discurso. Posteriormente, en la segunda etapa, de codificación, se realizó otra lectura y se fueron subrayando las ideas importantes y colocando anotaciones y reflexiones con la finalidad de colocar por escrito aquellos aspectos frecuentes y divergentes y asignarles un nombre. Para Rodríguez et al. (1999) consiste en dar una etiqueta o marca verbal a las unidades de datos que señalan la categoría a la que pertenecen.

Las etapas 3 y 4 implican categorizar, esto significa clasificar de manera conceptual las unidades de información de acuerdo con un significado común, por lo que constituye una herramienta esencial en el análisis de datos cualitativos. Cabe destacar que este proceso se llevó a cabo atendiendo los criterios de saturación teórica, que ocurre ante la imposibilidad

de encontrar datos nuevos que fortalezcan una categoría, por lo que se conforman nuevos grupos (Rodríguez et al., 1999).

Así, para llevar a efecto la tercera etapa, categorización provisional, en el procesador de textos se colocó el título o código de cada categoría, así como el eje de análisis correspondiente, del que se derivaron las entrevistas (Ver apartado 3.2.1) y se insertó una matriz de tres columnas: testimonio, comentarios y bibliografía. Las dos primeras se utilizaron en esta fase y la tercera se retomó en la quinta etapa. El testimonio consistió en escribir fragmentos de las entrevistas representativos del tema o código. En la segunda columna se registraron los primeros hallazgos, interpretaciones y notas importantes para la investigadora.

En la cuarta etapa, categorización definitiva, se revisaron las categorías temporales para tener una visión global de la investigación y así poder consolidar las ideas e intuiciones iniciales, para lo cual se adicionaron, suprimieron y redefinieron según su pertinencia. Para apoyar este trabajo se buscaron palabras y frases referidas por los participantes que captaran el sentido que le otorgan a su discurso y acciones, también se encontraron conceptos que unificaran ideas para transitar de categorías descriptivas a analíticas (Taylor y Bogdan, 2000).

En la última etapa, estructura integradora, se recurrió al marco teórico y contextual para establecer nexos con los datos. Es aquí donde cobra relevancia la tercera columna de la matriz de análisis de datos correspondiente a referencias bibliográficas, las cuales permitieron dar solidez a la información obtenida. Es conveniente destacar la importancia de vincular esta información con el eje de análisis y adicionar otras investigaciones que se relacionen con los testimonios referidos. Taylor y Bogdan (2000) sugieren una fase denominada relativización, que consiste en interpretar los datos a partir del modo en que se recogieron, por ejemplo: si la investigadora ejerció cierta influencia sobre la entrevista; si los datos son obtenidos de manera directa o mediante inferencias; también se consideró las fuentes de donde proviene, si fue dicho por una persona, por todos o por la mayoría; si los propios compromisos y preconcepciones de quien analiza los datos pueden interferir en el sentido de la información, entre otros. Ante estas posibles situaciones es conveniente la autorreflexión crítica para evitar sesgos.

Una vez que se interpretaron los datos, se procedió a redactar los resultados. Para ello, Mireles (2015) resalta la importancia de que el investigador escriba, organice y de coherencia al proceso de investigación mediante un documento con rigor académico, que permita mostrar los alcances y limitaciones del estudio. Como se revisó anteriormente, implica la articulación del fundamento teórico, trabajo de campo y hallazgos principales que respondan a la pregunta de investigación.

Cuevas (2016) establece algunas sugerencias de contenido y de presentación que se implementaron para redactar los resultados plasmados en el Capítulo 4. Dentro de las que se refieren al contenido se encuentra dimensionar los datos empíricos, que implica considerar las características de los participantes que les dotan de singularidad en relación con el estudio; detallar las categorías de análisis, recuperando testimonios breves y oportunos, así como interpretaciones de las categorías y bibliografía que las sustenta para precisarlas, hacerlas comprensibles y conectarlas, ubicándolas como un todo interconectado.

En lo que respecta a la presentación del documento se propone emplear tablas o representaciones gráficas que reflejen el contenido de las RS al igual que sus elementos constitutivos, el vínculo entre las categorías, las condiciones de producción y otros aspectos que se consideran relevantes para mostrarlos de manera clara y esquemática. Otro aspecto esencial es redactar de forma clara, directa y sencilla para la comprensión del lector. Finalmente, el documento de investigación se revisa con todos sus componentes: planteamiento del problema, objetivos, supuestos, marco referencial, metodología y resultados, a fin de identificar la coherencia teórico-metodológica en su conjunto y efectuar los ajustes pertinentes.

De esta manera, las sugerencias y especificaciones abordadas aseguran el rigor metodológico de la investigación y se plasman en el análisis de los datos obtenidos que se presentan en el siguiente capítulo.

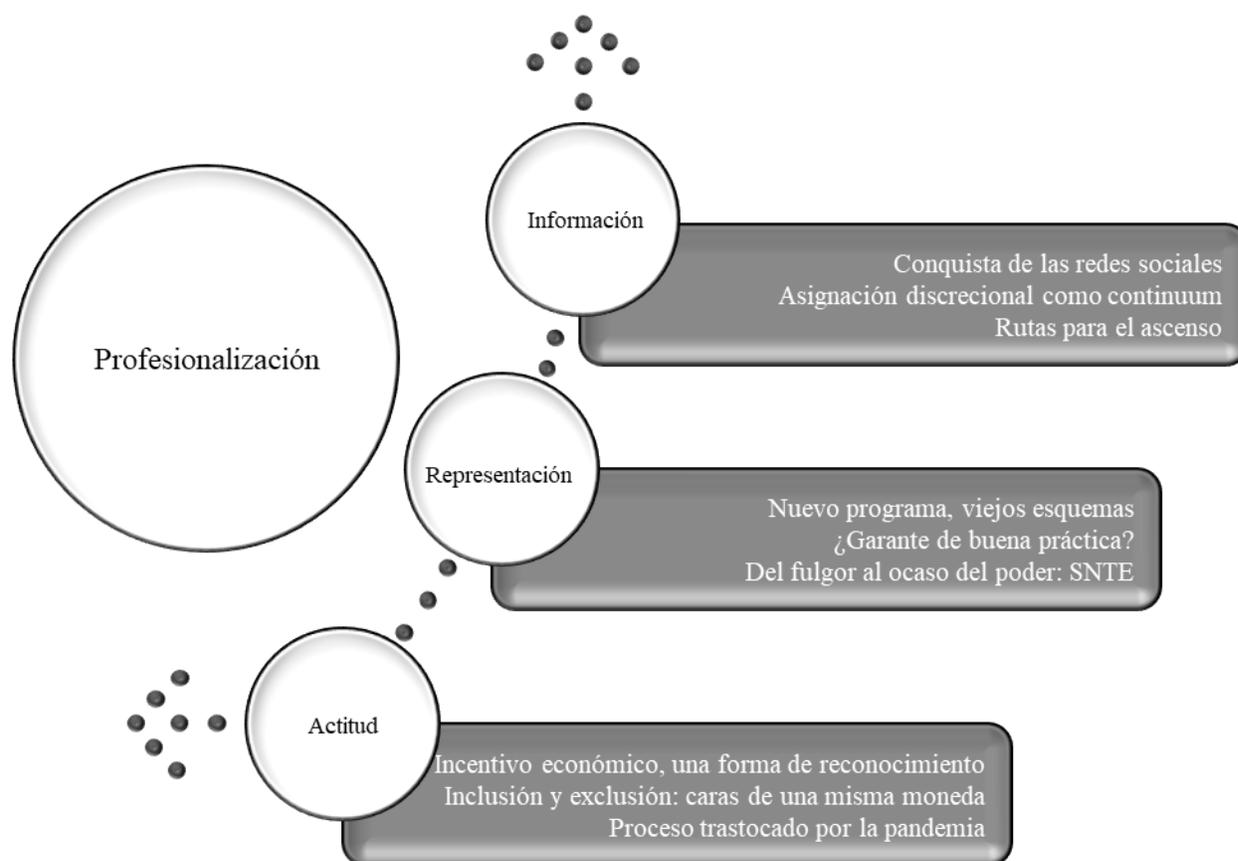
## Capítulo 4

### Promoción docente: oportunidad para la profesionalización

El propósito del capítulo es mostrar las representaciones sociales del personal educativo de educación primaria pública de la Ciudad de México, en torno a la promoción docente. La Figura 2, esquematiza la representación central de esta investigación como la posibilidad que tiene el personal educativo para fortalecer su desarrollo profesional mediante el ascenso, es decir, de adquirir herramientas sobre las asignaturas y servicios que imparte en los centros educativos, de favorecer el pensamiento crítico y la capacidad de adaptación a los cambios. Asimismo, muestra la representación a través de sus tres dimensiones, las cuales se revisarán en adelante.

Figura 2.

*Representación social del personal educativo sobre la promoción docente*



*Nota:* elaboración propia.

Para su análisis, el capítulo se divide en tres apartados, el primero contiene las características que describen a los participantes de la investigación desde tres ámbitos: personal, profesional y laboral. El segundo expone la representación social de la promoción, que funciona como eje central del estudio. El tercer apartado expone las representaciones construidas a través de las tres dimensiones de la TRS: información, representación y actitud.

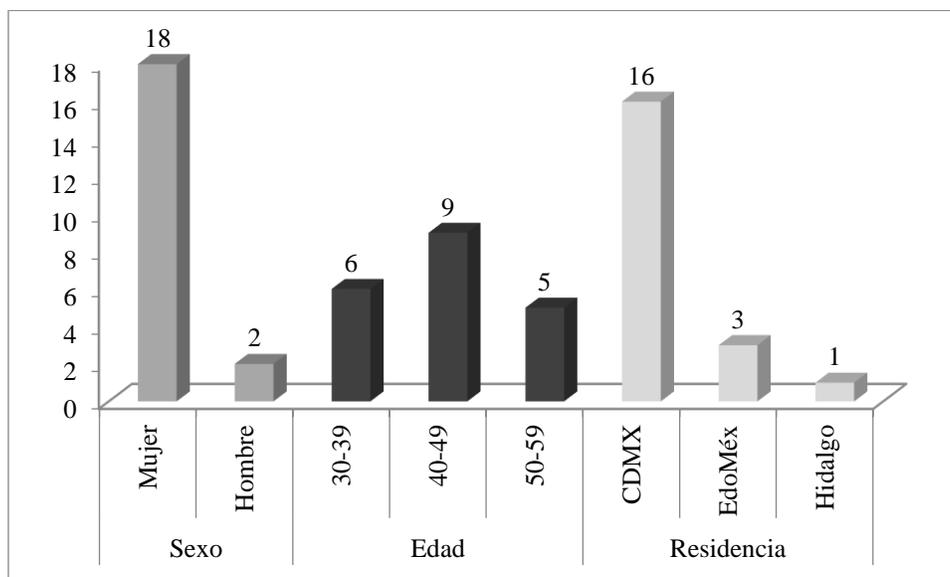
#### **4.1 Caracterización de los participantes**

En una investigación en RS es fundamental determinar las dimensiones del contexto sociocultural de los sujetos, conocer las condiciones históricas, ideológicas y económicas en que emergen, sus prácticas sociales, redes de interacción que establecen, organizaciones o instituciones implicadas, medios de comunicación del grupo seleccionado, normas y valores relacionados con el objeto de estudio, entre otros aspectos (Perera, 2003).

De este modo, se describen las características del personal educativo que participó en el estudio, organizadas en rasgos personales, profesionales y laborales. La *dimensión personal* se refiere a la condición humana del docente, a las cualidades y características individuales que posee como la edad, sexo y lugar de residencia (Gráfica 1) así como dependientes económicos, principales proveedores en su familia y empleo adicional (Gráfica 2) que permiten identificar su situación monetaria, elementos a partir de los cuales toma decisiones sobre su carrera profesional y laboral. A continuación, se presentan los tres primeros aspectos encontrados.

Gráfica 1.

*Dimensión personal: sexo, edad y residencia*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

En la Gráfica 1 se encuentra que 18 de los 20 entrevistados fueron del sexo femenino y dos del masculino, esta proporción mayor de mujeres es un fenómeno claramente identificado en las escuelas primarias de México, donde el porcentaje de maestras que atendía este sector de la población educativa en 2015 ascendía a 67% (INEE, 2015) y en 2020 representó el 66%. A este fenómeno se le conoce como feminización docente, entendido como la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con la de los hombres (González, 2009).<sup>22</sup> Fernández-Enguita (2001) asevera que una de las razones de este hecho en el magisterio es su compatibilidad con las tareas domésticas y las responsabilidades familiares, en la que las jornadas se acompañan de horarios cortos, calendarios reducidos y vacaciones que coinciden con las de sus hijos, lo que la vuelve atractiva para algunas mujeres, a diferencia de otras profesiones. Al respecto, una entrevistada señala:

---

<sup>22</sup> Desde finales del siglo XIX se conformó la Normal de Profesoras como una alternativa profesional que los gobiernos liberales dieron a las mujeres de la Ciudad de México. A partir de este momento fueron desplazando a los hombres en el magisterio debido a rasgos socialmente aceptados para ejercer la profesión como el amor, la bondad y el cuidado de los otros (Fernández-Enguita, 2001; González, 2009).

Las maestras ahorita están haciendo su labor, su trabajo, pero pues además son amas de casa y además tienen que estar preparándose para el examen (de promoción). *IN2-04*

Por otro lado, las estadísticas muestran que en la actualidad los hombres siguen ocupando posiciones de mayor jerarquía que las mujeres en educación primaria. Así, se aprecia en un informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación que en 2018 en este nivel educativo de manera nacional se contaba con 54.9% de directores y el 45.1% correspondía a las directoras, es decir, que la cantidad de mujeres promocionadas verticalmente es poco menor de la mitad, lo que resulta revelador si se parte de la idea de que la población de mujeres en este nivel educativo es mayor que la de los hombres, situación que sigue evidenciando una desproporción en el ascenso a cargos directivos (INEE, 2019b), quizá cada vez menos drástica, pero aún con diferencias, situación que identifican algunos participantes de la investigación.

Incluso yo decía, ¡oigan es que los cargos directivos los tienen los hombres, no puede ser que en un gremio mayoritariamente de mujeres haya más hombres que mujeres! En las reuniones y todo, observo mayoritariamente hombres y de pronto, pues las mujeres como que nos quedamos un poquito al lado ¿no? de espectadoras, entonces, eso es como una constante que he visto en la promoción.

*SUI-14*

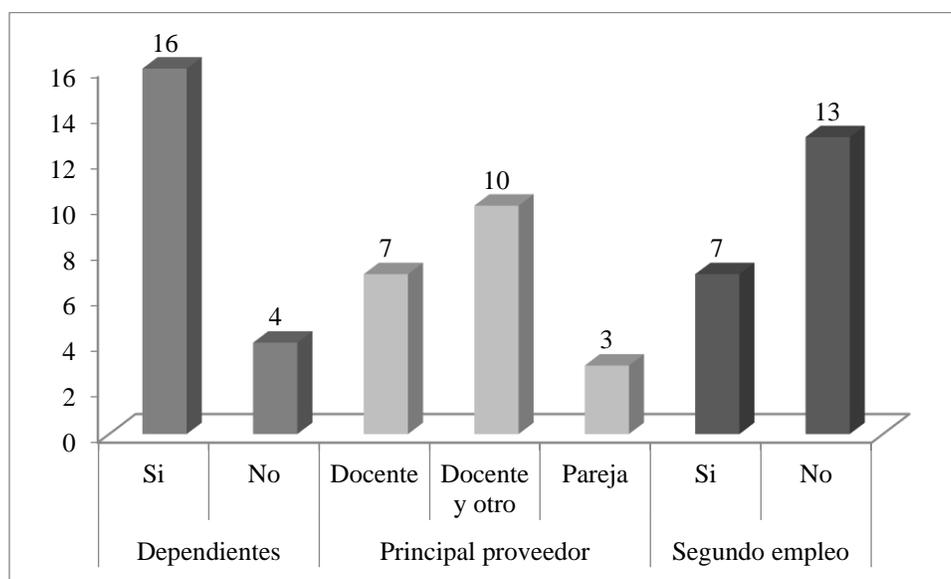
Con respecto a la edad del personal entrevistado se presentan tres grupos conformados por décadas: dentro de los de treinta, se encontraron seis personas con edades entre los 31 a 36 años, dentro de los cuarenta se ubicó a la mayoría de la población, es decir, nueve personas entre los 40 y 49 años y el grupo menor fue el de los cincuenta, con cinco personas cuyas edades oscilan entre los 50 y 55 años. Asimismo, se observa que la edad de los directivos se encuentra en un rango de 40 a 55, lo que responde en parte a que todos ellos fueron promovidos por vía piramidal, es decir, siguiendo la ruta jerárquica tradicional que va de docente a director y de este a supervisor, lo que implica el desempeño de cada función durante algunos años. Por su parte, el rango de edad en el que se ubican los docentes va de los 31 a los 53 años.

Como se abordó en el capítulo anterior, el personal educativo participante estaba adscrito a escuelas primarias públicas de la Ciudad de México y la mayoría residía en esta misma entidad federativa (16 personas), sin embargo, tres de ellos vivían en el Estado de México y uno más se había trasladado diariamente durante algunos años desde Hidalgo.

En la Gráfica 2, se muestran los aspectos que aluden a la dimensión personal que se relaciona a las condiciones económicas del personal entrevistado.

Gráfica 2.

*Dimensión personal: condiciones económicas*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

En lo que respecta al nivel de responsabilidad que asume el personal educativo dentro de su familia, como se aprecia en la Gráfica 2 se encuentra que 16 de los participantes contaba con dependientes económicos, mientras que cuatro no ejercían esa función. De los 16 maestros proveedores, la mitad reportó que se hacía cargo de las necesidades económicas solo de sus hijos, tres que era de sus hijos y padres, dos que era de sus hijos y pareja, un caso que se trataba de su pareja y padres, otro que era su pareja y hermanos y uno más que abarcaba a sus padres y hermanos. Asimismo, 10 de los maestros contaban con dos descendientes y tres tenían solo uno, es decir, que el 65% de la población entrevistada tenía al menos un hijo.



Después de los hijos, los padres conformaron el segundo miembro de la familia que dependía más del personal entrevistado, con un total de cinco casos. El tercer lugar lo ocupa la pareja con cuatro casos y el último corresponde a los hermanos con dos menciones.

Si bien, el personal educativo identificó que estos eran los integrantes de su núcleo familiar que dependían económicamente de ellos, asumieron que en ocasiones compartían esta función con otros miembros. Así, nueve se consideraron junto con su pareja los principales proveedores económicos, siete eran los responsables únicos, en tres de los casos su pareja era quien llevaba esta actividad de manera preponderante y en un caso más se compartía la responsabilidad con un hermano. En este sentido, los maestros y directivos contaban con una participación muy importante en la economía de la familia, por lo que el ingreso que percibían era sustancial para cubrir tales requerimientos y sin duda, una de las alternativas con que contaban era la promoción docente.

Para solventar estos compromisos, siete personas contaban con al menos un empleo adicional, lo que representa aproximadamente una tercera parte de la población investigada. El tipo de empleos que desempeñaban eran: doble plaza (dos personas), docencia a nivel particular o en otras instituciones educativas (tres personas), negocios familiares (una persona) y actividades deportivas (un participante). Cabe notar que, de las siete personas en mención, seis eran docentes y una directora. Asimismo, todos ellos tenían dependientes económicos, por lo que de nueva cuenta se infiere que requerían el ingreso adicional de otra ocupación para cubrir sus necesidades. Este hecho tiene una relación directa con un estudio realizado por Murillo y Román (2013) en regiones de América Latina entre las que se incluye México, en el que se mostró que los maestros que ejercían dos actividades laborales remuneradas permanecían en el campo educativo como docentes o directivos de otra escuela o bien, en la impartición de clases privadas. Además, los que tenían doble trabajo en mayor medida eran aquellos cuya jornada laboral era menor de 30 horas a la semana.

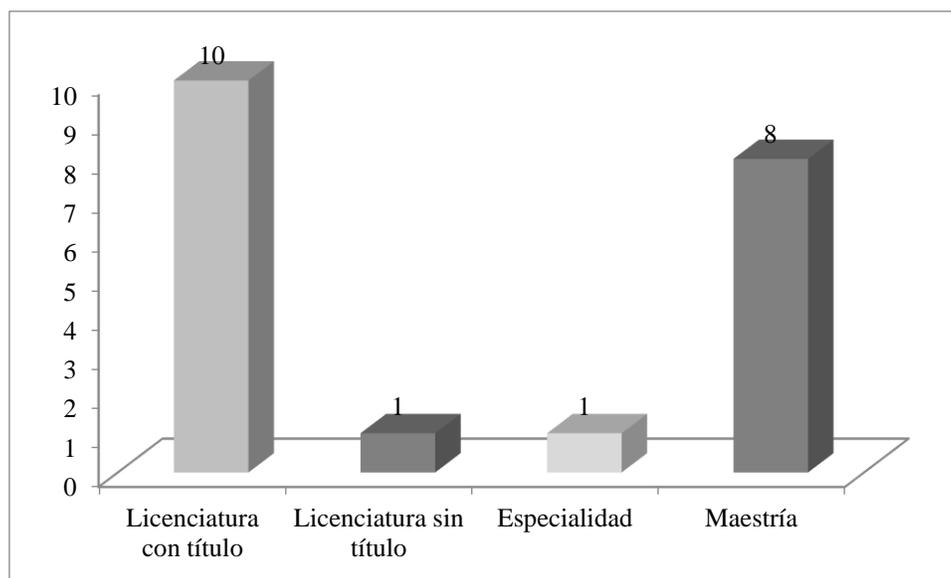
En ese mismo tenor, la OCDE (2004) asegura que los horarios de las escuelas primarias públicas permiten al maestro desempeñar otro empleo dentro o fuera de la enseñanza debido a que consideran que el ingreso percibido por el desempeño de su actividad profesional es insuficiente, pero lo conservan debido a la seguridad laboral que implica.

A veces el estar con los dependientes económicos o a cargo de la familia, con un salario de docente, no es suficiente con una plaza y entonces se requieren dos plazas y si se requieren dos plazas ¿a qué hora estudia el maestro? eso también es un hecho. *SUI-14*

En la *dimensión profesional*, entendida como el conjunto de saberes sobre la práctica docente derivada de su preparación inicial y continua, se abordan aspectos como el último grado de estudios, la institución de educación superior de egreso y la formación permanente con que cuenta el personal educativo de la investigación.

Gráfica 3.

*Dimensión profesional: último grado de estudios*

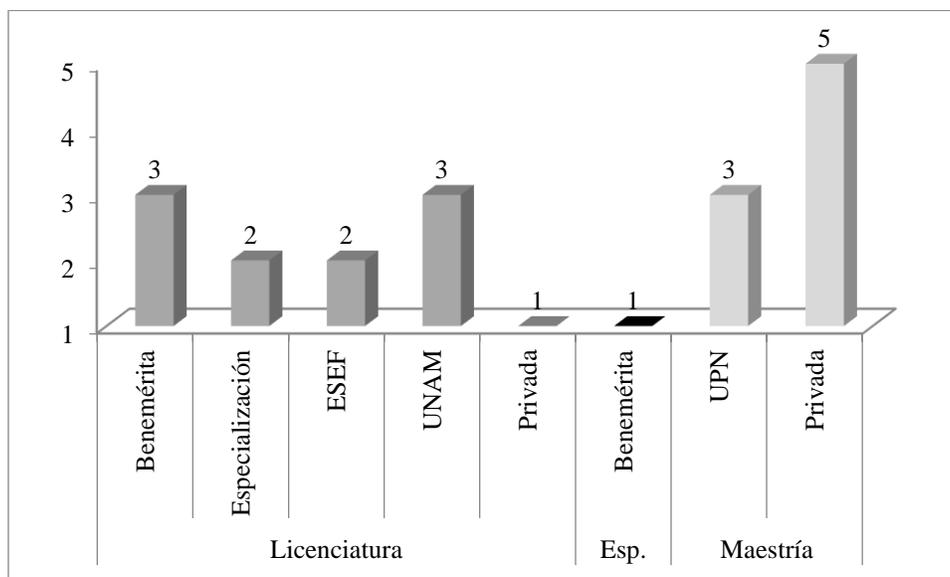


*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

La Gráfica 3 muestra que el último grado de estudios de los participantes era de licenciatura para once de ellos, de maestría para ocho y de especialidad para uno. En lo que respecta a la licenciatura, el 95% contaba con título y solo el 5% aún no lo ostentaba. De manera particular, nueve de las 16 personas que desempeñaban una función docente tenían el grado de licenciatura, uno con especialidad y cinco con maestría, mientras que como se mencionó, otro de ellos al momento no poseía título de licenciatura. Por su parte, tres directivas tenían el grado de maestría y una tenía dos licenciaturas, es decir, que las cuatro contaban con estudios adicionales.

Gráfica 4.

*Dimensión profesional: instituciones de educación superior de egreso*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

La Gráfica 4 revela que una de las once personas con licenciatura, provenía de una institución educativa privada; siete fueron egresados de la educación normal, distribuyéndose en la Benemérita Escuela Normal de Maestros (tres, de los cuales un caso tiene además una licenciatura en administración por la UAM), en la Escuela Normal de Especialización (dos), y en la Escuela Superior de Educación Física (dos); así como tres de la UNAM. El docente que contaba con especialidad también procedía de la Benemérita Escuela Normal de Maestros.

En lo que respecta a los ocho participantes que ostentaban el grado de maestría, cinco procedían de instituciones privadas y tres de ellos de la UPN. Cabe mencionar que dos participantes más tenían estudios de maestría trunca, razón por la que se les ubicó en el grado de licenciatura. Ahora bien, estos datos muestran que la población entrevistada contaba con un especial interés por su profesionalización acorde con los requerimientos de su función, así, por ejemplo, la mitad de ellos habían accedido a posgrado y el resto contaba con el nivel de licenciatura, grado académico mínimo para ingresar a ocupar una plaza docente o directiva. Esta información guarda relación con un reporte realizado por el INEE (2015) en el que se encontró un incremento en el número de docentes con posgrado.

De manera particular, quienes ocupaban un cargo directivo reconocían haber tenido la aspiración para ejercerlo desde tiempo atrás, motivo por el que se habían preparado a través de acciones concretas como el estudio de posgrados o una carrera adicional para incrementar las herramientas requeridas en el desempeño de su función.

Yo siempre me he visto como alguien [...] que toma buenas decisiones en esto del ámbito educativo, creo que soy un líder, por eso mi maestría fue enfocada a dirección y gestión de instituciones educativas. *GR6-18*

Sé manejar recursos humanos, recursos materiales, recursos financieros, precisamente por la misma carrera (administración), pero también el ámbito pedagógico (normalista). *SU2-20*

Asimismo, los directivos reconocieron que otro de los beneficios que aporta estudiar un posgrado consiste en obtener mayor puntuación en los concursos de promoción.

Estuve estudiando la maestría porque bueno, sabía que tal vez pudiese ayudar un poquito más para subir en el Escalafón y así fue [...] me dieron puntos por tener el nivel de maestría, entonces me gustó. *D11-03*

Al respecto, la OCDE (2004) asevera que los maestros realizan estudios de posgrado con recursos propios y fuera del horario escolar o con el apoyo de la SEP por medio de una beca comisión, tal como se muestra en el siguiente testimonio.

Mi maestría la busqué, pero con lupa y afortunadamente la encontré, cumplió todos los requisitos que yo requería, entre ellos la cuestión económica, fue de lo más económica que se pueda imaginar, fue en línea 100% y super padre, diseñada materia por mes, te avientas año y medio, punto, terminado. *IN3-08*

Ahora bien, es conveniente destacar que el magisterio representa un sector significativo de la fuerza laboral mexicana, constituyendo la cuarta parte de los profesionistas y técnicos calificados del país (INEE, 2015) algunos de los cuales son formados en educación básica en todos sus niveles y modalidades por las Escuelas Normales, de acuerdo con el contexto local donde se ubican, contribuyendo así al cumplimiento de los objetivos del sistema educativo nacional (SEP, 2019). En la CDMX existen cinco planteles de sostenimiento público: Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, Benemérita Escuela Nacional de Maestros,

Escuela Normal Superior de México, Escuela Normal de Especialización “Roberto Solís Quiroga” y Escuela Superior de Educación Física.

Para atender la demanda del sistema educativo, la SEP se ha apoyado de otras IES que contribuyen a la formación de docentes, entre estas se encuentran universidades autónomas, estatales, federales y privadas que se enfocan en los campos de desarrollo infantil, educación especial, lengua y literatura, matemáticas, ciencias sociales, humanidades, enseñanza de inglés, educación artística, educación musical y educación física y deporte (Medrano y Ramos, 2019).

Por otro lado, las condiciones de los maestros son diversas y dependen no solo de la asignatura o servicios que imparten, el número de grupos que atienden o las particularidades de la zona en la que trabajan, sino también de la formación permanente a la que tienen acceso. Para ello, la SEP cuenta con variadas instancias a nivel federal y estatal que consideran tres vías de atención: la actualización, la capacitación y la superación profesional a través de diplomados, especialidades, cursos, talleres, conferencias, certificaciones académicas, así como el diseño de materiales y otros recursos didácticos de apoyo<sup>23</sup> (SEP, 2006; INEE, 2015; INEE, 2019c).

La oferta que da la SEP en cuanto a cursos es abierta y no sólo de la SEP, se dan cursos en los Centros de Maestros, no importa el nivel que tengas, puedes acceder a ellos de manera gratuita. Hay cursos que emite el SNTE de manera presencial, en su momento, ahorita a través de medios digitales. Hay cursos que emite la Comisión Nacional de los Derechos Humanos y también este, son abiertos a nosotros, docentes. *EE2-13*

En la CDMX, la AEFCM<sup>24</sup> también instrumenta acciones de capacitación y actualización para los docentes quienes las eligen libremente de acuerdo con sus necesidades o motivados por los puntajes que se les asignan en el proceso de promoción (INEE, 2015). Adicionalmente

---

<sup>23</sup> Entre las dependencias federales se encuentra el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa y la Subsecretaría de Educación Básica (SEP, 2006).

<sup>24</sup> Órgano desconcentrado de la SEP con autonomía técnica y de gestión que organiza, opera, supervisa y evalúa la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, para adultos y especial (DOF, 2017). Para ello se apoya de la DGOSE, responsable de 15 de las 16 alcaldías, y de la DGSEI, que cuenta con las mismas facultades aplicables para la alcaldía Iztapalapa (DOF, 2019a).

existen algunas instancias locales que se especializan en determinadas áreas o servicios, como la Dirección de Educación Especial y la Coordinación de Inglés.

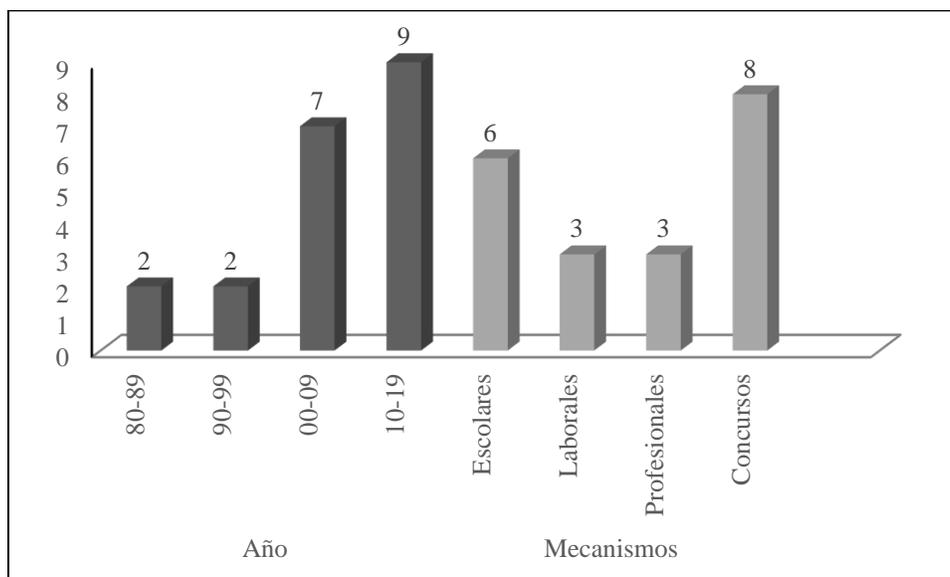
A los de inglés, pues cuando entramos hace 10 años, un poquito más, como 12, cada mes nos daban un curso de capacitación; era muy constante, pero de pronto se deshizo la Coordinación y acabó todo eso, incluso nos pagaban capacitaciones con certificaciones internacionales buenísimas, pero ahorita ya no hay nada. *INI-02*

Pese a esta oferta, algunas figuras afirman que la actualización que reciben de la autoridad educativa es escasa y en ocasiones poco diferenciada por función, como en el caso de la supervisión. Algunas otras reconocen que carecen del tiempo suficiente para actualizarse debido a que las actividades propuestas coinciden con sus horarios laborales o personales (INEE, 2019c). De este modo, la preparación depende más de su iniciativa personal, esfuerzo y compromiso profesional (Antúnez et al., 2013).

Por otra parte, en lo que respecta a la *dimensión laboral*, considerada como el conjunto de características y condiciones que, en el ejercicio de la función, determinan la trayectoria docente, se aborda el ingreso de los participantes a la SEP, la función que desempeñan, las características de la plaza con la que cuentan, su afiliación sindical, así como las diferencias en las líneas jerárquicas para obtener una promoción vertical.

Gráfica 5.

*Dimensión laboral: año y mecanismos de ingreso al servicio público educativo*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

De acuerdo con la Gráfica 5, respecto al año de ingreso a la Secretaría, se ubican cuatro grupos, el primero corresponde a dos participantes que se incorporaron en la década de los ochenta: en 1986 y 1987; el segundo grupo a la de los noventa: en 1993 y 1994; el tercero se refiere a siete personas que ingresaron en la primera década del 2000, que va del 2002 al 2009; y el cuarto lo constituye la mayor proporción con nueve casos que ingresaron del 2010 al 2017, es decir, antes del año 2000 se incorporaron pocas personas y posteriormente la cifra presentó un incremento para la primera década, que volvió a remontar en el segundo decenio, llegando a representar casi la mitad del personal entrevistado. A su vez, la mayor concentración de la población se encuentra entre el 2009 y el 2012, periodo en el que ingresó el 50% de este grupo de investigación.

Ahora bien, para conseguir su ingreso al servicio público educativo, el personal entrevistado recurrió a diversos mecanismos que se agruparon en cuatro opciones, dentro de las cuales sobresalen los concursos, con un total de ocho personas de las que siete realizaron el examen de la Alianza por la Calidad de la Educación y una participó en el SPD; el siguiente grupo lo constituyen las vías escolares con seis personas, en las que se efectuaba la asignación de plazas al término de la educación normal a partir del promedio académico de la carrera y del

movimiento de escalafón establecido por la propia escuela. Posteriormente se presentaron tres casos por medios laborales, es decir, mediante la entrega de documentos en oficinas administrativas o por la obtención de un interinato. El cuarto grupo también está conformado por tres personas que ingresaron por consideraciones profesionales como exámenes y certificaciones.

Por lo tanto, la población que ingresó antes del año 2000, lo efectuó mediante mecanismos basados en el mérito académico o en propuestas sindicales, mientras que los maestros que se incorporaron en la última década presentaron concursos para obtener la plaza, y es que a partir del 2008 se implementaron dichas estrategias con la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2015 con el SPD y en 2020 con el SCMM.

Antes terminaba la Normal y todavía hace algunos años le daban un lugar asegurado, este, a mí ya no me tocó esa parte, tuve que hacer, este, el examen para adquirir la plaza. *GR5-17*

No obstante, es de notarse que, por la fecha de ingreso registrada por el personal educativo entrevistado, una cantidad mayor estarían obligados a acceder por medio de estos concursos, sin embargo, se constata que se continuaban otorgando plazas a través de otros medios.

Ahora bien, es importante mencionar que existen ciertas diferencias en el ingreso de los docentes que ejercían la función de educación especial y de inglés. Así, para que los maestros especialistas pudieran incorporarse al servicio educativo durante los años setenta y ochenta, resultaba indispensable tener la formación previa de profesor de educación básica y posteriormente haber realizado estudios de licenciatura o preparación en las Escuelas Normales de Especialización, con una duración de cuatro años, por lo que se consideraba como uno de los trayectos formativos más largos en la educación Normal (SEP, 2002; Medrano et al., 2017).

Soy de las maestras que tuvo que estudiar la Normal en la Normal regular y luego la Normal de especialización [...] y a los mejores promedios nos daban la oportunidad, si, de entrar a trabajar sin buscar trabajo. *EE1-11*

Por su parte, la contratación de maestros de segunda lengua surgió tras la incorporación de la asignatura de inglés al currículo de educación primaria en 2009, lo que era un asunto que



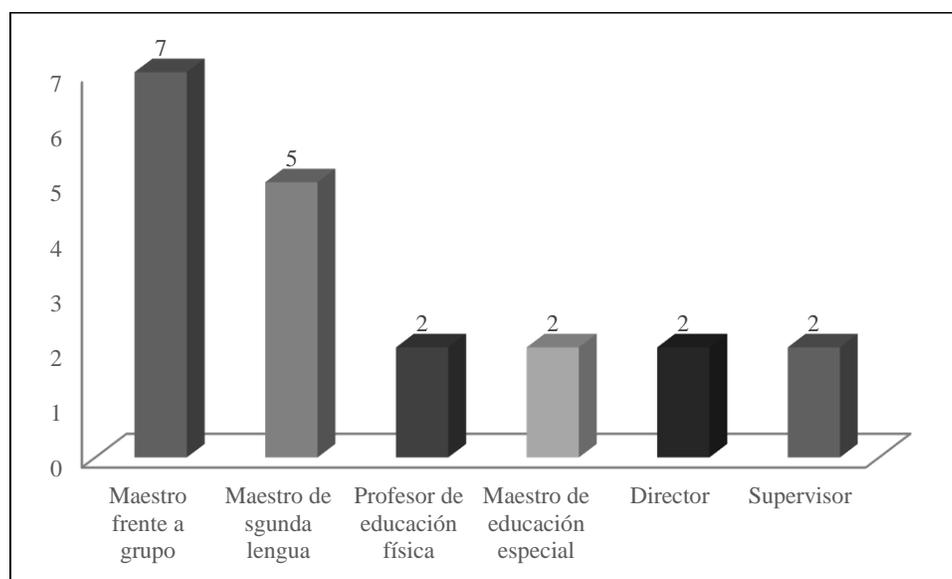
no solo dependía de las autoridades educativas, sino de la relación con el sindicato<sup>25</sup>, y fue a partir de la implementación de la Reforma Educativa 2013, que quedó en manos del Estado a través de los concursos de oposición (López de Anda, 2013).

Todavía podías entrar de manera, ahora sí que con lo que tuvieras, que te respaldara que fueras maestra de inglés y pues con tu grado de estudios y ya.

IN4-09

Gráfica 6.

*Dimensión laboral: distribución por función*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

Con respecto a la función que ejercían al momento de la entrevista, en la Gráfica 6 se aprecia que el 35% correspondía a responsables de grupo, quienes en una escuela constituyen el mayor número del personal educativo; además se contó con el 25% de maestros de segunda lengua, inglés; los maestros de educación física representan el 10%; el personal de apoyo como es el caso de maestros de educación especial con 10%, y los responsables de las tareas de gestión: directores y supervisores que ocupan el 10% en cada cargo. Ahora bien, para

---

<sup>25</sup>Los contratos que se establecían eran temporales, con salarios muy bajos y sin prestaciones, lo que derivó en una alta rotación. En lo que respecta a su formación profesional, una cantidad importante de maestros no contaba con el perfil académico deseado y tenían poca o nula experiencia en la enseñanza del idioma a niños (Ramírez et al., 2012) situación que en la CDMX se ha ido regularizando progresivamente.

comprender con mayor amplitud en qué consiste la función de los integrantes del estudio, es preciso revisar cada una de ellas.

Así, el maestro frente a grupo es la figura educativa que atiende un conjunto de alumnos de un mismo grado escolar en un año lectivo e imparte prácticamente todas las asignaturas correspondientes que se establecen en el currículum (OCDE, 2004). El maestro de inglés cuenta con diferentes grupos de estudiantes y favorece las prácticas sociales del lenguaje a través de la disciplina, la cual se inserta en el currículum nacional de educación básica y en el caso de la Ciudad de México se imparte en escuelas de tiempo completo<sup>26</sup>. Al profesor de educación física también se le asignan diferentes grupos de estudiantes y contribuye al desarrollo de su motricidad y a la integración de su corporeidad a través de activación física y práctica (SEP, 2017b).

Los maestros especialistas, a diferencia de las funciones anteriores otorgan un servicio dirigido a alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos, indígenas, migrantes, en situación de calle y de enfermedad, a través de la UDEEI<sup>27</sup>, por lo que su desempeño se lleva a cabo como apoyo a la escuela y no impartiendo una materia (SEP, 2015b).

Por su parte, las figuras directivas consideradas en la investigación son el director y el supervisor. El primero es el líder escolar que coordina y desarrolla acciones para ofrecer a los alumnos y padres de familia un servicio educativo basado en la mejora continua, la inclusión, la colaboración entre maestros y el fortalecimiento del liderazgo técnico pedagógico (SEP, 2021b). El supervisor es la autoridad responsable de la operación, organización y administración de un conjunto de planteles educativos que conforman la zona escolar a su cargo. Como líder de apoyo a la escuela, ocupa un lugar estratégico debido a que

---

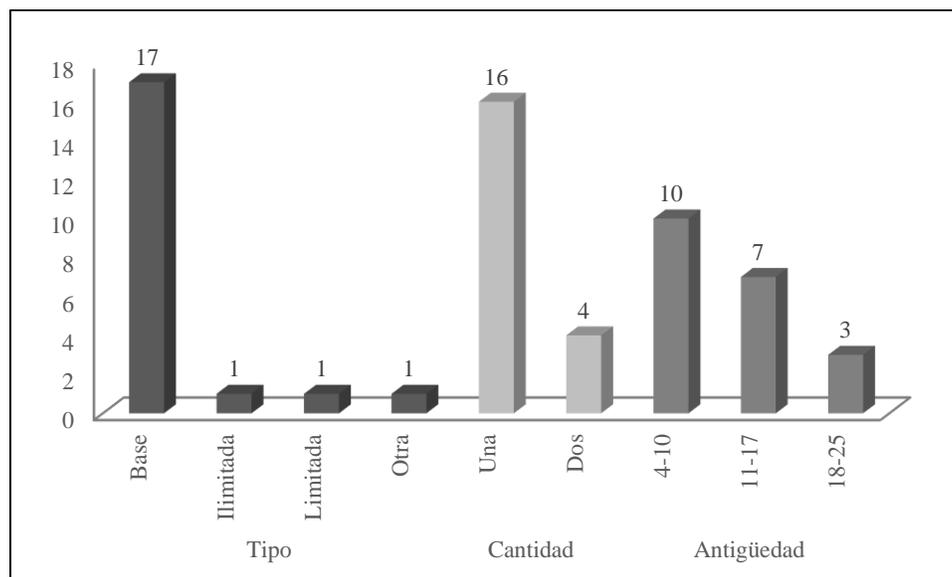
<sup>26</sup> Escuelas con horario ampliado de seis u ocho horas diarias que aprovechan el tiempo disponible para el desarrollo académico, deportivo y cultural de los alumnos. En estos centros escolares algunos maestros cuentan con doble plaza y otros reciben una compensación para no interrumpir el desarrollo de actividades programadas en la jornada escolar (SEP, 2017b).

<sup>27</sup>“Servicio educativo especializado que, en corresponsabilidad con docentes y directivos de las escuelas, garantiza la atención de calidad con equidad al alumnado que se encuentra en situación educativa de mayor riesgo de exclusión, debido a que su acceso, permanencia, aprendizaje, participación y/o egreso oportuno de la educación básica, es obstaculizado por diferentes barreras en los contextos escolar, áulico y/o socio-familiar” (SEP, 2015b, p. 11).

constituye el enlace entre las autoridades -DGOSE y DGSEI respectivamente- y la comunidad educativa -a través de los directores, en primera instancia- (INEE, 2019b).

Gráfica 7.

*Dimensión laboral: tipo, cantidad y antigüedad en la plaza*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

Otros aspectos relevantes que considerar en esta población son las características de su plaza. Como se muestra en la Gráfica 7, de acuerdo con el tipo de nombramiento, 17 miembros contaban con al menos una basificación, otro con un interinato ilimitado, otro con interinato limitado y uno más que a pesar de haber acreditado su promoción vertical mediante el SPD y desempeñar la función, desde hace cuatro años no le han otorgado la base. Por otra parte, según la cantidad se encontraba el 80% de docentes con una plaza y el 20% con dos, una en primaria y otra en educación inicial, primaria, secundaria y educación especial, respectivamente, es decir, todos en educación básica, probablemente por la compatibilidad de horarios.

Asimismo, para explicar la antigüedad en la plaza actual se conformaron tres grupos, el primero de 4 a 10 años en el que se encontraban la mayor concentración de personas, con diez; el segundo de 11 a 17 años con siete sujetos; y el tercero de 18 a 25 años con un total de tres miembros. Así, existían cinco maestros que contaban con 11 años, cuatro docentes con cuatro años, tres con diez años, dos con cinco años, dos con 19 y el resto de la población

tenía 9, 12, 14 y 25. Es importante resaltar que en el caso de los maestros que tenían cuatro años en el desempeño de la función, dos correspondían a profesores noveles y dos a supervisores que se habían incorporado a la tercera función dentro de su trayectoria laboral. Asimismo, el maestro con 25 años de servicio refleja que hasta el momento había decidido permanecer en su misma función durante su carrera en la SEP.

En lo que respecta a su afiliación a una organización sindical, el personal refirió pertenecer al SNTE de manera automática al ingresar al servicio público educativo, sin embargo, el 85% manifiesta no tener alguna intervención en el organismo: Pago mis cuotas al sindicato, pero sin ninguna participación. *EEI-11*.

Y es que de acuerdo con Santibáñez (2008) para que una persona sea considerada como integrante en actividad, se requiere ocupar o haber ocupado algún cargo administrativo al interior. Por su parte, una maestra reconoció que cuando se ha requerido apoya convocando a docentes para que asistan a pláticas, a fin de que el sindicato les informe sobre sus logros o bien, a eventos de entrega de computadoras o televisores. Otro profesor afirmó que en algún momento desempeñó un papel representativo en su escuela y que en fechas recientes compartía algunas ideas con la CNTE<sup>28</sup>, pero no formaba parte activa de esta. Un tercer docente mencionó ser agremiado de la Coordinadora.

Trabajo en una escuela particular, y esa escuela particular está aliada con el sindicato de la sección 11, con la CNTE, entonces les damos el servicio a personal de la SEP, principalmente nuestros alumnos son asistentes del plantel, en el... porque pertenece a la Coordinadora. *GR6-18*

Por último, es conveniente clarificar que los docentes y directivos de la investigación pueden realizar el ascenso horizontal sin ningún impedimento, siempre y cuando cumplan con los requerimientos de la convocatoria, pero en lo que respecta a la promoción vertical se presentan rasgos diferenciados de acuerdo con la función educativa de que se trate.

Así, para los maestros frente a grupo, a partir del SPD se ha incluido en la estructura un nivel previo a la dirección: subdirector de gestión escolar (siempre y cuando la escuela cuente con un mínimo de seis grupos y un máximo de nueve) y subdirector académico (en el caso en que

---

<sup>28</sup> Fracción disidente del SNTE constituida en 1979 que se caracteriza por su posición crítica a las decisiones gremiales. Actualmente cuenta con 33 secciones y alrededor de 500 mil maestros adheridos.

se cuente con diez o más grupos) (SEP, 2021b). Del mismo modo, aunque educación especial posee su propia línea jerárquica, se incluyen las dos figuras de subdirección referidas en primaria (SEP-USICAMM, 2019).

En el caso de los docentes de educación física, no existe la figura de director, por lo que, si aspira a la promoción vertical, sólo podrá participar en la categoría con funciones de supervisión de su especialidad (SEP-USICAMM, 2019). Por otro lado, a partir de la Reforma educativa 2013, el maestro de inglés se incorpora a los esquemas de promoción, sin embargo, solo podrá aspirar a una dirección si cuenta con una adscripción como docente de educación secundaria, lo que significa que un maestro de segunda lengua en primaria no es candidato para concursar por una dirección de este nivel educativo, en tal sentido, su única posibilidad es ascender de manera horizontal (SEP-CNSPD, 2018; SEP-USICAMM, 2019a).

Como se abordó en el Capítulo 1, según la LGSPD, para otorgar una plaza de supervisión se consideraba tanto a directores como a docentes en función (SEP-CNSPD, 2018a) es decir, que ocurrió un fenómeno insólito en nuestro país, en el que un docente pudiera promocionarse a supervisor sin desempeñarse antes en la función de director, lo cual generó un gran revuelo entre el magisterio, con opiniones a favor y en contra. Esta condición se eliminó con la entrada en vigor del SCMM, que regresó al esquema escalafonario donde para ser director se requiere el antecedente de docente y para ser supervisor el de director.

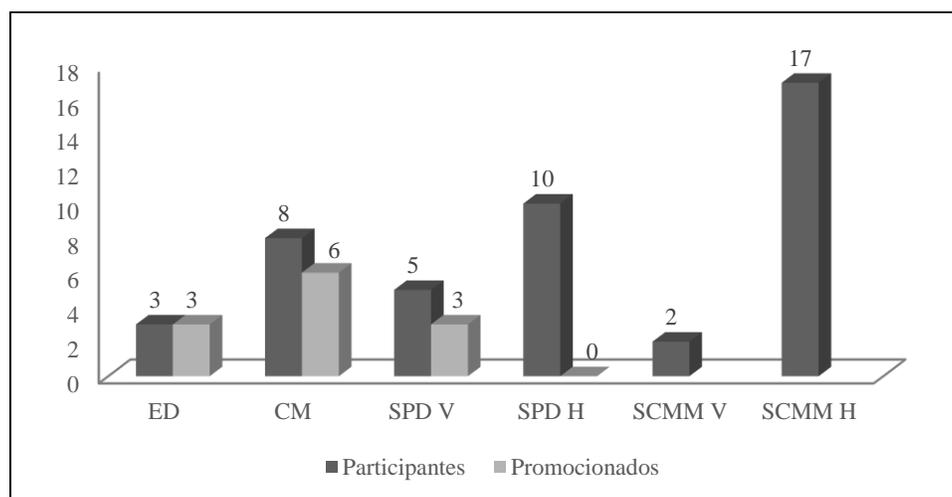
(En el ED) la parte que creo yo que era positiva, era ascendente ¿no? o sea, es decir, si no había estado antes en grupo, pues no podía ascender a una categoría de director, y si no era director, pues no podría ascender a una categoría de supervisor. [...] (En el SPD) hubo saltos, muchos saltos y entonces sí decían, ¡ay! ahora han tenido muchas dificultades porque pues, de pronto hace falta como el manejo del trabajo del director ¿no? los padres de familia, de gestión escolar, de necesidades de los alumnos, antes de irme a una función como tal de supervisor.

Por otra parte, actualmente, en la estructura operativa de esta entidad federativa la figura con mayor rango para la educación primaria es el supervisor, debido a que en la primera década del año 2000 desapareció la función de jefe sector, que ocupaba el cargo con mayor jerarquía, permaneciendo intacta en el resto del país. Es así, que la única posibilidad con la que cuenta

es la promoción horizontal. A continuación, se presenta la Gráfica 8 que concentra la experiencia de los entrevistados en los procesos de promoción.

Gráfica 8.

*Participación del personal educativo en procesos de promoción docente*



*Fuente:* elaboración propia a partir del material empírico.

Como se muestra en la Gráfica 8, la promoción horizontal (CM, SPD H y SCMM H) ha tenido mayor participación que la vertical (ED, SPD V y SCMM V). En particular en las dos vertientes del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros, se observan los extremos de los cuatro programas estudiados y es que mientras para el ascenso horizontal ha sido el que más participantes ha tenido de la población entrevistada (17 de 20), el vertical es el que menor afluencia ha presentado de los cuatro (2 de 20). De esta manera, el 80% de la población investigada completó su participación en una de las dos opciones de ascenso, mientras que el 15% lo intentó, pero por diversas causas no logró concretarlo, lo que implica que el 95% tuvo un acercamiento directo a este mecanismo.

En particular, el alto índice de participación para conservar la función se explica por dos acontecimientos importantes manifestados por el personal. El primero se debió a que durante dos ciclos escolares no se había habilitado el concurso, por lo que ya esperaban la oportunidad de participar bajo el nuevo esquema. El segundo motivo se relaciona con la situación de pandemia, que generó tanto mayor tiempo para dedicar al estudio derivado del confinamiento, como mayor necesidad de incrementar el salario.

Es conveniente mencionar que debido a que las entrevistas se realizaron entre julio y agosto de 2021 y los resultados de horizontal se publicaron en el mes de diciembre del mismo año, se desconoce si el personal educativo logró obtener la promoción, por lo que en la Gráfica 8 no aparece ese dato. En lo que respecta a la vertical, a la fecha de las entrevistas, los dos maestros participantes habían recibido su número de prelación: 7 y 60 respectivamente, sin embargo, se ignora cuál fue la propuesta que les ofreció la Unidad del Sistema y si ellos aceptaron, por lo que tampoco se plasmó en el gráfico.

En la investigación, la vertiente horizontal del SPD ocupó el segundo lugar con mayor participación y por lo tanto con más información entre el personal, siendo 10 personas las que concursaron, ya sea de modo obligatorio o voluntario y en ambos casos consideraban la posibilidad de ser promovidos, sin embargo, ninguno de ellos logró conseguir el nivel K1. En este sentido, de los cuatro programas en México con respecto a la población estudiada, fue el único que presentó resultados nulos, lo que permite evidenciar de manera tangencial la afectación que tuvo para los maestros la evaluación del desempeño, sobre todo la obligatoria, en particular porque a pesar de su esfuerzo no obtuvieron el nivel Destacado para conseguir el estímulo económico. Sin embargo, la situación no minó su interés por participar, lo que se constata con su amplia concurrencia a la propuesta del SCMM. Por su parte, la promoción vertical del SPD fue completamente voluntaria y la Gráfica 8 revela que una cuarta parte del personal educativo participó, aunque solo el 60% obtuvo la nueva función.

En lo que respecta a los programas iniciales, el que quedó casi en el olvido dentro de este grupo de estudio es el ED, aunque un dato sobresaliente que se aprecia en la Gráfica 8 es que, pese a que tiene poca participación (15%), la totalidad de maestras obtuvieron el ascenso. Además, por su enfoque credencialista este fue un proceso más largo que el de los otros programas, pero al final, resultó ser el más efectivo. Una de las razones de la escasa confluencia al mecanismo es que esta población tiende más a promocionarse en su función, que a adquirir una directiva.

Asimismo, ocho miembros concursaron en CM y el 75% consiguió la promoción, lo que significa que, de acuerdo con los datos recabados es el programa horizontal en el que más maestros ascendieron, por lo que quizá sea una de las causas por las que algunos lo conciben como uno de los más consolidados.

Por otra parte, cabe aludir que las representaciones sociales permiten comprender, orientarse y actuar en el mundo a través de los intercambios colectivos. Es así, que en los siguientes apartados se muestra la RS como una unidad funcional que se estructura alrededor de tres ejes íntimamente relacionados, que se presentarán uno a uno para develar los significados del personal educativo. En el campo de información se describirán las fuentes de conocimiento y los saberes que poseen sobre la promoción docente. En el campo de representación aparecerá la jerarquización de los contenidos. En el campo de actitud se expondrá la disposición hacia el ascenso.

#### **4.2 Dimensión de información**

Como se abordó en el Capítulo 2, esta dimensión se refiere a la cantidad y calidad de conocimientos que tiene el grupo acerca de la promoción docente, así como a su organización (Gutiérrez-Vidrio, 2003). Esta variación en la información depende del acceso de los docentes y directivos a diversos medios, de su pertenencia a grupos variados, de la cercanía o lejanía a estas agrupaciones respecto al ascenso, así como de las prácticas sociales que se establecen en relación con este (Perera, 2003). Así, por ejemplo, es diferente la representación del personal educativo promocionado que la del personal no promocionado debido a su experiencia individual y colectiva en el proceso.

Ahora bien, la comunicación social es determinante en la estructuración de las RS. En este sentido, los medios transmiten no solo conocimientos e información, sino modelos y valores, mientras que la comunicación interpersonal alude a conversaciones comunes en las que se intercambian ideas (Araya, 2002; Perera, 2003).

Así, el campo de información de las RS implica la selección de los sujetos sobre ciertos datos disponibles al respecto de la promoción (Cuevas, 2016). Por su parte, la organización en los temas se analiza a partir del contenido de sus afirmaciones sobre el objeto, las cuales pueden otorgar una posición en la visión y comprensión de las personas (Rangel, 2009).

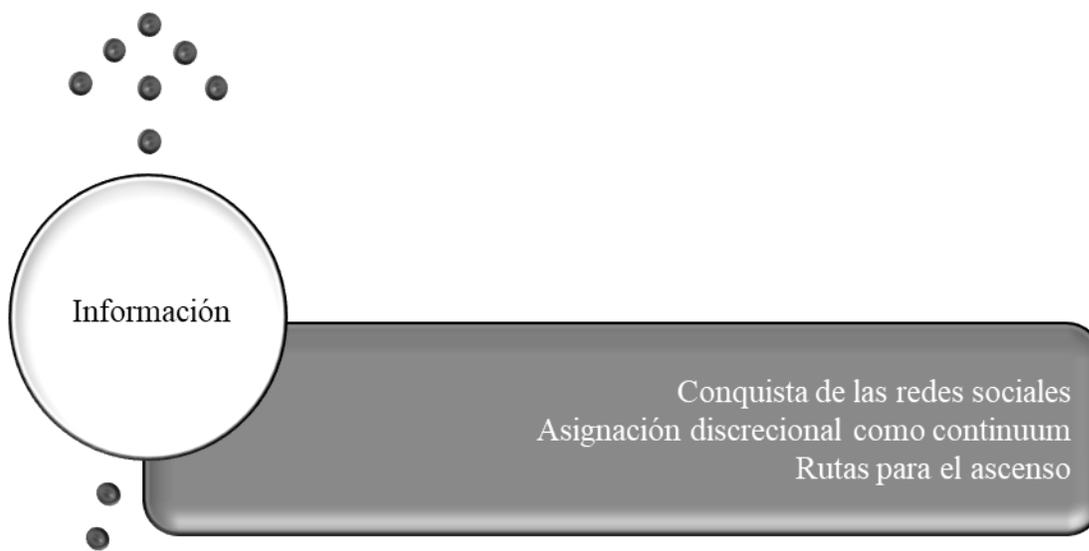
En esta dimensión se presentan tres categorías en las que se identifica la información de que disponen los docentes y directivos entrevistados sobre el proceso de promoción. Para ello, es importante reconocer en primera instancia cuáles son sus principales fuentes de consulta. Enseguida, se muestra lo que conocen en torno a la asignación de plazas y categorías desde



el ED hasta el SCMM. Finalmente, se presenta lo que saben acerca de los diferentes programas establecidos acerca del ascenso docente. Así, estas categorías se concentran en la figura que se presenta a continuación.

Figura 3.

*Dimensión de información sobre la promoción docente*



*Nota:* elaboración propia

#### ***4.2.1 Conquista de las redes sociales***

De acuerdo con Rouquette (1986) existen cuatro fases interrelacionadas para que un mensaje llegue a su destinatario: exposición, recepción, tratamiento e interacción. El proceso inicia cuando el sujeto se expone a una fuente de información. Después recibe el mensaje con cierto contenido, formas y ciertas propiedades. Luego lo trata, esto significa que atraviesa por un trabajo cognitivo para interpretarlo, clasificarlo, integrarlo y retenerlo, lo cual dependerá de las características individuales y sociales de la persona, de esta manera, el mensaje perderá sus propiedades originales (Moscovici, 1979).

Ahora bien, la difusión es un sistema de comunicación cuya finalidad es transmitir y extender un contenido de interés general (Rouquette, 1986). No cabe duda, que la difusión desde que se llevaron a cabo las primeras emisiones de promoción docente en México hasta la fecha ha venido en constante evolución.

Antes era a la antigüita, llegaba la invitación, se pegaba ahí para el concurso de Escalafón, en aquel tiempo, estando por ahí del noventa y tantos, era [...] como de boca en boca (risas) [...] En el tiempo ya de Carrera, igual, llegan las convocatorias a las escuelas, se difunden, quien esté interesado adelante y llegan los cuadernillos que contienen los lineamientos de las aplicaciones de los exámenes y así. Y ahora, pues bueno, totalmente por medios electrónicos ¿no? que se difunde y si no se entera uno, está ahí en las redes sociales como que el boom. *SUI-14*

En este sentido, los medios de comunicación cobran un papel trascendental en la creación y difusión de información e ideas que influyen en la conformación de RS, es decir, que las representaciones que circulan en los discursos se vehiculizan a través de mensajes de los medios y se materializan mediante las conductas, no se pueden concebir sin el intercambio. Las personas narran, describen y argumentan porque tienen como sustento las imágenes adquiridas y reformuladas, que determinan las RS. Los medios de comunicación presentan temáticas sobre las que se tienen experiencias directas o indirectas, pero que permiten entablar conversaciones ordinarias en el espacio informal con otras personas, develando la realidad de cada uno (Gutiérrez-Vidrio, 2003).

Las redes sociales son aplicaciones para crear e intercambiar contenidos generados por un usuario, las cuales constituyen una nueva forma de entretenimiento y transmisión de información, en la que se comparte la opinión pública y se crean comunidades; además, permiten compartir proyectos e intereses, acercar a las personas a lo lejano; pero, sobre todo facilitan una comunicación inmediata sin límites de horarios (Aceves, 2020).

A nivel mundial debido a las restricciones de movilidad generadas por la pandemia, las personas han tenido que desarrollar sus actividades educativas y de trabajo en línea dentro de sus hogares, para mantenerse conectadas entre sí e informadas acerca de lo que ocurre en su entorno, lo que no solo ha incrementado el número de usuarios de internet, sino también el tiempo de uso con respecto a los últimos cinco años. El Digital Report 2021, afirma que el promedio de plataformas que consultan los mexicanos es de 10.2 en redes sociales, de los cuales, casi todos acceden a estas a través de dispositivos móviles. YouTube es la plataforma con 96% de participación, posteriormente Facebook con el 95%, después WhatsApp con

91%, luego Messenger con 79% y enseguida aparece Instagram con 77% de las preferencias. Además, la aplicación más usada es Twitter con 61% (Guarneros, 2021).

Bajo este contexto se llevó a cabo el último concurso de promoción docente, por lo que, sin duda el personal educativo optó por el uso de las redes sociales como principal fuente de información para conocer los comunicados, fechas y especificaciones correspondientes, así como materiales y sugerencias de estudio indispensables para su participación. Para ello, el recurso más empleado fueron los grupos en Facebook; el apoyo de YouTube para ver tutoriales que los guiaran paso a paso en la realización de ciertos procesos o en el llenado de formatos; y los grupos de WhatsApp que permitieron el intercambio de documentos y opiniones.

Los muy famosos youtubers yo creo que te bombardean por todas las redes sociales, entonces también ha sido una cierta ventaja. *DI2-12*

Solamente en Facebook, si me uní a los grupos así, como que hacíamos entre amigos, igual en WhatsApp y de ahí era como que nos enterábamos. *SUI-14*

En segundo lugar, el personal educativo identifica que la plataforma oficial de la USICAMM y la comunicación institucional son las fuentes de donde obtienen mayor información. Pese a que la página de la Unidad es un lugar al que todos tienen que ingresar por lo menos alguna vez en el proceso, pocos la reconocen como un medio principal del que pueden obtener conocimientos sobre el ascenso en general, más bien la identifican para realizar trámites administrativos y encontrar materiales para la preparación del examen.

Un poco por la plataforma de la USICAMM. *INI-02*

Para lo que fue todas las guías de estudio, el simulador, todo eso, sí ingresamos a la página de la SEP. *GR7-19*

En lo que respecta a la comunicación oficial referida, esta proviene básicamente de correos electrónicos institucionales, que se envían como invitación formal para participar en el proceso y se acompañan de materiales informativos.

Todo ha sido a través del correo institucional, todas las convocatorias y demás que nos llega. *DII-03*

Es conveniente recordar que, en la Ciudad de México la información se difunde vía estructura, es decir, la AEFCM envía comunicados a la DGSEI y a la DGOSE, estas a las Direcciones Regionales y Operativas y de ahí a las zonas escolares de supervisión, direcciones escolares y al colectivo docente, lo que implica que en ocasiones la información solo se concentra en algunas personas o llega tardíamente a sus destinatarios, pues implica recorrer varios eslabones. El personal educativo afirma que incluso, en ocasiones los comunicados contienen información escasa o que se contradice con otro tipo de mensajes previamente recibidos, lo que les genera molestia e incertidumbre.

Si nos esperamos a los comunicados que nos mandan, por ejemplo, en Iztapalapa, a veces nos los mandan de un día para otro o hay veces que nos han mandado convocatorias que ya pasaron, y dice uno ¿y luego para qué me lo mandas? ¡nada más para que sepas! *EF1-15*

Los comunicados van en escalera [...] pero si se llega a atrasar en una de estas partes importantes, retrasa la información, hay comunicados que nos llegan un día antes ¿no? antes de que se acabe la fecha o hay días que es de hoy para hoy. *GR6-18*

Con respecto a los comunicados que los directores emiten al colectivo se encuentran opiniones discordantes, y es que en ciertos casos esta figura de autoridad apoya a su colectivo difundiendo la información que está a su alcance, pero también ocurre que otros dejan de lado dicha función, lo cual es percibido por los maestros como poca disposición de sus superiores o conveniencia a sus intereses.

Mi directora [...] nos comenta lo que sabe [...] trata de buscar información y compartirnos. *INI-02*

De mi directora yo no recibo ninguna situación que tenga que ver con la cuestión de superación para los maestros. *GR2-05*

A veces como que los directores no quieren que se enteren más allá [...] yo creo que más que nada luego también es por apatía o no sé o porque no quieren que los maestros también se actualicen ¿no? o que diga, ¿cómo un maestro -no sé- de mi escuela, puede alcanzar a lo mejor ser más que yo? ¿no? porque hay mucho como que envidia en esa parte. *EF2-16*

Si bien, los miembros de un mismo grupo poseen características e intereses similares, entre ellos también existen diferencias en la manera en que reciben los mensajes, como también es distinta la fuente y la cantidad de información a la que se exponen, sus características y sensibilidad que tiene sobre determinados contenidos. Cuando una persona se expone al mensaje se movilizan sus actitudes e incluso sus mecanismos de defensa, lo que le puede llevar a rechazar o suspender la recepción. Finalmente, este ejercicio cognitivo también se relaciona con las interacciones que establece con otros interlocutores (Rouquette, 1986).

De este modo, el grupo de pares constituye un apoyo importante para el personal educativo, debido a que son su contacto más próximo y se encuentran en condiciones similares, por lo que se acompañan en la travesía del concurso, comunicándose vía telefónica, por mensajes de WhatsApp, por videollamadas, entre otros. Para la población consultada sus colegas representan la tercera fuente de información.

Busqué a mis compañeras de licenciatura que también están en función y realmente, pues hubo acompañamiento entre compañeros, el que más le entendía, era el que explicaba e íbamos compartiendo y así vamos dando apoyo y seguimiento. *GR3-06*

Sin embargo, también hubo excepciones y es que una profesora encontró la respuesta contraria en los compañeros de su escuela, acontecimiento que puede explicarse al menos de dos maneras. En primer lugar, dado que el conocimiento se distribuye socialmente en diferentes grados, existen saberes que no se comparten con otras personas porque forman parte de las estrategias de quienes poseen el conocimiento (Berger y Luckmann, 2001). Por otro lado, Schmelkes (2014) reconoce que las evaluaciones voluntarias para ascenso de función o para obtener reconocimientos, llegan a representar una competencia entre los integrantes del colectivo docente, lo cual se debe evitar. Así, la docente percibe que la promoción se convierte en un acto de rivalidad y considera que sus pares no le comparten información, debido a que ella representa un riesgo para que estos accedan al incentivo económico.

Algo que observé, pareciera ser que estábamos compitiendo y nos empezamos a hacer enemigos ¿ajá? yo preguntaba, compañeros ¿cómo vamos? ¿qué hay que hacer aquí? No sé, no sé, yo ya no voy a participar. Ay, pero ¿por qué? No sé y

no sé y no sé. Entonces dije, bueno, pues me voy a tener que ir a buscar a otro lado [...] porque en la primaria casi todos participamos y pareciera ser que la antigüedad era un requisito para decir ¡no! porque casi casi tú eres segura que te quedas, porque tienes tantos años de experiencia y yo no, entonces yo no te voy a dar el paso para que tú si y yo no ¿si me explico? *EE1-11*

El sindicato fue la cuarta y última fuente de consulta del personal, ya sea a través de su página oficial, de grupos en Facebook o de representantes en los centros educativos. Este organismo ha estado presente desde la implementación de ED y si bien, su fuerza ha disminuido, sigue siendo una figura a la que recurren diferentes actores educativos para obtener la información requerida.

(Me enteré) a través de la información que ha proporcionado el SNTE [...] realizó algunos webinar donde nos estuvieron dando como algunas pautas para el proceso de la promoción. *EE2-13*

De este modo, los docentes y directivos de la investigación identifican que en el último proceso celebrado, sus principales fuentes de consulta fueron las plataformas digitales debido al crecimiento que estas han tenido en los últimos años, así como a las condiciones de confinamiento presentadas a nivel mundial por la pandemia, sin embargo, detrás de estas siempre está presente otro profesor dispuesto, en la mayoría de ocasiones, a compartir su conocimiento a través de experiencias y sugerencias para llevar a cabo el concurso por el ascenso. Ya refieren Moscovici y Hewstone (1986) que, en las conversaciones entre las personas se transmite el sentido común, donde el lenguaje es esencial para interpretar la realidad de la vida cotidiana.

#### ***4.2.2 Asignación discrecional como continuum***

La transparencia es un asunto prioritario en la regulación de la carrera de los docentes y es que en México se han identificado diversas irregularidades en los procesos de promoción, tanto en el ascenso vertical a través de la asignación de nombramientos por vías informales, como en el horizontal por medio de la venta de exámenes, situación que también se presentó en el concurso para funciones directivas o de supervisión, a cargo del SCMM.

Según se ha visto, el sindicato contaba con un papel decisivo en determinaciones centrales como incremento salarial, desarrollo profesional, evaluación, condiciones de trabajo, presupuesto educativo y sin duda, la creación y asignación de plazas docentes a través de ED y CM. La administración de los movimientos escalafonarios era poco transparente, manejando de modo discrecional la recepción de los informes a evaluar, así como las fechas, contenido y mecanismos de difusión de las convocatorias.

Al mismo tiempo, al interior del sindicato se presentaban prácticas corruptas y antidemocráticas como la venta de plazas (Santibáñez, 2008) y como la asignación de propuestas sindicales para desempeñarse en plazas con interinato que más tarde podrían dar lugar a nombramientos definitivos (Ornelas, 2008; Cuevas, 2018).

Anteriormente, cuando existía lo de Escalafón, por supuesto que el sindicato sí tenía mayor injerencia, sí podía un poquito más meter la mano, en ese sentido de colocar directores, supervisores, recomendados y demás y bueno, no quedaban con base, pero sí quedaban como comisionados, encargados en lo que lograban llegar al puesto. *DII-03*

Además, muchas de las plazas que se declaraban vacantes por licencias y jubilaciones quedaban también en manos del órgano, de tal manera que el porcentaje de asignación era mayor (Santibáñez, 2008) y aunque había poca claridad en la cantidad de plazas de las que se disponían y la manera en que se entregaban, los docentes la identificaban como una vía factible para ascender a otra función o categoría: (En Carrera Magisterial) hay gente que ha pagado favores para generarse una letra. *IN5-10*.

Ahora bien, las agencias internacionales proponen mecanismos de evaluación objetivos, transparentes y con reglas claras que eviten arbitrariedades, aprecien el desempeño de los maestros y promuevan su mejoramiento (UNESCO, 2013). De esta manera, el SPD pretendía asegurar que los procesos de promoción contaran con estas atribuciones, para lo cual eliminó la participación del sindicato en la asignación de plazas. Más tarde, el SCMM relativamente mantuvo la misma postura adicionando que para garantizar una carrera docente justa y en igualdad, los aspirantes participarían en procesos de promoción públicos, transparentes, equitativos e imparciales (DOF, 2019c). Así, la enunciación de estas disposiciones se ha difundido ampliamente entre el magisterio, de tal modo que prácticamente casi el total del

personal educativo entrevistado reconoció que la instancia responsable para otorgar las plazas en la actualidad es la SEP, a través de dependencias que para ellos son más familiares como la USICAMM, AEFCM o la Coordinación Sectorial.

Directamente la SEP a través de la USICAMM. *INI-02*

La Autoridad Educativa Federal es la que maneja el presupuesto y la que manda los lineamientos, pero ya el organismo al interior de la SEP es el servicio docente. *GR4-07*

La Coordinación Sectorial de educación primaria, que es quien tiene el control de las plazas y era quien asignaba, cuántos lugares estaban vacantes y cuántas se iban a ofertar. *SUI-14*

Tal como lo afirma Moscovici, las RS son un conocimiento de sentido común que se construyen y reconstruyen incesantemente a través de la interacción con la colectividad. Es de este modo, que el personal educativo reconoce un cambio en las prácticas para la designación de plazas implementadas por los programas iniciales en contraste con las de los programas contemporáneos, lo que deriva de experiencias que otros colegas les han compartido, así como de su propia experiencia.

Se ha visto que tienen a lo mejor algún allegado al sindicato y que pueda a lo mejor promocionarle algo, horas, hasta la misma plaza [...] anteriormente se hacía ¿no? Ahorita como que con este proceso [...] ya es como que más difícil".  
*EF2-16*

Ahorita creo que ya se ha ido regulando más eso de las plazas, ya es como más legal. *GR5-17*

Sin embargo, pese a los esfuerzos de la SEP por regularizar la ocupación de plazas y categorías, se siguen presentando escollos para garantizar la total transparencia en los procesos de promoción horizontal y vertical. Así, los docentes continúan experimentando atropellos donde, por ejemplo, se conceden plazas provenientes de jubilaciones a familiares de funcionarios. Ante esto, los maestros se sienten solos, sin nadie que defienda las injusticias ante los nuevos procesos (Ortiz, 2021).



Pudiera ser un proceso transparente, pero sigue teniendo manejos discrecionales [...] particularmente direcciones y supervisiones [...] hay como este manejo de la gente, a la mejor de los altos del, no sé, a un director operativo, o ahí, a la mejor alguien, igual del SNTE, que permite como que esa plaza no sea ofertada y pues se mantenga ahí como que oculta, un director ocupando un lugar de un supervisor ¿no? que pudiera dejarse con la gente que concursó, porque siempre queda mucha gente sin lugar. *SU1-14*

El testimonio que se presenta a continuación constituye una muestra evidente de que, a pesar de haber obtenido la promoción vertical mediante el anunciado proceso objetivo y transparente de la LGSPD, hasta el momento de la entrevista no le habían otorgado su plaza como supervisora y aunque ella ha recurrido a diferentes instancias educativas para que la apoyen, ninguna asume la responsabilidad de otorgarle el nombramiento.

Hago examen para funciones de promoción con Peña Nieto en el 2017, también apruebo el examen [...] ni siquiera tengo la clave de supervisora [...] aunque en mi caso específico yo ya le manifesté a la que es encargada de esto, que yo creo que ella está haciendo mal uso de mi plaza. ¿Cómo puede ser que cuatro años después no pueda darme una plaza? *SU2-20*

Por otra parte, como se presentó en el primer capítulo, una de las innovaciones del SCMM fue el establecimiento del Sistema Abierto y Transparente de Asignación de Plazas como un mecanismo para regular la ocupación de las vacantes de personal docente y directivo que, por un lado, le permita al responsable educativo tener control sobre las plazas sin ocupación y por el otro, le informe al docente aspirante la disponibilidad de plazas para concurso.

El procedimiento establecido es que, una vez identificada la vacante en el centro educativo, se registra por la autoridad inmediata en el SATAP en los términos que determina la Secretaría. De tal manera que, para la emisión de las convocatorias de promoción estas son las vacantes consideradas. Sin duda, aunque este mecanismo tiene las mejores intenciones, no ha despertado el suficiente interés de los docentes, al menos de quienes fueron entrevistados en esta investigación. Así, solo un profesor menciona su importancia y asegura haber ingresado a la página oficial de la USICAMM, encontrando deficiencias en su funcionamiento.

Queremos consultar la SATAP para ver qué escuelas están disponibles y no, marca error, que no existe nada, entonces si en condiciones de tu convocatoria dice que, por decir en primaria, en este ciclo escolar hay 63 lugares disponibles, entonces debería de poderse consultar en el SATAP 63 escuelas, pero realmente no, no se puede consultar. *GR6-18*

Otro aspecto que revela la falta de transparencia en el proceso de promoción es la venta de exámenes, hecho que aborda la mayoría de los entrevistados, identificada tanto en CM como en el SCMM. Afirman que estas prácticas corruptas restan posibilidades a quienes se esfuerzan por obtener un ascenso por sus méritos propios y al mismo tiempo los vulnera como gremio frente a la sociedad, devaluando más su imagen. De modo contrario, reconocen que en el SPD no se presentaron este tipo de acciones.

La verdad es que sí, es una pena que los compañeros y las compañeras se lo hayan ganado de una manera no tan legal [...] ya están en CM y pues no lo adquirieron [...] estudiando, no lo adquirieron por méritos propios, sino la adquirieron de una manera ilegal ¿no? [...] La evaluación (SPD) a pesar de que nos obligaron, la sentí más legal [...] como que no se fugó nada [...] y nadie del magisterio dijo, sacaron el examen, lo vendieron en algunas partes, no, eso no hubo...” *GR4-07*

De acuerdo con los temas revisados en el Capítulo 2, el grupo social establece un conjunto de normas y valores a los que se espera que las personas se adapten y las lleven a cabo. Estos criterios influyen en la percepción sobre la realidad y contribuyen a elaborar RS (Jodelet, 1986; Ibáñez, 1994; Abric, 2001). En este caso, la transparencia en la asignación de plazas es una demanda del grupo educativo basado en principios sociales. Ante este panorama, los programas contemporáneos han establecido a través de la normatividad, diversas acciones y mecanismos para garantizarla, sin embargo, desde la práctica, aunque el personal educativo reconoce que ha disminuido la discrecionalidad, las cifras de vacantes reportadas en las escuelas son superiores a las que se ofertan en los concursos. Asimismo, reconocen que personal comisionado sigue desempeñando funciones directivas, mientras que quienes han obtenido una plaza mediante concurso, han tenido que exigir su asignación debido a que aún persisten las irregularidades. De esta manera, se ven afectados los derechos e intereses de los

docentes, que aún esperan una rendición de cuentas que dé confianza y certidumbre al magisterio y a la sociedad.

#### **4.2.3 Rutas para el ascenso**

Como afirman Berger y Luckmann (2001), el mundo se interpreta a partir de los intercambios con los otros, por lo que puede haber diferentes realidades a partir de la apreciación de cada persona. Al mismo tiempo, se ha mencionado que la proximidad permite a los sujetos manipular el mundo, por lo que cuentan con más información quienes se han interesado en la promoción, pero sobre todo quienes han participado en esta, a diferencia de aquellos que la conocen desde la experiencia de otros.

Antes de conocer la cercanía a la información que posee el personal educativo sobre los diferentes programas de promoción que se han llevado a cabo en México, es importante mencionar que la totalidad de ellos identifican con claridad qué es y en qué consiste la modalidad vertical y la horizontal.

(La promoción vertical) es subir de puesto, en este caso sería para director, supervisor; es incentivo monetario y aparte subir de jerarquía. *GR7-19*

La promoción horizontal es estar en tu misma función ganando un poco más, es una buena opción porque haces lo mismo, es lo que antes era Carrera Magisterial o K1. *GR6-18*

En el análisis de esta categoría, se identifica que ciertos maestros y directivos cuentan con información suficiente y estructurada sobre los mecanismos de promoción, mientras que otros poseen menos referentes, lo que se relaciona de alguna manera con la antigüedad que tienen en la SEP, y por lo tanto con su exposición directa a la experiencia, esto significa que se presenta una dispersión en la información (Moscovici, 1979). Ahora bien, dentro de los conocimientos que muestran sobre las dos vertientes, destaca la horizontal debido a que es la forma de promoción más común entre esta población. De la vertical existen menores comentarios porque la participación es más reducida.

En lo que respecta a los programas iniciales, ED es el primer programa oficial que operó en México como la única opción formal para obtener un puesto jerárquico superior. A pesar de

que es considerado como un sistema con poca movilidad debido a que para otorgar una plaza era necesario contar con vacantes por renuncia, jubilación, retiro, defunción o bien, por creación de nuevas plazas (Cuevas y Rangel, 2019) los participantes en el estudio lo reconocen como un mecanismo accesible en el que se ingresaban documentos y se conformaba un expediente con evidencias de su trayectoria laboral y profesional que los posicionaba en una lista escalafonaria en la que iban avanzando hasta obtener el nombramiento.

En el año que ingresé mis documentos tuve la fortuna de que salí dentro del Escalafón en lugares que me permitieron acceder a la plaza de directora [...] se iniciaba con una comisión solamente, soy encargada de dirección y entonces con el concurso ya en el Escalafón como tal ya me permite ratificarme en la misma escuela, incluso. *SUI-14*

Por su parte, CM es el primer sistema de promoción horizontal en México, que a pesar de contar con un enfoque credencialista, introdujo el ascenso en el ámbito del mérito, debido a que asociaba el desempeño docente con los incentivos salariales (Cuevas y Rangel, 2019). En la investigación es uno de los mecanismos a los que han tenido mayor proximidad los entrevistados y a nivel nacional ha destacado por la cantidad de aspirantes promovidos, con alrededor del 70% de profesores adscritos en la década de 1990. Por sus alcances es uno de los que mayor preferencia ha tenido entre algunos participantes debido a que lo ubican como un programa consolidado a través del que se podían obtener incentivos económicos considerables. Desde luego, los mitos y las irregularidades también fueron parte de sus relatos.

Fue una experiencia totalmente diferente, como era un proceso que ya lleva muchos años [...] pues estaban las reglas bien establecidas. *IN2-04*

La verdad es que Carrera estaba muy bien [...] en cuanto un poco el salario, algunos compañeros sí ganaban veintitantos mil pesos quincenales ¿no? y bueno, pues yo creo que sí eran beneficiados, pero realmente en este momento ya no hay. *SU2-20*

En referencia a los programas contemporáneos, el SPD sin duda constituye un parteaguas en el proceso de promoción, y es que según se ha revisado, dentro de las principales acciones

implementadas se encuentra la regulación de ambos tipos de ascenso a través de concursos anuales y la aplicación de exámenes estandarizados en computadora. Es importante recordar que para promoverse verticalmente se requería acreditar dos exámenes (Ver Anexo 3), lo que fue percibido por algunas docentes como un proceso sencillo.

La promoción para directivos [...] creo que esa la sentí más tranquila, nada más fue el examen [...] no me sentía tan nerviosa porque sabía que, aunque no lo pasara no me iban a quitar mi plaza como en esos momentos se escuchaba. *DI2-12*

Por otra parte, Cuevas (2021) asevera que la base de la LGSPD fue la evaluación del desempeño para el ascenso docente y se derivó de las políticas de calidad para mejorar los sistemas de educación básica, propuestas por los organismos internacionales. En este caso, los docentes que presentaron esta evaluación de manera obligatoria para conservar su puesto en el servicio educativo -y de acuerdo con sus resultados, obtener una promoción horizontal- experimentaron estrés, malestar, inconformidad, incertidumbre y frustración debido a que se suscitaron variadas problemáticas entorno al proceso como falta de información, notificaciones a destiempo, confusiones para el registro, errores en los datos de los aspirantes que implicaron la imposibilidad para presentar su examen, entre otros acontecimientos que dejan entrever una organización insuficiente al interior de la CNSPD.

Se supone que cuando a ti te tocaba el examen de desempeño te llegaba una notificación [...] y ya faltaban 15, 20 días para el examen y me llega un correo, maestra: recuerde que tal fecha va a presentar el examen, y yo así ¡Madre Santísima! pero ¿cómo que examen? ¿cuándo me dijeron? [...] y ya pues tuve 15 días para prepararlo [...] aun así, salí en Bueno [...] En el caso de una de mis compañeras, le llegó la notificación de que iba a tomar examen, pero a la mera hora resulta que no, que hasta el otro año, que no estaba en el sistema; entonces sí había como muchas incongruencias. *GR5-17*

Asimismo, quienes estaban interesados en promoverse de modo horizontal también tenían que realizar la evaluación del desempeño de manera voluntaria obteniendo un resultado Destacado, con lo cual podían incorporarse al nivel K1 de la promoción en la función (Ver Anexo 4).

Yo me inscribí voluntariamente [...] motivada por temas económicos [...] Mi resultado fue Bueno, no fue Destacado, entonces lo que me ofrecían era darme más horas y finalmente la verdad es que no puedo tener más horas ahorita por la dinámica familiar que llevo. *INI-02*

Por su parte, en 2018, con la entrada al gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, se generó gran expectativa respecto al proceso de promoción, pues ofreció una evaluación que valorara a los maestros y al mismo tiempo garantizara su formación continua (Cuevas, 2021). No obstante, en la puesta en marcha del mecanismo hubo reacciones de descontento entre los docentes como la inoperatividad de la plataforma Venus, la falta de un examen por función y nivel educativo, así como la presentación extemporánea de la ponderación de los criterios a considerar en la evaluación. Para el caso de la promoción vertical el personal educativo emite algunos comentarios como el que se presenta enseguida:

En el gobierno no pensaron seguramente que iba a haber tal respuesta de los docentes, que nos íbamos a inscribir tantos y entonces ahorita lo que está sucediendo es que están buscando cómo meter muchos candados para dejar a mucha gente en el proceso y no suelten esa cantidad económica. *INI-02*

De manera particular, para algunos entrevistados el examen de promoción horizontal, además de contar con las carencias antes referidas, fue considerado como un instrumento elaborado con poco cuidado, con algunas respuestas obvias y con faltas de redacción y ortografía.

El examen no estuvo tan difícil como yo me lo esperaba [...] sin embargo, volvemos a caer en el mismo juego SEP, preguntas truculentas. Yo entiendo que tenemos que saber de muchas competencias, conocimientos generales, eso me queda perfectamente claro, sin embargo, venían dos o tres preguntas muy específicas de matemáticas, que yo no tengo por qué saber [...] venían 15, 10 preguntas de inglés, específico de mi materia, de mi área, que yo debería de saber. *IN3-08*

Las representaciones sociales, consideradas como una forma de conocimiento que las personas emplean de manera cotidiana, les permiten asimilar y divulgar saberes que se comparten con sus grupos de convivencia, en este caso entre el magisterio. De esta forma, la experiencia de los maestros respecto a los diferentes programas de promoción permite la

construcción de representaciones. Es así, que distinguen con claridad la diferencia entre las vertientes del ascenso y conocen los mecanismos establecidos para cada una. Asimismo, comparten la información que poseen sobre estos, independientemente del origen de esta -ya sea porque han participado en ellos o porque lo han escuchado de otros colegas-. Además, los testimonios que se plasman guardan una estrecha relación con la literatura presentada en el Capítulo 1, lo que permite identificar la asimilación del personal educativo sobre el funcionamiento de cada uno de estos mecanismos.

Es así, como la información con que cuentan los docentes y directivos de la investigación favorece la elaboración de sus RS. En primer lugar, se muestra que a través de los años han modificado las fuentes de información que utilizaban desde la operación del ED, que consistía en convocatorias de papel colocadas en lugares visibles de la escuela, hasta las redes sociales que en la actualidad fueron el recurso más empleado, debido, por un lado, a las condiciones de aislamiento social derivado de la pandemia, y por otro lado, por las innovaciones tecnológicas al alcance de los usuarios. En segundo lugar, los saberes que tienen acerca de la transparencia en la asignación de plazas y la obtención de categorías en la función, revela que se han desarrollado nuevas estrategias para erradicar la corrupción, sin embargo, no se ha logrado combatir en su totalidad. En tercer lugar, los conocimientos sobre el funcionamiento de los diferentes programas implementados en nuestro país para regular la promoción vertical y horizontal, coincide con la revisión de los lineamientos abordados en el capítulo contextual.

De esta manera, se advierte la información que poseen los entrevistados sobre el proceso de ascenso docente, así como la manera en que la organizan, lo que les permite incorporarla en un marco comprensible para explicar su realidad y compartirla con sus pares a través del lenguaje.

### **4.3 Dimensión de representación**

Desde la perspectiva de Gutiérrez-Vidrio “esta dimensión expresa la organización del contenido de la representación social en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo. Permite visualizar el carácter del contenido, las prioridades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones en un nuevo

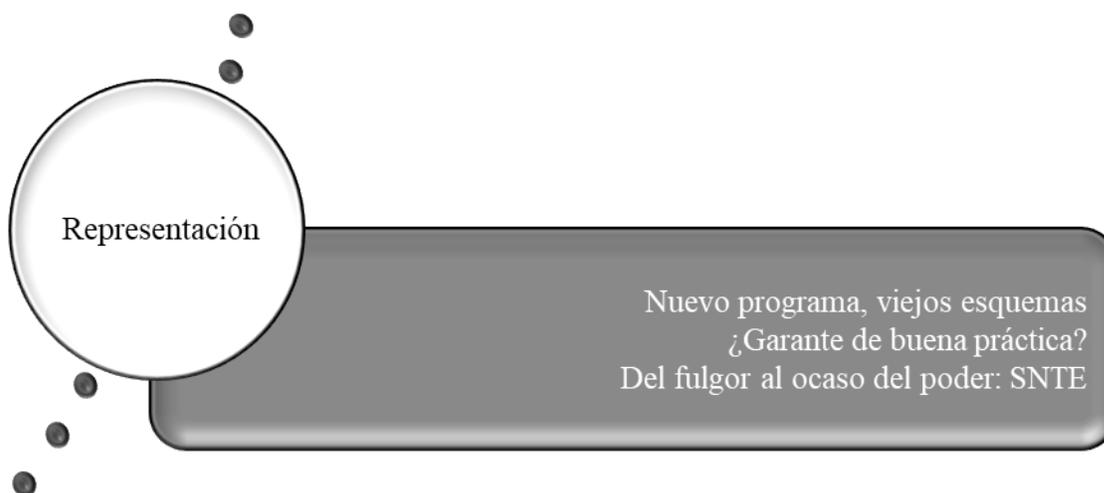
nivel de organización en relación a sus fuentes inmediatas” (2003, p. 118). La noción de esta dimensión remite a una imagen del campo, a una unidad cuyos elementos se encuentran ordenados y jerarquizados en una estructura funcional determinada, a partir del núcleo figurativo, que se compone por cogniciones que le otorgan significado al resto de los elementos (Perera, 2003).

A partir de los testimonios del personal entrevistado se encuentran tres categorías en el campo de representación (Ver Figura 4). La primera aborda cómo recurren los docentes y directivos a los programas iniciales para comprender el último, propuesto por el SCMM. En la segunda se presenta la imagen que construyen acerca del maestro promocionado en contraste con el del no promocionado. La tercera muestra el significado que para ellos posee el sindicato dentro de los procesos de ascenso.



Figura 4.

*Dimensión de representación sobre la promoción docente*



*Nota:* elaboración propia.

#### **4.3.1 Nuevo programa, viejos esquemas**

En la dimensión de información, las entrevistas realizadas al personal educativo permitieron traer al presente los mecanismos de ascenso, para conocer sus saberes. En el campo de representación se aborda cómo a partir de estos conocimientos sobre los programas previos, pueden comprender el programa nuevo, lo que deriva de una de las funciones básicas de las RS: la integración de la novedad, esto significa que de manera progresiva las personas incorporan elementos nuevos a conocimientos preexistentes, transformando en familiar aquello desconocido, hecho que dinamiza el proceso representacional.

Sin duda, la expectativa de un nuevo programa es que proponga mecanismos y criterios renovadores realizados en igualdad de oportunidades y bajo medidas transparentes que reconozcan la labor docente. Sin embargo, el análisis de las entrevistas del personal educativo permitió identificar que, pese a que el SPD y el SCMM han tenido propuestas singulares, han retomado viejos esquemas de los programas iniciales -en particular el último-, así como prácticas que se han mantenido y continúan afectando los intereses personales, laborales y profesionales de los participantes. Dentro de los principales elementos que docentes y directivos resaltan entre los mecanismos previos para asimilar el SCMM, se encuentra la antigüedad, el desarrollo profesional, el grado académico, así como la consideración de

maestros que desempeñan su práctica en zonas con alta marginación y la percepción del personal evaluado por el colectivo docente, mismos que se explicarán enseguida.

La antigüedad es un aspecto al que se le otorga gran consideración dentro de los programas, excepto el SPD. En ED tenía un peso de 20% (DOF, 1973), es decir de una quinta parte de la calificación, en los lineamientos de 1998 de CM disminuyó el valor de este factor a 10% (SEP-SNTE, 1998) y en los lineamientos de 2011 se redujo a 5% del puntaje total (SEP-SNTE, 2011). Posteriormente en SPD se eliminó como un elemento a ponderar en la evaluación, sin embargo, el SCMM lo reavivó otorgándole 12.5% en promoción vertical (SEP-USICAMM, 2021c) y 13.3% en horizontal (SEP-USICAMM, 2021b) lo que se encuentra dentro de los parámetros antes establecidos.

En la Comisión Nacional Mixta de Escalafón creo que el punto que no favorecía era la parte de antigüedad que [...] era determinante [...] En Carrera yo participaba en tercera vertiente [...] y en ese tiempo la antigüedad no me favorecía, entonces en esos años no pude promoverme. *SUI-14*

Pero el aspecto que generó descontento en el SCMM no es el porcentaje asignado a la antigüedad, sino la cantidad de años requeridos para obtenerlo. Así, en CM en 1998 se consideraban 2 a 27 años o más (SEP-SNTE, 1998) y en 2011, 2 a 25 o más (SEP-SNTE, 2011), en el SCMM para horizontal es de 2 a 30 años o más, manteniéndose en los límites antes establecidos (SEP-USICAMM, 2021b), pero en el que dio un salto vertiginoso es para vertical, que va de 4 a 59 años o más (SEP-USICAMM, 2021c), esto significa que la cifra superior se duplica entre la horizontal y la vertical. Y si bien, al momento de efectuar las entrevistas los Criterios para la asignación de incentivos no se habían publicado, ya circulaba como rumor en las redes sociales este rango para ascender de función, lo que generó respuestas inmediatas de inconformidad entre el magisterio, en primer lugar porque no se estableció desde la publicación de los lineamientos generales cuál sería el rango y en segundo lugar por el hecho mismo de que la cantidad de años de servicio requeridos es desproporcionado si se le compara con los programas iniciales.

Es cuestionable cómo el examen de habilidades y el examen de conocimientos arroja que sí tengo la capacidad o lo que se necesita, pero no tengo los años de servicio. *DII-03*

Decían 59 años de experiencia para 40 puntos, yo digo, ¡no, pues no llevo ni la mitad! que es lo que me están pidiendo. ¿Qué maestro tiene hasta ahorita 59? al menos yo no conozco a alguien que tenga 59 años de servicio. *EEI-11*

El desarrollo profesional considerado como el continuo de aprendizaje dentro de la trayectoria docente, dentro del que se incluyen acciones de capacitación y actualización como cursos, diplomados, talleres, entre otros, constituye otro criterio que el personal educativo tiene como referente en los programas iniciales para asimilar el SCMM. Para ED, el factor de mejoramiento profesional y cultura contaba con 25% de la calificación total (DOF, 1973), en CM de 1998 se otorgaba 17% (SEP-SNTE, 1998) y en el 2011 incrementó a 20% para la formación continua (SEP-SNTE, 2011). De nueva cuenta el SPD no los incorporó a su listado de valoraciones, mientras que el SCMM lo retomó con 9%, hasta el momento el porcentaje más bajo de los antes vistos, aunque posteriormente lo eliminó debido a que al momento de realizar el concurso aún no se habían determinado los programas de formación continua a cargo de MEJOREDU (USICAMM, 2021b).

En el Escalafón pedían como que tuviéramos esta parte de preparación profesional, pues bueno, asistir justamente a estas formaciones, cursos, diplomados que los tomaban en cuenta. *SUI-14*

Me gustó mucho la manera de preparación de ese entonces de Carrera porque sí había cursos [...] que nos preparaban para el examen. *DII-03*

El grado académico tiene el mismo comportamiento que los dos factores anteriores, se encontraba inserto en ED con el 20% (DOF, 1973) en CM de 1998 con 15% (SEP-SNTE, 1998), mismo que desapareció en 2011, así como en el SPD. En el SCMM regresó con 6% (SEP-USICAMM, 2021c) porcentaje por debajo de los programas iniciales. Cabe mencionar que en CM se otorgaban 9 puntos si el aspirante contaba con licenciatura, 12 para maestría y 15 para doctorado (SEP-SNTE, 1998).

En el caso del SCMM en vertical se estableció la licenciatura como un requisito, por lo que no se dio puntaje, para maestría se otorgaron 3% y para doctorado 6% (SEP-USICAMM, 2021c). En lo que respecta a la horizontal se otorgaron 2.6% a licenciatura, 5.3% a maestría y 6.6% a doctorado (SEP-USICAMM, 2021b). No obstante, ocurrió lo mismo que en el desarrollo profesional, esto es, que la información no se les proporcionó a los docentes al

inicio del proceso y cuando se difundió en redes sociales de manera no oficial, hubo molestia en particular para quienes concursaron en el ascenso vertical y contaban con licenciatura, debido a que no se les asignó ningún puntaje y si a esto se le adiciona la noticia del rango de antigüedad establecido para esta misma vertiente, la incomodidad de los docentes incrementó.

Se hablaba de que [...] el docente como mínimo, como base, tendría que tener la licenciatura, entonces no habría por qué asignarle un puntaje porque era un requisito que todos debían de cumplir, sin embargo, esta situación no se dio a conocer antes del proceso. *EE2-13*

Por otra parte, las zonas marginadas también constituyen un parámetro para comprender la propuesta del SCMM. Estas ya eran consideradas en CM como zonas de bajo desarrollo y quienes trabajaban en estas recibían cierta flexibilidad como la antigüedad para el ingreso al programa, así como los años de permanencia en cada nivel para poder acceder al siguiente (SEP-SNTE, 1998; SEP-SNTE, 2011). El SPD dio continuidad a esta prerrogativa, incrementando el incentivo económico a los maestros en esta circunstancia. Posteriormente el SCMM en horizontal, adoptó también el incremento del estímulo y respecto a los elementos multifactoriales, concedió 1.6% adicional a quienes se encontraban en esta situación (SEP-USICAMM, 2021b) mientras que en vertical lo estableció como parte de la calificación, con un 12.5% (SEP-USICAMM, 2021c) información que tampoco se proporcionó desde la publicación de los documentos rectores y que de nueva cuenta, terminó afectando a quienes concursaron en esta vertiente. De esta manera, pareciera que el SCMM para la promoción a cargos directivos, en vez de compensar a aquellos que cuentan con esta vulnerabilidad, sanciona en puntuación a quienes no trabajan en tales lugares.

Hay otro rubro, le dice 40 puntos si la escuela se encuentra en una zona marginal. Mi escuela se encuentra en Cuauhtepac, frente al Reclusorio Norte, sin embargo, no es considerada zona de alto riesgo, por lo tanto, me dan cero puntos. *DII-03*

La percepción del colectivo escolar respecto al desempeño del docente que participa en el proceso de promoción, es un criterio que los entrevistados identifican en los programas anteriores y que luego reconceptualizan en el SCMM -cancelado también debido a que las restricciones sanitarias impidieron llevar a cabo la organización presencial y la asistencia del

personal-. En CM se conocía como actividades co-curriculares y era evaluado por el Consejo Técnico Escolar o equivalente, que operaba en cada plantel educativo y estaba constituido por los profesores, un representante sindical y el director como presidente. El SPD también retomó este aspecto a través del informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales que era una evaluación de la autoridad inmediata del participante.

La percepción que se tenía del docente o del director dentro de la comunidad educativa [...] teníamos nuestra nota de evaluación, que era donde nos calificaba nuestra autoridad superior y ese también se metía dentro del Escalafón [...] En su momento también Carrera lo tuvo [...] ahorita se iba a regresar, (pero) al final fue uno de los indicadores que se eliminó en este ciclo escolar por la pandemia.  
*SU1-14*

Como también lo hubo en la evaluación del sexenio de Peña Nieto, porque también se le hizo una entrevista a la directora. *GR4-07*

Por otra parte, para reconocer prácticas inadecuadas en el SCMM, los entrevistados recurren a situaciones que se han perpetuado a lo largo de los programas como son la escasa organización al interior de los organismos reguladores de la promoción y la comunicación tardía sobre la ponderación de criterios de evaluación. En el primer aspecto, identifican el extravío de documentos de los docentes, tanto en CM como en el SPD. Otro elemento que refieren es que a pesar de que en la actualidad se cuenta con tecnología que permite administrar enormes bases de datos, como es el caso de los docentes de la Secretaría, cada ocasión que participan en algún programa, tienen que presentar dentro del registro diversos datos y documentos que la propia SEP tiene a su resguardo, lo que califican como prácticas burocráticas que les generan pérdida de tiempo, frustración y estrés.

En un tiempo quise promocionarme (a Carrera) pero [...] a veces se perdían los papeles, o sea, cositas así, como que eso me fue desanimando. *EF2-16*

Te registras (SPD y SCMM) [...] llenas todos tus datos, ya después de esto vas a una sede [...] es como que mucho papeleo, aquí la cuestión es que si trabajamos para la SEP tiene todos los documentos, tienen base de datos y nos lo vuelve a pedir [...] Nada más decirte yo, voy a concursar y tú ya tienes todos mis

documentos, con lo que tú me amparas, porque tú me revisaste desde un inicio todo esto, entonces siento que esa parte no está articulada. *GR6-18*

En el segundo aspecto, para asimilar la falta de información clara y oportuna sobre la ponderación de los criterios de evaluación del SCMM, los profesores de inglés recurren al momento en que el SPD tampoco aclaró el puntaje que podían obtener tras la aplicación de Aptis<sup>29</sup> o CENNI, que era uno de los requisitos considerados para promoverse en su especialidad, lo que propició malestar debido a la desproporción en la dificultad que había entre ambas evaluaciones.

Me imagino que a veces van construyendo al momento las regulaciones y lineamientos, porque recuerdo cuando fue lo de la Reforma Educativa, que nosotros participamos, también en un principio no nos dijeron por ejemplo, cuánto iban a ponderar lo del certificado del CENNI porque la verdad es que si yo hubiera sabido que le iban a dar tan poca puntuación, hubiera hecho mejor el examen [...] entonces me imagino que en este caso (el SCMM) pues es igual, siento que somos muchos los maestros que estamos participando, que evidentemente no nos van a dar un lugar a todos. *IN3-08*

De esta manera, aunque el Sistema de Carrera ha conservado el esquema de su antecesor, el SPD -excepto la evaluación de permanencia- también ha retomado diversos elementos de los programas iniciales y en la puesta en marcha de su primera emisión en la promoción docente, efectuada en 2021, se vio ensombrecido por el efecto de la pandemia por COVID-19 y por su administración que se encuentra apartada de las necesidades del magisterio. Para asimilar esta propuesta los docentes y directivos de la investigación, se apoyan del intercambio con otros miembros del grupo y transforman lo nuevo en algo cercano, es decir, que enlazan sus experiencias sobre los programas antecedentes para transitar al reciente planteamiento.

De este modo, encontraron esquemas y prácticas reiteradas a través de los años, algunas rescatables y otras que debieran ser erradicadas por las consecuencias a los docentes y directivos. Es así, que dicho análisis permite develar sus RS, entender su realidad y la postura

---

<sup>29</sup> Es un examen que certifica el dominio del idioma inglés a través de las cuatro habilidades de la lengua: comprensión lectora y auditiva, expresión oral y escrita, además de un módulo de gramática y vocabulario.

y decisiones que construyen en un entorno ideológico, cultural e histórico, tal como lo establece Jodelet (1986) y como se revisará en secciones posteriores.

#### **4.3.2 *¿Garante de buena práctica?***

Una de las funciones de las RS es que permiten reconocer, clasificar y organizar los objetos sociales a partir del significado que les atribuye la colectividad. De tal manera, en esta sección se presenta la imagen que elaboran los entrevistados sobre dos categorías de profesores: los que cuentan con una promoción y los que no, a partir de lo cual construyen sus representaciones, además, se aborda la dedicación como un aspecto sustancial para conseguir un ascenso, así como la condición de que este proceso no asegura un buen desempeño.

Para iniciar, es importante destacar que dentro de la profesión ocurren cambios constantes en diferentes direcciones que pueden valorarse como positivos o negativos y a la vez como notorios o no, lo que depende del grado de conciencia que se tenga sobre ellos. Estas modificaciones se realizan como parte del funcionamiento cotidiano del sistema educativo, de la escuela o por iniciativa de los propios maestros (Gimeno, 2010).

En particular, se afirma que la carrera docente no es estandarizable, esto significa que las elecciones que realizan los profesores sobre su camino profesional son resultado de la interacción entre su experiencia personal y profesional y, por lo tanto, de la elección del ritmo y rumbo que este llevará. Así lo asevera Gimeno (2010, p. 249):

Sólo la historia personal y una aproximación global a la individualidad de cada docente, nos puede permitir acceder a lo que significa ser docente, a cómo se entiende a sí mismo como tal, al compromiso que mantiene con su profesión, a la satisfacción o insatisfacción que muestra su ánimo, a la idea acerca de cómo entiende su función social, a cuáles son los supuestos o teorías implícitas que sustentan su visión de los alumnos, el valor de la educación.

Al respecto, Coll (2003) afirma que en tareas de aprendizaje, como la preparación para la promoción docente, no solo basta con la voluntad para llevarlas a cabo, sino que existen circunstancias que rodean a la persona y le permiten o impiden emprenderlas. En el caso particular de los docentes y directivos de la investigación, su decisión depende de factores

profesionales, como contar con el grado de estudios mínimo para poder concursar; laborales, como el trabajo de una o dos plazas o sentir satisfacción o insatisfacción con las condiciones de trabajo en las que se encuentran; o personales, como las responsabilidades familiares; entre muchos otros. Del mismo modo, la motivación es otro aspecto determinante, y es que en algunos momentos un individuo puede sentirse impulsado y dispuesto a esforzarse en la realización de tales actividades y en otras ocasiones experimenta lo inverso.

A partir de la conjunción de estos y otros aspectos, se aborda el primer *themata* de la investigación, la imagen que el personal educativo genera sobre los maestros y directivos como promocionados/no promocionados. Así, aparecen dos significados sobre el segundo elemento de la diada, uno que los concibe como personas que no desean ascender y otro de quienes participan, pero no consiguen la función o categoría. En la primera situación, algunos los perciben como compañeros próximos a jubilarse, que no disponen de tiempo para realizar el proceso o bien, que permanecen en su zona de confort debido a que cuentan con un salario y cargo seguros y que no desean enfrentarse a situaciones que requieran esfuerzo adicional.

Voy a decirte una palabra que es muy fuerte, pero sinceramente lo creo, es “conformismo”, “mediocridad” y te lo digo porque sé que (hay) las personas que no lo hacen, las personas que siempre le han temido a la evaluación [...] personas que menos le echan ganas, que no leen, que les cuesta mucho trabajo ir a la escuela, que no tienen absolutamente nada de profesionalismo ante la educación.

*GR4-07*

En este testimonio, a pesar de que el docente no ha logrado promocionarse, tiene una imagen devaluada de quienes no se promocionan, pero desde luego, él no se representa dentro de este conjunto, pues ha realizado diferentes intentos por obtener el ascenso. Por otro lado, existen opiniones más positivas sobre los docentes que intentan la promoción, aunque no la consiguen.

Un maestro interesado, un maestro comprometido porque pese a que no haya sido promocionado tuvo el interés, tuvo esa decisión de, pues, de retarse a sí mismo. *GR3-06*

De modo contrario, en la imagen que elaboran de un docente promocionado existe mayor consenso, concibiéndolo como aquel que toma el riesgo para dar un paso más adelante, que



merece respeto y admiración por el esfuerzo y constancia que imprime, que no le teme a las evaluaciones y que posee un criterio propio para enfrentar las situaciones cotidianas de la escuela, una persona ambiciosa que se preocupa por atender a sus alumnos.

La verdad si está pesadito el proceso, es una lucha constante, incluso hasta con las plataformas, la red, bueno, todo, aquí es una lucha, entonces, la verdad es que el que lo logra, es un campeón, digamos, el que lo logra de manera leal, es un guerrero, un triunfador, un ganador ¿no? algo así como los olímpicos, el que gana la medalla, pues mis respetos ¿no? igual aquí, el que se lleva el incentivo es porque de verdad lo merece, igual que merecen ser directores. *GR5-17*

Los propios docentes y directivos que consiguen una promoción afirman que una clave para lograrlo es la dedicación constante, pero para poder entender en su justa dimensión esta construcción, es conveniente revisar su significado. El origen etimológico de la palabra dedicación es el latín, cuyo prefijo “de” significa de arriba hacia abajo, el verbo “dicare” es sinónimo de consagrar y el sufijo “ción” es acción y efecto<sup>30</sup>. Así, es el acto y resultado de dirigir o destinar algo a alguien. En este caso el afán que, en opinión de los docentes y directivos del estudio, llevan a cabo las personas que aspiran a un ascenso, como se observa en el siguiente testimonio, con la idea de que la dedicación implica tiempo y esfuerzo para su consecución.

Promoverse no es fácil, no es fácil, implica mucho trabajo, esfuerzo, tiempo, dedicación. *IN3-08*

Sin duda, la decisión personal de “dedicarse” para obtener una promoción, proviene de la motivación, que permite emprender ciertas acciones personales y profesionales con persistencia en las que los maestros están dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo para conseguirlas.

Yo sé que paga bien, sé que vale la pena, eh, eh, las lágrimas sudor y sangre que conlleva, porque es mucho esfuerzo. *IN3-08*

Los maestros que hemos participado, por ejemplo en la promoción y cosas así, este, regularmente somos los maestros que siempre estamos tratando de buscar

---

<sup>30</sup> Recuperado de: <https://definicion.de/> (Definición de, s.f.)

cursos [...] aunque no, no vamos a ganar más, nada así, pero siempre estamos buscando qué cursos, talleres, así, entonces pues nos gusta a lo mejor estar un poquito más actualizados, este, tener más herramientas, porque al final de cuentas, este, yo creo que nadie tiene su labor perfecta, o sea, siempre tenemos retos en la enseñanza, entonces siempre buscamos, como la manera de tener más estrategias, más herramientas, de nuestro trabajo mejor. *IN2-04*

Otros docentes, por su parte, reconocen que para cumplir con las etapas del concurso de promoción como la presentación de documentos y el examen, requieren de espacios para su preparación. Para ello, destinan tiempo que cotidianamente emplean en actividades personales, incluyendo la convivencia familiar.

La verdad si me puse a estudiar, a investigar, estuve al pendiente, veía los tutoriales, etc., entonces, pues a lo mejor ese tiempo yo puedo estar viendo la televisión, o no sé, haciendo otras cosas, entonces es tiempo extra que tú le tienes que dedicar a, pues al estudio. *GR5-17*

No hay duda, el sacrificar a la familia ¿no? esos meses de estudio se sacrifica la familia mucho. *INI-02*

Por otro lado, el personal educativo muestra tres respuestas respecto a si el ascenso considera las necesidades de los maestros. Así, aparecen quienes afirman que sí las cubre, argumentando que retoman aspectos básicamente económicos; también se encuentran quienes aseguran que no, refiriendo que las autoridades que diseñan los programas no conocen realmente su contexto ni sus circunstancias personales; adicionalmente, se suma un conjunto de profesores y directivos para los que se cubren de manera parcial, aludiendo a elementos de ambas posturas.

Ahora bien, de acuerdo con Isoré (2010) los esquemas de evaluación de los maestros deben contar con estándares en relación con lo que se considera buena práctica, que implica los conocimientos, actitudes y desempeño que deberían tener y ser capaces de efectuar en el desempeño de su cargo y que den cuenta de qué tan cerca o lejos se encuentran de la meta. A este respecto, la RS de algunos docentes y directivos entrevistados es que dichos parámetros distan de su realidad, pues pareciera ser que un maestro promocionado es el que cubre el ideal y el no promocionado es el que no cuenta con los elementos para desarrollar

su práctica, sin embargo, desde su percepción, en la actividad diaria no siempre un docente promocionado es el que favorece mejores aprendizajes en los alumnos.

Creo que las personas promocionadas son porque tienen buenas habilidades de lectura, de escritura, de comprensión de textos, tienen los conocimientos, pero, bueno, en esta parte de la práctica, ahí como que se queda en asterisco ¿no? quién sabe, ya estando en una escuela, en un grupo, ya es sumamente diferente de lo que sabes a cómo lo implementas. *GR6-18*

Vayan a la práctica y este maestro que fue promocionado en la práctica no está influyendo en la formación adecuada del desarrollo educativo ni personal de los alumnos. *GR1-01*

A este respecto, el personal enfatiza en la necesidad de que aquellos maestros promocionados cumplan con su compromiso con la enseñanza y es que a pesar de que la evaluación debe servir como una motivación efectiva para el mejoramiento de la práctica docente (Schmelkes, 2014) según Gimeno (2010) y Morduchowicz (2002) no existe una correlación positiva entre el incremento salarial y la mejora de la práctica profesional, ya que aunque los incentivos aumentan el nivel de vida de los docentes y representan un motivo para su bienestar y seguridad, no siempre aumentan su interés para impartir mejor su práctica.

Siento que para ellos pues sí, ya estudié y estudié, ya fui al nivel tal, pero mis alumnos los estoy dejando, entonces yo creo que, de alguna manera, este, pues tiene que tener el compromiso, sí estoy estudiando, sí estoy promocionándome, sí estoy ganando más que es lo mismo, pues de alguna manera tengo que dar todo por mis alumnos. *GR2-05*

Por otra parte, uno de los criterios de evaluación más relevantes para los docentes y directivos es el examen, por lo que quienes aspiran a un ascenso de función o categoría, dedican tiempo adicional para prepararse, incluso en su jornada laboral, lo que desde luego, se ve reflejado en su rendimiento dentro del grupo.

Te dabas cuenta que el que participaba en una promoción, este, dejaba de funcionar al 100% en el aula, eh, porque se enfocaba mucho en esta situación de pues, de pasar el examen ¿no? de adquirir el nivel. *DI2-12*

A consideración de algunos entrevistados, una de las principales limitaciones del examen es que representa una medición parcial de los saberes y aptitudes con que cuenta un maestro, y es en el desempeño diario donde se aprecia en pleno el dominio de su función. Por ello, resaltan que el hecho de aprobar este instrumento no implica necesariamente que su ejecución en el aula o escuela sea destacada: A lo mejor yo puedo pasar el examen, pero la aprobación de los padres no. *SU2-20*. Y es que consideran que existen otros recursos más viables para evaluar el trabajo docente como la observación de clase, tal como asegura Schmelkes (2014) que en la práctica es donde los maestros ponen a prueba su capacidad para enfrentar imprevistos, donde la preocupación por la enseñanza de los alumnos se hace visible y donde se revela su compromiso y entrega.

En este apartado se han explorado algunos significados que el personal entrevistado necesita para comprender el proceso de ascenso docente, a partir de los recortes que cada uno elabora y de la construcción que realizan en conjunto. Así, la imagen respecto a un maestro promocionado es que hace frente a los retos y cuenta con determinación para conseguir un nivel o categoría más alta, mientras que la de uno no promocionado implica a alguien que no consiguió el ascenso o que es conformista.

Si bien, los docentes y directivos revelan numerosas situaciones que les generan descontento, frustración y estrés, en un balance, la RS encontrada en esta investigación tiene una valoración favorable, y es que reconocen que a través de este proceso pueden desarrollarse profesionalmente y a la vez aspirar a un mayor ingreso económico, aspectos que contribuyen al reconocimiento de su función.

Asimismo, una promoción docente no determina el nivel de desempeño de los profesores, es decir, reconocen que algunos de los promocionados pueden tener un bajo rendimiento con su grupo, al igual que los no promocionados, aunque las causas en ambas situaciones son diferentes. El primer caso se presenta debido a que hay una incongruencia entre el conocimiento teórico y su aplicación y en el segundo, porque no existen las condiciones para fortalecer su labor. Lo mismo ocurre cuando el desempeño es destacado, los hay promocionados y no promocionados.

### ***4.3.3 Del fulgor al ocaso del poder: SNTE***

En el diseño y puesta en marcha de las políticas públicas educativas es fundamental la participación de maestros y representantes sindicales porque dependiendo de su apoyo y acuerdo será el éxito o fracaso de tales iniciativas. Como se abordó en el Capítulo 1, el SNTE es el organismo gremial más grande en América y uno de los que históricamente ha tenido mayor influencia por sus vínculos con la política. Otorgó importantes beneficios económicos y laborales, apoyado por diferentes gobiernos. Hasta el término de la gestión del presidente Felipe Calderón había presentado un crecimiento desmesurado del poder y tenía injerencia en aspectos que sobrepasaban los intereses de sus agremiados (Nieto de Pascual, 2009).

De hecho, se podría afirmar que co-gobernaba el sistema educativo, lo que se convirtió en un obstáculo para que la SEP gestionara con eficacia. El dominio que tenía dentro del ámbito era tal, que podía bloquear abiertamente algunas propuestas de reforma por considerar que amenazaba los intereses de los maestros, hasta que se realizaban los ajustes pertinentes. Para ello contaba con el apoyo de docentes, directores y supervisores, que respondían más a la autoridad sindical que a la propia Secretaría (Santibáñez, 2008).

No obstante, con la llegada del presidente Enrique Peña Nieto, la consecuente detención de la lideresa del SNTE y la publicación de la Ley del Servicio Profesional Docente, no solo desapareció cualquier posibilidad de participación del sindicato en la distribución de plazas de las que antes había dispuesto -incluso hasta en una proporción mayor al 50%- sino también su intervención en la elaboración de los lineamientos para la promoción docente, dentro de la comisión mixta SEP-SNTE. Su sucesor, el SCMM tampoco otorgó un papel activo al organismo en los procesos de promoción. Estos acontecimientos representaron un golpe muy fuerte para este, generando su debilitamiento, situación que no ha pasado inadvertida para sus agremiados.

A él lo han hecho a un lado y él ha aceptado todo lo que le dicen [...] ha quedado relegado realmente a nada. *SU2-20*

A este respecto, la representación que construyen algunos docentes es que en la actualidad el sindicato se coloca del lado del gobierno, es decir, de quien detenta el poder en turno y de quien recibe favores para sus líderes; en correspondencia, el órgano realiza todo lo que este mandata. Por ejemplo, durante la puesta en marcha del SPD se mostró a favor de la reforma

educativa. Del mismo modo, en el último sexenio se declaró en apoyo a la 4T<sup>31</sup>, entonces el reclamo de los docentes es que no encuentran la defensa de sus derechos porque se obedecen las órdenes del ejecutivo federal y existen temas que han quedado sin resolver y que van en contra del gremio (Juárez, 2021). Así lo aseguran dos profesores:

Él acata órdenes, porque no lo veo como autónomo. *GR2-05*

Quién le dé el dinero y quién está en el poder [...] le comenta tú tienes que hacer esto, ellos van a hacer tal como lo dice la persona que está en el puesto, no importa si sea izquierda, derecha, centro-izquierda, nacionalista, fascista, no sé, la ideología que tenga el gobierno, ellos lo tienen que hacer y lo tienen que respetar, esa es su ideología. *GR4-07*

Durante la implementación del SPD, algunos maestros identificaron inconsistencias en el proceso de promoción y recurrieron a diferentes instancias y con variadas autoridades educativas para comentar sus casos de manera verbal y escrita, pero se enfrentaron a la burocracia gubernamental que les dio poca o nula respuesta, mientras que el sindicato nunca intervino en la defensa de sus intereses, pese a que esta es una de sus atribuciones.

Yo me inscribí voluntariamente (desempeño del SPD) [...] tenía dos hojas de resultados y los dos con Insuficiente [...] ¡imagínese! esto mancha mi expediente ¿no? (risas) entonces le dije, no se vale, me lo tienen que solucionar [...] anduve indagando [...] llegué hasta la mera, mera del SPD (risas) y ella fue la que me resolvió, bueno, total de que aparentemente arreglaron mi situación. [...] Yo creo que el sindicato es alguien que está ahí, que tentativamente nos respalda, pero en temas así más relevantes y más personales, no es una figura fuerte [...] no nos dan acompañamiento y no nos respaldan. *INI-02*

Otro de los episodios donde los docentes se sintieron vulnerables sin encontrar la intervención contundente del sindicato fue en el concurso para la promoción efectuado por el SCMM. La USICAMM emitió un comunicado en el que mencionó que, en el proceso de análisis de datos para la conformación de la lista ordenada de resultados en la promoción vertical, se encontraron comportamientos atípicos de 79 participantes durante la aplicación

---

<sup>31</sup> La cuarta transformación se refiere a la visión del gobierno del presidente Andrés Manuel López Obrador, en la que se busca erradicar la corrupción y la pobreza.

de los instrumentos de valoración, casos que no se incluirían en dicha prelación. Asimismo, refirió haber encontrado cadenas de respuestas correctas e incorrectas idénticas en su totalidad entre 5787 sustentantes, motivo por el que se les canceló el cuestionario de habilidades directivas y solo se les considerarían los otros elementos multifactoriales (USICAMM, 2021a). Los días posteriores a esta publicación se emitieron variadas opiniones en los medios de comunicación que en su mayoría colocaban a los maestros en una posición de criminalización, de mal ejemplo para sus alumnos.

A este respecto, los docentes del estudio aseguran haber encontrado anuncios en las redes sociales donde se les invitaba a hacer una compilación con lo que recordaban del examen para la promoción, a compartir fotografías con reactivos que en efecto se habían presentado o incluso, a comprarlo. De este modo reconocieron que algunos colegas incurrieron en la falta, por lo que manifestaron desilusión e indignación por la imagen proyectada ante la sociedad, pero al mismo tiempo se cuestionaron acerca de la procedencia de las respuestas de los exámenes.

Habría que hacer una investigación y por supuesto transparentar no solamente con el magisterio, sino transparentarlo en la sociedad porque [...] estamos desprestigiados socialmente, y entonces con esta situación, imagínate ¿no? *GR4-07*

Yo creo que también hay fugas ahí de información de parte de USICAMM, de parte a la mejor también del sindicato ¿no? realmente no sé, porque ¿cómo es posible que [...] tenían el examen o cómo copiaron o de qué forma copiaron? no sé. *GR2-05*

Pero la corrupción en el manejo de los instrumentos no es tema nuevo, los maestros recurren a marcos de referencia previos, como en CM, donde se presentaron diferentes incidencias como la violación de los paquetes con pruebas, la copia y la venta de instrumentos (Torres, 2000).

Pareciera que regresamos a Carrera donde alguien sacaba el examen, lo empezaba a vender, entonces se prostituía todo este tipo de evaluación. *GR4-07*

Desde Carrera también se dijo mucho (risas) las trampas que había, venta de exámenes. *SUI-14*

Y a pesar de que el SNTE publicó un comunicado donde exigía a la USICAMM que se identificara a los responsables de la venta de reactivos en los exámenes de promoción, por valorarse como un acontecimiento grave que daña la imagen de los maestros (SNTE, 2021) este prácticamente pasó inadvertido para el magisterio, así que los propios docentes pidieron que se aclarara la situación.

Con todo lo que ha ocurrido ahora de que están cancelando algunos exámenes, porque los maestros malvados copiaron, no han dado la cara [...] sólo se llevan las cuotas, que es un buen dinero (risas). *IN3-08*

Desde la percepción del personal educativo, pareciera que actualmente la función sindical solo se limita a la transmisión de información, al envío de materiales y a la impartición de algunos cursos y talleres, pese a esto algunos de ellos refieren no consultarlo y prefieren encontrar otras alternativas.

He escuchado de los cursos que dan, de los talleres para apoyar, pero no creo, no ha sido tan confiable para mí, no me he puesto la camiseta del sindicato. *DI2-12*

Mandaron una guía de estudio el sindicato y no la leí, de verdad, o sea, pues dije, no me voy a desviar. *EF1-15*

Partiendo de la idea de que el quehacer sindical consiste en proteger y mejorar las condiciones económicas, laborales y profesionales de sus agremiados, la expectativa del grupo entrevistado sobre el proceso de promoción es que considere sus características y apremios; los oriente en su participación; revise que los criterios de las convocatorias sean claros y precisos desde un inicio; resuelva inconsistencias en el registro, en la presentación de evaluaciones y durante la publicación de resultados; asegure que las plazas y niveles se entreguen de manera transparente; busque alternativas para aquellos que no logren la promoción; entre otras consideraciones.

Debe tener un mejor acompañamiento, debería de ser su función estar apoyando, viendo y dirigiendo todas las necesidades de los maestros [...] y tratar de colaborar con ellos. *GR3-06*

Como se puede apreciar, los directivos y docentes se mueven en dos planos de representación. Por un lado, el ideal, que espera que el sindicato atienda sus requerimientos



de ascenso como trabajadores del Estado. Por otro, la actuación real, que es identificada por la mayoría de los participantes de la investigación como la transmisión de información y la impartición de cursos para promocionarse, la cual reciben con reserva. Por otra parte, existen profesores que desconocen las competencias del SNTE argumentando su falta de interés en esos temas, por lo que prefieren no opinar.

Ahora bien, en esta mezcla entre lo deseable y lo vivenciado, aparece la percepción de la pérdida del poder de la organización sindical y su ausencia ante situaciones emergentes de sus agremiados, lo cual tiene una consecuencia en el mismo sentido, y es que, como se ha mencionado, la mayoría de la población se abstiene de participar en este órgano. De tal manera, se muestra cómo los entrevistados construyen y reconstruyen los significados que atribuyen al sindicato dentro de la regulación del proceso de promoción.

Por tanto, en el campo de representación los significados que atribuye el personal educativo al ascenso son ordenados y jerarquizados a través de los contenidos de las representaciones. Así, se encuentran ante un programa que inició operaciones en 2021, el cual han tenido que asimilar a partir de los mecanismos previos, para poder comprender su esquema de participación. También han resignificado la intervención actual del sindicato que se ha reducido a difundir materiales e impartir orientaciones sobre el proceso. Adicionalmente, elaboran una imagen del maestro promocionado y del no promocionado y comprenden que el ascenso no es sinónimo de buen desempeño, por lo que demandan compromiso en el desarrollo de su función, a sus pares que obtienen mayores niveles y categorías.

#### **4.4 Dimensión de actitud**

De acuerdo con Araya (2002) las actitudes se conforman por diversos elementos. Si se conciben desde una perspectiva unidimensional aparece principalmente el componente afectivo, si se trata de un panorama bidimensional se adiciona el aspecto cognoscitivo y si la visión es tridimensional se incorpora además el comportamiento. Desde este planteamiento, la última es la mirada que se aproxima más al concepto de RS.

Así, como se ha señalado, el campo de actitud asigna un carácter dinámico a la representación en el sentido de que dirige el comportamiento hacia el objeto y le dota de reacciones emocionales con diferente intensidad y dirección. Además, se dice que es la dimensión más

primitiva de una RS debido a que el objeto es representado en función o después de la postura que el sujeto toma en torno a este (Perera, 2003). Asimismo, cuenta con un componente evaluativo que permite al sujeto emitir juicios de valor al respecto del objeto (Rangel, 2009). Como se muestra en la Figura 5, dentro de la dimensión de actitud se consideran tres categorías derivadas de la investigación. La primera muestra que mediante la promoción se puede dignificar su función. En la segunda se reconoce una diada opuesta sobre la incorporación de los maestros al proceso de ascenso. La tercera y última, retrata las representaciones sociales del grupo de estudio en el último proceso de ascenso celebrado durante el confinamiento por COVID-19.

Figura 5.

*Dimensión de actitud sobre la promoción docente*



*Nota:* elaboración propia.

#### **4.4.1 Incentivo económico, una forma de reconocimiento**

Las RS conforman sistemas cognitivos en los que se identifican opiniones y creencias reguladas por normas establecidas por los grupos sociales y que conllevan una orientación actitudinal (Araya, 2002). En esta representación se resalta la valoración que los docentes y directivos expresan sobre su función educativa, así como la necesidad de reconocimiento social, institucional y económico que los conduce a promocionarse.

De acuerdo con Jorge Larrosa (2018), la labor del docente se compara con la del artesano, que la concibe como un modo de ser, de actuar y de vivir. Así, establece una relación basada en el cuidado, atención, entusiasmo, entrega y compromiso hacia el conocimiento, hacia las asignaturas que imparte, pero sobre todo, hacia sus alumnos. De esta manera, como aseguran Masschelein y Simons (2014), cuando los alumnos entran a la escuela el maestro tiene la capacidad de suspenderlos en el tiempo y espacio, es decir, separarlos de sus ocupaciones y preocupaciones cotidianas para compartirles el mundo. Para ello, el profesor se prepara para impartir sus clases, para renovarse y energizarse.

Es bajo esta perspectiva que el personal educativo construye sus RS sobre el ejercicio de su práctica. De modo particular, los maestros frente a grupo expresan con determinación su

convicción por la función que desempeñan, así como la contribución que aportan a la sociedad.

La verdad es que yo adoro ser docente frente a grupo [...] a mí me gusta muchísimo este contacto y esta huellita que pueda dejar en los niños [...] me gustaría verme así muy idealista, como una maestra ya, si Dios me permite vida, viejita y bailando todavía con mis niños, jugando con ellos, enseñándoles. *GRI-01*

Asimismo, reconocen que su intervención en el proceso de enseñanza los coloca como líderes que orientan no solo a los alumnos, sino a la comunidad escolar, esto significa que se declaran agentes de cambio que impactan en la sociedad. Siendo maestros de educación primaria, identifican que su profesión constituye la base de otras, pues de esta se forman seres humanos que serán el futuro del país. Ahora bien, esta valoración se relaciona de manera directa con la orientación hacia el cargo con el que les gustaría retirarse del servicio educativo. Así, las dos terceras partes de la población entrevistada manifiestan su deseo por permanecer en la docencia y prácticamente la totalidad de esta aspira a una promoción horizontal. Para la tercera parte restante, las funciones jerárquicas representan un reto que desean enfrentar a través de la promoción vertical antes de separarse del sistema educativo.

Me gustaría una supervisión porque yo siento que un supervisor tiene un salario mucho más digno ¿no? que el nuestro y bueno, finalmente ya ellos pasaron por toda esta trayectoria, ya estuvieron frente a grupo y llega un momento [...] en que es importante el cambio de funciones. *INI-02*

Para apreciar en su justa dimensión el contenido de esta representación es conveniente entender la motivación, definida como un proceso psicológico básico que surge de una necesidad -carencia o deficiencia de una persona en un periodo específico- a partir de la que se activa un impulso o comportamiento que se dirige a una meta o incentivo. Esta no permanece estable a lo largo de la vida, sino que va cambiando según las experiencias y circunstancias de las personas (Hernández, 2010). Así, el 70% de entrevistados en esta investigación reportó que el motivo primordial por el que se ha promocionado o desea promocionarse es por el incremento salarial, mientras que el 30% restante afirma que su principal motivación es fortalecer la práctica educativa.

En este sentido, para el personal consultado, la entrega y la pasión por la docencia amerita el reconocimiento a su labor como un aspecto medular que influye en su desempeño dentro del aula, la escuela, la zona escolar o el lugar en el que se encuentran insertos.

Cuando se nos reconoce podemos sentirnos valiosos y entonces podemos hacer mejor nuestro trabajo ¿no? cuando la sociedad, al contrario, es una es una barrera que se nos está imponiendo constantemente, nos debilita emocionalmente, la frustración y el enojo, desafortunadamente y en muchas ocasiones, terminamos desahogándonos dentro del aula ¿no? *GR4-07*

Sin duda, el reconocimiento más inmediato es el que reciben de sus alumnos, lo que a su vez redundará en motivación constante para ejercer su trabajo.

Ver cómo repercutió mi participación, mi labor en ellos y que a la fecha lo reconocen y me lo hacen saber, pues para mí es mucho más gratificante que realmente obtener un puesto, un nivel. *GR3-06*

No obstante, aunque estas muestras de gratitud enaltecen la profesión docente, el personal educativo percibe que ha habido una pérdida de prestigio y deterioro de su imagen ante la sociedad, tal como lo afirman Vaillant y Rossel (2010)<sup>32</sup>. Entre los principales factores que contribuyen a esta condición se encuentran el poder de los medios de comunicación que difunde una profesión en crisis; la precarización en las condiciones laborales; la responsabilidad que se les otorga a los docentes sobre los bajos resultados en las evaluaciones estandarizadas, entre otros (Cuenca, 2015).

A los profesores de hoy en día [...] nos atacan de todo, somos de lo peor [...] siento que ya se ha perdido ese respeto ¿no? ese valor que antes se le daba [...] también dicen ¿no? pues es que el que estudia para maestro es porque es un “pobresor”, o sea, somos la verdad de lo peor, luego hasta digo, ¡híjole! ¿cuántas cosas tan feas se expresan de nosotros? siendo que, pues gracias a un profesor se

---

<sup>32</sup> A inicios del siglo XX la docencia se consideraba como una profesión privilegiada. Durante la época posrevolucionaria los maestros desempeñaron un papel fundamental en la sociedad como promotores de conocimiento, que impulsaban el rescate cultural necesario para el avance del país, esto significa que eran reconocidos y respetados por las comunidades y las autoridades políticas y administrativas. Al paso del tiempo el sistema administrativo burocrático arrastró con las buenas intenciones y motivaciones docentes, lo que derivó en una desvalorización gradual de su imagen.

aprende a leer, a escribir, se llega hasta donde se está ¿no? entonces creo que deberíamos de darle más valor, más fuerza al papel del profesor, porque la verdad somos la base de todo. *GR5-17*

Por su parte, el personal educativo reconoce otros factores que influyen en el desprestigio de la profesión en México, como la intervención del gobierno. En primer lugar, por la postura que cada administración adopta y proyecta a la sociedad sobre el magisterio. En segunda instancia, por las disposiciones que se han implementado para regular la trayectoria docente, las cuales, desde su mirada se han caracterizado por manejos inadecuados. Asimismo, Juárez (2020) afirma que el gobierno utiliza al magisterio como recurso político o electoral, ofreciendo una revalorización que hasta el momento no es percibida por ellos.

En los sexenios pasados [...] se hablaba tan mal de nosotros como profesores que nos veían como enemigos y si nos parábamos en algún lugar y decíamos: soy profesor (decían) ¡ya viene a hacer pleito! *EE1-11*

Para mí dignificar sería que realmente aprecies de raíz a los maestros, o sea, no los utilices como un medio para tu fin, que son votos. *IN5-10*

Si bien, en esta investigación el proceso de promoción es percibido como un medio para reconocer su función y mejorar su economía, el personal educativo también lo califica como un mecanismo limitado, cuyo recurso económico está supeditado al presupuesto de la Secretaría, en el que solo algunos de los que obtienen buenos resultados son beneficiados.

Es al final un embudo ¿no? al final son poquitos ¿no? entonces creo que sigue siendo insuficiente, como para esta parte que comentábamos de dignificar la función del magisterio, es insuficiente una promoción ¿no? *SUI-14*

Es importante mencionar que, para mejorar el prestigio de los docentes, las condiciones laborales y el acceso a funciones y categorías, se proponen dos grandes tipos de estrategias (Gimeno, 2010). La primera se refiere a acciones simbólicas no monetarias, como premios y reconocimientos públicos (Cuenca, 2015) que consisten en “material didáctico, computadoras, pasantías en otros países, becas de estudio en los propios países y otros bienes materiales” (UNESCO, 2013, p. 86), así como sabáticos, publicación de experiencias exitosas y oportunidades de desarrollo profesional (UNESCO, 2014), lo cual implica un

enorme reto para transitar a un modelo docente efectivo que cubra las necesidades de los maestros (Juárez, 2020).

Realmente valorar su función [...] pero dándole las herramientas de preparación, de capacitación, de mejoras salariales, de oportunidades de crecimiento serias.

*SUI-14*

La segunda implica esquemas de incentivos salariales y programas de bonificaciones para los docentes o para los centros escolares. Aunque no existen estudios concluyentes, el reconocimiento público a través de estos incrementos incide sobre la autoestima de los docentes y al mismo tiempo contribuye a mejorar el estatus de la profesión (Cuenca, 2015), como es el caso de la promoción docente, que conjuga ambos elementos (Murillo, 2006). En este mismo tenor, los docentes y directivos proponen acciones de valoración a partir de sus propias necesidades.

El hecho de que te reconozcan tu labor y que reconozcan que realmente eres un buen profesor, obviamente los incentivos económicos pues nos motiva obviamente ¿no? incentivos económicos para empezar y reconocimiento a nivel, pues no sé, escuela, el maestro del año, no sé, algo así, ¿no? pues sí, un reconocimiento a nivel comunidad escolar. *IN4-09*

Indiscutiblemente, la remuneración económica es un aspecto prioritario que dignifica la función docente y desde la consideración del personal educativo debiera englobar el trabajo que se realizan dentro y fuera del aula, así como las acciones que emprenden para la mejora de su práctica.

Creo que la otra parte de la dignificación es que recibamos un salario digno de acuerdo a nuestra función, porque precisamente como nosotros estamos aquí coordinando actividades de educación [...] deberíamos de ganar más dinero porque finalmente no solo es el horario de la escuela, sino también en casa tenemos otras actividades y además [...] te capacitas en contra turno ¿no? y hay quienes no tienen contra turno, porque están ocupados en otra actividad y si no, fines de semana [...] entonces a qué hora dormimos, a qué hora comemos, a qué hora familia, a qué hora descansamos. *SU2-20*

A este respecto es común la aseveración de que los salarios docentes en América Latina son más bajos en comparación con otras profesiones (UNESCO, 2013), sin embargo, existe un debate sobre este tema en el que entran en juego diversas consideraciones sobre las condiciones laborales como la jornada de trabajo y los periodos vacacionales. Estas características complejizan el análisis para determinar si el nivel actual de los salarios docentes es bajo o alto (Vaillant, 2006). De cualquier modo, los países de la región han realizado esfuerzos significativos para mejorar las condiciones laborales que atraigan y mantengan a buenos profesores en la escuela (UNESCO, 2013).

La verdad nuestro sueldo no es como que ¡wow! la gran maravilla, bien dicen que quien es maestro, es por vocación porque no, nunca vas a hacerte rico ¿no? (risas). *GR5-17*

Es conveniente recordar que el 85% del grupo de estudio es responsable económico de al menos dos miembros de su familia, por lo que requieren garantizar un salario que solvete sus necesidades. Por otra parte, el 35% del total cuenta con otra alternativa laboral que compensa su sueldo, entre ellas se encuentran trabajar doble plaza o tener otro empleo ajeno a la docencia. Sin embargo, no todos los participantes están dispuestos a tener un segundo empleo o a un incremento de horas, debido entre otras razones, a que identifican claramente que, pese al salario, sus jornadas laborales les permiten destinar espacios para la familia o para realizar otras actividades personales y profesionales.

Si nos comparamos con otras profesiones, realmente ganamos muy poco ¿no? pero también aquí, yo le veo la parte buena que es el tiempo ¿no? el tiempo que a lo mejor es corto, es poco y te permite hacer más cosas. *GR6-18*

De esta manera, para el personal entrevistado la alternativa más viable para incrementar su ingreso económico es la promoción docente y, como se ha mencionado, la vertiente a la que más recurren es a la horizontal debido a que les permite conservar su misma plaza en el mismo centro de trabajo. A este respecto, Morduchowicz (2011) asegura que el ascenso en la carrera es una de las opciones para otorgar incentivos salariales que compensan el esfuerzo, dedicación y superación constante de los maestros, en la que destaca el desempeño individual a partir de criterios establecidos que evalúan los conocimientos y habilidades de los maestros.



Busco subir un poquito mi nivel económico en mi sueldo vaya, en la misma función, en el mismo horario ¿no? para no afectar como esa dinámica de familia que también ya tengo [...] entonces por eso me promociono, que aunque no me gusta la forma, como no hay otra. *GRI-01*

Son buenas oportunidades, porque es una forma de [...] recibir un aumento ¿no? De hecho, la mayoría hizo el examen justamente por eso, aunque digan ¡ay no! es que quiero ponerme a prueba ¡no es cierto! vamos por el incentivo económico, entonces creo que son buenos estos proyectos, estas oportunidades, la verdad que están tremendamente competidos. *GR5-17*

Los teóricos afirman que las RS disponen a las personas en relación con el objeto, es decir, que se traducen en decisiones, en actos. Esto se aprecia en el hecho de que los docentes y directivos reconocen estar inmersos en un desprestigio social al que han contribuido los medios de comunicación y el propio gobierno. Ante esta perspectiva, recurren a mecanismos como la promoción, que les dota no solo de un estímulo económico, sino del reconocimiento de su trabajo como parte fundamental en la formación de ciudadanos. Pero, al mismo tiempo, desde una visión prospectiva, están abiertos a obtener diferentes estímulos monetarios y no monetarios para sentirse dignificados.

#### ***4.4.2 Inclusión y exclusión: caras de una misma moneda***

Moscovici y Vignaux (1994) afirman que las RS forman parte de marcos de pensamiento previos que dependen de sistemas de creencias implantados en la memoria colectiva y transmitidos de generación en generación a través de valores, tradiciones e imágenes que dan sentido a la cotidianidad. Los *themata* muestran relaciones en confrontación del propio lenguaje que crean y organizan producciones para interpretar la realidad, generando discusiones y argumentaciones. La diada opuesta que aparece en esta sección es la inclusión/exclusión, que permite dar significado al proceso de promoción docente.

La inclusión es entendida como la igualdad de oportunidades en el punto de partida y el punto de llegada (Mancebo y Goyeneche, 2010), esto quiere decir, que las circunstancias que rodean a los directivos y docentes que participan en los procesos de promoción tendrían que ser equiparables, sin que exista una superposición de unos sobre otros. Por su parte, el lugar

al que aspiran -la promoción- también tendría que contar con las mismas condiciones para todos los que participan, sin hacer distinciones.

Así, ante la pregunta de ¿qué piensa acerca de la inclusión en la promoción docente? las opiniones de los entrevistados se dividieron y aproximadamente la mitad de ellos afirmaron que prevalece la exclusión, mientras que la mitad restante mencionó que el proceso es inclusivo. En algunos casos, estos últimos participantes, conforme iban argumentando su opinión en esta pregunta o a lo largo de la entrevista reconocían que en realidad el proceso no es tan incluyente como lo habían afirmado previamente. De esta manera, se aprecia que cuando las personas develan las representaciones a través de sus producciones verbales, están construyendo de manera activa la imagen que se forman del objeto, más que describir lo que está en su mente (Araya, 2002).

Ahora bien, la noción de inclusión expresada por los maestros y directivos entrevistados se acerca más a un discurso de política pública educativa. Así, los programas contemporáneos se han encargado de difundir estas consideraciones a través de la LGSPD (2013) y la LGSCMM (2019), estableciendo como una de sus prioridades efectuar concursos para regular la carrera docente en un marco de inclusión.

Yo creo que sí hay inclusión porque se nos da la oportunidad a todos de participar, independientemente del estado donde vivas [...] seas de educación física, seas del nivel que sea [...] a todos se nos da el chance por igual, o sea, aquí sí hay inclusión, ahora sí que ya es quien quiera ¿no? *GR5-17*

Un hecho significativo para ellos es que en el registro de participantes de los programas contemporáneos se señala que si el participante presenta una discapacidad por la cual requiera apoyo en la aplicación de los exámenes, deberá reportarlo para que la autoridad correspondiente ponga en marcha los protocolos pertinentes (SEP-USICAMM, 2021a). Y aunque algunos docentes y directivos no han tenido la necesidad de utilizarlo y desconocen sus alcances, saben que es una ayuda que se les proporciona a quienes lo requieren.

Hay una parte de la inclusión, refiriéndonos a las personas que afrontan [...] barreras para el aprendizaje, pero más como las físicas ¿no? sí hubo casos de sordera o disminución visual, sí había forma en la que ellos te podían apoyar, ahí

estaba, en la cuestión de tomar en cuenta las circunstancias, las capacidades y las necesidades de cada uno de los profesores. *GR4-07*

Ahora bien, a continuación, se presenta la antinomia de exclusión, entendida como un proceso dinámico que implica la imposibilidad de acceder a mejores condiciones en un contexto determinado. Es conveniente reconocer que, a través de esta se genera vulnerabilidad, lo que significa que, a pesar de encontrarse al interior de algo está expuesto a salir de los privilegios (Martos y Segovia, 2011). Así, en una investigación realizada por Hernández (2010) sobre CM, la RS de los maestros no promocionados era de segregación, valorándose como profesores “de segunda”. En este estudio no logra percibirse este adjetivo entre los docentes que han logrado un ascenso y los que no, sin embargo, se muestran variados testimonios donde se identifica la exclusión dentro de los programas, en particular en el último.

Tal como lo afirma Ortiz (2003), para la inscripción a CM, se dejaba fuera a personal docente con funciones de “prefectura, trabajo social, ayudantías de laboratorio, así como personal comisionado en actividades técnico-administrativas, entre otros” (p. 29). A la fecha, estas funciones siguen sin estar reguladas. Por su parte, todos los programas establecen que los candidatos a la promoción deben contar con nombramiento definitivo, lo cual también resulta ser un requisito que excluye a quienes por diversos motivos no han podido conseguirlo.

Creo que hay exclusión (risas) más bien creo que si no tienes lo que te pide, o sea, en el sentido, por ejemplo, en mi caso simplemente no tener una licenciatura, pues ya, estás afuera, ya no hay manera de que puedas subir, que puedas ir más adelante. *IN4-09*

Otro aspecto que refieren es que no todos los participantes tienen la posibilidad para cursar posgrados, que son criterios que recurrentemente han otorgado puntajes en los procesos de promoción. En ese sentido, para algunos docentes se da preferencia a quienes pueden pagar su profesionalización.

Una maestría cuesta ya muy caro, un doctorado mucho más, entonces como que los precios se van elevando y mucha gente ya no lo hace ¿no? es muy caro, no todos tienen la oportunidad de hacerlo. *EF2-16*

Por otro lado, algunos entrevistados afirman que la Secretaría demanda de los maestros la implementación de estrategias basadas en principios de educación inclusiva. Así, lo plasma el plan y programas de estudio para la educación básica (SEP, 2017a) cuando enfatiza la importancia de implantar un currículo inclusivo y flexible que responda a las necesidades y contextos de los alumnos para potenciar su desarrollo. Sin embargo, el personal educativo reconoce que cuando se trata de la regulación de la carrera docente, la propia SEP está lejos de tomar en cuenta estas consideraciones y desarrolla una evaluación estandarizada para los maestros, como si todos presentaran las mismas condiciones, situación que califican como incongruente.

Es bien irónico que ellos hablen de inclusión, que nos pidan miles de estrategias, cuando ellos nos dan una sola forma de realizar las, las cosas (risas), no hay congruencia. *GR3-06*

Tengo compañeras que tienen discapacidad motora, discapacidad visual como yo, discapacidad auditiva, o sea, de todas las discapacidades [...] nos están pidiendo adecuaciones: equidad e inclusión, ¿en qué momento se nos toma en cuenta a nosotros que tenemos una condición, para adecuar una evaluación? para mí eso es exclusión. *EE1-11*

Otro elemento importante a considerar es que los maestros de inglés en muchas ocasiones se sienten excluidos del sistema y creen que la SEP tienen otro tipo de consideraciones con ellos, por ejemplo, como se mencionó en la dimensión de representación, en los exámenes complementarios de promoción de la Reforma educativa 2013, se aplicaron dos instrumentos diferentes: Aptis y CENNI, los dos con un grado de dificultad diferente y ponderados de forma distinta que favorecieron a unos concursantes y afectaron a otros.

Los de inglés somos un poco o un bastante discriminados. *IN5-10*

Participé con Peña Nieto [...] concursé de forma voluntaria, pero nuevamente la cuestión burocrática me metió el pie, en el sentido de que como soy docente de inglés, venimos de otro planeta yo creo ¡sí! no es irónico, entonces la plataforma no existía como tal para docente inglés primaria. *IN3-08*

A algunos les aplicaron un instrumento que se llama Aptis [...] salieron todos como destacados porque es una cosa muy fácil y es más sencillo, y a los que no,

nos aplicaron rúbrica [...] fue un proceso como muy complicado, muy desgastante y pues a todos los de inglés nos quedó ese mal sabor de boca ¿no? ¿cómo es posible que no fue pareja la evaluación! o sea, ¿por qué a unos con Aptis y a otros con CENNI? ¿no se vale! porque hubo ahí una disparidad, ¿no?  
*INI-02*

Además, como se revisará en el siguiente apartado, la desigualdad de oportunidades marcó un aspecto clave en el proceso de promoción del Sistema de Carrera, claro ejemplo de que la aplicación a distancia excluye a quienes no cuentan con los recursos materiales y tecnológicos requeridos.

Estamos participando de toda la República Mexicana maestros y a lo mejor aquí en la ciudad por las circunstancias, son un poquito más favorables, porque tenemos más acceso a internet, este, tenemos más dispositivos electrónicos, pero pienso, por ejemplo, los maestros que están en la sierra o en los pueblos, que a lo mejor no existe el internet y a lo mejor son excelentes maestros y podrían haber participado, pero, pues tienen esa limitante. *IN2-04*

Como es de notarse, el themata de inclusión/exclusión en esta investigación no se inclina a ninguno de los elementos de la diada. De este modo, algunos afirman que el proceso admite a todos los que desean concursar, independientemente de la edad, sexo y nivel educativo. Por su parte, otros consideran que existen docentes vulnerados por el proceso como los que no cumplen los requisitos de participación, quienes presentan alguna discapacidad o aquellos que no disponen de recursos digitales para enfrentar una evaluación a distancia. En cualquiera de los casos, implica una posición de crítica que conlleva una carga afectiva y valorativa del personal entrevistado.

#### ***4.4.3 Proceso trastocado por la pandemia***

Ante la aplicación de los instrumentos de valoración, en mayo de 2021 la Secretaría a través de un comunicado oficial, declaró que “la aplicación de la evaluación se realizó por primera vez en línea, con la modalidad a distancia, en condiciones óptimas, observando los principios de legalidad, certeza, equidad, imparcialidad, objetividad, transparencia y atendiendo las condiciones sanitarias del país” (SEP, 2021a). De esta manera, dicha instancia afirma que

reitera su compromiso para contribuir al aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes. No obstante, los docentes muestran una postura crítica respecto al proceso de promoción en sus dos vertientes, calificándolo como frustrante, complicado, estresante y desigual, a causa del escaso control de la Unidad del Sistema.

Los principales aspectos que resaltaron fue la desigualdad de oportunidades; la desorganización de la USICAMM en cuanto a la solicitud de documentos, el cambio de fechas, cancelación de elementos multifactoriales, transposición del examen con el cierre del ciclo escolar; el examen virtual; la plataforma, entre otros, los cuales se abordan a continuación.

Sin duda, la situación de pandemia por COVID-19 marcó una ruta distinta en materia educativa; la disparidad en el acceso, uso y aprovechamiento de las tecnologías se ha hecho evidente, generando una profunda desigualdad social, reconocida por los propios participantes.

Fue una situación pues muy especial ¿no? por el tema de la pandemia, pero, sí debió de haber sido igualitaria, como decimos nosotros, que todos tengamos las mismas condiciones de aprendizaje o las mismas oportunidades, eso debió de haber sido presencial, no hay más. Sí, todos no tuvimos las mismas oportunidades, dependía de tu internet, dependía de tu equipo de cómputo. *INI-02*

Por otro lado, en la literatura nacional e internacional son diversas las investigaciones sobre dos aspectos: las afectaciones directas en el aprendizaje de los alumnos y la escasa preparación de los docentes ante el uso de las tecnologías, sin embargo, poco se abordan las condiciones que viven los profesores respecto al acceso a dispositivos electrónicos y a internet para impartir sus clases y más aún, para participar en el concurso de ascenso en México. No obstante, se encuentran algunos reportes que muestran que, para realizar la aplicación de los instrumentos de valoración a distancia, la USICAMM solicitó a los aspirantes que contaran con un dispositivo electrónico con ciertas especificaciones técnicas, entre las cuales se encontraba la disponibilidad de cámara y de red. Por tal motivo, algunos maestros tuvieron que adquirir o pedir prestado un equipo de cómputo con las características requeridas para no tener fallas durante la aplicación (Carro, 2021; Martínez, 2021).

Adicionalmente, la Unidad les delegó la responsabilidad completa sobre cualquier incidencia tecnológica, falta de luz o internet que presentaran. Al mismo tiempo la valoración tendría que estar libre de actividades inusuales como comunicarse con otras personas, utilizar el celular, tomar fotografías o grabar, consultar materiales impresos o digitales, entre otros, de lo contrario, les cancelarían la aplicación. Ante este escenario, algunos aspirantes incluso optaron por pedirle a su familia que ese día salieran de la casa, para no comprometer su participación.

Escuchaba de mis compañeros esto de (que) no debe haber ningún ruido, no debe haber nada a tu alrededor, vas a tener que pasar la cámara por el lugar donde te van a aplicar el examen, este, si te mueves ya va a ser una incidencia, no puedes ir al baño, no puedes tomar agua [...] Así lo hice yo, entonces un día antes preparé todo mi espacio (risas) mandé a mi mamá y mis hijas, las mandé a casa de mi hermano (risas), a mis perros los metí en la azotea y quité todo de las paredes y este, pues mi mesa y dije aquí, aquí no va a haber nada, para que me digan: incidencia, pero ya era una tensión. *EE1-11*

Desde luego algunos docentes que anteriormente han presentado evaluaciones presenciales identificaron una diferencia, afirmando que esta modalidad virtual influyó en los resultados y afectó sus intereses profesionales y laborales, como lo expresa la profesora:

Cuando ingreso al siguiente ejercicio, me marca distintas fallas [...] después la USICAMM emitió un comunicado donde nos dice que el día 11 tenía que volver a hacer el proceso. En mi caso se me pide que el proceso sea únicamente del segundo instrumento, puesto que el primero se había completado con éxito, entonces, vuelvo a tener las mismas fallas, vuelve a haber las mismas situaciones y nuevamente, pues, el proceso queda inconcluso, hasta ahorita en este momento no hay ningún pronunciamiento, no hay ninguna información que nos diga qué va a pasar en cuanto al proceso”. *EE2-13*

Otro elemento destacado por el personal docente en la construcción de sus representaciones es la falta de organización por parte de UISCAMM, dentro de la cual se originaron variadas problemáticas que implicaron incluso que algunos profesores no pudieran culminar su participación. Una de estas dificultades que experimentaron fue la prórroga en los plazos

establecidos inicialmente en la convocatoria, lo cual generó malestar debido a la falta de empatía, sensibilidad y orientación oportuna de las autoridades (Martínez, 2021). Así lo refiere un docente:

Es una falta de organización, con algunas situaciones que tuvieron, eh, referente a la pandemia, que [...] se tenía programado para tal día que se realizara, eh, no sé, por ejemplo, recoger los documentos y pasaron para otro día ¿no? la movilización del calendario. *GR4-07*

Ciertamente que estos ajustes en las fechas fueron retrasando el examen y mientras en otros ciclos escolares se efectuaba alrededor del mes de mayo, en el caso de la promoción horizontal, donde participó la mayoría de los docentes entrevistados, se prolongó para el mes de julio, situación que se entrecruzó con el cierre del ciclo escolar, incrementando la cantidad de trabajo, el estrés y la frustración.

Primero se atravesó la evaluación final, la trimestral, se atravesó fin de curso con boletas, promedios y en mi caso, fichas finales para todos los alumnos que atiendo, entonces, más aparte, la rendición de cuentas, hacer toda mi presentación para rendición de cuentas, em, también las anotaciones que tenía que hacer en las fichas finales de los maestros, o sea, estas dos semanas o tres semanas para atrás maestra, ha sido de muchísimo, muchísimo trabajo [...] mucha tensión [...] ¿qué pasa con USICAMM? ¿por qué no toma en cuenta los periodos de aplicación? *EE1-11*

Pero no solo se modificaron las fechas, sino que como se mencionó anteriormente, también se eliminó el criterio de desarrollo profesional y el de reconocimiento, del cual algunos participantes lamentaron no poder conocer el impacto de su labor a partir de la consideración de la comunidad educativa.

Vino (la) pandemia, las malas organizaciones dentro del USICAMM, entonces, se, se perdió mucho, mucho tiempo y les ganaron las prisas, entonces dijeron, lo cancelamos y creo que hubiera sido bueno ¿no? Que no solamente dependas de un examen, sino también dependas, a lo mejor, de una encuesta del director, de una encuesta de tu jefe inmediato, de una encuesta. *GR6-18*



Asimismo, la ponderación de los elementos multifactoriales para calcular la puntuación final se publicó después de que habían presentado su examen, ante lo cual el personal educativo experimentó molestia, pues afirman que esa información debió quedar clara desde la publicación de la convocatoria y así cada uno determinaría su participación.

No se dieron criterios o se dieron criterios, pero no eran como muy específicos, sino hasta después de estar, en este proceso, van saliendo, por ejemplo, había factores que nos iban a dar puntaje y hablaban de antigüedad, del grado académico y se decía: un puntaje máximo de 20 puntos, pero no nos decía, cuál era para cada uno de este, cómo estaban considerados. *EE2-13*

Pero sin duda, uno de los mayores malestares fue generado a causa del inadecuado funcionamiento de la plataforma, que se considera un medio inoperante (Franco, 2021b), un burocratismo digital que generó estrés, desgaste físico y emocional en los maestros que participaron en el concurso. Así, de manera constante el sistema permanecía saturado, lo que implicó dedicar horas y días para acceder a realizar todos los procedimientos solicitados por la Unidad para continuar participando. Por otro lado, cuando se presentaron fallas técnicas en su funcionamiento nadie respondió (Franco, 2021a).

Más en tiempos de pandemia aporta demasiado estrés [...] aun cuando uno es hábil en algunas, en algunos momentos, te deja ahí colgado, pendiente, así como que cachar el momento del ingreso y eso es tiempo invertido, perdido. *GRI-01*

Yo si entiendo que la plataforma de USICAMM no tenía la capacidad como para tantísima gente, no pensaron que estábamos, una, encerrados, que no teníamos muchas cosas qué hacer, digo, entre comillas qué hacer [...] yo creo que, han de haber dicho, pues más o menos la cantidad que se ha estado evaluando en otros años, pues vamos a tener la misma ¿no? y no. *EF1-15*

Ante la experiencia en la evaluación para la promoción en pandemia, Franco (2021b) afirma que la SEP promueve una falsa esperanza para mejorar el salario, convirtiéndose en un embudo que va dejando fuera a miles de maestros. Al mismo tiempo se generan muchas dudas en la operación y en la asignación de resultados que nadie aclara, pues la USICAMM dispone que toda situación sea enviada a través de correo electrónico o en la plataforma a la

autoridad educativa local y en muchos casos, a pesar de seguir el procedimiento indicado, no hay respuesta, aclaración o réplica.

Ubico algún error ¿no? y la verdad, fue que intenté mandar ticket para que pudieran ahí resolverme, nunca me contestaron, la verdad, es, era un caos ese tipo de correos, porque no, no, no le contestaban a uno. *EF1-15*

En este sentido, las representaciones sociales develadas en este apartado reflejan el posicionamiento social de los maestros en relación con el proceso de ascenso ante la emergencia de salud pública propiciada por el COVID-19, caracterizado por desigualdad social en el acceso a dispositivos digitales; a la posibilidad económica para cubrir los costos de la red, telefonía y electricidad; y al manejo de habilidades tecnológicas. Al mismo tiempo, lo califican como un mecanismo en el que las autoridades educativas tomaron decisiones apresuradas que los afectaron a nivel personal, profesional y laboral. Asimismo, la SEP no mostró una postura clara y firme que diera certeza a los maestros en su participación.

Por otra parte, se presenta una contradicción en el discurso del gobierno, y es que al inicio del sexenio se había prometido la defensa de la revalorización docente a través de estos concursos, mientras que en la puesta en marcha se identificaron acciones que se encuentran lejos de dignificarlo. De este modo, los procesos del SCMM se declararon excluyentes, ineficaces y unilaterales (Franco, 2021a).

En la RS la dimensión afectiva es inseparable del conocimiento que se asocia a imágenes. En este caso, los docentes desean sentirse reconocidos por su contribución a la sociedad y aspiran a que la promoción considere sus necesidades y contextos en un marco de igualdad. Las representaciones que conforman constituyen un marco para sus decisiones al respecto del proceso de ascenso. Así, por poner un ejemplo, algunos de ellos participan asiduamente, otros no han participado durante su carrera, algunos más han postergado el momento para participar, otros han renunciado al concurso, otros más han buscado conseguir niveles jerárquicos mayores y/o niveles adicionales dentro de su función, entre muchas otras determinaciones, las cuales dependen de los conocimientos, significados, creencias, opiniones, valoraciones y motivaciones que cada uno atribuye al ascenso.

En este capítulo los docentes y directivos revelaron numerosas situaciones que les generaron descontento, frustración y estrés, sin embargo, en un balance, la RS encontrada en esta

investigación tiene una valoración favorable, y es que reconocen que a través de este proceso pueden desarrollarse profesionalmente y a la vez aspirar a un mayor ingreso económico, aspectos que contribuyen al reconocimiento de su función.

## Consideraciones finales

En esta investigación se analizaron las representaciones sociales que personal educativo de primarias públicas de la Ciudad de México, construyó sobre el proceso de promoción docente, encontrándose que para ellos constituye una vía para la profesionalización. Si bien, para estas figuras educativas el principal motivo que los conduce a participar es el incremento salarial, en este estudio se identificó que en la preparación para el concurso adquieren diversos elementos técnico pedagógicos y normativos que fortalecen su práctica.

Asimismo, se presentó el fenómeno de dispersión de información, y es que, a pesar de que todos los docentes y directivos conocen en qué consiste cada una de las vertientes del proceso y cuál es la vía formal para conseguirlo, su acercamiento a los programas es diferenciado, lo que básicamente depende de su experiencia, identidad social y percepción de su realidad (Ibáñez, 1994). De manera particular, los saberes con que cuentan provienen de las redes sociales, que en las últimas décadas han cobrado especial relevancia y que en tiempos de pandemia fue la principal fuente para acceder a la promoción. Pero sin duda, lo que ha permanecido durante cinco décadas -desde 1973 con la reglamentación del proceso de promoción docente- es la transmisión oral de persona a persona, que muestra una vez más que las RS se construyen en las interacciones entre los miembros de un grupo.

Otro de los principales saberes que poseen sobre el ascenso es que, con el transcurso de los años, las prácticas discrecionales para otorgar plazas de mayor nivel jerárquico han decrementado, pero no han logrado erradicarse. Lo mismo ocurre con la consecución de niveles dentro de la función, que se ha visto ensombrecida por la venta de exámenes, hecho que volvió a presentarse en el concurso celebrado en 2021. Otra situación que se mostró en el ascenso vertical, es que existe una diferencia considerable entre el número de plazas disponibles para concurso que se publican por USICAMM y la cantidad de directores y supervisores faltantes en los servicios educativos de la Ciudad de México. En este sentido, los docentes y directivos reconocen que en materia de transparencia aún faltan grandes acciones por realizar.

Por su parte, para atribuir significado al programa implementado por el Sistema de Carrera se apoyan en los mecanismos antecedentes, a modo de ver cosas nuevas con lentes antiguas,

tal como lo explica Ibáñez (1994). Este mismo fenómeno se ha repetido una y otra vez cuando aparece una nueva propuesta de ascenso. Así, uno de los aspectos asimilados es la intervención del sindicato, que ha transitado de contar con una alta injerencia en la asignación de plazas, a transmitir información y materiales de apoyo en la preparación para la evaluación.

En esta interpretación y construcción de la realidad, clasifican situaciones, objetos y personas. De tal manera, reconocen claras diferencias entre el personal promocionado y el no promocionado. Una de las principales es que los primeros se enfrentan a un reto que asumen con compromiso y dedicación, lo que implica destinar espacios personales para el estudio. En el segundo caso, existen opiniones más variadas, que van desde la imagen de un maestro colocado en su zona de confort hasta alguien que se esforzó, pero no lo consiguió. Sin embargo, la representación sobre el ascenso es que éste no determina la mejora de la práctica, es decir, que el desempeño de la función docente puede ser excelente o estar por debajo de lo esperado, independientemente de su incorporación a un nivel o categoría.

Ahora bien, con respecto a las actitudes, los directivos y docentes externaron sentirse poco reconocidos, contar con una imagen devaluada y recibir un salario bajo considerando que su profesión tiene un alto impacto social. En este sentido afirman que el hecho de obtener un estímulo económico al promocionarse contribuye a su dignificación. De igual modo, la mitad de los entrevistados evalúan el ascenso como un proceso inclusivo, en el que todo el que desea puede participar. De hecho, aseguran que en el registro al concurso aparece un rubro en donde se les pregunta si cuentan con alguna discapacidad para presentar su examen, lo que desde su percepción evidencia la inclusión y aunque no han tenido la experiencia directa, infieren las acciones específicas que se llevan a cabo para apoyar a estos maestros.

De modo contrario, quienes aseveran que hay exclusión, consideran que existe una contradicción en el discurso de la SEP que, por un lado, insta a los maestros al desarrollo de estrategias inclusivas con sus alumnos y por otro, diseña mecanismos de promoción que carecen de este principio fundamental. En el aspecto que sí coincide todo el personal educativo es en que el proceso del SCMM durante la pandemia por COVID-19 marcó notorias desigualdades sociales en cuanto a los recursos materiales y tecnológicos para llevar a cabo la evaluación. En este sentido, manifiestan una posición crítica ante el concurso de

ascenso horizontal y vertical que se acompañó de decisiones apresuradas y de una operación deficiente en la que experimentaron abandono por parte de la autoridad. Asimismo, afirman que el compromiso del gobierno sobre la revalorización del maestro volvió a quedar en una promesa sexenal incumplida.

En términos generales, en las representaciones sociales develadas en otros estudios acerca de los programas de promoción docente (Ortiz, 2003; Hernández, 2010; Cuevas, 2017a; Franco, 2021b), esta investigación encuentra importantes coincidencias. Dentro de las principales convergencias en los aspectos negativos hallados es que en los programas iniciales las plazas dependían de la relación con el sindicato; en estos y en los mecanismos contemporáneos se presentan prácticas corruptas y excluyentes; las propuestas están alejadas de sus contextos; el ascenso no logra revalorizar la figura docente; operan bajo un sistema desorganizado y burocrático; y no aseguran la mejora del desempeño docente. En el aspecto positivo coinciden en que constituye una alternativa para percibir un ingreso económico y a la vez les permite profesionalizarse. Y aunque pareciera que la balanza se inclina hacia los contras, la mayor parte de la población entrevistada en este estudio asegura que estaría dispuesta a volver a concursar para obtener un ascenso debido a que los beneficios tienen mayor valor.

Ahora bien, de acuerdo con los directivos y docentes con mayor antigüedad, el ED se distingue como un medio para el ascenso que, si bien implicaba esfuerzo, constancia y preparación, al final suponía la consecución de una plaza de mayor jerarquía, lo cual podía llevarse a cabo en un periodo de tiempo variable, dependiendo del avance en la lista escalafonaria. No obstante, para las recientes generaciones este programa no se encuentra dentro de su representación.

Por su parte, CM es reconocida prácticamente por todos los participantes como el programa por excelencia debido a que, mediante el cumplimiento de determinados requisitos, incluyendo un examen, se lograba acceder a un atractivo estímulo económico derivado de un copioso presupuesto público. No obstante, para algunos de los maestros con menor trayectoria, este fue un “premio” para el magisterio que se quedó en el recuerdo y al que se debe trascender.

Para el caso del SPD, experiencia reciente para todos los entrevistados, la diferencia de opiniones se establece a partir de quienes participaron de manera obligatoria o voluntaria.

Para los primeros fue un proceso en el que se sintieron en la indefensión y que representó una enorme tensión por la posibilidad de perder su trabajo. De modo contrario, los que tomaron la decisión de participar voluntariamente, consideran que fue un concurso sencillo en el que no arriesgaban su seguridad laboral.

El SCMM generó altas expectativas del personal educativo, sin embargo, para quienes cuentan con funciones supervisoras y participaron en los tres programas anteriores, éste perdió su atractivo conforme fue avanzando, por lo que decidieron cancelar su participación. De hecho, estas figuras educativas y las que cuentan con mayor antigüedad, empezaban a prepararse para su jubilación.

Así, se observa que en este programa, más que mejorar las condiciones del magisterio, el actual gobierno ha buscado desaparecer todo rastro de la administración anterior, por considerar, entre otras cuestiones, que benefició a las grandes élites y que fomentó la corrupción a través de su sistema neoliberal. Sin embargo, aunque ofreció renovación en la regulación de la carrera docente, sus lineamientos retoman criterios de los mecanismos que le anteceden.

De este modo, para el personal educativo entrevistado el proceso de promoción docente pareciera ser un trayecto con diversos obstáculos, al que solo pueden aspirar unos cuantos, aquellos que reúnan el puntaje solicitado y se encuentren en los primeros lugares, aunque en su práctica cotidiana no necesariamente sean los más destacados. Tal cual lo expresan, pareciera que se trata de un embudo en el que participan muchos, pero pocos son los que logran acceder al estímulo. Asimismo, manifiestan que para reducir el número de aspirantes se van endureciendo poco a poco las reglas del juego, situación que les genera malestar e inconformidad.

Es así, que nos encontramos ante un programa que a pesar de que en el discurso proclama la revalorización docente, en la realidad obedece a compromisos políticos y económicos prestablecidos, dejando de lado los contextos y las necesidades educativas. Ahora bien, como parte del protocolo de inclusión, transparencia y democracia, una porción del magisterio fue convocada a diversos espacios públicos de discusión para atender sus inquietudes desde la superficie, desconociendo la profundidad de los problemas que aquejan a las comunidades escolares, así que los maestros de nueva cuenta no son actores, ni autores y mucho menos

corresponsables de estas propuestas. Una vez más son números de promocionados y cifras en el presupuesto económico que se invierte para otorgarles el anunciado estímulo por promoción; no son caras, nombres ni historias de alumnos y maestros en la construcción del aprendizaje, sino receptores que se desea que ejecuten los lineamientos cualesquiera que estos sean, porque al final, erróneamente desde la concepción de los hacedores de políticas, el docente se tiene que adaptar a lo que se le imponga.

En otro tenor, es importante aludir que, en la concepción inicial de la investigación estaba considerado el trabajo de campo en una zona escolar, sin embargo, por las condiciones generadas por el confinamiento sanitario y en la intención de conservar el planteamiento original y el rigor metodológico, se llevaron a cabo encuentros virtuales con apoyo de la tecnología, lo cual, a pesar de tener ciertas limitaciones como las fallas técnicas, permitió la diversificación de la población, ampliando la procedencia de los participantes a diferentes zonas de la Ciudad de México, lo que enriqueció el estudio. Por lo demás, la disposición y compromiso de docentes y directivos rebasaron las expectativas planteadas.

Es así, que este trabajo evidencia algunos de los enormes retos que la Secretaría de Educación Pública enfrenta en materia de promoción docente. Para solventarlos, cuenta con diversas dependencias que podrían estar perfectamente articuladas en beneficio de los maestros, alumnos y escuelas, para incidir en la calidad educativa. Uno de estos desafíos consiste en abatir la burocracia a través de sistemas de registro único para docentes y directivos con información completa y actualizada acerca de cada uno: formación inicial y continua, trayectoria laboral en el servicio público educativo, concursos efectuados para promocionarse, reconocimientos obtenidos, etc. Esto permitiría que cada vez que desearan participar en un concurso de ascenso, realizarían su inscripción sin necesidad de mostrar una y otra vez los mismos documentos en mesas de registro en las que se procede con criterios particulares, no homologados.

En segundo lugar, es conveniente situar la promoción dentro del desarrollo profesional, en donde las áreas encargadas de formar de manera continua al personal, se reactiven para ofrecer opciones ajustadas a sus requerimientos profesionales, siendo gratuitas, con temáticas útiles y pertinentes con la normatividad establecida y que promuevan la indagación y la mejora continua. Asimismo, sería conveniente dar seguimiento a las estrategias derivadas de



la formación, capacitación y actualización, de tal modo que no solo se limitaran a la obtención de puntajes para el ascenso, sino que aseguraran su implementación dentro del aula y la escuela para favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Otro aspecto apremiante es el establecimiento de programas que combatan la desigualdad de oportunidades entre el gremio, y es que el propio planteamiento basado en el premio y el castigo constituye una fuente de exclusión entre los maestros y directivos. Asimismo, se deben continuar renovando los mecanismos que garanticen la transparencia del proceso de ascenso, que les transmitan confianza y certidumbre en su participación.

De este modo, la promoción debe constituir una oportunidad para reconocer de manera efectiva la función docente, que contribuya a mejorar las condiciones de vida y trabajo de docentes, directores y supervisores. Para ello, se requieren diversificar los beneficios no solo a estímulos económicos, sino a ofrecer formación continua, otorgar más horas, compactar la carga horaria en un centro educativo, asignar una escuela más cercana a su domicilio, cambiar el nivel educativo, otorgar dispositivos electrónicos y el pago por internet, acceder a bibliotecas, recibir becas e implementar los años sabáticos para continuar su profesionalización, etc., tal como lo explicitó el personal entrevistado.

En este sentido, el diseño de los programas debiera estar coordinado por especialistas con capacidad técnica que, además, conozcan las características de los directivos y docentes de las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México, analicen los criterios que se han implementado y sus resultados, así como el contexto en el que se ubican. Al mismo tiempo identifiquen los requerimientos del Estado y el presupuesto de que se dispone para el proceso. A partir de este diagnóstico se convocaría a personal educativo de los centros escolares para llevar a cabo mesas de trabajo y foros de consulta a profundidad, que lejos de ser una estrategia de simulación, constituyan espacios académicos de construcción de planes coherentes y articulados a largo plazo, que impacten en la eficacia docente y, por lo tanto, en el aprendizaje de los alumnos.

Sin duda, estas acciones sitúan al personal educativo al centro de la promoción, reconociendo sus dinámicas, trayectorias y necesidades particulares en la construcción de propuestas en las que ellos mismos participan.

Finalmente, es conveniente precisar que el alcance de esta investigación es limitada, por lo que se torna indispensable profundizar en el estudio de las representaciones sociales en relación con la promoción en educación básica en México, así como en las líneas de trabajo que se relacionan directamente con esta como la dignificación, el desarrollo profesional, los estímulos monetarios y no monetarios, el impacto que ejerce sobre la educación, entre otras. Estos hallazgos podrían constituir “pistas” que los investigadores y hacedores de políticas docentes en nuestro país pudieran continuar revisando a la luz de la ciencia para regular y hacer eficiente el ascenso, mediante la propuesta de criterios innovadores y pertinentes que contribuyan a mejorar la calidad educativa.

## Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.
- Aceves, C. (10 de julio de 2020). *Impacto de las redes sociales en tiempos de crisis*. Red de Universidades Anáhuac. Generación Anahuac. Recuperado en <https://www.anahuac.mx/generacion-anahuac/impacto-de-las-redes-sociales-en-tiempos-de-crisis>
- Alaniz, C. (2018). La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la precarización. *Apuntes universitarios. Revista de investigación*, 8(2).
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- American Psychological Association. (2020). *Publication manual of the American Psychological Association* (7th ed.).
- Antúnez, S., Silva, B., González, J. y Carnicero, P. (2013). Formación de los supervisores y supervisoras escolares en México. Análisis de necesidades. *Educar*, 49(1), 83-102.
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. Cuaderno de Ciencias Sociales 127. Costa Rica: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Recuperado en <http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%20F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>
- Auli, J. (2015). El futuro del sindicato magisterial en México. *Revista de ciencias de la educación. Academicus*, 1(7), 15-24.
- Barrera, I. y Myers, R. (2011). *Estándares y evaluación docente en México: el estado del debate* (59). Chile: PREAL.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Carro, A. (13 de abril de 2021). *Exámenes en línea en los procesos de admisión y promoción docente*. Educación Futura. Periodismo de interés público. Recuperado en <https://www.educacionfutura.org/examenes-en-linea-en-los-procesos-de-admision-y-promocion-docente/>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psic. da Ed. Sao Paulo*, 44(1º sem), 1-13.

- Castorina, J. y Barreiro, A. (2006). Las representaciones sociales y su horizonte ideológico. Una relación problemática. *Boletín de psicología*, Marzo(86), 7-25.
- Coll, C. (2003). Esfuerzo, ayuda y sentido en el aprendizaje escolar. *Aula de innovación educativa*(120), 37-43.
- Comienzan los foros regionales del SNTE. (20 de junio de 2019). *La Jornada*. Recuperado en <https://www.jornada.com.mx/2019/06/20/sociedad/035n4soc>
- Cordero, G. y González, C. (2016). Análisis del modelo de evaluación del desempeño docente en el marco de la reforma educativa mexicana. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 24(46), 1-26.
- Cordero, G. y Jiménez, 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.
- Cordero, G., Jiménez, A., Navarro, C. y Vázquez, M. (2017). *Diagnóstico de la política pública de formación y desarrollo profesional del personal educativo de educación básica de la reforma educativa*. México: INEE.
- Crowley, C. (2019). Representaciones sociales de maestros de primaria acerca del desempeño docente y su evaluación. *XV Congreso nacional de investigación educativa. COMIE*. Acapulco, Guerrero.
- Cruz-Aguayo, Y., Hincapié, D. y Rodríguez, C. (2020). *Profesores a prueba. Claves para una evaluación docente*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Francia: OREALC/UNESCO.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, Año 11,21, 109-140.
- \_\_\_\_\_ (2017a). Los maestros de secundaria y su representación social de la reforma educativa 2013: la pérdida del trabajo. En Á. Díaz-Barriga, *Docencia y evaluación de la reforma educativa 2013* (págs. 189-224). México: IISUE UNAM.
- \_\_\_\_\_ (2017b). Representaciones sociales de un grupo de docentes de la Ciudad de México sobre la evaluación del desempeño docente. *Revista de sociología de la educación*, 10(3), 486-501.
- \_\_\_\_\_ (2018). Los directores escolares y la Reforma Educativa 2013. Desestabilización laboral, preparación y nuevas relaciones. En Y. Cuevas, *La reforma*

*educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (págs. 171-209). UNAM Facultad de Filosofía y Letras eSchola.

- \_\_\_\_\_ (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.
- Cuevas, Y. e Inclán, C. (2021). Políticas docentes en América Latina. Diseño e implementación y experiencias. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 351-367.
- Cuevas, Y. y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(44), 1-25.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness* (Vol. Research report Núm 743). London.
- Definición de. (s.f.). Recuperado en <https://definicion.de/>
- Díaz Barriga, Á. e Inclán, C. (2000). El docente en las reformas educativas. Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. Buenos Aires: CLACSO.
- DO. (31 de enero de 1930). Ley de escalafón del magisterio de las escuelas primarias y de los jardines de niños, dependientes de la SEP. México. Recuperado en [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=4447988&fecha=31/01/1930&cod\\_diario=187878](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4447988&fecha=31/01/1930&cod_diario=187878)
- \_\_\_\_\_ (5 de agosto de 1933). Ley de escalafón del magisterio de educación primaria federal. Órgano del gobierno constitucional de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado en [http://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=189320&pagina=8&seccion=0](http://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=189320&pagina=8&seccion=0)
- \_\_\_\_\_ (28 de diciembre de 1963). Ley federal de los trabajadores al servicio del Estado, reglamentario del apartado B del artículo 123 constitucional. México. Recuperado en [http://dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=204953&pagina=1&seccion=0](http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=204953&pagina=1&seccion=0)
- DOF. (14 de diciembre de 1973). Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. México.

- \_\_\_\_\_ (26 de 02 de 2013a). Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII; y 73 en sus fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3° de la Constitución Política. México.
- \_\_\_\_\_ (11 de septiembre de 2013b). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. México.
- \_\_\_\_\_ (17 de junio de 2015). Acuerdo por el que se establece el programa de promoción en la función por incentivos en educación básica y se emiten las reglas de operación. México.
- \_\_\_\_\_ (23 de octubre de 2017). Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, como un órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública, publicado el 21 de enero de 2005. Recuperado en [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5502071&fecha=23/10/2017)
- \_\_\_\_\_ (8 de febrero de 2019a). Manual de organización general de la Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.
- \_\_\_\_\_ (30 de septiembre de 2019b). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de Infraestructura Física Educativa.
- \_\_\_\_\_ (30 de septiembre de 2019c). Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros. México.
- \_\_\_\_\_ (30 de septiembre de 2019d). Decreto por el que se expide la Ley reglamentaria del artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. México.
- \_\_\_\_\_ (6 de julio de 2020). *Programa sectorial de educación 2020-2024*. México.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico*. México: Fondo de cultura económica.
- \_\_\_\_\_ (2008). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México: Colofón.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista mexicana de sociología*, XLV, 641-657.
- \_\_\_\_\_ (1986). Las representaciones sociales. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (págs. 495-506). Barcelona: Paidós.

- Fernández-Enguita, M. (2001). La feminización de la docencia: algo más que una anécdota. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias*, mayo(125), 10-14.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. México: Morata.
- Franco, E. (26 de marzo de 2021a). *USICAMM: fracaso digital y sobredosis de estrés para el maestro*. Profelandia. Recuperado en <https://profelandia.com/usicamm-fracaso-digital-y-sobredosis-de-estres-para-el-maestro/>
- \_\_\_\_\_ (7 de septiembre de 2021b). *Profelandia*. Los desastres de USICAMM. Recuperado en <https://profelandia.com/los-desastres-de-usicamm/>
- García, C. (8 de septiembre de 2019). Morena alista pacto con la CNTE para el regreso de la corrupción, advierte PAN. *El Universal*. Recuperado en <https://www.eluniversal.com.mx/nacion/morena-alista-pacto-con-la-cnte-para-el-regreso-de-la-corrupcion-advierte-pan>
- García, S. (12 de octubre de 2016). El SNTE, débil, desdibujado y extraviado. *El Universal*. Recuperado en <https://www.eluniversal.com.mx/entrada-de-opinion/columna/salvador-garcia-soto/nacion/2016/10/12/el-snte-debil-desdibujado-y>
- García, T. (2003). *El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación. Etapas del proceso investigador: instrumentación*. Almendralejo.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 243-260.
- González, R. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (finales del siglo XIX y principios del XX) un estudio de género. *Revista mexicana de investigación educativa*, 14(42), 747-785.
- Guarneros, F. (30 de junio de 2021). Los mexicanos usan más de 10 redes sociales al día. *Expansión. Tecnología*. Recuperado en <https://expansion.mx/tecnologia/2021/06/30/los-mexicanos-usan-mas-de-10-redes-sociales-al-dia>
- Gutiérrez, S. (26 de septiembre de 2019). La simulación de las leyes secundarias educativas. *El Universal*. Recuperado en <https://www.eluniversal.com.mx/opinion/sofia-gutierrez-larios/la-simulacion-de-las-leyes-secundarias-educativas>
- Gutiérrez-Vidrio, S. (2003). Las representaciones sociales del campo de la comunicación. *Anuario de investigación de la comunicación CONEICC*, X, 105-132.

- \_\_\_\_\_ (2006). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *Versión 17 UAM-X, Cultura y discurso. Versión 17 UAM-X*, 231-256.
- \_\_\_\_\_ (2019). Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, X(29), 105-123.
- Guzmán, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: análisis crítico de la imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(1), 135-158.
- Hernández, S. (13, 14 y 15 de Septiembre de 2010). Representaciones sociales sobre el programa de carrera magisterial. Buenos Aires, Argentina.
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En T. Ibáñez, *Ideologías de la vida cotidiana* (págs. 153-216). Barcelona: Sendai.
- INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- \_\_\_\_\_ (2018). Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica.
- \_\_\_\_\_ (2019). *Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana*. México: INEE.
- \_\_\_\_\_ (2019a). *Concurso de oposición para la promoción de docentes a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnico pedagógica en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2017-2018*. México: INEE.
- \_\_\_\_\_ (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*. México: INEE.
- Isoré, M. (2010). *Evaluación docente: prácticas vigentes en los países de la OCDE y una revisión de la literatura*. Chile: PREAL.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II* (págs. 469-494). Barcelona: Paidós.
- \_\_\_\_\_ (2000). Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras. En D. Jodelet y A. Guerrero, *Develando la cultura* (págs. 7-30). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- \_\_\_\_\_ (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de educación*, 21, 133-154.



- Juárez, E. (23 de agosto de 2020). *¡Santo magisterio! Hacia una verdadera revalorización y profesionalización docente*. Educación futura. Periodismo de interés público. Recuperado en <https://www.educacionfutura.org/santo-magisterio-hacia-una-verdadera-revalorizacion-y-profesionalizacion-docente/>
- \_\_\_\_\_ (12 de agosto de 2021). *SNTE: servilismo y abandono al magisterio*. Profelandia. Recuperado en <https://profelandia.com/snte-servilismo-y-abandono-al-magisterio/>
- Juntos haremos historia. (10 de febrero de 2018). Acuerdo para la transformación de la educación en México y la defensa de los derechos plenos de los maestros. Zacatecas, México. Recuperado en [https://issuu.com/ejecentral6/docs/acuerdoeducativo\\_0130hrs\\_10feb\\_ulti](https://issuu.com/ejecentral6/docs/acuerdoeducativo_0130hrs_10feb_ulti)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Larrosa, J. (2018). *El profesor artesano. Materiales para conversar sobre el oficio*. Argentina: Noveduc.
- Liu, L. (2004). Sensitising concept, themata and shareness: a dialogical perspective of social representations. *Journal for the theory of social behavior*, 34(3), 249-264.
- López de Anda, M. (2013). Los directores y la implementación del PNIEB: análisis desde un enfoque sociocultural. *Mextesol Journal*, 37(3), 1-34.
- Maldonado, I. (2017). La Reforma integral de educación básica (RIEB) y su huella en los docentes de primaria. *Revista de estudios e investigación educativa. Diversidad y encuentro. Grupos focales. UPN*, 4(1).
- Mancebo, E. y Goyeneche, G. (septiembre de 2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *Documento presentado en la Mesa "Políticas de inclusión educativa" en las IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo, Uruguay.
- Marková, I. (2015). On thematic concepts and metodological (epistemological) themata. *Papers on social representations*, 24(2), 4.1-4.31.
- \_\_\_\_\_ (2017). Themata in science and common scense. *Kairos. Journal of philosophy & science*, 19, 68-92.
- Martínez, M. (2007). *Investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico*. México: Trillas.

- Martínez, R. y Vega, S. (2007). Un acercamiento al impacto de Carrera Magisterial en la educación primaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, XXXVII(1-2), 91-114.
- Martínez, S. (11 de mayo de 2021). *El diablo está en los detalles ¿Qué debo estudiar para el examen del USICAMM?* Educación Futura. Periodismo de interés. Recuperado en <https://www.educacionfutura.org/el-diablo-esta-en-los-detalles-que-debo-estudiar-para-el-examen-del-usicamm/>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Septiembre-Diciembre(27), 17-33.
- Martos, M. y Segovia, D. (2011). De la epidermis al corazón: la búsqueda de la comprensión del fracaso escolar y la exclusión educativa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(1), 337-354.
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Argentina: Miño y Dávila.
- Medrano, V. y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación Normal, Universidad Pedagógica Nacional, otras instituciones de educación superior*. INEE.
- Medrano, V., Ángeles, E. y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis* (Vol. XL). INEE.
- Meneses, J. y Rodríguez, D. (2011). *El cuestionario y la entrevista*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Mireles, O. (2015). Metodología de la investigación: operaciones para develar representaciones sociales. *Revista internacional de investigación en educación*, 8(16), 149-166.
- \_\_\_\_\_ (2018). Docentes y reforma: despido y evaluación injusta. En Y. Cuevas, *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (págs. 135-169). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mora, M. (2002). Teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital*(2), 1-25.
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, incentivos y estructuras salariales docentes* (23). Argentina: PREAL/FLACSO.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes* (55). PREAL.

- Moreno-Brid, J., Sánchez, J. y Salat, I. (2018). Las reformas estructurales de 2012-2018: avances y pendientes en la ruta de México hacia un crecimiento económico robusto e incluyente. *Revista pluralidad y consenso*, 8(36), 58-111.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Argentina: Huemul.
- \_\_\_\_\_ (1985). *Psicología social I. Influencia y cambio de actitudes, individuos y grupos*. España: Paidós.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social: psicología y problemas sociales* (págs. 679-710). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. y Vignaux, G. (1994). Le concept de themata. En Guimelli (ed), *Structures et transformations des représentations sociales* (págs. 25-72). Delachaux et Niesle, Neuchatel.
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista Prelac*(1), 52-58.
- \_\_\_\_\_ (2006). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. Chile: UNESCO.
- Murillo, J. y Román, M. (2013). Docentes de educación primaria en América Latina con más de una actividad laboral. Situación e implicaciones. *Revista mexicana de investigación educativa*, 18(58), 893-924.
- Nieto de Pascual, D. (2009). *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México. Implementación de políticas educativas*. OCDE.
- OCDE. (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Actividad de la OECD. Reporte sobre la situación de México*. OECD.
- \_\_\_\_\_ (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. OCDE.
- \_\_\_\_\_ (2010). *Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México. Resúmenes ejecutivos*. París: OCDE.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 445-469.
- Ortiz, L. (19 de noviembre de 2021). *La promesa olvidada de la 4T, la democratización del SNTE. Libertad bajo palabra*. Recuperado en

<https://libertadbajopalabra.com/2021/09/26/la-promesa-olvidada-de-la-4t-la-democratizacion-del-snte/>

- Ortiz, M. (2003). *Carrera magisterial. Un proyecto de desarrollo profesional* (Cuadernos de discusión. 12). SEP.
- Perera, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales. Apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. Consejo latinoamericano de ciencias sociales.
- Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, XXVI(105-106), 102-124.
- Poy, L. (19 de Junio de 2011). Confirman venta de la prueba para maestros: silencio de la SEP. *La Jornada*. Recuperado en <https://www.jornada.com.mx/2011/06/19/politica/005n1pol>
- RAE. (25 de septiembre de 2022). *Real Academia Española*. Diccionario de la lengua española. Recuperado en <https://dle.rae.es/diccionario>
- Ramírez, E. (2019). Representación social de los estudiantes normalistas sobre la reforma 2013. *Tesis de maestría*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, L., Pamplón, E. y Cota, S. (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 2(60), 1-12.
- Rangel, M. (2009). Teoría de la representación social: revisión de enfoques significativos para la investigación. *Revista Xihmai*, IV(07), 3-46.
- Rateau, P. y Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *Revista CES Psicología*, 6(1), 22-42.
- Reforma educativa: fin de una afrenta. (27 de septiembre de 2019). *La Jornada*. Recuperado en <https://www.jornada.com.mx/2019/09/27/edito#texto>
- Retamal, S. (2020). Entrevista cualitativa mediante videoconferencia: características y recomendaciones. *Apuntes MIDEUC*, 1-5.
- Reyes, L. y Arbesú, I. (2017). Evaluación del desempeño docente: representaciones sociales elaboradas por educadoras. *Perspectivas docentes*, 63, 35-47.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista Prelac*, 6-23.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. México: Aljibe.
- Rojas, I. y Ducoing, P. (2021). Políticas docentes para la formación del profesorado en Brasil y Colombia. Un estudio comparativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 395-422.
- Rouquette, M.-L. (1986). La comunicación de masas. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social: psicología social y problemas sociales* (págs. 627-647). Paidós.
- Rueda, J. y Flores-Crespo, P. (2017). La sustitución de carrera magisterial ¿un aprendizaje de política pública? *Revista de estudios teóricos y epistemológicos en política educativa*, 2, 1-22.
- Ruiz, I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. y Toledo, D. (2012). *Revisiones de la OCDE sobre la evaluación en educación*. México: OCDE.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: el papel del SNTE. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 419-443.
- Santibáñez, L., Martínez, F., Datar, A., McEwan, P., Messan-Setodji, C. y Basurto, R. (2006). *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del programa de estímulos docentes Carrera magisterial en México*. Rand Education.
- Schmelkes, S. (2014). La evaluación del desempeño docente: estado de la cuestión. En UNESCO, *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: el debate actual* (págs. 154-185). ORELAC/UNESCO.
- Seidman, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. *Cuadernos de pesquisa*, 45(156), 344-357.
- SEP. (2002). *Programa nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*.
- \_\_\_\_\_ (2006). Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial. México.
- \_\_\_\_\_ (27 de septiembre de 2013). *Portal oficial de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado en [https://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm\\_antecedentes](https://www.sep.gob.mx/es/sep1/cncm_antecedentes)

\_\_\_\_\_ (22 de septiembre de 2015a). *Educación primaria*. Secretaría de Educación Pública. Página oficial. Recuperado en <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/primaria-educacion-basica>

\_\_\_\_\_ (2015b). *Unidad de educación especial y educación inclusiva. Planteamiento técnico operativo*.

\_\_\_\_\_ (2017a). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*.

\_\_\_\_\_ (2017b). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de las escuelas de tiempo completo. Educación primaria*.

\_\_\_\_\_ (2019). *Estrategia nacional de mejora de las escuelas normales. Acuerdo educativo nacional. Implementación operativa*.

\_\_\_\_\_ (17 de mayo de 2021a). *Boletín SEP N° 96 Realizan docentes evaluación para la promoción vertical 2021-2022 en educación básica*. Secretaría de Educación Pública. Recuperado en <https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-96-realizan-docentes-evaluacion-para-la-promocion-vertical-2021-2022-en-educacion-basica?idiom=es>

\_\_\_\_\_ (2021b). *Guía operativa para la organización y funcionamiento de los servicios de educación básica, especial y para adultos de escuelas públicas en la Ciudad de México. Autoridad Educativa Federal Ciudad de México*.

SEP-CNSPD. (2018a). Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica. Convocatoria. Ciclo escolar 2018-2019.

\_\_\_\_\_ (2018b). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación del desempeño docente y técnico docente en educación básica. Ciclo escolar 2018-2019.

\_\_\_\_\_ (25 de febrero de 2019a). Convocatoria para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica, ciclo escolar 2019-2020. COP-DIR-EB-19. México.

\_\_\_\_\_ (2019b). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos. Proceso de evaluación para las promociones a cargos con funciones de dirección y supervisión, y a las funciones de asesoría técnica pedagógica en educación básica. Ciclo escolar 2019-2020.

SEP-SNTE. (1974). Comisión Nacional Mixta de Escalafón. Reglamento, tabulador, crédito escalafonario anual. México.

\_\_\_\_\_ (1998). Lineamientos generales de Carrera Magisterial. México.

- \_\_\_\_\_ (2011). Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos generales. México.
- SEP-USICAMM. (2019). Lineamientos generales del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en educación básica (promoción vertical). México.
- \_\_\_\_\_ (2020). Criterios excepcionales para la asignación a categorías con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Ciclo escolar 2020-2021. México.
- \_\_\_\_\_ (2021a). Convocatoria al proceso de selección para la promoción vertical a categorías con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Ciclo escolar 2021-2022.
- \_\_\_\_\_ (2021b). Criterios para la asignación de incentivos del programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica.
- \_\_\_\_\_ (2021c). Criterios técnicos para integrar la lista ordenada de resultados del proceso de selección para la promoción a funciones de dirección y de supervisión en educación básica (Promoción vertical). México.
- \_\_\_\_\_ (2021d). Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica.
- Silva, G. y Garduño, G. (2019). Antología de teoría sociológica clásica. Émile Durkheim. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SNTE. (6 de julio de 2021). *Pide SNTE a la USICAMM que investigue a los responsables de lucrar con la promoción docente*. SNTE Sección 28 Sonora. Recuperado en <https://snte.org.mx/seccion28/pide-el-snte-a-la-usicamm-que-investigue-a-los-responsables-de-lucrar-con-la-promocion-docente/>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de los significados*. España: Paidós.
- Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo veintiuno editores.
- Terigi, F. (2010). *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina* (50). Chile: PREAL.
- Torres, R. (2000). Reformas educativas, docentes y organizaciones docentes en América Latina y el Caribe : Editorial Magisterio Nacional. En *Los docentes protagonistas del cambio educativo* (págs. 1-86). Bogotá: Magisterio Nacional.

- UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia regional sobre docentes*. (ORALC/UNESCO, Ed.) Chile: ORALC/UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2014). *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes*.
- USICAMM. (5 de julio de 2021a). *Aviso importante*. Página oficial de USICAMM. Recuperado en <http://usicamm.sep.gob.mx/>
- \_\_\_\_\_ (26 de enero de 2021b). Comunicado. Programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica. Recuperado en <http://usicamm.sep.gob.mx/compilacion/2021.html>
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de educación, Mayo-agosto 2006*(340), 117-140.
- \_\_\_\_\_ (2011). *Profesores para una educación para todos. Proyecto estratégico regional sobre docentes. Carrera docente*. UNESCO-OREALC/CEPPE.
- \_\_\_\_\_ (2016). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*(5), 5-21.
- Vaillant, D. y Rossel, C. (2010). *El reconocimiento de la docencia efectiva: la premiación a la excelencia* (Vol. 48). PREAL.
- Weisz, C. (2017). La representación social como categoría teórica y estrategia metodológica. *CES Psicología, 10*(1), 99-108.
- Word Reference. (25 de septiembre de 2022). *Sinónimos*. Recuperado en <https://www.wordreference.com/>



## Anexos

### Anexo 1. Factores en Escalafón Docente

Factores	Descripción	Subfactores	Valor porcentual
Conocimiento	Posesión de principios teóricos y prácticos requeridos para el ejercicio de su función	Preparación Mejoramiento profesional y cultural	45%
Aptitud	Facultades físicas y mentales idóneas para desempeñar una actividad docente	Iniciativa Laboriosidad Eficiencia	25%
Antigüedad	Tiempo de servicios prestados a la dependencia		20%
Disciplina y puntualidad	Observancia de reglamentos de trabajo, órdenes superiores, exactitud y orden en el trabajo		10%
Total			100%

*Nota:* adaptación de Cuevas y Rangel (2019).

## Anexo 2. Factores en Carrera Magisterial

Factores 1998/2011	Descripción	Puntaje 1998/2011
Grado académico/	Títulos profesionales que haya acreditado el docente	15/00
Aprovechamiento escolar	Logros de aprendizaje de los alumnos en un grado o asignatura, de acuerdo con los planes y programas de estudio vigentes	20/50
Cursos de actualización y superación profesional/ Formación continua	Acciones de profesionalización educativa para fortalecer los conocimientos generales, pedagógicos y didácticos	17/20
/Actividades co-curriculares	Acciones extraordinarias realizadas fuera de la jornada escolar para fortalecer los aprendizajes de los alumnos, promover la integración social, así como los ambientes de aprendizaje sanos y seguros en la comunidad	00/20
Desempeño profesional	Acciones cotidianas efectuadas como parte del desempeño de sus funciones	10/00
Preparación profesional	Habilidades, conocimientos, capacidades y competencias profesionales requeridas para ejercer su función	28/5
Antigüedad	Años de servicio desempeñados como docente	10/5
Total		100/100

*Nota:* elaboración propia a partir de SEP-SNTE (1998) y SEP-SNTE (2011).

### Anexo 3. Etapas de evaluación en la promoción vertical del Servicio Profesional Docente

Etapas	Descripción	Grupos de desempeño
Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional	Instrumento para evaluar conocimientos sobre la organización y funcionamiento escolar, trabajo en aula, gestión y desarrollo profesional	A NIII
Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales	Instrumento para evaluar capacidades para el estudio, reflexión y mejora de la práctica, conocimiento de los principios legales y filosóficos del sistema educativo mexicano, así como actitudes para mejorar su desempeño	B NIII y NII C NII

*Nota:* elaboración propia a partir de SEP-CNSPD (2019b).

#### Anexo 4. Evaluación del desempeño en el Servicio Profesional Docente

Etapas	Descripción	Grupos de desempeño
Informe de responsabilidades profesionales	Aplicación de un cuestionario al docente y otro a su autoridad inmediata sobre las exigencias propias de la función	A NIII
Proyecto de enseñanza	Planeación didáctica que consta de la elaboración del diagnóstico del grupo, intervención docente y proceso de reflexión de su práctica	B NIII y NII
Examen de conocimientos didácticos y curriculares	Instrumento sobre el currículo, disciplina, aprendizaje e intervención didáctica	C NII

*Nota:* elaboración propia de SEP-CNSPD (2018b).

Anexo 5. Elementos multifactoriales de la promoción vertical en el SCMM

Elementos multifactoriales	Descripción	Puntaje
Grado académico	Nivel máximo de estudios en instituciones de educación superior	20
Experiencia y tiempo de trabajo en zonas de marginación, pobreza y descomposición social	Condiciones sociales y económicas de las zonas en donde desempeña su función	40
Antigüedad	Años de servicio en los que haya desempeñado su función	40
Reconocimiento al buen desempeño	Encuesta de percepción aplicada a miembros de la comunidad educativa en donde se aprecia su labor	20
Conocimientos y aptitudes	Instrumento de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas al desempeño directivo	120
Habilidades directivas	Cuestionario que valora las destrezas requeridas para el desempeño eficiente de la función de dirección o supervisión como: liderazgo, negociación, colaboración y trabajo en equipo, para fortalecer la interacción de la comunidad educativa y el clima escolar	80
<b>Total</b>		<b>320</b>

*Nota:* elaboración propia a partir de SEP-USICAMM (2019).

Anexo 6. Elementos multifactoriales de la promoción horizontal en el SCMM

Elementos multifactoriales	Descripción	Puntaje
Grado académico	Nivel máximo de estudios en instituciones de educación superior	20
Antigüedad	Años de servicio acumulados en el desempeño de su función	40
Reconocimiento al buen desempeño	Encuesta de percepción aplicada a miembros de la comunidad educativa en donde se aprecia su labor	20
Conocimientos y aptitudes	Examen de habilidades, conocimientos y actitudes relacionadas al desempeño directivo	120
Desarrollo profesional	Formación, actualización y capacitación implementada por las AEEF de acuerdo con los programas que determine MEJOREDU	30
Valoración de recursos personales y prácticas educativas	Instrumento de autoevaluación crítica y reflexiva acerca de su práctica y propuesta de mejora	80
Entrevista por el colectivo docente	Entrevista estructurada aplicada por un comité constituido por integrantes del colectivo en donde se muestra su autorreflexión y análisis de las estrategias implementadas	20
<b>Total</b>		<b>330</b>

*Nota:* elaboración propia a partir de SEP-USICAMM (2021d).

## Anexo 7. Cuestionario

Fecha: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

La presente investigación deriva de la tesis de maestría en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, denominada *Representaciones sociales sobre la promoción docente en personal educativo de primarias públicas de la Ciudad de México* y tiene como finalidad conocer la opinión y experiencia de actores educativos de este nivel escolar, respecto al proceso de ascenso docente.

Es muy importante mencionar que la información proporcionada será utilizada exclusivamente para los fines del estudio, por lo que las respuestas serán completamente anónimas y confidenciales.

De antemano, se agradece su invaluable participación.

1. Sexo: 1) Femenino 2) Masculino	2. Edad:
3. Dependientes económicos: 1) Hijos 2) Padres 3) Pareja 4) Otros (especifique)	4. Además de la docencia, ¿cuenta con otro empleo? 1) Si (especifique) 2) No
5. ¿Quién es el principal proveedor económico en su familia? 1) Usted 2) Pareja 3) Otros (especifique)	6. ¿Cuál es su lugar de residencia? 1) CDMX 2) EDOMEX 3) Otro (especifique)

<p>7. ¿Cuál es su último grado de estudios?</p> <p>1) Licenciatura 2) Especialidad 3) Maestría 4) Doctorado 5) Otro (especifique)</p>	<p>8. ¿De qué institución de educación superior egresó?</p> <p>1) Benemérita Escuela Normal de Maestros 2) Escuela Normal de Especialización 3) Escuela Superior de Educación Física 4) UNAM 5) UAM 6) UPN 7) Privada 8) Otra (especifique)</p>
<p>9. ¿En qué año ingresó al servicio educativo?</p>	<p>10. ¿A través de qué programa ingresó?</p> <p>1) Alianza por la Calidad de la Educación 2) SPD 3) SCMM 4) Otro (especifique)</p>
<p>11. ¿Cuál es su función actual?</p> <p>1) Docente frente a grupo 2) Docente de segunda lengua 3) Profesor de educación física 4) Maestro especialista 3) Director 4) Supervisor 5) Otra (especifique)</p>	<p>12. ¿Con qué tipo de plaza cuenta?</p> <p>1) Base 2) Interinato ilimitado 3) Interinato limitado 4) Doble plaza 5) Plaza docente y plaza directiva 6) Otra (especifique)</p>
<p>13. ¿Cuál es su antigüedad en la plaza?</p>	<p>14. ¿A qué organización sindical pertenece?</p> <p>1.SNTE 2.CNTE</p>
<p>15. ¿Actualmente tiene una participación sindical activa?</p> <p>1) Si 2) No</p>	<p>Observaciones:</p>



Anexo 8. Guion de entrevista

Fecha: \_\_\_\_\_

Código: \_\_\_\_\_

<b>Condiciones de producción de las RS</b>	
1. Para usted, ¿qué implica dignificar la profesión docente?	
2. ¿Con qué función o categoría le gustaría retirarse del servicio educativo? ¿Por qué?	
<b>Experiencia en promoción docente</b>	
3. ¿Alguna vez se ha promocionado? ¿En qué programa? ¿En qué tipo de promoción?	
<b>Promocionados:</b> 4. ¿Qué le motivó a promocionarse? 5. ¿Estaría dispuesto a volver a hacerlo? ¿Por qué? 6. ¿En qué programa (s) se promovió? 7. ¿Qué acciones llevó a cabo para promocionarse? 8. ¿En qué nivel o categoría se encuentra actualmente? 9. Derivado de su promoción, ¿ha recibido apoyo de la SEP para fortalecer su desarrollo profesional?	<b>No Promocionados:</b> 4. ¿Por qué motivo no se ha promocionado? 5. ¿Estaría dispuesto a hacerlo? ¿Por qué? 6. ¿En qué programa (s) se han promovido los maestros? 7. ¿Qué acciones han llevado a cabo los maestros para promocionarse? 8. ¿En qué nivel o categoría se encuentran actualmente los maestros? 9. Derivado de la promoción, ¿los maestros han recibido apoyo de la SEP para fortalecer su desarrollo profesional?
<b>Información</b>	
10. ¿A través de qué medios ha obtenido información sobre el funcionamiento de la promoción docente?	

11. ¿Ha tenido la posibilidad de consultar materiales referentes a la promoción? ¿Cuáles?
12. ¿Ha escuchado sobre el programa de estímulos a la docencia? Explique.
13. ¿Qué conoce sobre la promoción a funciones de dirección y supervisión?
14. ¿Qué personas, organizaciones o instituciones otorgan una promoción docente?
15. ¿Cuál considera que es el papel del sindicato en la promoción docente?
16. ¿Qué opina acerca de la transparencia en la asignación de plazas mediante el proceso de promoción docente?

### **Representación**

17. ¿Qué imagen le viene a la mente cuando escucha “promoción docente”?
18. ¿Con qué asocia un docente no promocionado?
19. ¿Qué representa para usted un docente promocionado?
20. ¿Qué piensa acerca de la inclusión en la promoción docente?
21. ¿Qué significa ser mujer en la promoción docente?
22. ¿Qué significa ser hombre en la promoción docente?
23. ¿Usted piensa que la promoción docente considera sus necesidades laborales, profesionales y personales?

### **Actitud**

24. ¿Qué adjetivo le asignaría al proceso de promoción docente? ¿Por qué?
25. ¿Cuáles son los aspectos positivos de la promoción?
26. ¿Qué aspectos negativos encuentra en la promoción?
27. ¿Qué aporta la promoción a la práctica docente?
28. Desde su experiencia, ¿qué criterios básicos debería incluir el proceso de promoción?
29. Si alguna dependencia lo convocara a participar en una consulta para el diseño de programas de promoción, ¿acudiría? ¿por qué?