



La docencia como profesión. Un estudio sobre motivaciones de docentes de educación secundaria en el Estado de México

Teaching as a profession. A study on motivations of secondary education teachers in the State of Mexico

Volumen 24, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-29

Jorge Mejía Bricaire
Jonathan Ojeda Gutiérrez

Citar este documento según modelo APA

Mejía Bricaire, Jorge., y Ojeda Gutiérrez, Jonathan. (2024). La docencia como profesión. Un estudio sobre motivaciones de docentes de educación secundaria en el Estado de México. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 24(1), 1-29. <https://doi.org/10.15517/aie.v24i1.55672>

La docencia como profesión. Un estudio sobre motivaciones de docentes de educación secundaria en el Estado de México

Teaching as a profession. A study on motivations of secondary education teachers in the State of Mexico

Jorge Mejía Bricaire¹
Jonathan Ojeda Gutiérrez²

Resumen: El objetivo de este artículo fue realizar un análisis sobre las motivaciones que guiaron a docentes de educación secundaria para la elección de la docencia como profesión en el marco del Servicio Profesional Docente. El enfoque metodológico fue cualitativo, los instrumentos de recolección de información fue la entrevista en profundidad. Se realizaron 26 entrevistas (12 mujeres y 14 hombres) a personas egresadas de Instituciones de Educación Superior, Escuelas Normales (públicas) y Universidades (públicas y privadas). El trabajo de campo se realizó de octubre de 2019 a julio de 2020 en el Estado de México. La interpretación de la información se hizo desde el análisis estructural de relatos para comprender las motivaciones de las personas para elegir la docencia como profesión. Esto, en medio de cambios realizados a las políticas públicas educativas en 2013, que modificó el proceso de ingreso a la docencia en el sector público. Los principales hallazgos fueron que, en las personas egresadas de Escuelas Normales predominan las motivaciones intrínsecas y altruistas. Y, en menor medida el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje y superación de las desigualdades de sus estudiantes. En las personas egresadas de universidades prevalecen las motivaciones de tipo extrínseco por los beneficios económicos que representa emplearse en el sector público. A guisa de conclusión, las motivaciones para ser docente no solo es un tema de vocación o altruismo, sino de oportunidad laboral. Es oportuno integrar perspectivas críticas como el enfoque de género para ampliar los marcos de análisis sobre las motivaciones para la elección de la docencia como profesión.

Palabras clave: docencia, género, motivación, reforma de la educación.

Abstract: The objective of this article was to carry out an analysis of the motivations that guided secondary education teachers to choose teaching as a profession within the framework of the Professional Teaching Service. The methodological approach was qualitative; the data collection instruments were the in-depth interview. Twenty-six interviews (12 women and 14 men) were conducted with graduates of Higher Education Institutions, Normal Schools (public) and Universities (public and private). The field work was carried out from October 2019 to July 2020 in the State of Mexico. The interpretation of the information was made from the structural analysis of stories to understand the motivations of people to choose teaching as a profession. This, in the midst of changes made to educational public policies in 2013, which modified the process of admission to teaching in the public sector. The main findings were that, in people graduated from Normal Schools, intrinsic and altruistic motivations predominate. And, to a lesser extent, the improvement of learning conditions and overcoming the inequalities of their students. In university graduates, extrinsic motivations prevail due to the economic benefits of being employed in the public sector. By way of conclusion, the motivations to be a teacher is not only a matter of vocation or altruism, but of job opportunity. It is opportune to integrate critical perspectives such as the gender approach to broaden the frameworks of analysis on the motivations for choosing teaching as a profession.

Keywords: teaching, gender, motivation, educational reform

¹ Estudiante de Doctorado en ciencias en la especialidad de investigaciones educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto del Politécnico Nacional, Ciudad de México, México. Dirección electrónica: jormebri20@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0001-7829-7519>

² Docente en la Escuela Normal No. 4 de Nezahualcóyotl (México), institución de educación superior, Estado de México, México. Dirección electrónica: ojedagjona@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0002-1110-1160>

Artículo recibido: 30 de junio, 2023

Enviado a corrección: 08 de setiembre, 2023

Aprobado: 08 de diciembre, 2023

1. Introducción

En México, los estudios sobre los efectos de estas políticas educativas es un tema pendiente que necesita ser analizado a profundidad para comprender las problemáticas derivadas de los cambios a la política pública educativa de 2013 (Martínez-Bordón y Navarro, 2018; SEP, 2018). El objetivo de este artículo es analizar las experiencias de inserción al magisterio y motivaciones que impulsaron a personas egresadas de Instituciones de Educación Superior (IES), Escuelas Normales y Universidades, a elegir la docencia como profesión en el marco de la normatividad del Servicio Profesional Docente (SPD) durante el periodo 2014-2018. Este artículo forma parte de una investigación más amplia que explorara el proceso de inserción laboral a la docencia durante el SPD. Bajo el supuesto que las condiciones de reforma modificaron las estructuras del mercado laboral para el acceso al magisterio, tanto para personas egresadas de escuelas normales — instituciones formadoras de docentes — y de otras Instituciones de Educación Superior (IES).

Los estudios sobre las motivaciones para el ingreso al magisterio tienen que ser realizados desde la realidad de nuestros tiempos, donde la motivación puede estar acompañada de intereses asociados con la posibilidad de cambiar y mejorar las condiciones materiales de existencia del individuo. La pertinencia de este artículo es abonar a las reflexiones de la investigación educativa en torno a las motivaciones del individuo para la elección de la docencia como profesión en medio de los cambios a la política pública en el ámbito educativo. Este artículo enfatiza en que es pertinente rescatar la carga epistemológica que contiene la experiencia del sujeto sobre las motivaciones para acceder a la docencia, que podría dar pistas a tomadores de decisiones para mejorar la calidad de la educación en México.

El texto está articulado en cuatro apartados, en el primero, se exponen los referentes teóricos utilizados para el desarrollo de la investigación. Por ejemplo, la teoría de la acción que ayuda a comprender que detrás las motivaciones e intereses de las personas por elegir la docencia como profesión existe una racionalidad e intencionalidad de la acción (Giddens, 1995, 1997; Guerrero, 1992; Lorite, 1975; Ortiz, 1999). Para entender que la elección de la profesión está relacionada con razones altruistas, intrínsecas y trascendentes, debido a que las acciones realizadas por los individuos son particulares y guiadas de acuerdo con sus intereses (Book y Freeman, 1986; Brookhart y Freeman, 1992; García, 2004). En la segunda parte se describe la metodología, que fue corte cualitativo, donde se realizaron 26 entrevistas a profundidad a docente de educación secundaria que egresaron de escuelas normales

públicas (7 mujeres y 7 hombres) y; universidades públicas y privadas (5 mujeres y 7 hombres). Se indica que la investigación se realizó en el año 2019. En el tercer apartado se expone el análisis y discusión de resultados, para explicar que detrás de las motivaciones (altruistas, intrínsecas, extrínsecas) inmersas en la elección de la docencia como profesión, están escindidas por una acción que es intencional, donde el actor está consciente sobre los beneficios que pudiera obtener.

Dentro de los resultados se logró identificar que es pertinente integrar el enfoque de género en torno a las motivaciones que conducen la acción del sujeto para elección de la docencia como profesión. Desde un análisis de género, la elección de la docencia como profesión es diferenciado entre mujeres y hombres (Amador et al., 2019; Martínez y Ferraris, 2016; Morgade, 2007). De acuerdo con los resultados, para las mujeres la elección de la docencia como profesión está vinculada con el acceso a un buen salario, al desarrollo de competencias y los beneficios que se le puede dar al otro como consecuencia de la acción. está relacionada con la conciliación del trabajo reproductivo con el productivo. Para los hombres, representa una posibilidad de estabilidad económica para cumplir con el papel de la proveeduría. De esta manera, los estudios sobre las motivaciones sobre la elección de las profesiones, debe estar ligada perspectivas críticas para no dejar de lado elementos como la división sexual del trabajo. En el último apartado se exponen algunas conclusiones derivadas del análisis de las narrativas de las personas entrevistadas, donde se indica que, en un escenario de cambios a la política educativa, la docencia como profesión sigue siendo atractiva a pesar de las reformas. Pero, que los estudios sobre las motivaciones necesitan problematizarse y analizarse desde perspectiva crítica que abonen a una comprensión más amplia en escenarios contemporáneos y de cambios en la política educativa.

2. Referente teórico

2.1 La teoría de acción y la docencia como profesión

Karl Marx en su época de bachillerato escribió una reflexión sobre qué motiva a un joven a elegir su profesión, cuestionaba y examinaba las motivaciones. Sus reflexiones apuntan que un joven puede elegir su profesión, sin tener incluso talento y que esto puede traer consecuencias para el individuo, como el autoengaño y el autodesprecio. Por este motivo, sentencia que el ser humano es el único animal que tiene el privilegio de elegir, pero que debe ser cuidadoso en su elección porque puede destruir su vida. En ese momento Marx (1982), expone que la elección de la profesión tendrá que estar situada en hacer el bien a la humanidad

y que frente a la carga que pudiera representar, no claudicará y continuará, porque labora por el bien de sus semejantes. Ahora, en los umbrales del siglo XXI, qué motiva al individuo y a la juventud a elegir su profesión, en medio de cambios sociales, culturales, políticos y económicos. Para comprender los motivos que mueven al individuo para la elección de su carrera profesional, el estudio de las motivaciones sobre la elección de la docencia como profesión, requiere de una lectura del presente y de los cambios vertiginosos sociopolíticos y económicos que pudieran incidir. En el caso de la docencia como profesión, es oportuno analizar las motivaciones en escenarios de cambios de la política pública educativa como es el Servicio Profesional Docente, que cambia el escenario sobre la inserción al magisterio. Para Arnaut (2017), las reformas educativas como la del 2013 cambió la forma de ingresar al magisterio, además de terminar con la era de los trabajadores de la educación para transitar a la era de los profesionales de la educación.

Para comprender el tema de las motivaciones para la elección de la docencia como profesión en medio de modificaciones a la política educativa, este escrito se sitúa en la teoría de la acción de Giddens (1997). Para Ortiz (1999), una acción es intencional si el actor está consciente que obtendrá algún resultado, por lo que utiliza dicho saber para lograr resultados y obtener algún beneficio. En términos generales la acción es un componente fundamental de la agencia del sujeto, que posibilita o restringe su tránsito entre las estructuras sociales, “es una corriente de intervenciones causales reales o contempladas de seres corpóreos en el proceso corriente de sucesos en el mundo” (Giddens, 1997, p. 97). Para el sociólogo inglés, detrás de la acción está la capacidad del agente sobre sus competencias de su entorno institucional, porque al preguntarle sobre las razones de su actuar inicia un proceso reflexivo para explicarlas.

Para Giddens (1995, 1997), al proceso reflexivo del agente para explicar la acción le denomina reflexividad, que es una explicación discursiva y un acto consciente del actuar del individuo. Para, no se debe entender la reflexividad como un mero acto de autoconciencia sino como el movimiento del agente en la vida social, porque el ser humano es intencional, sus acciones obedecerían a una serie de motivaciones (Giddens, 1995). Una motivación radica “en su potencial de acción” y se define como “[...] una serie de intenciones que proveen de planes generales o programas [...] y se encontrarían jerárquicamente ordenadas de manera que también incluyen un núcleo de sistema de seguridad básico” (Giddens, 1997, p 44). Este estudio se sujeta del concepto de motivación —componente fundamental de la teoría de la

acción—para comprender las motivaciones que guían la acción del individuo sobre la elección de la docencia como profesión en medio de cambios sociopolíticos complejos en México.

2.2 Motivaciones e intereses por la labor docente

En este apartado se hace un esbozo sobre el “*ethos*” docente, relacionado principalmente con las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas que impulsan al sujeto para ejercer la docencia como profesión y opción laboral. Las motivaciones que aquellas personas esgrimen para prepararse o encaminarse para la docencia son variadas, este campo de estudios sobre la vida de docentes ha distinguido, al menos motivaciones intrínsecas; motivaciones extrínsecas; y otras, altruistas (García-Garduño y Organista, 2006; García-Poyato et al., 2018; Fokkens-Bruinsma y Canrinus, 2014; Heinz, 2011; Kyriacou y Coulthard, 2000; Lortie 1975). Para Guerrero (1992), la propuesta del sociólogo Dan Lortie “es buscar la naturaleza y el contenido del “*ethos*” de la ocupación docente, de las pautas de valores y sentimientos que les son peculiares y distinguen a los profesores de los miembros de otras ocupaciones” (p. 48). Esto ayuda a comprender que las motivaciones forman parte de un amplio proceso de reclutamiento y reafirmación, que denomina atractores y facilitadores.

Para Lortie (1975), los atractores son mecanismos de entrenamiento accesible y estándares no elitistas de admisión que facilitarían la adquisición de un compromiso con la docencia y la harían una posibilidad de ocupación laboral más atractiva que otras. Estos atractores están relacionados cuatro temas: 1) interpersonal; 2) el servicio; 3) continuidad y; 4) compatibilidad del tiempo. En cuanto a los facilitadores, destacan dos, uno relacionado con decisiones afectivas, temprana cercanía con la docencia, cualidades o habilidades que tiene el sujeto con la profesión. El segundo está asociado a condiciones personales como continuidad familiar de la docencia; prohibiciones parentales, o bien, restricciones económicas que decantarían ciertas rutas de acceso y condiciones a determinadas carreras y que tendrían como prospecto principal a la docencia.

En cuanto a las motivaciones intrínsecas, extrínsecas y altruistas, en la década de los ochenta y noventa se desarrollaron algunas propuestas para comprender el fenómeno de la elección de la docencia como profesión. Para Book y Freeman (1986), Brookhart y Freeman, (1992). las motivaciones altruistas e intrínsecas están relacionadas con el servicio a la comunidad y con el interés en apoyar a la niñez. Estas motivaciones intrínsecas de tipo altruista relacionadas con el interés de trabajar con niños fueron halladas en otros trabajos,

como el de Hayes (1990) y Stiegelbauer (1992), donde se expone el deseo de querer impactar en la trayectoria escolar del infante y hacer la diferencia desde la práctica docente.

Respecto a las motivaciones extrínsecas, Heinz (2015) las define como “aspectos del trabajo que no son inherentes al trabajo en sí, como el estado de la profesión, los niveles salariales, las vacaciones, así como la seguridad laboral, la transferibilidad y flexibilidad” (p. 10). Watt y Richardson (2007) establecieron una metodología (FIT-Choice: Factores que influyen por la elección de la enseñanza) para medir las motivaciones de elección de la profesión docente, relacionada con el estatus de la carrera, el salario y la alta demanda social por el servicio. Estos autores advierten que, la docencia es una ocupación demandante, con bajo salario y bajo estatus social, la experiencia de trabajar con otros “permite la realización de sus valores personales y sociales” (p. 51). Detrás de esto subyacen una serie de oportunidades externas adicionales que mejoran las posibilidades de atraer a alguien a la profesión. Para Priyadharshini y Robinson-Pant (2003), existen docentes que están a gusto con la profesión que desempeñan y su función social, pero prevalece la necesidad de incrementar su seguridad financiera, es decir, que haya una correspondencia entre el trabajo que realizan con el pago que reciben.

Para Bookhart y Freeman (1992), interpretar las motivaciones del sujeto para ejercer la docencia requiere de conocer al nivel educativo que pretenden acceder. Por ejemplo, están aquellos sujetos que desean ingresar al nivel primario porque se centran en la formación de niños. Respecto al nivel secundario, el sujeto es motivado por la formación de origen; el conocimiento disciplinar y las asignaturas a enseñar. También la fluencia de un exmaestro. Bastik (2000) hace un estudio comparativo sobre las motivaciones en países desarrollados (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido) y en vías de desarrollo (Burneo, Zimbawe y Camerún) a partir del índice GINI.

En los países desarrollados las motivaciones estaban relacionadas con cuestiones intrínsecas, el deseo de trabajar con infantes y apoyar en el desarrollo de ambientes positivos de aprendizaje. En menor medida aparecían las motivaciones extrínsecas que obedecían a elementos individuales y expectativas personales de los sujetos. En los países en vías de desarrollo, se apreciaban las motivaciones intrínsecas relacionadas con una idea colectiva e incluso patriótica “servicio o contribución a nuestra nación” (Evans 1993, citado en Bastik, 2000 p. 345). Sin embargo, tenía mayor presencia las motivaciones extrínsecas relacionada con tener mayores ingresos económicos, por la posibilidad de lograr movilidad social empujados por el deseo de salir de los circuitos de pobreza.

En México, se han realizado diversos estudios que analizan las motivaciones sobre la decisión de dedicarse a la docencia para luego terminar una carrera universitaria o bien, no tener otra opción para lograr continuar con estudios de educación superior. Organista y García-Garduño (2006) en un estudio con docentes de primaria de tres generaciones egresadas de los planes de estudio distinto 1975, 1984 y 1997, encontraron que las motivaciones estaban relacionadas con dinámicas personales y momentos contextuales. Por ejemplo, en la generación del plan 1975 predominó el interés propio, en la de 1984 surge la motivación de estudiar como docente debido a que no habrían podido acceder a otra carrera (segunda opción), aunque no fue predominante; al igual que las dos generaciones anteriores, en la generación de 1997 emergió el tema de la injerencia familiar como motivación, aunque en las tres generaciones las motivaciones de tipo intrínsecas fueron las más visibles.

García-Garduño (2007) hace un estudio comparativo, donde expone que las mujeres tienen un mejor concepto de la carrera que los hombres; algunas personas eligieron la profesión por motivaciones intrínsecas y otras por motivaciones extrínsecas. Las personas relacionadas con las motivaciones intrínsecas disfrutaban más de su trabajo y probablemente no abandonarían la docencia en el corto plazo. En el caso de las personas que habían elegido la docencia por motivaciones extrínsecas, lo hicieron por sucesos o fuerzas externas que las ubicaron en la profesión, además de prevaler un alto deseo de abandonarla en un futuro cercano. García-Poyato y Cordero (2019), analizan las motivaciones de personas que cursan la licenciatura en educación primaria y explican que, predominan las razones altruistas, no obstante, las extrínsecas se dibujan relacionadas con la espera de mejorar las condiciones socioeconómicas y culturales de los participantes

Dionicio (2019), realizada en dos normales con estudiantes de la licenciatura en educación primaria, una rural y otra suburbana en relación con las motivaciones. Destaca el predominio de las motivaciones intrínsecas y altruistas, relacionadas con el deseo de querer dedicarse a la docencia desde la niñez o por influencia familiar, que les ayudó a definirse por la profesión. Además, expone que existen estudiantes donde la escuela normal fue su primera opción para continuar con sus estudios de educación superior, mientras que otras personas eligieron la ocupación como segunda elección.

Esta revisión documental permite realizar una aproximación a los conocimientos existentes en torno a las percepciones que tienen aquellas personas que se interesan por la docencia. Se destaca que, las motivaciones que impulsan al individuo a elegir la profesión de la docencia es un fenómeno sociohistórico. Porque en años recientes las motivaciones han

estado orientadas hacia las extrínsecas, en comparación con décadas pasadas donde prevalecían las intrínsecas y altruistas. El cambio hacía las extrínsecas se relaciona con dos factores: 1) la elección de la carrera docente como segunda opción y; 2) un propulsor para terminar estudios de educación superior entre estudiantes más desaventajados en recursos económicos y académicos.

3. Metodología

3.1 Enfoque

El enfoque metodológico para la realización de la investigación fue cualitativo, de carácter interpretativo para la comprensión de las realidades subjetivas en torno a las motivaciones que guían la acción del sujeto sobre la elección de la docencia como profesión. Para Sandoval (2002), la investigación de enfoque cualitativo reconoce que “el conocimiento de la realidad humana supone no solo la descripción operativa de ella, sino ante todo la comprensión del sentido de la misma por parte de quienes la producen y la viven” (p. 38). Los discursos emitidos por los sujetos tienen un valor epistemológico, en relación con el objeto de estudio que son las motivaciones por la docencia.

Para Denzin y Lincoln (1994), los trabajos de investigación de corte cualitativo se presentan “como un conjunto de prácticas interpretativas, no privilegia una única metodología frente a otras” (p. 4). Se hace uso de los relatos de vida como estrategia metodológica, debido a que la investigación se centra en las experiencias de los sujetos dentro de una actividad particular como es la elección de la docencia como profesión, su inserción al magisterio y las motivaciones que existen detrás de esta decisión. Se trata de una descripción holística de quién se decide por hacer una carrera docente, desde la narrativa del propio sujeto (Chárriez, 2012). Para Bertaux (1980) los relatos de vida develan aspectos específicos de un segmento de la vida de las personas, lo que permite profundizar sobre el tema de las motivaciones para elegir la docencia como profesión.

3.2 Unidades de análisis

El trabajo de campo se realizó en el Estado de México durante el segundo semestre de 2019 y los primeros dos meses del año 2020. Se realizaron 26 entrevistas a profundidad a docentes; 14 a personas egresadas de una escuela normal y 12 a personas egresadas de diversas IES. Las personas entrevistadas de escuelas normales públicas fueron 7 mujeres y 7 hombres; provenientes de distintas áreas disciplinares como español, matemáticas, inglés y

formación Cívica especializadas para el trabajo en el nivel secundaria de la educación básica. En el caso de personas egresadas de diversas IES; 2 mujeres y 2 hombres estudiaron en el sector privado, mientras que 3 mujeres y 4 hombres lo hicieron en el sector público. La formación predominante de las personas egresadas de IES se centró en 3 campos: a) ciencias sociales, licenciaturas en historia, derecho, administración y economía; b) humanidades, psicología, pedagogía, artes visuales, y educación física; c) ciencias naturales y exactas, ingeniería química.

Las personas participantes fueron seleccionadas de una base de datos de docentes que acreditaron el dispositivo de evaluación e ingresaron al SPD durante el periodo 2014-2018 en el departamento regional de educación básica con sede en Nezahualcóyotl, que abarca los municipios de Nezahualcóyotl, Chimalhuacán, La Paz e Ixtapaluca. También se consideró la participación de docentes de otros municipios como Texcoco y Naucalpan. La elección ocurrió de manera aleatoria y por conveniencia de acuerdo con los objetivos de la investigación, por lo que no pretendió obtener una muestra representativa, se intentó conocer aspectos particulares en los linderos culturales de cada uno de los informantes.

La selección de informantes no estuvo asociada a una muestra representativa, fue por conveniencia, que es la identificación de sujetos que puedan proporcionar información sobre el objeto de estudio (Mendieta, 2015). Para la realización de las entrevistas se hizo uso del principio de saturación, que se caracteriza por escuchar una diversidad de ideas en torno a la problemática planteada, ya sea por medio de una revisión teórica exhaustiva y/o de entrevistas realizadas (Martínez-Salgado, 2012). El principio de saturación permitió identificar hasta qué momento el material cualitativo dejó de aportar información relevante para la investigación. Se indica que, el nombre de cada participante es ficticio con el fin proteger su identidad, debido a que fue parte del acuerdo de confidencialidad previo a cada una de las entrevistas. La inclusión de docentes con formación normalista y de otras IES pretende entender las particularidades del magisterio del nivel secundaria en el ingreso a la docencia en el marco del SPD. Ambos tipos de profesionales, así como sus formaciones componen y son necesarios en dicho nivel educativo debido a la especialización requerida para el desempeño de la función educativa.

3.3 Técnicas de recolección

La técnica utilizada para la recolección de información fue la entrevista a profundidad que “son encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, están dirigidas a conocer las perspectivas que los informantes tienen respecto a sus vidas experiencias o

situaciones, tal como lo expresan sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1987, p. 101). La entrevista a profundidad es una práctica interpretativa de la subjetividad del sujeto sobre temas específico, la cual sigue un guion de acuerdo con los objetivos planteados en la investigación (Robles, 2011). Se realizaron 26 entrevistas a profundidad, 12 mujeres y 14 a hombres, de las cuales se desglosan de la siguiente manera, 14 normalistas (7 mujeres y 7 hombres) y; 12 no - normalista (5 mujeres y 7 hombres), personas egresadas de universidades (públicas y privadas).

El objetivo de estas entrevistas fue conocer las motivaciones de la elección de la docencia como profesión y dar cuenta del fenómeno que representó el proceso para su inserción laboral como docentes durante el periodo 2014-2018. Las entrevistas estuvieron divididas en tres bloques, donde se manejaron distintos tópicos. En el primero, la formación académica, el desarrollo de las motivaciones para dedicarse a la docencia, experiencias laborales y el acercamiento a la convocatoria de ingreso al SPD. En el segundo, identificar expectativas sobre el concurso de ingreso, sobre lograr o no la inserción. Por último, se abordó aspectos laborales como el salario, condiciones de trabajo, el papel que desempeñaban en empleos anteriores. Asimismo, explorar la idea del mérito y sus expectativas ante los cambios constitucionales y de organización del SPD.

3.4 Procesamiento de análisis

Este artículo profundiza en el análisis de las motivaciones que conducen al individuo a elegir la docencia como profesión en medio de un escenario de cambios a las políticas públicas educativas. Para la interpretación de la información obtenida de las entrevistas que estuvo orientada a los relatos de vida como estrategia metodológica, se utilizó el análisis estructural de relatos. Para Barthes (1970), los relatos están integrados, en esencia, por un discurso, que podría considerarse como un conjunto organizado de frases con una estructura, la cual, en buena medida daría orden a las ideas o expresiones que también tienen un significado. La tipología actancial de Greimas “descubre en la multitud de personajes del relato las funciones elementales del análisis gramatical” (Barthes, 1970, p. 13). Un análisis lingüístico de los textos narrativos fortalece la interpretación de los significados, atendiendo a la reflexividad como elemento central de una exploración cualitativa de lo social (Giddens, 1995). Para el análisis de los relatos se ordenaron las entrevistas en dos grupos de textos narrativos, normalistas y no-normalistas, con el propósito de sistematizar de mejor manera la información. Los relatos fueron leídos, interpretados y categorizados mediante la metodología descrita, por lo que se

obtuvieron de ambas unidades de análisis tres segmentos o ejes y sus respectivos códigos (Tabla 1).

Tabla 1. Unidades de análisis, ejes y códigos sobre las motivaciones para ingresar a la docencia de normalistas y no normalistas

Unidades de análisis	Ejes	Códigos
Narrativas de normalistas y no-normalistas	Motivaciones para el ingreso al servicio docente	a) Representaciones infantiles. b) Trabajar con Infancias c) Mejores posibilidades económicas y estatus laboral.
	Motivación familiar y la experiencia previa	a) Antecedentes familiares. b) Acercamiento a trabajos como docente.
	Servicio Profesional Docente e incertidumbre	a) Desvalorización de la docencia b) Apertura a nueva ventana laboral
	Motivaciones y matices de género para la docencia	a) Estabilidad laboral y mejorar ingresos. b) Cuidado familiar.

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta conceptual del análisis estructural de relatos de Barthes (1970).

4. Resultados

4.1 Motivaciones para el ingreso al servicio docente

Las personas formadas en espacios normalistas al ingresar a la carrera tenían claro el escenario sobre el ser docente y sus motivaciones. Por ejemplo, las motivaciones de Daniela egresada de la normal de Chalco de la licenciatura en educación secundaria con especialidad en Biología estaban relacionadas con las intrínsecas. Relató que, deseaba ingresar a la normal desde que cursaba la Educación Media Superior (EMS), considera que tenía habilidades para la docencia, como el gusto por las ciencias y deseo por trabajar con adolescentes. Por otro lado, en los testimonios de Maritza y Alondra, se identifican motivaciones altruistas por su relación con representaciones infantiles,

“[...] desde muy pequeña, ella me cuenta (se infiere que refiere a su madre) ¡que yo les daba clases a mis muñecos!, [...] se veía esa atención de que yo quería ser maestra” (Maritza-normalista, comunicación personal, 19 de octubre, 2019).

También se aprecia el servicio a la comunidad y el trabajo con adolescentes como una posibilidad para contribuir a la sociedad,

“siempre he pensado que a través de eso de ser maestra puedo darles a conocer muchas cosas tanto en la vida social como en lo académico” (Alondra-normalista, comunicación personal, 13 de octubre, 2019).

Estos hallazgos parecen coincidir con diversos estudios (García-Garduño, 2007; García-Potayo y Cordero, 2019; Manuel y Hughes, 2006; Richardson y Watt, 2006; Thornton et al., 2002; Watt y Richardson, 2007; Wong et al., 2014) en donde las motivaciones intrínsecas y altruistas prevalecen para apostar por la docencia, aunque no sean las únicas porque en ocasiones aparecen otras, como las extrínsecas asociadas con la mejora de las condiciones económicas.

En el caso de las y los no-normalistas, las experiencias laborales previas a su entrada, asociadas a bajos salarios y horarios amplios, fueron factores que motivaron a que participarán en el concurso de ingreso al SPD. Por ejemplo, los factores extrínsecos que motivaron a Ana, Ernesto y José para mirar a la docencia como una posibilidad de empleo, están relacionados con la búsqueda de mejores beneficios económicos. Para Lortie (1975) el factor económico es clave, una razón por la que las personas buscan iniciarse en la docencia; ya sea por el deseo de tener un empleo estable, o bien, porque no pudieron lograr acceder a un trabajo con mejor estatus laboral en relación con su área de especialización. Ernesto es economista, egresado del IPN, después de trabajar 10 años para la iniciativa privada y por los bajos salarios, por medio de un familiar decidió participar en el examen de ingreso. Para Ana, quien es egresada de la licenciatura en artes visuales, realizaba trabajos para la empresa transnacional a nivel nacional, el salario era suficiente, sin embargo,

“pensé sobre la idea de tener un trabajo más inclinado al área artística, me enteré del SPD por una amiga que había hecho el examen, me dijo: — entra, las condiciones son mejores— (Ana-no normalista, comunicación personal, 23 de noviembre, 2019).

Los testimonios de Ana y Ernesto tienen relación con “el incremento de la vulnerabilidad de los trabajadores a consecuencia de las relaciones que definen la continuidad y su trayectoria laboral [...] tanto en la estabilidad del empleo como en la calidad de las condiciones de trabajo” (Cano, 1998 citado en Martínez et al., 2019, p.116). De este modo, Ana y Ernesto estaban anclados a una espiral de precarización salarial, a pesar de que sus empleos se encontraban dentro de su área de desarrollo profesional, no cumplían con sus expectativas

personales, estos factores los motivaron a reflexionar sobre su estatus laboral y mirar a la docencia como una opción real de empleo.

Por otro lado, está José, licenciado en ciencias sociales, egresado de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Este informante laboró alrededor de 10 años para organizaciones civiles dando clases e institutos de cultura para la atención social a personas en condiciones de vulnerabilidad. El proselitismo al que fue forzado a realizar ya no se encontraba dentro del objetivo original de su posición laboral. Esto le hizo reflexionar y pensar en la docencia como una posibilidad para mantener un estatus sin perder el contacto con grupos de personas,

“ya nos llevaban a actos políticos y eso no me gustaba, tenía hora de entrada, pero no de salida. Las condiciones bajaron, decidí hacer otra cosa, de ahí me entero de los exámenes de docencia y pensé: — ¿y si me hago maestro? — (José-no normalista, comunicación personal, 20 de julio, 2019).

Los testimonios de Ana, Ernesto y José están alineados a motivaciones extrínsecas, identificados en diversos trabajos (Brookhart y Freeman, 1992; García-Garduño, 2007; Heinz, 2011; Kyriacou y Kobori, 1998; Watt y Richardson, 2007) donde se expone que las personas dedicadas a la docencia, habría habrían elegido profesión por la búsqueda de mejores condiciones económicas relacionado con un salario base. En estas líneas se pone en perspectiva que las motivaciones para interesarse en la docencia han variado en el tiempo, de tener motivaciones más intrínsecas y apegadas por el interés de trabajar con niños, se han agregado otras que tienen que ver con factores más extrínsecos, como el hecho de querer mejorar las condiciones laborales y salariales.

4.2 Docencia: Entre la motivación familiar y la experiencia previa

Al indagar sobre las motivaciones que impulsaron a las personas entrevistadas en interesarse por la docencia como profesión, surgen dos factores: 1) tradición y/o influencia familiar y; 2) experiencias previas en la docencia. En el primero se puede ubicar a Saúl y Fernando, ambos egresados de una escuela normal y de madres docentes, la figura materna tuvo una gran influencia,

“[...] llegué a escoger esa profesión y permanecer en la normal por mi mamá principalmente; es Pedagoga” (Saúl-normalista, comunicación personal, 19 de noviembre, 2019).

“desde pequeño yo vi cómo ella hacía sus materiales, a veces estaba todo el día con ella, toda esta situación me llamaba la atención; entonces, pues decidí seguir sus pasos” (Fernando-normalista, comunicación personal, 21 de noviembre, 2019).

La tradición y la influencia familiar son factores que se encuentran en la órbita de las motivaciones extrínsecas. Para Lortie (1975), la influencia familiar es un elemento facilitador, que denomina control parental que funciona como condicionante e influye en el sujeto en la elección de la profesión. En los casos de Saúl y Fernando se observa que la tradición en la profesión de sus padres fue un factor que los motivó a seguir el mismo camino que ellos, a pesar de que no siempre quisieron continuar en la ruta del SPD.

Por otro lado, se encuentran las experiencias de Miguel y René, ninguno proviene de familias con antecedentes en la docencia, pero sí de entornos familiares con bajos recursos económicos. Esto último, se puede situar como una motivación extrínseca, que por consejo de familiares les sugerían que fueran docentes porque era una posibilidad de tener certeza laboral con el pase automático. Sin embargo, por los cambios a la política educativa de 2013, el escenario fue otro,

“muchas personas de mi familia me decían: estudia en una normal, porque [...] egresas y tienes tu plaza en automático, [...] es un trabajo seguro, [...] cuando entré a la reforma me desanimé un poco, pero era lo que había para la posibilidad de la plaza” (René-normalista, comunicación personal, 19 de octubre, 2019).

Los informantes, aunque no pertenecen a núcleos familiares con tradición en la docencia, mejorar las condiciones económicas fueron factores motivacionales para decidirse por la profesión, a esto se suma la influencia familiar. Para Lortie (1975) los beneficios materiales, son un atractor frecuente. En los cuatro casos, aunque supieron del SPD durante su carrera, ello no significó un cambio importante en su decisión de orientarse a la docencia. Para el conjunto de no-normalistas, aproximaciones previas a la docencia habrían actuado como una motivación para participar en el SPD. Estas experiencias en la docencia fueron localizadas en los testimonios y se identifican como factores intrínsecos. Por ejemplo, Salvador

es egresado de la licenciatura en ciencias de la educación por la universidad La Salle, expone que,

“teníamos una comunidad en Chiapas, de Comitán hacia arriba; las Margaritas, Ocosingo. [...] formamos un centro de alfabetización indígena, ellos hablaban Tojolabal” (Salvador-no normalista, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Para Salvador, la experiencia de la escuela de alfabetización en Chiapas como actividad altruista, considera que lo habría dotado de habilidades y saberes que más adelante utilizaría para desempeñarse en espacios laborales como docente en el circuito de Educación Básica (EB) y EMS privada. El interés por trabajar en el sector público fue porque podría aportar a un sector desfavorecido. Desde la perspectiva de Heinz (2015), las motivaciones para dedicarse a la docencia pueden estar relacionadas por la toma de conciencias sobre las desigualdades sociales que permean en establecimientos educativos. Por tal motivo, la docencia es vista como una contribución para reducir las brechas de desigualdad social.

En el caso de Aldo, egresado de la licenciatura en Literatura dramática y Teatro de la UNAM, su experiencia laboral en circuitos de teatro cultural le motivo a probar en la docencia, consideraba que sus habilidades en actuación podrían funcionar para el trabajo como docente. Estuvo durante tres años laborando en EMS,

“Iba muy a gusto, iba muy contento, aunque no era mi materia, empecé a enseñar a algunos chicos a andar en sancos. Participo en algunos desfiles con la escuela; la subdirectora y la directora me arroparon mucho” (Aldo- no normalista, comunicación personal, 26 de septiembre, 2019).

Otro testimonio es el de Vanesa, ingeniera química egresada de la UNAM, no tenía experiencia docente previa, pero siempre quiso ser maestra. Intentó ingresar a una normal para especializarse en química. Sin embargo, cuando intentó ingresar a la normal de Chalco para cursar la licenciatura en la enseñanza de la química, dicho programa fue cambiado,

“hice el examen para la licenciatura de primaria y para la UNAM en ingeniería química, en FES-Aragón, ¡y me quedo en las dos! Entonces, pues platicando con conocidos me dijeron que, si me iba a la UNAM, había la opción de que más adelante yo pudiera entrar a dar clases” (Vanesa-no normalista, comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

El antecedente de Vanesa sobre su interés de ingresar a una escuela normal y de ser docente, fue lo que la motivó para participar en el SPD, además, de la influencia familiar. Primero, porque a pesar de que se desarrollaba en su área de especialización y de no sentirse satisfecha con su trabajo. En segundo lugar, fue el salario bajo. De modo que, por influencia familiar decidió participar,

“mi hermano me dijo: —porque no haces el examen— lo pensé porque ya ganaba más o menos, pero luego me dije: siempre quise ser maestra, y ya, comencé a ver los requisitos para los exámenes” (Vanesa-no normalista, comunicación personal, 25 de septiembre, 2019).

Desde la perspectiva de Heinz (2015) el interés por enseñar el área de especialización o interés es en uno de los factores motivacionales intrínsecos en la decisión para mirar a la ocupación docente. En el caso de Oscar, no tenía concluidos sus estudios de licenciatura era técnico en instalaciones eléctricas, pero de 2001 a 2009 tuvo la oportunidad de trabajar en un Conalep, en el municipio de Chimalhuacán. Sin embargo, por un cambio en la reglamentación tuvo que renunciar a su plaza, la cual, ya era definitiva,

yo pensé que ya estaba asegurado, ¿no? Cuando de repente me dicen: —“no, sabes qué, si no tienes Licenciatura pues, bye— (Oscar- no normalista, 25 de enero, 2020).

Posteriormente, estudió la licenciatura en pedagogía en la UNAM y vio en el SPD una oportunidad para continuar con la actividad docente que había realizado en años anteriores. En el testimonio de Oscar, se puede destacar que operan las motivaciones intrínsecas y extrínsecas,

“después de venir de tantos problemas económicos, de repente con el SPD y mi carrera ya podía regresar a lo que tanto quise, ya no quería prepas, la cosa fue ver donde habría más horas” (Oscar, comunicación personal, no normalista, 25 de enero, 2020).

En los testimonios de Salvador, Aldo y Vanesa, prevalece la confianza en sus habilidades e interés por la docencia de experiencias previas, pero también adquiridas por lo conocimientos adquiridos durante el proceso de formación profesional y práctica laboral. Esto actuó como factor motivacional que les permitió mirar a la docencia como una ocupación en la que deseaban realmente permanecer. Para Lortie (1975), estas experiencias son factores motivacionales señalados por Aldo podrían ajustarse a un tipo especial de facilitador,

identificado por él, como garantías de orden subjetivo. Estas podrían caracterizarse como una serie de auto cualificaciones que los sujetos se asignan, y que funcionan como “filtros de orden subjetivo” (Lortie, 1975, p. 35); al mismo tiempo de erigirse, como representaciones colectivas de habilidades o capacidades que los miembros de un grupo social deberían poseer para desempeñar determinado trabajo.

4.3 Servicio Profesional Docente e incertidumbre

En el 2013, la política educativa mexicana tuvo cambios que modificó el proceso de ingreso a la docencia, que afectaba especialmente a estudiantes normalistas. Ante ello, Gutiérrez y Cuevas (2019) argumentan que esto representaba “una situación inusitada: concursar por un empleo de maestro con profesionales de otras carreras, cuestión que ocasionó en ellos diferentes estados emocionales (p. 257). De acuerdo con la cita anterior, la reforma educativa del 2013, el examen de oposición abrió la posibilidad para que profesionales de otras áreas pudieran concursar para ingresar al Sistema Profesional Docente y obtener un empleo en la docencia. Sin embargo, es importante destacar que, en 2014, a nivel nacional un 55.6% de las/los postulantes normalistas no acreditaron el examen (SEP, 2018) ese concurso se caracteriza porque fue en el que más sustentantes no lograron obtener un resultado satisfactorio. Esto significa que, aunque las/los sustentantes se formaron en carreras afines a la evaluación de ingreso; el desconocimiento de los contenidos del examen, el desasosiego institucional y las características académicas de cada participante, pudieron tener incidencia en la obtención de los resultados.

Antes de iniciar con la descripción de las experiencias de los normalistas, es necesario señalar que, para Ana, Ernesto y José, egresados de universidades públicas, vieron en el examen de oposición una oportunidad laboral. Sin embargo, para las personas formadas en una escuela normal que de alguna manera aseguraba un empleo, ahora el panorama es de incertidumbre porque,

El profesorado vive la medición de su práctica y se desvaloriza su actividad como parte de su desarrollo individual, donde se pierde el sentido de la vocación y la enseñanza se convierte en una actividad rentable y tecnificada que no requiere de la expertise del sujeto (Silva y Gutiérrez, 2020, p. 16)

Para Silva y Gutiérrez (2020) el examen de oposición desvaloriza la formación del egresado normalista, un sujeto preparado para la enseñanza. Para Nancy, Alejandro, Andrés

y Miguel egresados normalistas de la generación 2010-2014, enterarse del examen de oposición irrumpió con la certeza de obtener un empleo al terminar sus estudios en educación superior. Esta situación hizo que estudiantes normalistas experimentaran incertidumbre frente al cambio de las políticas educativas del 2013,

“por la convocatoria del examen yo sí estaba muy preocupado porque no me sentía con las herramientas necesarias ni teóricas y ni prácticas para poder obtener un buen resultado en ese examen [...] (Andrés-normalista, comunicación personal, 18 de febrero, 2020)”.

Por otro lado, están las experiencias de Nancy y René, ambos egresaron en 2014 cuando se aplicó por primera la prueba de ingreso; no pudieron acreditar la evaluación en su primer intento. Pero, en 2015 volvieron a intentarlo,

“[...] desde antes quise ser docente, cuando supe del servicio profesional docente en la reforma, decidí ponerme a estudiar mucho en primer lugar, pero no pasé (el examen). aun así, quería trabajar de lo que estudié [...]” (René-normalista, comunicación personal, 19 de octubre, 2019).

“en el dos mil catorce me titulé y a la par me inscribí al examen de ingreso, desafortunadamente no pasé el primer examen, pero yo me decía: —siempre quise esto— [...] desde antes quería ser maestra, así fue hasta conseguir mi plaza en 2015” (Nancy-normalista, comunicación personal, 20 de julio, 2019).

Los cambios a la política educativa representaron para estudiantes normalistas un escenario poco alentador para obtener un empleo en la docencia. A raíz de la reforma educativa de 2013, las personas recién graduadas o que se hallan estudiando aún carreras de educación, enfrentan incertidumbre frente a la demanda laboral. A pesar de los cambios en la política educativa, ello no implicó una causa para las personas entrevistadas en desistir de sus intenciones para participar en la convocatoria al SPD. Por el contrario, la idea de participar en la convocatoria de ingreso al SPD era un proceso necesario en su trayectoria a la docencia, incluso a pesar de no aprobar el examen. Daniela durante la carrera se enteró de la existencia del SPD, lo que gestó la idea de ser docente en dicho contexto,

“sabía más o menos que tenía que enfrentar un examen de ingreso, lo cual, ya no se me hizo algo nuevo, ya me había programado” [...] (Daniela-normalista, comunicación personal, 24 de febrero 2020),

Alondra, Daniela y Maritza tenían conocimiento de la existencia del examen de oposición como parte del proceso para el ingreso a la docencia, ya que ingresaron a la normal durante el periodo de reforma. Para las entrevistadas, el hecho de participar en la evaluación de ingreso no era algo relevante, pero era necesario para incursionar en la docencia. La severidad en el cambio de las reglas de ingreso que visibilizaron estos normalistas no fue impedimento para seguir motivados y participar en el concurso de ingreso del SPD. Pero, también se encuentran casos de docentes que ya dentro del sistema educativo y de dar clases frente a grupos, tuvieron que ser removidos de sus espacios laborales por la reforma educativa del 2013 y participar en el SPD. Esto generó incertidumbre porque se puso en riesgo su estabilidad laboral. Por ejemplo, Joel, licenciado en educación física por el Centro Universitario Morelos, ingresó a un Colegio de Bachilleres en Cuautla para trabajar en el área de deportes,

“en 2014 más o menos, me informaron que [...] mis horas se iban y digo mis horas, porque yo ya tenía un tipo de nombramiento base. Después, me decían (se infiere que los directivos escolares) que mis horas se iban a concurso; porque yo no había concursado por esas horas” (Joel-no normalista, comunicación personal, 20 de septiembre, 2019).

Como se observa en el relato de Joel, los cambios realizados a la política educativa ocasionaron una separación del cargo, se interrumpió su trayectoria laboral docente previa. Sin embargo, la preservación de sus beneficios económicos y el estatus laboral, sirvieron como factores motivacionales extrínsecos para mirar al SPD como la posibilidad de retornar al trabajo docente.

4.4 Motivaciones y matices de género para la docencia

No era objetivo de la investigación hacer un análisis de género sobre las motivaciones e intereses por la docencia como profesión. Sin embargo, en el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida durante el trabajo de campo, se hizo necesario realizarlo para fortalecer la comprensión en torno a las motivaciones e intereses. De esta manera, se entiende que la docencia pudiera estar escindida y guiada por el género, asimismo,

por la división sexual del trabajo. Para Federici (2018), es importante desnaturalizar la división sexual del trabajo para reconocer la subordinación social por razones de género, que es producto de la historia. Lortie (1975) dibujó algunos matices de género sobre las motivaciones de las personas que se habían aproximado a la docencia, por ejemplo, las mujeres elegían la profesión por razones intrínsecas, afines con el tiempo para dedicárselo a su familia; alienación y control parental. Por otro lado, también aparecían las motivaciones relacionadas con representaciones en juegos infantiles o el interés por trabajar con otros.

Para Morgade (2007), los espacios educativos se han convertido en una posibilidad para el desarrollo profesional de las mujeres, pero desde un análisis de género, históricamente se ha ido conformando “una definición de la tarea docente estrechamente vinculada con el imaginario de la entrega, la afectividad, la paciencia, el cuidado etc.” (p. 404). A las mujeres se les aconseja optar por la docencia porque es un trabajo que les permite cuidar de su familia y para los hombres, es un trabajo con un menor estatus social, pero que puede servirles como escalón para cursar otra carrera. En el caso de los hombres, la estabilidad afirma su rol de proveedor debido a que la proveeduría es un elemento que define la identidad masculina (Martínez y Ferraris, 2016). Por ejemplo, en el testimonio de Ernesto se aprecia la necesidad de una estabilidad laboral, donde la docencia fue una alternativa,

(...) me bajaron el sueldo en Ferdez, por las condiciones y salario que me habían quitado me fui Entonces estuve reflexionando sobre cuál iba a ser el camino a tomar (...) así estuve hasta que mi hermana ya tenía algunos años trabajando como maestra de primaria y me comentó del examen de ingreso (Ernesto-no normalista, comunicación personal, 19 de enero, 2020).

De esta manera, para Ernesto el SPD representaba una posibilidad para encontrar una estabilidad económica. Los hombres tenían un particular interés por la docencia a causa de motivaciones más extrínsecas, guiados por la idea de mejorar su estabilidad laboral y mejorar ingresos o porque no habían tenido otra forma de acceder a un empleo con un mejor estatus.

Al igual que los hombres entrevistados, las mujeres también estaban interesadas en obtener beneficios económicos a partir de la docencia. Pero, también veían en la docencia una posibilidad para conciliar el trabajo con el cuidado de la familia. Natalia, quien cuenta con estudios de EMS en puericultura y una licenciatura en psicología por una universidad privada, desde su egreso de la ES en 2008 y después de transitar por varios trabajos con sueldos precarios, así como por situaciones familiares (enfermedad terminal de su pareja), decidió

mirar la posibilidad de ingresar al SPD. Las condiciones laborales de sus empleos anteriores, entre los que se encuentran, asistente de recursos humanos, policía e incluso como docente en escuelas privadas, no empataba con su vida familiar y labores de cuidado.

[...]yo ya no quería regresar a la escuela particular, ya era mucho horario y tiempo. Sentía que estaba muy mal pagado; y yo estaba embarazada, entonces en ese tiempo también tuve una situación familiar muy fuerte [...] a mi esposo le detectaron cáncer terminal, para mí (se infiere que el SPD), fue esa lucecita en la que al final [...] vas a tener una estabilidad, algo de lo que puedes agarrarte para salir adelante (Natalia-no normalista, comunicación personal, 21 de enero, 2020).

Karen, licenciada en administración de empresas, egresada de la Universidad Tec-Milenio, institución privada de educación superior, al igual que Natalia, después de su egreso de la universidad, de estar en trabajos con condiciones laborales extenuantes y la falta de tiempo para tratar asuntos familiares, la orillaron a mirar a la docencia como una opción:

Se me hacía muy pesado la jornada de trabajo, era prácticamente de ocho a ocho, entonces era muy pesado. había pocos descansos [...] un ritmo pesado [...] de hecho soy de Atlacomulco, a veces me quedaba en Toluca y rentaba, veía a la familia cada ocho o quince días [...] después de algún tiempo una amiga de la escuela me contó sobre el SPD y las evaluaciones, lo que me interesó bastante (Karen no-normalista, comunicación personal, 19 de octubre, 2019).

Para ambas informantes, los empleos precarizados, las largas jornadas laborales y la falta de tiempo para atender a la familia fueron los detonantes motivacionales que les permitió pensar en el SPD como una opción laboral. Lortie (1975) menciona que, "el tema de la compatibilidad del tiempo juega parte importante como atractor a la profesión" (p.32). Además, desde un análisis de género este atractor tiene matices importantes entre mujeres y hombres. Para ellas la docencia permite tener tiempo para atender asuntos familiares o desempeñarse en alguna otra área, como la maternidad, a los hombres les permitiría tener horarios más flexibles para desempeñarse en otra escuela. La docencia al ser analizada desde la perspectiva de género deja ver que detrás de la inserción laboral de las mujeres se encuentran procesos de negociación para conciliar el espacio público (escuela) con el privado (familia). Es decir, para las mujeres ser maestras representa la posibilidad de un desarrollo profesional remunerado y como parte de un proceso de empoderamiento, advierte Morgade (2007).

Para Amador et al. (2019), la inserción y permanencia de las mujeres en el mundo laboral ha sido compleja, si bien, los beneficios podrán ser evidentes debido a que logran establecerse como agentes económicos. La complejidad radica en que su participación en el mercado laboral está escindida por la división sexual del trabajo, que tiene impacto en las brechas de desigualdad. El enfoque de género como instrumento teórico-metodológico para el análisis del trabajo docente, tiene la finalidad de profundizar en las reflexiones sobre la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos como fenómeno sociopolítico y cultural. Además, de escudriñar sobre los significados de la feminidad y la masculinidad en el ámbito de la docencia, debido a que mujeres y hombres tienen distintos significados sociales sobre la profesión docente, así como de la elección de profesión.

De este modo, integrar la categoría de género y división sexual del trabajo en torno a las motivaciones para la elección de profesión docente en los primeros niveles educativo o de educación básica, contribuye a desnaturalizar el fenómeno de la docencia como algo inherente, una extensión del rol femenino, donde se desvaloriza el trabajo de cuidado (Dantas y Antloga, 2023). El enfoque de género ayuda a criticar la desigualdad social en la organización laboral, porque detrás de la actividad docente desarrollada por las mujeres, pudiera encontrarse una doble jornada de trabajo, que es el resultado de la conciliación del trabajo productivo con el reproductivo. En medio de una dinámica económica que exige que los integrantes de familias contribuyan económicamente cada vez, las mujeres participan como agentes económicos al ingreso familiar. Para finalizar, el enfoque de género para el estudio de las motivaciones sobre la elección de docencia como profesión está asociado con otras categorías como clase, etnia, división sexual del trabajo, entre otras. Esto, pudiera ayudar a ampliar a comprender a mayor profundidad el fenómeno de las motivaciones para la elección de la docencia como profesión.

5. Conclusiones

A manera de conclusión, el objetivo del artículo fue analizar la acción racionalizada que motivo a normalistas y no normalistas a elegir la docencia como profesión en medio de una serie de cambios realizados al artículo 3° constitucional, en 2013, que transformó los escenarios para el ingreso al Sistema Profesional Docente. El aporte de esta investigación es ampliar los campos de reflexión sobre la inserción laboral al magisterio, las acciones que motivan al sujeto a elegir la docencia como profesión en medio de cambios sociopolíticos en materia educativa. La motivación al ser parte de la conducta humana es un acto racionalizado

del cual se espera obtener un bien o beneficio. En este caso, para egresados de espacios universitarios, el examen de oposición para ingresar al magisterio representó la posibilidad para insertarse y cambiar sus condiciones laborales y económicas. Debido a que, la docencia es una profesión atractiva que puede potenciar el crecimiento personal, profesional y económico, acción que está asociada a motivos extrínsecos, principalmente, porque se buscan satisfacer necesidades materiales para la reproducción social de la vida.

Para egresados no-normalistas, la docencia fue considerada como una alternativa frente a la incertidumbre de no desarrollarse en su área de especialización de la cual egresaron. Asimismo, otras de las motivaciones para participar en el concurso de oposición para ingresar al SPD fue ver a la docencia como una posibilidad de empleo. Dentro de los relatos, estas motivaciones extrínsecas estaban asociadas con la mejora de las condiciones económicas al momento de participar. Lo anterior, sin dejar de lado los factores intrínsecos que es el impacto social de la profesión.

En el caso de informantes normalistas, los cambios realizados en 2013 a la política pública educativa incidieron en los procesos de ingreso al servicio docente. Sin embargo, en la investigación se lograron identificar factores que se aproximaban a temas altruistas e intrínsecos, como es el beneficio de la acción sobre otros y/o impacto positivo. Estas acciones pudieran estar asociadas al apego al servicio y al cuidado del otro, porque se ve a la docencia como una profesión que aporta significativamente a la formación de sujetos. Asimismo, en los relatos de normalistas se logran identificar motivaciones extrínsecas situadas en algunas experiencias previas en docencia, relacionadas principalmente por provenir de familia de docentes. Pero, también se identifica que el motivo que guía la acción tiene relación con razones económicas por provenir de familias de bajos recursos económicos. Sin duda, los resultados de la investigación muestran que las motivaciones extrínsecas, intrínsecas y altruistas están presentes en las experiencias de las y los informantes, porque se busca mejorar las condiciones materiales para la reproducción social de la vida, el deseo de mostrar el desarrollo de competencias profesionales y la responsabilidad hacía con el otro a través de la acción, que es el ejercicio de la docencia.

Por otro lado, al hacer el análisis de la información, los hallazgos identificados estaban relacionados con el género, es decir, los intereses de hombres y mujeres por la docencia como profesión eran diferenciados. Para las mujeres, entrar al servicio profesional docente, representaba una posibilidad para conciliar el trabajo del cuidado de la familia, que involucra la crianza de hijas e hijos. Para los hombres, una oportunidad de estabilidad laboral y

económica para proveer de manera adecuada a la familia. Estos hallazgos dejan abierta la posibilidad y pertinencia de integrar el enfoque de género en los estudios en torno a la motivación laboral para la docencia. Debido a que, la feminización del magisterio impera en educación básica y es resultado de largo un proceso histórico, que pudiera verse como algo positivo por la inserción laboral y conquista del espacio público por parte de las mujeres. Sin embargo, sería pertinente integrar algunas otras perspectivas teóricas críticas para interpretar posibles relaciones de poder y dominación que pudieran encontrarse detrás de la feminización del magisterio.

6. Agradecimientos

Este trabajo se desarrolló gracias a una beca para estudios de doctorado por parte del Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología, México.

7. Referencias

- Arnaut, Alberto. (2017). Lo bueno, lo malo y lo feo de la profesión docente. En Gloria del Castillo Alemán y Giovanna Valenti Nigri (Coords), *Reforma Educativa. ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 33-50). FLACSO, México.
- Amador, Ivonne., Botero, Nathalia., Larrahondo, Leidy. y Andrade, Verónica. (2019). Significados del trabajo en mujeres que realizan trabajos productivo y reproductivo. *Psicogente*, 22(41), 2-32. <https://doi.org/10.17081/psico.22.41.3302>
- Barthes, Roland. (1970). Introducción al análisis estructural de los relatos. En *Análisis estructural del relato* (pp. 7-38). Tiempo Contemporáneo, México.
- Bastick, Tony. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession: Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education* 46, 343–349. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1004090415953>
- Bertaux, Daniel. (1980) “L approche biographique. Sa Validité methodologique, ses potentialités” *Cahiers Interantionaux de Sociologie*, Vol. LXIX 1980, Presses Universitaires de France, Paris. Consultado el 25 de enero de 2019, disponible en: https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/metodologia/Bertaux.pdf
- Book, Cassandra. y Freeman, Donald. (1986). Differences in entry characteristics of elementary and secondary teacher candidates. *Journal of Teacher Education*, 37(2), 47–51. <https://eric.ed.gov/?id=EJ333735>
- Brookhart, Susan, y Freeman, Donald. (1992). Characteristics of entering teacher candidates. *Review of Educational Research*, 62(1), 37–60. <https://doi.org/10.3102/00346543062001037>

- Chárriez, Mayra. (2012). Historias de vida: Una metodología de investigación cualitativa. *Revista Griot*, 5(1), 50-67. https://www.uv.mx/psicologia/files/2017/12/historias_de_vida_una_metodologia_de_investigacion_cualitativa.pdf
- Dantas, Gisele. y Antloga, Carla. (2023). Mujeres, trabajo docente y feminización. *GIGAPP Estudios Working Papers*, 10(255), 136-150. [file:///C:/Users/Pc/Downloads/309-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1009-1-10-20230316%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Pc/Downloads/309-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1009-1-10-20230316%20(1).pdf)
- Denzin, Norman. y Lincoln, Yvonna. (1994). Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. En Norman Denzin y Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-18). SAGE Publications Londres, Sage.
- Dionicio, Esmeralda. (2019). *Ingreso a las escuelas normales: entre el deseo, la premura y la resignación*. Tesis de maestría. DIE-CINVESTAV. México.
- Federici, Silvia. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. España: Traficantes de Sueños.
- Fokkens-Bruinsma, Marjon., y Canrinus, Esther. (2014). The Factors Influencing Teaching (FIT)-Choice scale in a Dutch teacher education programme. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40, 249–269. Doi <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700043>
- García Garduño, José María. (2007). Motivación y actitudes hacia la carrera de profesor de educación primaria en estudiantes normalistas de primer ingreso. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1153-1178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003503>
- García Garduño, José María., y Organista Sandoval, Javier. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-17. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508208>
- García-Poyato, Jihan. y Cordero-Arroyo, Graciela. (2019). La profesión docente en crisis: Disminución de la matrícula normalista en México. *Education policy analysis archives*, 27(103), pp. 1-30. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4625>
- García-Poyato, Jihan., Cordero, Graciela. y Torres, Rosa María. (2018). Motivaciones para ingresar a la formación docente. Revisión de estudios empíricos publicados en el siglo XXI. *Perspectiva Educativa*, 57 (2), 51-72. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.727>
- García Parra, Ana. (2004). Una nueva teoría de motivación: El modelo antropológico de Juan Antonio Pérez López. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 15, 123-163. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25433w/Garcia_Una%20nueva%20teoria.pdf

- Giddens, Anthony. (1995). *La constitución de la sociedad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giddens, Anthony. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, Amorrortu.
- García-Garduño, José y Organista, Javier. (2006). Motivación y expectativas para ingresar a la carrera de profesor de educación primaria: Un estudio de tres generaciones de estudiantes normalistas mexicanos de primer ingreso. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (2), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508208>
- Guerrero, Antonio. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3(1 y 2), 43-72. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110043A>
- Gutiérrez, Silvia. y Cuevas Yazmín. (2019). Estudiantes normalistas ante la reforma educativa mexicana de 2013: emociones y representaciones sociales. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, (27), 257-279. <https://doi.org/10.28965/2019-27-08>
- Hayes, Sandra. (1990). *Students' Reasons for Entering the Educational Profession. Reports of Research Northwestern*. Oklahoma State University; Oklahoma.
- Heinz, Manuela. (2011). *The next generation of teachers: Selection, backgrounds and motivations of second-level student teachers in the Republic of Ireland* [Unpublished doctoral dissertation]. National University of Ireland, Galway, Ireland.
- Heinz, Manuela. (2015) Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 21:3, 258-297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
- Kyriacou, Chris. y Coulthard, Melissa. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 26(2), 117-126. <http://dx.doi.org/10.1080/02607470050127036>
- Lortie, Dan. (1975). *School-teacher. A Sociological Study*, United States: The University of Chicago.
- Manuel, Jackie., y Hughes, John. (2006). "It has always been my dream": Exploring pre-service teachers' motivations for choosing to teach. *Teacher Development*, 10(1), 5–24. [10.1080/13664530600587311](https://doi.org/10.1080/13664530600587311)
- Martínez-Bordón, Arcelia. y Navarro, Alejandro. (2018). *La reforma educativa a revisión: apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República. México. https://micrositios.senado.gob.mx/BMO/files/La_reforma-educativa_a_revision_apuntes.pdf

- Martínez-Licerio, Karla., Marroquín-Arreola, Juan. y Ríos-Bolívar, Humberto. (2019). Precarización laboral y pobreza en México. *Análisis Económico*, 34(86),113-131. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413/41360954006>
- Martínez, Mario. y Ferraris, Sabrina (2016). Trabajo y masculinidad: el rol de proveedor en el México urbano. En Marie Coubés, Patricio Solís y María Zavala (coord.). *Generaciones, cursos de vida y desigualdad social en México* (pp. 403-428). El Colegio de México/El Colegio de la Frontera Norte, México.
- Martínez-Salgado, Carolina. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://www.scielo.org/pdf/csc/2012.v17n3/613-619/es>
- Marx, Carlos. (1982). *Escritos de juventud de Carlos Marx (Tomo 1)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mendieta, Giovane. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Morgade, Graciela. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen "poniendo el cuerpo". *Educação & Sociedade*, 28(99), 400-425. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200006>
- Ortiz, Luis. (1999). Acción, Significado y Estructura en la Teoría de A. Giddens. *Convergencia*, 6(20), 57-84. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10502002>
- Priyadharshini, Esther. y Robinson-Pant, Anne. (2003). The attractions of teaching: An investigation into why people change careers to teach. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 29, 95–112: [10.1080/026074703005571](https://doi.org/10.1080/026074703005571)
- Richardson, Paul., y Watt, Hellen. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 34, 27-56. <https://doi.org/10.1080/13598660500480290>
- Robles, Bernardo (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Sandoval, Carlos. (2002). *Investigación cualitativa*. Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2018) *Coordinación nacional del servicio profesional docente (CNSPD). Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente. Resultados y estadísticas por concurso*. SEP. México. http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/ba/ingreso_2017/estadisticas_concurso/#

- Silva, César. y Gutiérrez, Arturo. (2020). La Reforma Educativa de 2013 y sus Efectos en la Precarización del Trabajo Docente en México. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(140), 1-36. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4630>
- Stiegelbauer, Susan. (1992) Why We Want To Be Teachers: New Teachers Talk about Their Reasons for Entering the Profession. *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Northwestern Oklahoma State University, USA.
- Taylor, Steve. y Bogdan, Robert. (1987), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós, Barcelona.
- Thornton, Mary., Bricheno, Pat. & Reid, Ivan. (2002). Students' reasons for wanting to teach in primary school. *Research in Education*, 67, 33-43. <https://core.ac.uk/download/pdf/1639831.pdf>
- Watt, Hellen. & Richardson, Paul. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-Choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75, 167–202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>
- Wong, Kit., Tang, Yee. & Cheng, May. (2014). Teaching motivations in Hong Kong: Who will choose teaching as a fallback career in a stringent job market? *Teaching and Teacher Education*, 41, 81–91. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.009>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

