
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



Universidad de Guadalajara y Arizona State University

Volumen 32 Número 81

17 de diciembre 2024

ISSN 1068-2341

El Cambio de Política de Inserción a la Docencia en el Marco de dos Reformas Educativas en México: Una Mirada desde el Análisis Institucional y Desarrollo

Jorge Mejía Bricaire¹

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl
México



Giovanna Valenti Nigrini

Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco
México

Citación: Mejía, J., & Valenti, G. (2024). El cambio de política de inserción a la docencia en el marco de dos reformas educativas en México: Una mirada desde el análisis institucional y desarrollo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 32(81). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8471>

Resumen: La reforma educativa de 2013 marcó el inicio de una política pública de ingreso a la docencia. Diversas aproximaciones de investigación mencionan que se estructuró un sistema regulado para el otorgamiento de plazas al magisterio con un diseño legal y administrativo que representaría una regla de posición formal para el funcionamiento de dicho sistema. No obstante, con la llegada de un nuevo gobierno en 2018 la contra reforma educativa modificó los instrumentos legales, lo que le habrá dado una arquitectura distinta, aunque con objetivos similares. Este trabajo se apoya del marco teórico del análisis institucional y desarrollo para realizar una mirada del cambio de política de inserción a la docencia en el marco de dos reformas educativas en México.

¹ El artículo fue desarrollado durante una estancia doctoral en FLACSO-México; bajo la tutela de la Dra. Giovanna Valenti y financiada por el CONAHCYT.

Palabras clave: inserción laboral; docencia; política educacional; reforma de la educación

The change in teacher hiring policy within the framework of two educational reforms in Mexico: A view according to institutional analysis and development

Abstract: The educational reform of 2013 marked the beginning of a public policy for admission to the teaching profession in Mexico. The 2013 educational reform created a formal, regulated system to hire teachers, with clear legal and administrative rules for assigning teaching positions. In 2018, a new government modified this system. Although the objectives and general rules stayed similar, the legal framework and structure changed. This work is based on the theoretical framework of institutional analysis and development to analyze this change in the teacher employment process in Mexico during the course of two educational reforms.

Key words: job recruitment; teaching; educational policy; educational reform

A mudança na política de inserção no ensino no âmbito de duas reformas educacionais no México: Um olhar a partir da análise e desenvolvimento institucional

Resumo: A reforma educacional de 2013 marcou o início de uma política pública de ingresso na docência. Diversas abordagens de pesquisa mencionam que foi estruturado um sistema regulamentado de concessão de cargos para o professorado com um desenho jurídico e administrativo que representaria uma regra formal para o funcionamento desse sistema. No entanto, com a chegada de uma nova administração no governo federal em 2018 a contra-reforma educacional modificou os instrumentos jurídicos, o que mudou a arquitetura de la, ainda que os objetivos ficaram similares. Este trabalho apoia-se no referencial teórico da análise institucional e desenvolvimento para estudar a mudança na política de inserção na profissão docente no âmbito de duas reformas educacionais no México.

Palavras-chave: inserção profissional; docência; política educacional; reforma educacional

El Cambio de Política de Inserción a la Docencia en el Marco de dos Reformas Educativas en México: Una Mirada desde el Análisis Institucional y Desarrollo

En México, durante al menos 30 años, la política de inserción a la docencia confluyó de manera desigual. Mientras que, para las personas egresadas de una escuela normal, obtener una plaza como docente era un proceso automático, el ingreso de personas egresadas de otras IES y universidades sucedía en medio de negociaciones y decisiones tomadas en forma de cogobierno por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la Secretaría de Educación Pública (SEP), y algunos otros sindicatos estatales (De Ibarrola, 1995; Latapí, 2009; Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008). Con la reforma educativa de 2013 se pretendió mejorar el sistema de asignación de plazas; pasar de la negociación en comisiones mixtas y de prácticas discrecionales, a un sistema basado en la evaluación,

Trajo consigo una arquitectura legal y un andamiaje político distinto, ambos enfocados a la reestructuración del sistema educativo, la transformación de su gestión, y la recomposición de los criterios y mecanismos básicos de decisión institucional, con la recuperación de la rectoría del sistema educativo nacional. (Miranda, 2018, p. 248)

Sin embargo, las elecciones de 2018 marcaron el triunfo de Andrés Manuel López Obrador como presidente y de su propuesta política, Movimiento de Regeneración Nacional (MORENA), lo cual trajo consigo un viraje en el proyecto educativo. Uno de los ejes principales de su campaña

consistió en la derogación de la reforma educativa, y, con ello, la desaparición de instrumentos legales logrados durante la administración anterior. El 15 de mayo de 2019 se publicaron en el diario oficial de la federación las disposiciones impresas en el artículo 3° constitucional, entre ellas, la desaparición del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) como organismo autónomo, y la transición del Servicio Profesional Docente (SPD) a la Unidad del Sistema de Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM).

Tomando en consideración este escenario; este trabajo tiene por objetivo analizar el cambio de política educativa de ingreso/admisión a la docencia, como una arena de acción que ha determinado las reglas de posición inherentes a la inserción laboral a la docencia, mediante la aplicación del método de Análisis y Desarrollo Institucional (IAD, por sus siglas en inglés).

Desde el objetivo planteado, se sabe que el ingreso laboral al sistema educativo, concretamente como docente es un tema que ha cobrado relevancia a partir de las políticas de profesionalización docente que se llevaron a cabo con el fin de mejorar la calidad de los servicios educativos en diversos países en el mundo. Al menos en la región de América Latina y el Caribe, ello se convirtió en un punto destacado en las agendas de sus sistemas educativos. En este sentido, el Banco Mundial (BM) (2018) ha mencionado que la inserción laboral de personas a la docencia es un tema por demás importante. Ello tiene fuertes vinculaciones con la calidad de la educación recibida desde los niveles básicos, lo cual, sin duda, está en relación directa con el desempeño y capacidad de los docentes para formar a los jóvenes en condiciones suficientes para propiciar su crecimiento profesional (Berger, 2002; Da Neckir, 2011).

En ese sentido, y en sintonía con las políticas de apertura económica que han marcado el rumbo del sistema internacional desde hace varias décadas, la labor docente ha experimentado una transformación en el sentido de que se abren cada vez más oportunidades para ingresar al sistema educativo para profesionistas y universitarios que no son profesores de formación, es decir, normalistas, pero sí cuentan con los conocimientos, aptitudes, preparación y habilidades para desempeñarse en esa función (Carvacho et al., 2021).

Siguiendo esta línea, el hecho de que los sistemas educativos nacionales permitan a profesionistas y universitarios competir por puestos docentes, favorecería el desarrollo de la calidad de la educación, en tanto que, al pasar por procesos rigurosos de selección meritocrática, se garantizaría que fueran los más aptos y mejor preparados quienes cumplieran con la responsabilidad de preparar y formar a los jóvenes, lo que necesariamente debería conducir al progreso, pues los estudiantes estarían siendo instruidos por los mejores docentes (Faust, 2015).

Así, el proceso meritocrático que conduzca a la mejora de la educación de un país comienza, de hecho, con la mejora de la formación de los docentes, y en ese sentido, el BM (2018) argumenta que, incrementar la calidad de los profesores depende en mucho de una inserción competitiva al sistema de profesionalización docente. Apunta a que la primera fase del proceso debería ser una regulación en el ingreso a programas de formación docente, bajo el supuesto que, mediante la aplicación de pruebas rigurosas se debería seleccionar a los mejores estudiantes para ello. Singapur, por ejemplo, “solo acepta un 20% de los alumnos de escuela secundaria que solicitan ingresar a programas de formación docente, y todos se sitúan en el tercio superior del alumnado secundario” (BM, 2018, p. 143).

Una segunda fase sería la alta selectividad de ingreso a la profesión. Ello implicaría que, al término de los estudios de los futuros docentes, los servicios nacionales de educación dibujen una ruta de profesionalización para que estos candidatos puedan realizar las pruebas de ingreso necesarias; una de entrada, y otras realizadas periódicamente, con el objetivo de mantener la vigencia de sus competencias didácticas y ético profesionales, lo que permitiría seguir brindando un servicio de calidad, promover los niveles de logro de los aprendizajes y abatir el rezago educativo. Tenti (2007) argumenta que, los docentes que han logrado la inserción a la docencia no solo

(re)construyen una identidad como educadores, sino que también operan reformas, las rechazan y las aceptan, por lo que aprenden a enseñar desde experiencias particulares con el currículo, marcos culturales e institucionales.

De esta manera, se podría considerar que la inserción a la docencia sería un momento en la trayectoria profesional de un docente en el que definiría posturas, formas de trabajo, pero también las maneras en las que se va a relacionar con sus pares. Parecería ser un momento muy significativo en un nivel personal, pero no menos importante es considerar que ello incluye la interacción con las reformas y las políticas.

Además, es necesario considerar que una de las cualidades más significativas de un docente es su capacidad de adaptación a los nuevos escenarios culturales, reconociendo que, a la par de la evolución de una sociedad, también debe desarrollarse la Pedagogía, en el sentido de que, cada generación de nuevos estudiantes es culturalmente diferente y, por lo tanto, requiere de estrategias pedagógicas adecuadas que sean congruentes con su manera de comprender el mundo y aprender de él, por lo que el docente en formación necesita tomar conciencia de esta realidad en constante transformación, y desempeñarse en función de ello, en especial en una época en la que las comunicaciones y las herramientas digitales son recursos que necesariamente deben incorporarse al trabajo pedagógico para adaptarse a las nuevas prácticas de los jóvenes, así como para maximizar el proceso de enseñanza (Pérez Lindo, 2010). Según Barber y Mourshed (2007, citado en Valenti y Duarte, 2022, p. 267) los distintos sistemas educativos que han experimentado importantes mejoras lo han logrado fundamentalmente porque han creado un sistema eficiente en tres aspectos: conseguir que la gente más talentosa se interese por la docencia, desarrollarlos para que sean mejores instructores y garantizar que esto maestros se brinden en forma consistente a todos los niños del sistema.

Vaillant (2009) define a la inserción a la docencia como “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional, además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p. 36). Esto implicaría que, la comprensión del proceso de inserción a la docencia dependería tanto de conocer las experiencias personales, como de las políticas y las estructuras laborales y culturales recreadas en las que se desenvuelven.

La importancia de este trabajo radica en que al menos en México no se tiene en el radar un estudio sobre el cambio de política educativa de inserción a la docencia, por lo que este artículo podría coadyuvar a la comprensión del fenómeno, desde un enfoque probado en el análisis de otras políticas públicas y que bien podría aportar evidencia a tomadores de decisiones para mejorar el diseño y aplicación de una nueva política de ingreso, no menos importante es el aporte que realiza al campo del estudio de las reformas y las políticas educativas que se derivan de ello. En este sentido, si bien el alcance de este artículo podría radicar en una innovación en el estudio de las políticas de profesionalización en el ingreso a la docencia; algunas limitaciones recaerían en la interpretación propia en las diferentes etapas de la interacción de la política con las personas y de los resultados. Así, en la primera sección se realiza un esbozo relevante de los resultados derivados de la aplicación de reglas de posición de la política de ingreso instrumentada en 2013. En la segunda sección se describe el modelo analítico IAD, así como los tipos de reglas y etapas establecidos en dicho modelo teórico. En la tercera sección se presenta el análisis de resultados apuntando dos etapas de dicho modelo; la acción y los patrones de interacción con las personas y los resultados empíricos del análisis del cambio de política de ingreso-admisión. Finalmente, en la cuarta sección se ofrecen algunas conclusiones relevantes derivadas del análisis del tema.

Inserción Laboral a la Docencia en México

En 2013 —derivado de la reforma del artículo 3° constitucional en su fracción III— el Programa Sectorial de Educación (PSD) contempló en su meta nacional numeral 1, que México contara con educación de calidad. La estrategia de la meta nacional estipuló el establecimiento de un sistema de profesionalización que promoviera la “formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico pedagógico” (SEP, 2013, p. 37). Esta meta robusteció su operatividad mediante 3 leyes: a) Ley General de Educación (LGE); b) Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE), que le dotó de autonomía al instituto; y c) Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Se buscó formular una política de ingreso al magisterio basada en el mérito profesional a través de exámenes para su evaluación; con miras al establecimiento de políticas de atracción de profesores similares a países de la región de América Latina, y mejorar el aprendizaje de los estudiantes (BID, 2018).

El INEE tenía autonomía constitucional, de gestión y presupuesto, y como principal atribución; proporcionar validez técnica y los insumos pertinentes (personal, pruebas y diversos materiales de apoyo) para la evaluación en cualquiera de sus modalidades —ingreso, promoción o permanencia— estipulados en los artículos 27° y 28° de la LINEE. Por otra parte, el SPD se erigió como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía de gestión y presupuesto, y para su operación se creó la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) con el objetivo de regular los concursos, la emisión de convocatorias, la regulación de los calendarios de aplicación de las evaluaciones, y el establecimiento de los perfiles, parámetros e indicadores referentes para la buena práctica profesional.

En esencia, el SPD tuvo como objetivo la regulación pública y abierta del ingreso a la carrera docente “con el fin de construir un sistema basado en el mérito y el desempeño, mediante diversos instrumentos de evaluación” (Granados-Roldán, 2018, p. 63). El SPD emitía y regulaba las convocatorias de ingreso desde el ciclo escolar 2014-2015 y hasta el ciclo escolar 2018-2019. En este punto, conviene señalar que, al inicio de los concursos, se publicaron 2 convocatorias: una para normalistas, y otra para profesionistas interesados en ingresar a la docencia, y que ostentaran un título de licenciatura en el área correspondiente señalada en la convocatoria. Los dispositivos de evaluación diseñados a partir de los perfiles, parámetros e indicadores de profesores para la Educación Básica (EB) y la Educación Media Superior (EMS) emitidos por el INEE (2015) fueron definidos como “referentes para una práctica profesional que propicie mejores logros de aprendizaje en todos los alumnos” (p. 11). Los exámenes constaban de 2 pruebas estandarizadas con un promedio de 120 reactivos elaboradas por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) y validada por el INEE.

Como parte del proceso, en 2014-2015 se desarrolló el Plan Nacional de Evaluación Educativa (PNEE), que tenía como objetivo orientar, distribuir y articular las funciones de la evaluación entre los actores y los Estados (Miranda, 2018). En 2016 se diseñaron los Planes Estatales de Evaluación y Mejora Educativa (PEEME), con lo cual se obtuvo un plan por estado de la república (INEE, 2016).

Los resultados derivados de la implementación de esta política tuvieron matices importantes en los Estados de la República, sin embargo, fue observable que la asignación de la mayoría de las plazas se llevó a cabo apegada a la normatividad del SPD. Tan solo para el rubro de sustentantes, durante los cuatro concursos llevados a cabo, participaron 655,580 personas de las cuales 492,244 lo hicieron para alguna plaza disponible en EB (Tabla 1). Asimismo, a partir de esta cantidad de sustentantes se logró entregar 148,436 plazas en concursos públicos y abiertos, en perspectiva, este total representó al menos un 10% del total de profesores que atienden EB.

Tabla 1*Resultados del Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes 2014-2018*

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

Nota: Elaborado a partir de Medrano y Ramos (2019).

Otro resultado no menos importante, fue la incorporación de personas tituladas provenientes de otras carreras, interesadas en participar en dichos concursos. Para este segmento de sustentantes, los porcentajes de idoneidad fueron menores, quizás porque no tuvieron una formación previa como docentes. Sin embargo, registraron un aumento anual positivo promediando un 54% de aspirantes que acreditaron el examen durante el periodo 2014-2018 (CNSPD, 2018). Es relevante mencionar que, a partir del concurso de ingreso 2016-2017, el SPD emitió solo una convocatoria para todas las personas interesadas en participar en la evaluación de ingreso, por lo que dejó de emitir dos convocatorias como venía sucediendo desde 2014, una para normalistas y otra para titulados con otras formaciones profesionales. Además, el pase automático reglamentado en el escalafón y sus comisiones mixtas SEP-SNTE dejó de funcionar para las personas egresadas de escuelas normales. Por ello, durante los concursos promediaron un 56% de acreditación muy similar al 54% obtenido por egresadas y egresados de otras Instituciones de Educación superior (IES) (CNSPD, 2018).

Si bien los resultados presentados en líneas anteriores en lo relativo al cambio de dirección de la política para el ingreso a la docencia después de 2013 podrían interpretarse de una manera alentadora; algunos aspectos de la estrategia de aplicación de la política habrían sido susceptibles de mejora y fueron ampliamente criticados: a) en el plano pedagógico de la evaluación no se anunció una estrategia de información sobre las pruebas estandarizadas aplicadas; en todo momento imperaron versiones subjetivas sobre la validez de las pruebas a lo que se sumó la incertidumbre entre los docentes por las posibles consecuencias de no aprobar las varias fases de las evaluaciones; b) Rodríguez (2021) menciona que no se pudo “convencer a los profesores de que la intención de la evaluación magisterial no era punitiva sino formativa, y que la SEP cuidara que las fórmulas de evaluación se adecuaran a las realidades locales” (p. 95), sin embargo, el diseño del modelo de evaluación estuvo lejos de convertirse en una experiencia constructiva para un número considerable de docentes que ingresaron fue impuesto de arriba hacia abajo y no recuperaron experiencias exitosas de otras realidades (Arnaut, 2015). En consecuencia, ante estos elementos presentados, se podría asumir que se desaprovechó la oportunidad de instalar a la evaluación como un instrumento sólido para fortalecer el ingreso a la profesión docente. Algunas investigaciones (Cuavas-Cajiga, 2018; Flamand et al. 2020; Silva y Gutierrez, 2020) han documentado que algunos otros resultados de la reforma educativa de 2013 acentuaron una precarización de la labor docente, pérdida del sentido de estudiar en una escuela normal por la no asignación directa de una plaza, la reforma educativa no resarcó los efectos de la desigualdad en la población y tampoco aumentó la calidad del proceso educativo en general, ni con la evaluación de ingreso ni tampoco con la evaluación de permanencia.

Es importante resaltar que resultados presentados derivados de la aplicación de la política de ingreso a la docencia que se exponen en este apartado, no pretenden coincidir o debatir con opiniones vertidas por expertos o notas periodística que se desarrollaron a partir de la formulación de la política; sino más bien entender el hecho a partir de datos, teoría y documentos normativos. Desde la investigación se puede realizar una crítica a hechos sociales, porque existe una aproximación distinta al ejercicio del poder (Foucault, 1995), en este caso a ideologías adversas a la aplicación de la política.

Aproximación Teórica y Metodológica

Las políticas públicas son estrategias eficaces destinadas a la resolución de un problema (Del Castillo y Dussauge, 2020; Valenti y Flores, 2008). El estudio de las políticas públicas se ha transformado invariablemente, pues, de ocuparse del análisis de aspectos macro-micro de la política, o del proceso de la política; hace tres décadas se iniciaron estudios de política con un enfoque más sistémico y centrados, preponderantemente, en las organizaciones y en los resultados. Por ello, este trabajo se sujeta al marco analítico de políticas públicas del Análisis Institucional y Desarrollo. Ante ello, este marco analítico “debe identificar la mayoría de los tipos de variables estructurales que están presentes en diversos arreglos institucionales” (Ostrom, 2011, p. 9) por lo que se encuentra centrado en tres componentes fundamentales: a) los inputs (entradas del proceso de análisis); los cuales están orientados en las variables exógenas y representadas por las instituciones y sus reglas de uso; b) la situación acción y; c) los resultados de las interacciones de la institución y los actores.

Como punto de partida, este enfoque de análisis de política pública permitirá mirar a las instituciones de manera holística. En el análisis de las instituciones como primer plano, Remedi (2004) argumenta que, una institución crea reglas sociales que se encontrarían presentes en las acciones realizadas de forma cotidiana por las personas, y, de igual forma, estos comportamientos regulados recrean símbolos, costumbres e incluso valores presentes en las instituciones. Asimismo, Polski y Ostrom (1999) proponen que las instituciones son “elementos invisibles del contexto de las políticas” (p. 14), por ello, las instituciones pueden ser vistas como sistemas estructurados y rígidos, en cuanto a que se convierten en sistemas de normas, y también contarían con algunas otras partes blandas que también “delimitan la capacidad de cambio social [...] interactuando con las condiciones físicas y culturales, las instituciones crean incentivos para el comportamiento social” (Polski y Ostrom, 1999, p. 15). Ante este panorama, las instituciones son constructos que requieren miradas que observen la complejidad de las interacciones con las que son recreadas. Por lo que este marco IAD “puede ser utilizado para describir, analizar, o predecir y explicar el comportamiento dentro de la institución” (Ostrom, 2011, p. 2011).

Derivado de lo anterior, una institución puede ser, además, comprendida como “una regla, norma o estrategia ampliamente entendida que crea incentivos para el comportamiento en situaciones repetitivas” (Crawford y Ostrom, 1995, citados en Polski y Ostrom, 1999, p. 14). North (1991, citado en Pacheco-Vega, 2020, p. 275) menciona que las reglas podrían ser “formales — codificadas en leyes y reglamentos que se pueden analizar textualmente— e informales — constituidas de modo invisible en términos de patrones, actitudes y comportamientos repetidos”; desde estas dos perspectivas, las instituciones serían entidades estructuradas por reglas en uso, las cuales, al mismo tiempo representan formas de comportamiento, sin embargo, existirían reglas desarrolladas por los sujetos que actúan en el moldeo de la institución misma.

Las reglas dotan del sentido los roles que los actores desarrollan en la acción. Polski y Ostrom (1999) y Ostrom (2011) proponen la existencia de varios tipos de reglas. Unas de ellas son las de posición, las cuales ordenan posiciones que los actores asumen en una situación; están también las reglas de límite, que marcan la entrada o la salida a diversas posiciones de los actores; las

reglas de autoridad, que marcan las acciones que los actores realizan en sus posiciones específicas; las reglas de agregación, que especifican las decisiones que se toman en una situación de acción; las reglas de alcance, por su parte, “especifican la jurisdicción de los resultados que pueden verse afectados y si estos resultados son o no finales” (Polski y Ostrom, 1999, p. 24); mientras que las reglas de información indican “la cantidad y el tipo de información disponible para participantes en un campo de acción” (Polski y Ostrom, 1999, p. 25); y, por último, las reglas de beneficio, las cuales “asignan beneficios o sanciones a acciones particulares que han sido tomadas o que están basadas en resultados” (Pacheco-Vega, 2020, p. 287).

Esta variedad de reglas asigna funcionalidad y representación de ciertos momentos de acción de los actores dentro de las instituciones o bien en el desarrollo de una política. Desde luego, sería complejo mencionar que una institución o una política utilice una sola regla para su análisis. Dada la variedad de interacciones de los actores con la estructura, se “corteja el fracaso de la política si se limita el análisis a arenas de acción única” (Polski y Ostrom, 1999, p. 25). En el caso de la política de ingreso, la institución cancelada [SPD] en 2019 se caracterizó por el uso de reglas de límite y de beneficio, no obstante, la nueva institución [USICAMM] conservó dichas reglas de uso al asignar una posición como docente dentro del sistema público.

En un segundo plano de análisis, pero más importante, subyace la acción. Esto determinaría los resultados de las interacciones de los actores con la política. McGinnis (2011) menciona que la acción “es la caja negra donde las elecciones operacionales, colectivas o constitucionales son hechas” (p. 20). En este marco de análisis, la identificación de la arena de acción y la situación de acción serían dos componentes fundamentales. Mientras que la arena de acción determina el contexto, la situación acción determinaría la actuación de los actores dentro de esa arena, hecho que determinaría los resultados de dichas intervenciones; respecto, a esta centralidad de la acción, Pacheco-Vega (2020) argumenta lo siguiente:

Al centro del análisis del IAD tenemos dos elementos principales: una arena de acción y una situación de acción. Una arena de acción se compone de una situación de acción y un conjunto de actores [...] La situación de acción involucra participantes que se encuentran en posiciones específicas, que deben a su vez decidir entre diversas acciones a la luz de información que poseen sobre cómo ciertas acciones están enlazadas a resultados potenciales y cómo los costos y beneficios están asignados a acciones y resultados. (p. 286)

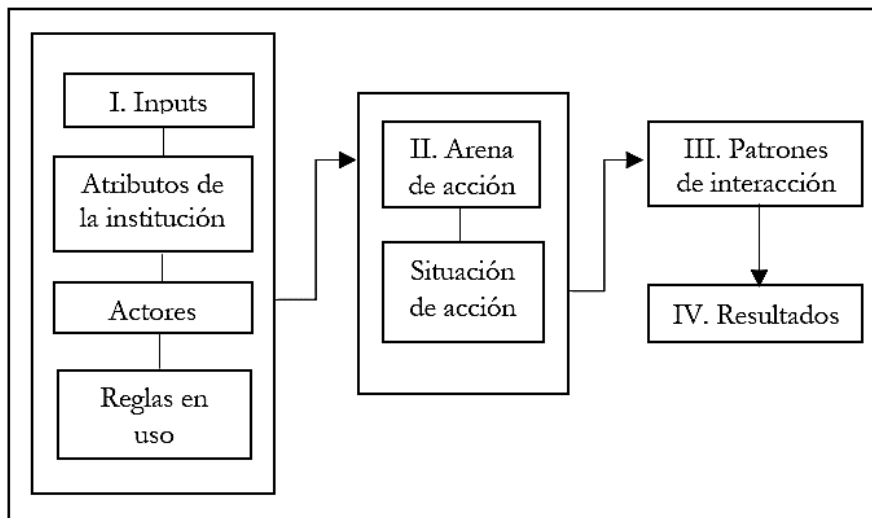
En ese orden de ideas, “el IAD es un marco simplificado enfocado en la situación acción destacando los resultados de estas interacciones” (McGinnis, 2011, citado en Ostrom, 2011, p. 9). En este caso particular, la política de ingreso se vio enmarcada por una arena de acción contrapuesta, en donde los actores disputaron la instrumentación de la política en el espacio legislativo para ponerla en marcha. Las situaciones dentro de la acción de este cambio de política de ingreso identificaron un desarrollo de un nuevo enfoque, al menos a primera vista, mucho más ideologizado. Otro elemento en este marco de análisis es el resultado de la interacción de las reglas con los actores que se erige como una etapa necesaria para la comprensión de las instituciones y el uso de las reglas, al respecto, los patrones de interacción se refieren a las características estructurales de una situación de acción y la conducta de los participantes en la estructura resultante. En situaciones de acción política muy restringidas con poca o ninguna incertidumbre, los participantes tienen una gama limitada de estrategias y un analista de políticas puede hacer inferencias sólidas y predicciones específicas sobre patrones de comportamiento probables (Polski y Ostrom 1999, p. 3).

Los patrones de interacción, por lo tanto, representan el juego de los actores con las reglas, y cómo la estructura moldea y recrea líneas de acción continua que darán sentido a los resultados. En este caso, en el análisis del cambio de política de ingreso los patrones de interacción se ven reflejados

tanto en vacíos informativos en el nuevo sistema de ingreso, como en la diversificación y retroceso en los componentes del examen de ingreso. La etapa de resultados, según McGinnis (2011) se define como “la conjunción de los resultados de una situación de acción dada, otras situaciones de acción estrechamente relacionadas e influencias exógenas que no siempre pueden estar sujetas al control efectivo de la intervención humana”. Por ello, los resultados tendrían variabilidad por el alcance de las acciones y las pautas de interacción con los actores. Para el caso del análisis de una política pública, el indicador más plausible para la medición de los resultados es el bienestar social. Polski y Ostrom (1999) mencionan que “un resultado es eficiente si el beneficio social marginal es igual al costo social marginal” (p. 32) (ver Figura 1).

Figura 1

Modelo de Análisis Institucional y Desarrollo (IAD)



Nota: Elaborado a partir de Ostrom (2011) y McGinnis (2011).

Luego entonces, se presenta una categorización propia desde el IAD. Por ello, esta propuesta metodológica intenta visualizar el cambio de política de inserción laboral en México mediante las cuatro etapas reseñadas: inputs, acción, patrones de interacción con los actores, y los resultados. En la etapa de análisis de los inputs se encuentran los actores y arena de acción, así como la institución creada y las reglas de uso. Los actores y arena de acción se encuentran representadas en la figura presidencial, las bancadas camerales de la legislatura, las y los académicos, y la sociedad civil. Por otro lado, en el atributo de institución y reglas de uso se encuentran el artículo 3° constitucional y la nueva Unidad del sistema de Carrera de Maestras y Maestros (USICAMM) como regla de posición. En la etapa de las acciones, el atributo principal es la situación de acción y las características serían la regresión e ideologización, así como el nuevo enfoque de la política.

En la etapa de interacción con los actores, el cambio abrupto y desordenado sería el principal atributo, así como los vacíos informativos en el nuevo sistema de ingreso y la diversificación y retroceso en los componentes de la evaluación de ingreso serían sus características. En la última etapa del análisis, los resultados, se encuentra la eficiencia, caracterizada por irregularidad en la emisión de convocatorias y resultados. Otro atributo consiste en el uso de la regla de posición (equidad distributiva), caracterizada por cambios abruptos en la emisión de las listas de ordenamiento, y finalmente, el atributo de bienestar social y conformidad con los valores,

caracterizados por el malestar por el proceso de registro, selección y opacidad en la rendición de resultados de admisión a la docencia (Tabla 2).

Tabla 2

El Marco de Análisis Institucional y Desarrollo Aplicado al Cambio de Política de Inserción a la Docencia en México

Etapas del IAD	Atributos del Cambio de Política	Elementos Descriptivos
I. Inputs (entradas)	a) Actores	Figura presidencial Bancadas camerales Académicos Sociedad civil
	b) Atributos de la institución y reglas de uso	Artículo 3° constitucional USICAMM. Regla de posición
II. Arena de acción	a) Situación de acción	Regresión e Ideologización. Nuevo enfoque de la política
III. Patrones de interacción con los actores	a) Actores receptores del proceso de: Ingreso-admisión	Reconfiguración desordenada del sistema meritocrático de ingreso-admisión
IV: Resultados	a) Uso de la regla de posición (equidad distributiva)	Diversificación en los componentes de la evaluación de ingreso
	b) Bienestar y conformidad con los valores de la sociedad	Malestar e intermitencia del flujo de información del nuevo sistema de admisión

Categorización propia a partir de Ostrom (2011).

Así mismo, se analizan los atributos del cambio de la política con los elementos descriptivos de cada etapa y que fueron presentados anteriormente. Para la exploración se recurrió a entrevistas a profundidad con docentes de secundaria. Se optó por docentes de este nivel educativo por la composición y origen del profesorado, que suele ser mucho más heterogéneo que en otros niveles de educación básica, ya que se compone de profesionales de distintas disciplinas y no solo de personas formadas para la docencia. Se dialogó con veinticuatro personas tanto egresadas de escuelas normales, las cuales son instituciones especializadas en la formación de docentes; y también de no normalistas, es decir, personas egresadas de diversas instituciones de educación superior que habían logrado acceder a la docencia durante los concursos de 2014-2019. La selección y el número de entrevistas dependió principalmente de conocer sus experiencias en sus muy particulares voces y marcos culturales, y no de obtener una muestra representativa. El instrumento utilizado indagaba el cambio de política de ingreso-admisión a la docencia, cabe mencionar que el uso de las voces de docentes atendió al principio de confidencialidad y ética en la investigación.

Resultados: El Cambio de Política de Inserción Laboral a la Docencia en México

A continuación, se presentan los resultados del análisis del cambio de política de inserción a la docencia; cabe enfatizar que para el análisis de los resultados se recurrió a las personas. EL AID permite ahondar en los resultados de la aplicación de una política por medio de la exploración de

quienes interactúan con las instituciones (McGinnis, 2011). Por ello, el uso de narrativas derivadas de entrevistas a profundidad se hacen necesarias para imbricar el análisis del cambio de política con los efectos producidos en las personas. Los resultados están divididos en cuatro sub apartados: inputs, arena de acción. Patrones de interacción con los actores y resultados.

Inputs (Entradas)

Actores y Arena de Acción

El principal actor promotor del cambio de política fue el presidente de México, al presentar su propuesta de ley el 12 de diciembre de 2018. Luego de esto, vino una amplia etapa de discusión entre grupos parlamentarios. Por una parte, la fracción del régimen apoyaba la iniciativa de ley del presidente, y por la otra, el grupo parlamentario opositor se reunió con académicos para el desarrollo de una contrapropuesta que rescatara al menos dos puntos fundamentales: la supervivencia y funcionamiento del INEE como organismo autónomo, y también, que las plazas se mantuvieran sometidas a concurso y no bajo los criterios de selección por un escalafón con la participación de los sindicatos de maestros.

En el proceso, el 27 de marzo de 2019, habiéndose aprobado un proyecto de ley de consenso, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) presionó como grupo parlamentario al congreso para que algunas de sus peticiones quedaran plasmadas en el diseño del artículo 3° que sería votado para su aprobación, en el espacio de un mes. Este grupo tomó las instalaciones del congreso como acción represiva. Cabe mencionar que, en medio de este choque de fuerzas, el actor presidencial presentó un decreto por el cual dejaba sin efectos de las disposiciones de la reforma de 2013, además de establecer negociaciones con este actor en privado. El 30 abril de 2019, se presentó un dictamen para la aprobación de los cambios al artículo 3° ante la cámara de diputados, el cual fue votado y rechazado por los partidos de oposición porque la redacción del artículo, en el párrafo octavo, abría la posibilidad de que el ingreso a la carrera docente quedara otra vez en control de los sindicatos —en esencia, la admisión, promoción y permanencia, eran puntos medulares de la reforma anterior, situación que mermó las relaciones con los sindicatos y permitió alimentar una narrativa que aproximaba a dicha reforma como un acto punitivo— Maldonado y Rodríguez (2019) lo explican con mayor detalle:

El problema de dicha redacción es que se buscó armonizarla con el mecanismo del escalafón, lo que abre la puerta a la integración de comisiones mixtas para regular el otorgamiento de plazas de maestros; es decir, se reproducen los mismos términos y conceptos que en las fracciones VII y VIII del 123-B [...]. Al final de las negociaciones se introdujo una redacción que envía a la legislación secundaria, específicamente a la ley en materia del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros la operacionalización de los términos y procedimientos para el ingreso y promoción. De modo que el 16 transitorio sería incluso redundante y prescindible.
(p. 6)

Esta parte del proceso es una muestra de las implicaciones políticas del fenómeno educativo en México, puesto que, más allá de las negociaciones que tuvieron que ver con modificaciones al artículo 3° para mejorar la calidad de la educación, la realidad es que se trató de una lucha de poder entre diferentes facciones que velaron más por intereses particulares de grupo que por la calidad de la educación en el país. En ese sentido, el actor presidencial se valió del descontento generado entre los docentes por la reforma educativa de la administración previa para ganar posiciones políticas dentro de ese gremio y así fortalecer su proyecto de gobierno, dejando de lado una preocupación

genuina por mejorar el sistema educativo nacional a través de un modelo de ingreso puramente meritocrático (González, 2021).

En ese orden de ideas, la postura del sindicato tuvo que ver más con la retención del poder que representaba su capacidad de asignar y promover plazas, que con el desarrollo de un nuevo proyecto que posibilitara el ingreso al sistema a profesionistas calificados de otras áreas, lo que, como se describió al inicio, es uno de los preceptos más significativos del modelo meritocrático para impulsar el desarrollo de una sociedad. El interés de este grupo, por lo tanto, no fue comprometerse con la posibilidad de mejorar la calidad de la educación, sino retener su capacidad de bloque político capaz de, como lo demostró, incidir en las decisiones de la agenda educativa, lo cual, en principio, no es algo perjudicial, sino que se vuelve así cuando el poder y el control político se priorizan por sobre una mejora sustantiva del servicio ofrecido (Villalaz, Moreno y Ramírez, 2020).

En cuanto a la participación de los otros actores (académicos y sociedad civil) en el proceso, es posible afirmar que la polarización derivada de la coyuntura política y social pudo reflejarse en cierta medida en ambos, especialmente en la sociedad civil. Como se mencionó antes, el bloque opositor al actor presidencial se apoyó en académicos para argumentar en favor de mejorar la reforma, basándose en la necesidad del sistema educativo de adaptarse a las exigencias de la realidad internacional en lo que respecta a la profesionalización docente. Sin embargo, estas opiniones fueron percibidas por una parte de la sociedad civil como provenientes de una élite que no escuchaba realmente las necesidades e intereses del pueblo, de modo que no sirvieron para frenar la avanzada del grupo político del presidente (González, 2021).

Esa parte de la sociedad civil, aún eufórica por la llegada de un pretendido proyecto transformador, y quizá, resentida con el gobierno anterior por la difícil situación del país en ese momento, percibió la contrarreforma del presidente como un movimiento en beneficio del país, porque consideraron que la reforma previa fue impulsada por grupos con intereses privados que no estaban en armonía con las necesidades del pueblo, y que tendían a la privatización. Derivado de ello, vieron en el desmantelamiento de la anterior reforma una victoria popular que era parte del proyecto transformador del presidente (González, 2021).

Así, el papel de estos actores resultó relevante para el proceso, en tanto que su capacidad de incidir sobre la agenda educativa se manifestó en las situaciones que condujeron a la modificación del sistema de ingreso al sistema educativo, propiciando el desarrollo de incertidumbre con respecto al proceso de admisión, y, con ello, en la situación laboral de muchos profesionistas.

Institución Creada

El resultado final del proceso de la etapa fue el debate y negociación de los actores que se tradujo en el artículo 3º constitucional votado el 9 de mayo de 2019 y publicado el 15 de mayo del mismo año en el diario oficial de la federación. Fue mejorado en comparación con la propuesta presidencial. Algunos aspectos positivos observables resultantes del consenso político, la participación de los actores de la sociedad civil y académicos, es que se visibilizan algunos sectores marginados de la sociedad y se incorporó la equidad de género:

[...] El artículo incluyó una redacción más moderna en términos de derechos, perspectiva pro persona, igualdad sustantiva; incorporación de la interculturalidad y plurilingüismo, así como el derecho a gozar de los beneficios de la ciencia. Se incorporó el principio del interés superior del niño [...] Se estableció la escuela como uno de los brazos estatales encargado de satisfacer el derecho a la alimentación de los niños de educación básica que se encuentren en situación de alta marginación. (Maldonado y Bolaños, 2021, p. 189)

El nuevo artículo 3º planteaba en términos generales los mismos preceptos constitucionales, sin embargo, se adicionó el principio de inclusión: “corresponde al Estado la rectoría de la

educación, la impartida por éste, además de obligatoria, será universal, inclusiva, pública, gratuita y laica” (DOF, 2019). Asimismo, se derogó el párrafo tercero, el inciso d) de la fracción II y la fracción III, los cuales daban cuenta de la permanencia en el servicio y los componentes que hicieron de la política de evaluación docente controversial para algunos actores. Se adicionó la obligatoriedad de la educación superior “la obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale” (DOF, 2019), bajo las condiciones y requisitos de acceso que cada institución o tipo de servicio educativo señale.

Arena de Acción

Situación de Acción: Regresión e Ideologización y Nuevo Enfoque de la Política

En esta segunda etapa de cambio de la política, hubo dos transformaciones importantes que podrían considerarse regresivas; el primero de ellos fue la apertura de las plazas a las comisiones mixtas y al sistema de escalafón. Lo que se traduce en la reincorporación del sindicato en las decisiones de ingreso y promoción. La redacción final del artículo 3° en su párrafo séptimo da cuenta de ello:

La admisión, promoción y reconocimiento del personal que ejerza la función docente, directiva o de supervisión, se realizará a través de procesos de selección a los que concurren los aspirantes en igualdad de condiciones y establecidos en la ley prevista en el párrafo anterior, los cuales serán públicos, transparentes, equitativos e imparciales y considerarán los conocimientos, aptitudes y experiencia necesarios para el aprendizaje y el desarrollo integral de los educandos. [...] A las instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo no les serán aplicables estas disposiciones. (Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos, 2019, Artículo 3)

La otra regresión habría sido la desaparición del INEE. La mirada de Maldonado y Bolaños (2021) sobre ello dibuja la figura del actor presidencial como populista en los hechos, ya que la desaparición de dicho instituto y su sustitución por un organismo dependiente de la SEP, sin autonomía, corresponde a una decisión ideológica; con un beneficio directo para sus seguidores y colectivos políticos que lo apoyaron en su camino al poder, y no como un acto pensado desde la lógica de la gestión del sistema educativo,

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

Quizás es conveniente mencionar que, en su análisis Maldonado y Bolaños (2021) presentan otras marcas ideológicas que se acentuaron en el texto constitucional, entre las que puede citarse la definición preconcebida de asignaturas que los niños debieran tener en la escuela y que quitarían protagonismo a las ciencias, situación que tendría que ser atendida en los programas de estudio y publicados como acuerdo secretarial en el diario oficial de la federación y no en la constitución. También se dejó de lado el concepto de educación de calidad, un término por demás estudiado y debatido por ser medible y adherible como un derecho humano de las infancias (Latapí, 2009).

Luego de conseguir un marco legal adecuado para la implementación de una nueva política para el ingreso a la docencia, el Plan Sectorial de Educación (PSE) en el objetivo prioritario número 3 podría visualizar el enfoque de dicha política: “Revalorizar a las maestras y los maestros como agentes fundamentales del proceso educativo, con pleno respeto a sus derechos, a partir de su desarrollo profesional, mejora continua y vocación de servicio” (DOF, 2018, p. 24). Este cambio en la mirada de la hechura de la política permite pensar que el gobierno ya no estaba dispuesto a continuar con el desarrollo de un sistema de evaluación como se llevó previamente; el término revalorización tendría algunas connotaciones, una de ellas sería —tener de vuelta o tener valor otra vez— bajo la idea que anteriormente los docentes no fueron valorados o no tuvieron un correcto desarrollo profesional. El enfoque de la política que el gobierno adoptó, está orientado a no tener más disputas políticas con los actores sindicales y mantenerlos de aliados. “El Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros es un instrumento del Estado para que el personal al que se refiere esta Ley acceda a una carrera justa y equitativa” (DOF, 2019, p. 5) se observa que la nueva política tendría como objetivo asegurar la equidad y justicia de los procesos de selección al magisterio. Se infiere la preservación de un sistema de ingreso mediante evaluaciones estandarizadas, además de incluir algunos otros instrumentos de evaluación que no se consideraban antes, como la planificación de una sesión de un curso.

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

Patrones de Interacción de las Reglas con los Actores

Reconfiguración Desordenada del Sistema Meritocrático de Ingreso-Admisión

En esta tercera etapa de análisis, la interacción de la nueva política reconfiguró el sistema meritocrático. Inclusive a nivel constitucional, el sustantivo que definía la inserción cambió de llamarse ingreso, a otro denominado admisión: “Con el proceso de admisión se dará acceso formal al servicio público educativo en educación básica y media superior a través del Sistema” (DOF, 2019, p. 14). Si bien el proceso de inserción laboral durante la reforma de 2013 permitió la entrada de una forma reglamentada, también generó algunas desigualdades en el ingreso, derivadas del funcionamiento del sistema de asignación de plazas, que, a su vez, proviene del sistema de reglas de posición del sistema.

Así, el SPD prosperó en constituirse en un sistema que incentivó el mérito, aunque este avance fluyó con algunas dificultades, tal como se detalló en apartados anteriores. En este orden de ideas, el mérito es una idea socialmente construida puesto que el reconocimiento de una acción como meritoria, depende de la socialización del término y de los objetivos que persigue (Maldonado et al., 2019). Si bien el mérito, para el caso que nos ocupa, “puede verse como una referencia a las calificaciones formales que un individuo ha logrado: demostraciones externas de capacidades y habilidades internas” (Bell, 1973 citados en Jackson, 2007, p. 368; Parsons, 1954; Parsons y Bales, 1956) frecuentemente se le ha confundido como una serie de capacidades innatas.

Al respecto, Young (1958) expresó que “la inteligencia y el esfuerzo juntos conforman el mérito” (p. 94). La perspectiva satírica del mismo autor sobre ello se constituye como la base ideológica de un sistema meritocrático en el que las personas con mayores ventajas tendrían mayores logros. En el caso del logro ocupacional, el mérito estaría fundamentado en las características requeridas para desarrollar las funciones del puesto en cuestión. Respecto a los rasgos requeridos para el logro ocupacional, Jackson (2007) menciona que “toda una gama de características podría considerarse meritorio en algún momento u otro, ya que diferentes ocupaciones pueden requerir individuos con diferentes tipos de habilidades y atributos” (p. 368). Con relación a esta consideración existe una amplia reflexión que aborda el mérito también desde una perspectiva de equidad y la existencia factores estructurales, subjetivos y coyunturales que pueden intervenir en el resultado, sin embargo, no se retoman por no estar directamente relacionados con el objetivo central de este texto (Santambrogio, 2021).

En el caso de la inserción a la docencia bajo el régimen del SPD, Maldonado et al. (2019) discuten que el proceso de selección del personal responsable de la calidad y equidad de la educación no aseguraría la reproducción del sistema y mucho menos su mejoramiento si no se hiciese mediante un procedimiento de naturaleza meritocrático. Se necesita a los mejores profesionales disponibles, el mérito entre quienes tienen la responsabilidad de formar a los ciudadanos del futuro, parece indispensable desde cualquier perspectiva de desarrollo. Este argumento sostiene la idea de que para poder acceder a un puesto de trabajo especializado se requiere de poseer habilidades específicas y el esfuerzo por hacerse de recursos por parte del individuo. En lo que respecta al proceso de inserción a la docencia en el marco del SPD, el desarrollo que tuvo como un sistema meritocrático precisamente se apoyó en esta idea. La evaluación de ingreso corroboraría las habilidades y saberes de los participantes bajo los principios de justicia (Rawls, 1984) de libre participación e igualdad en las oportunidades de acceso a plazas definidas por perfiles y abiertas para todas las personas. El SPD de la reforma 2013 creó un sistema que incentivó el mérito en el proceso de ingreso a la docencia, así como la superación de las desigualdades creadas por el pacto SEP-SNTE.

En general, la política de ingreso otorgó una ventana de oportunidad, emparejó y reguló las condiciones de ingreso; en suma, erosionó la impresión de alienación que se percibía, en el sentido del predominio de un sistema clientelar con nulo reconocimiento al valor profesional. No obstante, en el periodo de cambio de política, sobre todo en el año 2019, ello no fue del todo así. Los docentes asumían que, en el sistema meritocrático que se había construido, las posibilidades de ingreso a la docencia se habían vuelto opacas y el sistema estaba en crisis. No tenían clara la información sobre cómo se desarrollaba el ingreso, incluso otros procesos, como la promoción o ascenso en la escala jerárquica de gestión dentro del sistema educativo (Compañ-García, 2021).

Resultados del Cambio de Política

Uso de la Regla de Posición (Equidad Distributiva). Diversificación y Retroceso en los Componentes de la Evaluación de Ingreso

Durante la interpretación, se generalizó un sentido de retroceso en la rigurosidad del examen de ingreso, y en general de la evaluación. Para las y los informantes este retroceso se enfocó en el hecho de que la evaluación de ingreso pasó de ser estructuradas por un examen estandarizado compuesto por dos pruebas; un Examen Nacional de Conocimientos y Habilidades para la Práctica Docente (ENCHP) y un Examen de Habilidades Intelectuales y Responsabilidades Ético Profesionales (ENHREP) durante los ciclos escolares 2014-2018; a estar compuesta por un ensayo, un examen estandarizado con un menor número de ítems, y una planificación, durante los ciclos escolares 2018-2019 y 2019-2020 como elementos multifactoriales de la evaluación; cabe resaltar, que para 2020-2021, estos elementos multifactoriales adhirieron movilidad académica. Para 2021-

2022 y en lo consecutivo; estos elementos multifactoriales son formación pedagógica, promedio de carrera, cursos extracurriculares, experiencia docente y apreciación de conocimientos (examen estandarizado). Si bien, una prueba estandarizada no es predictiva totalmente de la efectividad de un docente, si podría dar pistas de sus capacidades para la enseñanza (Martínez-Rizo, 2016). Los no-normalistas José, Oscar y Salvador, objetivaron el retroceso en la complejidad de la evaluación de ingreso,

[...] yo creo que fue un retroceso, porque la evaluación que nos hicieron; sí hizo que varios maestros que estaban ya en las escuelas al menos se pusieran a revisar materiales, y también a estar al tanto de las evaluaciones; ahora no sé qué vaya a pasar, pues creo que otra vez nos hacen ir al sindicato, al menos para ver si podemos pedir más horas. (José, E10-NN) [...] Hay un cierto retroceso, porque yo creo que todos los que entramos debemos prepararnos para un examen de una cierta dificultad, tal como otras carreras, los médicos, por ejemplo, primero hacen un examen y luego se observa si sabe operar [...] ahora creo que les pidieron un ensayo y una planeación, se hizo más sencilla la evaluación (Oscar, E12-NN). [...] Tengo compañeros que hicieron el examen, y me dicen: —¡no es que nada que ver con lo que tú nos contaste! — la modalidad de examen cambió a un ensayo. [...] ahora se maneja en redes sociales que con un ensayo entras como docente. (Salvador, E2-NN)

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

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

Los relatos han dado cuenta de la preocupación por los cambios y el retroceso en la composición de los exámenes de ingreso al servicio docente. Ello implicaría un alto desgaste en los inicios de la socialización de la profesión, además, una alta posibilidad de subjetivar la entrante reforma como un sistema que no garantizaría un proceso sistemático a diferencia de la primera reforma que si lo habría hecho. Respecto a ello; Ball, Maguire, Braun y Hoskins (2011) argumentan que personas que se desempeñan como docentes y se interponen en la aplicación de las políticas suelen ser consideradas como críticas a diferencia de quienes se interponen y reproducen en la aplicación de las mismas. Ante este hecho, las personas entrevistadas se mostraron críticas ante el cambio en los ámbitos de la evaluación. Algunas investigaciones (Compañ-García, 2018; Martínez y Eslava, 2022) coinciden que el examen de ingreso antes de 2018 tenía como objetivo concursar por una plaza, lo que elevaría el sentido de competitividad y la demostración de las capacidades de las personas para ello, por lo que la nueva reforma se comportaba más como un examen diagnóstico al querer explorar otras dimensiones con una menor rigurosidad.

Mientras el SPD conservó una prueba estandarizada compuesta por un examen de conocimientos y habilidades para la práctica docente y el examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales; la USICAMM en 2019 tuvo varios componentes del examen de ingreso: un escrito en la modalidad de ensayo; una constancia que demostraba experiencia frente a grupo; una prueba estandarizada y la realización de una planificación de sesión. Mientras que para 2021, los componentes de la evaluación cambiaron y solicitaron algunos otros elementos multifactoriales: una ponderación a la formación pedagógica como docente, el promedio general de carrera, cursos extracurriculares (relacionados con la docencia); experiencia docente comprobable y un examen estandarizado denominado apreciación de conocimientos y aptitudes. Esta variación en los componentes tales como, el promedio general de carrera o la formación específica pedagógica serían aspectos debatibles de pertinencia.

El componente de promedio no garantizaría o tal vez no sería objeto de predictibilidad en la eficacia de la aplicación de las competencias didácticas en el aula de las personas que logran la admisión. Por otra parte, evidencia de investigaciones en países que han mejorado sus indicadores educativos demuestran que los docentes más talentosos son reclutados de carreras universitarias y que logran tener una formación pedagógica complementaria; contrario al componente que pondera la formación pedagógica específica.

Bienestar y Conformidad con los Valores de la Sociedad: Malestar e Intermittencia del Flujo de Información del Nuevo Sistema de Admisión

La desaparición del SNEE y la aparición de la USICAMM generó muchas expectativas, sin embargo, habrían prevalecido vacíos informativos de dichas transformaciones. Fullan (1991/2007) argumenta que el cambio educativo es complejo, al tiempo que propone dos dimensiones para su análisis. Sentimientos como la ansiedad, la incertidumbre, la confusión, la sensación de pérdida y el esfuerzo formarían parte del significado subjetivo del cambio educativo; mientras que, por otro lado, el significado real de estos cambios dependería en mucho de cómo las personas los asumen, ya que la significación individual permearía en los colectivos docentes y viceversa; también el grupo permearía en la significación individual. Desde esta perspectiva del autor, los cambios educativos representarían interrupciones multidimensionales—didácticas, normativas e incluso éticas— que implicarían procesos de innovación que las estructuras usarían para rectificar un curso de acción.

El cambio es también la representación de un choque cultural y cognitivo entre las personas y el caudal de interacciones que componen su contexto. Por su parte, Little (1993) menciona que los cambios en las reformas educativas conllevan a los docentes a “moverse en diversos frentes” (p.130) ello ocasiona una amplia presión en ellos. En un estudio cualitativo desarrollado por Minjeong y Youl-Kwan (2013) en Corea del Sur, se encontró que los docentes tenían sentimientos poco positivos sobre un cambio en la política curricular en el país durante la primera década del nuevo milenio. Otros hallazgos no menos importantes fueron que los docentes sentían poco apoyo profesional para desarrollar el currículo y “pocas oportunidades para resolver los problemas de implementación y dificultades con los compañeros” (p. 15). Kirk y MacDonald (2001) analizaron el discurso de los docentes sobre cambios en el currículo nacional y su implementación a nivel local en Australia. Mediante entrevistas y el enfoque teórico de la construcción de discursos a través de campos de Bernstein, concluyeron que los profesores no solamente reproducen el discurso gubernamental, sino que realizan una gran contribución al adaptarse a los materiales, las normas y el discurso de otros.

Su participación también ha sido importante en el proceso de recontextualización discursiva de las reformas dentro de las escuelas. Los relatos de Daniela y Fernando —normalistas— y el de Oscar —no normalista— reiteran confusión y duda. Ello estaría edificado en que la reforma que se

dibujó a partir de mayo de 2019, no era precisa en las orientaciones de los concursos, y que muy probablemente ahora el sindicato también participaría de la asignación de plazas,

Pues el panorama actual es algo confuso porque no hay bases sólidas sobre los procesos, [...] [...] falta ver realmente cuál es la realidad de dichas convocatorias, cómo va a ser el proceso (Daniela, E10-N). [...] Siento algunas dudas, el examen era una especie de filtro que, que le ayudaba mucho a la labor docente, ese filtro permitía que mejores docentes tuvieran una mejor plaza (Fernando, E12-N). [...] A mí me gustó más la Reforma anterior, cualquier persona podía concursar si tenía los requisitos, cualquiera podía intentarlo, ahora, hay que buscarle por la vía sindical para que le den permiso y pues eso no me agrada mucho [...]creo que entramos otra vez a este vicio que existía antes de la reforma del 2014. (Oscar, E12-NN)

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

Conclusiones

Este trabajo realizó una mirada desde el AID al cambio de política de ingreso-admisión, por lo que se aproximó a algunas diferencias sustanciales en la instrumentación y operatividad del SPD y la USICAMM. El alcance metodológico de la propuesta de análisis permitió revisar que las diferencias en el proceso de cambio de ambas políticas de ingreso serían palpables en casi todas las etapas del desarrollo e implementación. En la etapa de entradas, la idea de diseñar e implementar el SNEE se desarrolló mediante un consenso político de arriba hacia abajo, mientras que el USICAMM nació de la deliberación de un grupo oficial a pesar de la resistencia de un frente político opositor con la ayuda de expertos académicos y la sociedad civil. La USICAMM tiene autonomía técnica y operativa, pero no presupuestal y depende directamente de la SEP. Por otro lado, el SPD pertenecía al SNEE coordinado por el INEE, y se creó como un órgano desconcentrado de la SEP con autonomía presupuestal y técnica, con el objetivo de regular los concursos, la emisión de convocatorias, la regulación de los calendarios de aplicación de las evaluaciones.

En la etapa de las acciones, las diferencias entre ambas políticas de ingreso se encuentran principalmente en el diseño de los instrumentos de evaluación. Mientras el SPD aplicaba pruebas estandarizadas que evaluaban habilidades, conocimientos del área disciplinar, y eran diseñadas por el CENEVAL; la USICAMM aplica una apreciación de conocimientos estandarizados y se consideran aspectos multifactoriales como el promedio o una formación exclusivamente pedagógica, lo que no sería predictivo de la eficacia en la práctica educativa, a diferencia de pruebas estandarizadas más rigurosas.

En la etapa de los patrones de interacción con los actores; el SPD logró mantener procesos abiertos de evaluación y emisión de resultados; se entregó una gran cantidad de plazas a egresados de normales y profesionales de otras carreras interesados en la docencia. La rendición de cuentas y la presentación de la estadística de los concursos se desglosaba por variables, Estado de la República, acreditación o tipo de convocatoria. En la etapa de los patrones de interacción de la regla con las personas, hubo confusión y duda ante los cambios y el periodo entre reformas, ello les caracterizaría como docentes entrantes críticos de la nueva política de ingreso.

La reforma que se dibujó a partir de mayo de 2019 no era precisa en las orientaciones de los concursos. Por último, durante las entrevistas con distintas personas que habían logrado ingresar a la docencia durante los concursos de 2014-2018 se generalizó un sentido de retroceso, pues docentes no-normalistas como normalistas objetivaron el retroceso en la complejidad de los exámenes de ingreso-admisión. Ello se enfocó en el hecho de que las evaluaciones de ingreso pasaron de la aplicación de exámenes estandarizados a uno que consideraban que no tenía la misma rigurosidad. Se tendría que poner a debate la pertinencia de los nuevos componentes de la evaluación que realiza el USICAMM para que sean ponderables y predictibles del desempeño y práctica educativa. Desde 2021, el sistema nacional de formación docente ha sido severamente castigado en su presupuesto, además, durante la emisión de los resultados de los concursos de admisión han ocurrido problemas en la programación de la publicación. Frecuentemente, los candidatos no pueden acceder al sitio para consultar sus resultados. Mientras que el SNEE se conformó en un periodo de al menos 20 años y se fundaron instituciones sólidas en el área de la evaluación educativa, la reforma 2019 se realizó en un corto periodo de tiempo, y posiblemente con el objetivo de premiar a grupos antagónicos a la reforma educativa 2013.

Finalmente, valdría la pena mencionar que este trabajo puede abrir vetas de futuras indagaciones sobre la política de ingreso vigente a partir del uso de otros marcos de análisis de política educativa, o bien, de la aplicación de dicha reforma directamente en las personas que las operan. Este artículo abre la posibilidad a explorar otras áreas de investigación, tanto en el campo de la política pública, con análisis de los sistemas; así como en una tradición mucho más cualitativa y empírica, centrándose fundamentalmente en los efectos de las políticas en la vida de las personas.

Referencias

- Arnaut, A. (2015). El servicio profesional docente de educación básica. En G. Guevara (Ed.), *La evaluación docente en México*. Fondo de cultura económica-INEE. México.
- Ball, S. J., Maguire, M., Braun, A., & Hoskins, K. (2011). Policy actors: Doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(4), 625-639. <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601565>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID). (2018). *Profesión: Profesor en América Latina ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?* Biblioteca Felipe Herrera del Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0001172>
- Banco Mundial (BM). (2018). *Informe sobre el desarrollo mundial 2018: Aprender para hacer realidad la promesa de la educación. Cuadernillo del panorama general*. <http://www.worldbank.org/wdr2018>
- Berger, P. (2002). Introducción. Las dinámicas culturales de la globalización. En P. Berger y S. Huntington (Comps.), *Globalizaciones múltiples. La diversidad cultural en el mundo contemporáneo* (pp. 13 – 32). Paidós.
- Castillo, G., y Dussauge-Laguna, M (2020). Introducción. Del Castillo, G. y Dussauge-Laguna, M (Eds.) *Enfoques teóricos de políticas públicas: Desarrollos contemporáneos para América Latina Ciudad de México*. FLACSO México.
- Carvacho, H., Vaz, J., y Walker, V. (2021). La psicología de la idea meritocrática. En R. Moretti y J. Contreras (Eds.), *Mérito y meritocracia. Paradojas y promesas incumplidas* (pp. 27 – 52). UAH.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Artículo 3° Constitucional, Promulgado el 15 de mayo de 2019*. (2019).
- Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD). (2018). *Concurso de oposición para el Ingreso al Servicio Profesional Docente en educación básica y media superior para el ciclo escolar 2016-2017. Informe de supervisión y observación*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1F218.pdf>.

- Compañ-García, J. (2021a, 13 de octubre). ¿Cada docente obtiene lo que merece? Distancia por tiempos. [Blog post]. Blog de educación de la revista *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/category/evaluacion/page/2/>
- Compañ-García, J. (2018b, 22 de agosto). La política de ingreso a la docencia: aciertos y desafíos Distancia por tiempos. Blog de educación de la revista *Nexos*.
<https://educacion.nexos.com.mx/la-politica-de-ingreso-a-la-docencia-aciertos-y-desafios/>
- Cuavas-Cajiga, Y. (2018). *Reforma educativa 2013. Evaluación política y actores*. Newton Editores.
- Da Neckir, N. (2011). *Contro la meritocrazia. Per un 'Università delle capacità, dei talenti, delle differenze, delle relazioni, della cura (e dei meriti)*. La Meridiana.
- Diario Oficial de la Federación (DOF). Decreto por el que se expide el Plan Sectorial de Educación 2020-2024. (2018)
https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5596202&fecha=06/07/2020
- Diario Oficial de la Federación (DOF). Decreto por el que se expide la Ley General de la Unidad de Servicio de Carrera de Maestras y Maestros. (2019)
http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGSCMM_300919.pdf
- Faust, M. (2015). *The case for meritocracy*. Hyperreality Books.
- Flamand, L., Arriaga, R., & Santizo, C. (2020). Reforma educativa y políticas de evaluación en México, ¿instrumentos para abatir el rezago escolar y promover la igualdad de oportunidades? *Foro Internacional*, 60(2), 717-753. <https://doi.org/10.24201/fi.v60i2.2737>
- Fullan, M. (1991/2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- González, B. (2021). Reforma educativa 2019: Retos y perspectivas. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 1, 1- 29. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2555>
- Granados-Roldán, O. (2018). *Reforma educativa*. Fondo de Cultura Económica.
- Ibarrola, M. (1995). Dinámicas de transformación en el sistema educativo mexicano. En J. Puryear y J. J. Brunner (Eds.), *Educación, equidad y competitividad en las Américas: Un proyecto del diálogo interamericano, vol. II estudios de caso* (pp. 253—288). Librería UNESCO.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I240.pdf>
- Jackson, M. (2007). How far merit selection? Social stratification and the labour market. *The British Journal of Sociology*, 58, 367-390. <https://doi.org/10.1111/j.1468-4446.2007.00156.x>
- Kirk, D., & MacDonald, D. (2001). Teacher voice and ownership of curriculum change. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5), 551-567. <https://doi.org/10.1080/00220270010016874>
- Latapí, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255-287.
- Little, W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 129-151. <https://doi.org/10.3102/01623737015002129>
- Maldonado-Maldonado, A., Blanco, E., Flores, P., Schmelkes, S., Rodríguez, R., y Miller, D. (2019). ¿Oportunidad o farsa? XV Congreso Mexicano de Investigación Educativa [Grabación del portal Educación Futura]. <http://www.educacionfutura.org/merito-una-construccion-colectiva-que-depende-del-contexto/>
- Maldonado-Maldonado, A., y Bolaños, B. (2021). El nuevo Artículo 3° Constitucional. En G. Guevara Niebla (Coord.), *La regresión educativa* (pp. 163— 191). Grijalbo.
- Maldonado-Maldonado, A. y Rodríguez, R. (2019, 1 de mayo). Reforma al Artículo Tercero, ¿quién gana, ¿quién pierde? [Blog post]. Distancia por Tiempos, blog de educación de *Nexos*. <https://educacion.nexos.com.mx/reforma-al-articulo-tercero-quien-gana-quien-pierde/>
- Martínez, G., y Eslava, I. (2022). *Análisis comparativo de las reformas educativas de 2013 y 2019 en México: ¿Avance o retroceso en la educación básica?* [Tesis de licenciatura]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

- Martínez-Rizo, F. (2016). *La evaluación de docentes de educación básica. Una revisión de la experiencia internacional*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>
- McGinnis, M. (2011). An introduction to IAD and the language of the Ostrom workshop: A simple guide to a complex framework. *Policy Studies Journal*, 39(1), 169-183. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2010.00401.x>
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). ¿Cuántos docentes son necesarios para garantizar la cobertura de educación básica en México? En *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional y Otras instituciones de educación superior*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P3B111.pdf>
- Minjeong, P., & Youl-Kwan, S. (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: What can we learn from the case of Korean elementary teachers? *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1), 15-33. <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.756391>
- Miranda, F. (2018). Federalismo educativo y capacidades locales las el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la reforma educativa. En A. Martínez-Bordón y A. Navarro (Coords.), *La reforma educativa a revisión: Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018- 2024* (pp. 221-257). Instituto Belisario Domínguez del Senado Mexicano.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445-469.
- Ostrom, E. (2011). Background on the institutional analysis and development framework. *Policy Studies Journal*, 39, 7-27. <https://doi.org/10.1111/j.1541-0072.2010.00394.x>
- Pacheco-Vega, R. (2020). El recorte analítico del análisis y desarrollo institucional (*institutional analysis and development* [IAD]). En G. Del Castillo Alemán & M. I. D. Laguna (Eds.), *Enfoques teóricos de políticas públicas: Desarrollos contemporáneos para América Latina* (1st ed.). FLACSO-México. <https://doi.org/10.2307/j.ctv18pghf4.12>
- Pérez, A. (2010). *¿Para qué educamos hoy? Filosofía de la educación para un nuevo mundo*. Biblos.
- Polksi, M., y Ostrom, E. (1999). An institutional framework for policy analysis and design. En D. H. Cole y M. D. McGinnis (2011) (Eds.), *Elinor Ostrom and Bloomington School of Political Economy* (pp. 13-48). Lexington Books.
- Rawls, J. (1984). La justicia como imparcialidad. *Cuadernos de Crítica*, 32(1), 25.
- Remedi, E. (2004). La institución un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi (Ed.), *Instituciones educativas sujetos, historia e identidades* (pp.2 2-55). Plaza y Valdés.
- Rodríguez, R. (2021). Claroscuro de la reforma educativa 2013-2018. En G. Guevara (Ed.), *La regresión educativa* (pp. 67—105). Grijalbo.
- Santibáñez, L. (2008). Reforma educativa: El papel del SNTE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 419-443.
- Santambrogio, M. (2021). *Il complotto contro il merito*. Laterza.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf
- Silva, C., & Gutiérrez, A. (2020). La reforma educativa de 2013 y sus efectos en la precarización del trabajo docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en américa latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13(1), 27-41.

- Valenti, G., y Flores, U. (2008). Ciencias sociales y públicas. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(6), 167-191. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2009.005.17787>
- Valenti, G., y Duarte, J. M. (2022). Percepciones docentes sobre la evaluación del desempeño profesional en México. *Revista Calidad en la Educación*, 57, 261-293. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/1195>
- Villalaz, A., Moreno, M., y Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2), 13-24.
- Young, M. (1958). *The rise of meritocracy*. Pelican books.

Sobre los Autores

Jorge Mejía Bricaire

Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl

Doctor en ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas, Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV, México. Docente de tiempo completo en la Normal No. 4 de Nezahualcóyotl, Subsistema de Educación Normal del Estado de México. Sus líneas de investigación se encuentran en la formación inicial, profesionalización e inserción laboral de docentes en escuelas públicas.

jormeбри20@gmail.com

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

Giovanna Valenti Nigrini

Universidad Autónoma Metropolitana - Unidad Xochimilco

Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Iberoamericana. Es Profesora titular en el Departamento de Política y Cultura de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Unidad Xochimilco. Profesora de tiempo parcial en la FLACSO-México, donde fue directora del año 2002 hasta 2010. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores del CONAHCYT en el Nivel III, México. Sus principales líneas de investigación se centran en el estudio de las políticas públicas y el análisis de políticas educativas con una amplia trayectoria en el campo.

giov.valenti@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1505-3303>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 32 Número 81

17 de diciembre 2024

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de

AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
