

VOCACIÓN FRUSTRADA: APROXIMACIONES A LA DESERCIÓN DOCENTE EN MÉXICO

FRUSTRATED VOCATION: APPROACH TO TEACHER DESERTION IN MEXICO

Evangelina Cervantes Holguín¹
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
México
evangelina.cervantes@uacj.mx

Resumen

En México, a partir de la reforma educativa impulsada durante el sexenio 2012-2018 se generaron múltiples cambios, entre ellos los mecanismos de ingreso a la docencia y permanencia en el servicio. Sobre el tema, la investigación es escasa, en particular, sobre la deserción docente. En el contexto mexicano se observa una deserción temprana de la docencia que se configura a partir de las decisiones que los aspirantes y docentes noveles toman frente a cinco momentos: el egreso de la licenciatura, los resultados del concurso de oposición, la asignación de plaza, la llegada a la escuela y la evaluación docente. Se presenta una revisión documental en la que se explora la temática a la luz de la experiencia internacional. Con base en el análisis se concluye que la deserción docente es multicausal e interrelacionada a razones personales, asociadas al aula, la escuela y la política educativa; que trae consigo efectos tanto para los docentes que abandonan la profesión como para el sistema educativo en su conjunto, y; que las recomendaciones giran en cinco ejes: atraer a los mejores docentes, garantizar programas de formación docente, mejorar el empleo y las condiciones laborales, alentar la motivación y diseñar trayectorias de desarrollo profesional. Del ejercicio se deduce la necesidad de realizar estudios de proyección del mercado laboral docente, estudios que aborden las razones que motivaron la deserción, así como estudios sobre la movilidad/ rotación laboral docente, entre otros dominios de problematización que permitan orientar la política educativa para atraer y retener a los mejores docentes.

Palabras clave: Trabajo docente - Condiciones de trabajo - Abandono docente – Educación básica

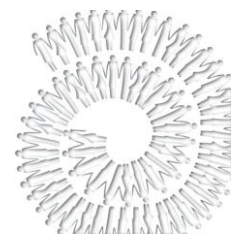
Abstract

From the educational reform promoted during the 2012-2018 sexennium multiples changes were generated, among them the mechanisms of admission to teaching and permanence in the services. On the subject, research is scarce, in particular, about teacher desertion. In the Mexican context there is an early drop out of teaching that is configured from the decisions that the aspirants and novice teachers take in front of five moments: the egress of the degree, the results of the opposition contest, the allocation of place, the arrival at the school and the teacher evaluation. A documentary review is presented in which the subject is explored in the light of international experience. Based on the analysis, it is concluded that teacher desertion is multicausal and interrelated to personal reasons, associated with the classroom, the school and the educational policy; which brings effects for both teachers who leave the profession and for the education system as a whole, and; the recommendations revolve around five areas: attracting the best teachers, guaranteeing teacher training programs, improving employment and working conditions, encouraging motivation and designing trajectories for professional development. From the exercise follows the need to carry out projection studies of the teaching labor market, studies that address the reasons that motivated the desertion, as well as studies on the teaching labor mobility/rotation, among other domains of problematization that allow orienting the educational policy to attract and retain the best teachers.

Keys words: Teaching work - Working conditions - Teacher attrition - Basic education

Recibido: 23-10-2018

Aceptado: 18-03-2019



INTRODUCCIÓN

En 2008, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) elaboró un acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) para mejorar la calidad y la equidad del sistema educativo en México (OCDE, 2010). Un elemento clave en el acuerdo refería a la necesidad de “construir un sistema sólido que permita seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas” (p.68), para lograrlo se presentaba una serie de sugerencias alineadas a los retos en la trayectoria docente: selección, preparación, desarrollo y evaluación. Como resultado se presentaron ocho recomendaciones dirigidas a consolidar una profesión de calidad: producir e implementar un conjunto coherente de estándares docentes; atraer mejores candidatos docentes y elevar la exigencia en el ingreso a la profesión docente; crear un sistema confiable de acreditación para todas las instituciones de formación inicial docente; revisar, mejorar y ampliar los mecanismos de diagnóstico; abrir las plazas docentes a concurso y revisar el proceso de asignación de las plazas; establecer un período de prueba para los docentes principiantes; construir un sistema de desarrollo profesional integral y desarrollar e implementar un sistema riguroso de evaluación docente enfocado en la mejora docente.

En dicho informe, la OCDE recuperaba los resultados de diversos estudios respecto al profesorado mexicano y concluía que: a) los docentes mexicanos no se consideraban pobres, incluso se sugería que la profesión docente era un factor impulsor de movilidad social en el país; b) la profesión docente era atractiva para ciertos individuos debido al nivel de ingreso, las prestaciones y la seguridad laboral que solían acompañar la obtención de una plaza permanente; y, c) comparados con otros profesionales, los docentes estaban relativamente bien pagados. La lectura anterior alude a un periodo de aparente bonanza para el magisterio mexicano, en correspondencia a la valoración social de la docencia a nivel internacional que hoy transita por una etapa de precarización.

La docencia, en muchas partes del mundo, se ha convertido en una profesión cada vez más inestable. Esto es el resultado de los recortes presupuestarios; la debilidad de las economías nacionales que recortan los salarios de los funcionarios públicos; baja remuneración; su falta de atractivo como destino profesional comparado a otras ocupaciones; y en muchos casos, la culpa que los gobiernos y las sociedades echaron sobre los docentes de los fracasos de todo el sistema educativo. (Burns, 2016, p.4)

Al respecto, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2015) afirma que:

En la actualidad, la valorización de la profesión docente ha venido a menos, y la percepción negativa hacia los profesores se ha generalizado. El apoyo social del que gozó la profesión docente ha ido en detrimento, y lo significativo de su trabajo se ha

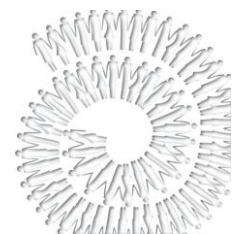


difuminado paulatinamente... la figura docente ha terminado por transitar de ser el sujeto con capacidades transformadoras socialmente valorado, a ser el responsable de todos los males del sistema educativo (p.94).

La valoración social del trabajo docente no solo es un asunto de percepción subjetiva, sino de precarización objetiva de las condiciones laborales. Según el último informe de la OCDE (2018), “los docentes mexicanos muestran un gran compromiso, a pesar de que los horarios de enseñanza en el aula son más largos y los grupos tienen más alumnos que el promedio de la OCDE” (p.66), con todo reciben salarios inferiores al promedio de los países miembros. Ocho años después, y en el marco de la construcción de una agenda educativa a cargo del nuevo gobierno (2018-2024), la OCDE (2018) reitera la recomendación de: “Atraer, conservar y capacitar profesorado de buena calidad” (p.66) como puntos esenciales para lograr un aprendizaje exitoso.

En 2013, el Gobierno mexicano implementó, de acuerdo con la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), los concursos de oposición para el acceso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio. De esta manera, en la región se intenta transitar de una lógica discrecional en la contratación de docentes a una lógica basada en la transparencia y la imparcialidad a fin de garantizar su validez técnica. “Antes de 2008 la contratación de personal docente se hacía mediante la asignación de plaza inicial, la selección libre de los servidores públicos y por recomendación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE)” (INEE, 2015, p.127). Los concursos de ingreso a la docencia en educación básica y media superior, bajo las nuevas regulaciones impuestas por la reforma educativa, se aplicaron por primera vez para el ciclo escolar 2014-2015 con la participación de 165.834 candidatos (14,8% menos de las personas que se registraron): 130.512 aspirantes de educación básica, con dos convocatorias: una para egresados de escuelas normales públicas y privadas (72.870), y otra para egresados de otras instituciones de educación superior (57.642); y 34.415 aspirantes de Educación Media Superior (EMS). Respecto a los resultados a nivel nacional: en educación básica el porcentaje de docentes con resultados idóneos, del proceso de evaluación con dos exámenes, fue de 40,4% y de los sustentantes que presentaron el proceso de evaluación con tres exámenes fue de 24,2%; en EMS, solo el 39,5% de los examinados alcanzó el resultado de idóneo.

De los resultados se infiere que la probabilidad de alcanzar los criterios de idoneidad para la educación básica se asocia con: ser mujer -situación que se extiende para el caso de la EMS-, haber obtenido un promedio de calificaciones alto durante la licenciatura, ser joven, haber concluido los estudios recientemente y haber cursado la carrera en una escuela normal pública (INEE, 2015).



El análisis apunta a la necesidad de reflexionar sobre el destino de los aspirantes al servicio docente que reprueban el examen de ingreso, después de la inversión -económica, temporal y de anhelos- realizada. Un elemento central en esta discusión alude al papel de las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD). Según el INEE (2015) dado que la formación para la docencia está perdiendo atractivo “existen indicios de que, en los últimos dos ciclos, muy probablemente como consecuencia de la nueva legislación en materia docente, hay menos demanda por educación normal y se ha reducido su matrícula, ocupándose solamente 72,6% de los lugares disponibles” (p. 156). Se estima que, en el corto plazo, las vacantes en la educación básica superarán a los egresados normalistas, situación que puede agravarse debido a la reciente pérdida de atractivo de la carrera docente.

Las cifras estimadas deberán reducirse aún más, pues no todos los egresados de normales obtendrán resultados idóneos en los concursos de ingreso al servicio. Lo anterior supone se incremente la cantidad y calidad de opciones formativas en las IES, a la vez que se aumenta la capacidad de la profesión para atraer a una matrícula considerablemente mayor y mejor calificada. (INEE, 2015, p.162)

En apego a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) una vez que los aspirantes han demostrado los criterios de idoneidad se realiza la etapa de ‘asignación de plazas’ en atención a las listas de prelación² que se organizan por entidad federativa, nivel educativo, tipo de servicio, modalidad, asignatura, tecnología o taller y sostenimiento. Según el procedimiento, cada aspirante debe valorar, en el momento, las características de la plaza y en caso de declinar, será eliminado del proceso.

De no convenir a sus intereses la plaza que le ofertan, deberá firmar un Acta de Rechazo a la Plaza Asignada. Perdiendo todos sus derechos durante el presente ciclo escolar, esto incluye la posibilidad de que le puedan contratar en un interinato. Para ingresar deberá volver a participar en el Concurso de Oposición. (CESPD, 2015, parr.5)

Hasta el momento se carece de información oficial sobre el número de asignaciones y rechazos, así como los motivos que llevaron a los aspirantes a declinar la plaza. Además, en caso de aceptar es probable que los docentes sean asignados a “contextos de iniciación docente” (Ruffinelli, 2014) de difícil acceso o condición de vulnerabilidad, por ejemplo, en las “pequeñas localidades rurales marginadas y dispersas... [que] continúan siendo grandes retos para el quehacer educativo del Estado mexicano” (INEE, 2015, p.20) frente a las cuales las opciones de cambio son inviables.

No es posible autorizar cambios de adscripción o permutas cuando recién se le ha otorgado su Nombramiento de Ingreso al Servicio, con base en la Ley del Servicio Profesional Docente usted deberá permanecer dos años en la escuela asignada, con propósitos de evaluación para obtener su permanencia. (CESPD, 2015, parr.6)



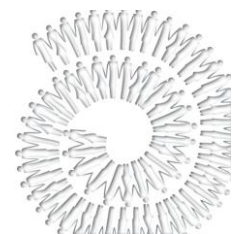
Frente al término de su primer año escolar, los docentes noveles requieren participar en el proceso de evaluación docente que inicia con un ejercicio diagnóstico, que tiene “únicamente la intención de fortalecer las capacidades, los conocimientos y las competencias de los Docentes” (Secretaría de Educación Pública, 2018, p.4), sin embargo, en apego a la LGSPD, “al personal que no atienda este proceso de evaluación, se le dará por terminados los efectos del Nombramiento” (p.4).

A nivel internacional, la deserción docente, como objeto de estudio, ha cobrado importancia durante los últimos años, sin embargo, en atención a los propósitos del presente trabajo, el análisis se centra en la experiencia latinoamericana que comparte con México una política educativa de corte neoliberal. Conocer esta evidencia permite “desarrollar sensibilidad frente a temas aparentemente ausentes en la discusión como los cambios en las trayectorias laborales de las nuevas generaciones de docentes” (García-Huidobro, 2016, p.13).

Al respecto, destaca el trabajo realizado, en el marco del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL) por el Diálogo Interamericano y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (Diálogo Interamericano, 2018) en El Salvador, Guatemala, Honduras y República Dominicana en 2015 y en la Argentina, Costa Rica, Panamá y Perú durante 2018, concluyendo que “a pesar de la importancia de los docentes para el aprendizaje, en la mayoría de los países de la región los sistemas de atracción, selección, formación, retención y apoyo de maestros son todavía inadecuados” (p.7). El caso Chileno es analizado por Ávalos (2009); Fuenzalida, Ávalos, Valenzuela y Acuña (2014); Ayala, Ortúzar, Flores y Milesi (2015); Gaete, Castro, Pino y Mansilla (2017) y Carrasco, Manzi y Treviño (2018) quienes reconocen en la deserción docente uno de los mayores retos para el sistema educativo de esa región. La experiencia uruguaya es abordada por Mancebo (2016) para quien las condiciones laborales y la carrera profesional de los docentes constituyen dos elementos clave para el equilibrio del sistema educativo en ese país. Sobre el tema, la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago) (2013) concluye:

[...] la necesidad de atraer y retener buenos docentes es un tema clave que aparece recurrentemente en la mayor parte de los países de América Latina y el Caribe. Pero hay dificultades, no solo para atraer buenos candidatos sino también para retenerlos. (p.91)

Para Ayala, et al. (2015), la evidencia internacional “indica que tanto la movilidad como el abandono son más recurrentes entre los dos a cuatro primeros años de la carrera laboral docente” (p.120). En México, hasta ahora la investigación sobre el tema es escasa, probablemente porque existe la falsa idea de que la deserción docente no representa un problema. Sin embargo, en el contexto nacional se observa un



abandono/retiro temprano de la docencia que se configura a partir de las decisiones que los aspirantes y docentes noveles toman frente a cinco momentos: el egreso de la licenciatura, los resultados del concurso de oposición, la asignación de plaza, la llegada a la escuela y la evaluación docente.

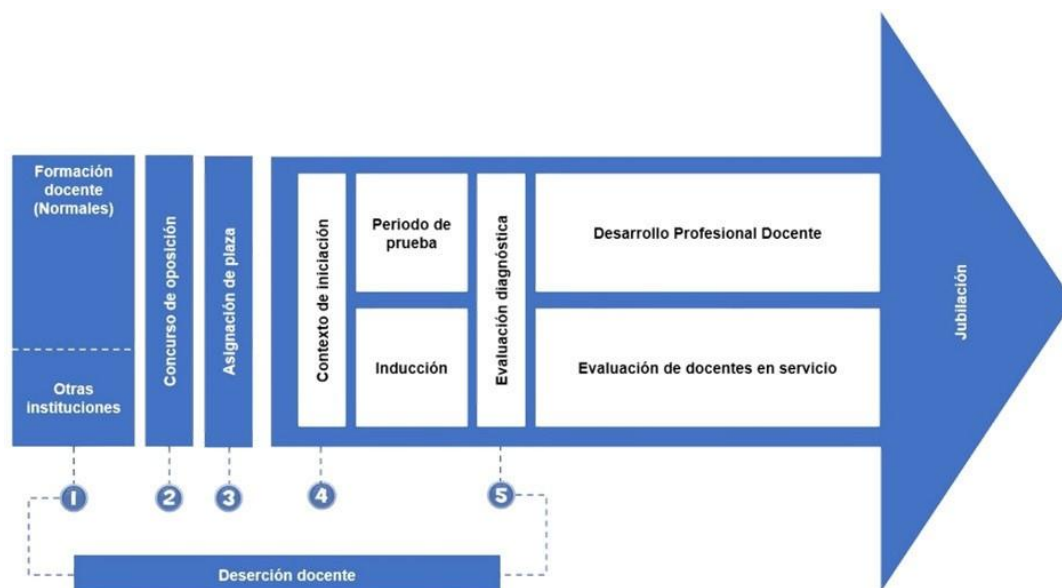
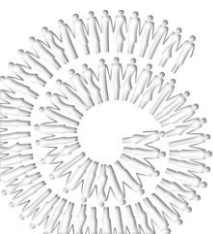


Figura 1. Momentos de deserción en la Trayectoria Laboral Docente. **Fuente:** Elaboración propia con base en OCDE, 2010.

El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivos: generar conocimiento sobre la deserción docente en México; analizar la evidencia internacional sobre los posibles motivos y efectos del abandono/retiro del ejercicio docente; y, proporcionar información que oriente la toma de decisiones en la política educativa para atraer y retener a los mejores docentes. Así, la pregunta que guía este análisis es: ¿qué dice la investigación internacional sobre la deserción docente y cómo atenderla?

1. Aproximaciones teóricas a la noción de deserción docente

Las investigaciones sobre la deserción docente usualmente se realizan en el cruce de los estudios del Mercado Laboral Docente (MLD) y los estudios de las Trayectorias Laborales Docentes (TLD). Los primeros se centran en analizar: la demanda de profesores, a partir de diversas variables, como: la matrícula estudiantil, la ratio de estudiantes por docente y el índice de jubilación de los profesores en un período dado, frente a la oferta de docentes, que se define por estudiar varios aspectos objetivos, como la cantidad de programas de pregrado en educación, el número de aspirantes, el número acumulado de docentes de cada año, los índices de retiro de profesores del sistema; y, aspectos subjetivos, como los factores que inciden en la elección de carrera, en la permanencia o movilidad en el MLD (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, MINEDUC, 2015, p. 2). Los segundos se orientan al estudio de las trayectorias docentes entendidas

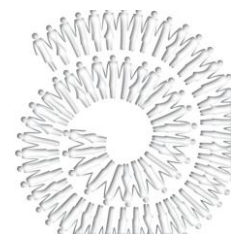


como “movimientos observables en el tiempo cuyos efectos se manifiestan en cambios en la concepción de identidad y de compromiso docente, impulsados a su vez por características de los contextos de trabajo” (Fuenzalida et al., 2014, p.1).

Según la investigación educativa reciente, la carrera profesional docente se compone por diferentes fases:

- a. compromiso, abarca los primeros tres años de trabajo que se caracteriza por un fuerte compromiso, apoyo y desafío;
- b. identidad docente, entre los cuatro y siete años, fase en la que los docentes construyen la identidad profesional y desarrollan cierta eficacia en el aula;
- c. cambios y tensiones, comprende de los ocho a los 15 años, en la que surgen tensiones crecientes y transiciones;
- d. tensiones Trabajo-vida, entre 16 y 23 años, donde surgen problemas tanto en la motivación como en el compromiso;
- e. desafíos, entre 24 y 30 años de actividad, surgen mayores desafíos para mantener la motivación; y
- f. retiro, a partir de los 31 años de actividad, la motivación desciende notoriamente ante la jubilación (Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees, & Mujtaba, 2006).

Bajo esta posición, existe una interacción entre el compromiso de los docentes, la resiliencia y aquellos factores asociados a sus contextos laborales y personales, que denotan el carácter complejo, dinámico y continuo de la vida docente. Sin embargo, con frecuencia la carrera docente es “concebida como una trayectoria lineal que asume que los docentes enseñarán desde su iniciación hasta la jubilación” (García-Huidobro, 2016, p.11) y no como una trayectoria con múltiples entradas y salidas. Según Cabezas (2011), en la carrera docente se pueden presentar tres tipos de trayectorias: movimientos hacia dentro y fuera del sistema laboral escolar (salidas, entradas o reingresos) -pueden ser únicos o ser reinserciones-; movimientos dentro del sistema escolar (cambios entre escuelas) y de permanencia en la misma escuela a lo largo de los años. En el caso mexicano, las nuevas regulaciones derivadas de la LGSPD prevén un cuarto tipo de trayectoria que refiere a la promoción a cargos con funciones de Asesoría Técnica Pedagógica (ATP) y dirección -vinculada a las trayectorias profesionales verticales³-, que supone un cambio de escuela, zona o región para aquellos docentes que conforme a la evaluación para promoción hayan acreditado los requisitos para el cargo, sin embargo los nuevos ATP y directores escolares deberán atender los criterios de la evaluación al desempeño y, en caso de obtener un resultado insuficiente, “el personal volverá a su función docente en la Escuela en que hubiere estado asignado” (Art. 27).



En la experiencia chilena, Gaete et al. (2017) distinguen los siguientes tipos de deserción docente: los profesores que son obligados a abandonar la docencia -por jubilación o maternidad-; los que abandonan de manera voluntaria la escuela, entre estos: a los que dejan el aula pero no la escuela -por asumir cargo de gestión-; los que dejan el aula y la escuela pero no la educación -para ocupar alguna posición en el Ministerio de Educación o la formación de profesores-; y, los que deciden dejar no solo el aula y la escuela, sino también la educación.

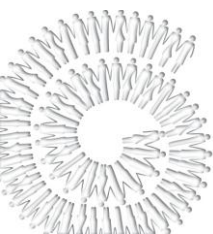
Dado el interés del presente trabajo, el ejercicio analítico se centra en el tránsito entre la culminación de la formación inicial y la etapa de inserción docente, en específico, en los movimientos hacia dentro y hacia fuera del sistema laboral de las personas que abandonan la profesión por un motivo diferente a la jubilación. Frente al uso indistinto de tres conceptos: retiro docente, abandono docente y deserción docente, así como la adición de los términos anticipado/temprano, para distinguirles de la jubilación, en el presente trabajo se asume el término de deserción docente que alude al retiro anticipado o abandono de la carrera docente que según el MINEDUC (2015) refiere a “aquellos profesores, que no estando aún en edad de jubilar, dejan el sistema educativo” (p.6).

2. Orientaciones metodológicas

Se desarrolló un estudio cualitativo de corte documental. Para Del Rincón, Arnal, Latorre y Sans (1995) “el análisis de documentos es una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (p.342). De forma central se revisaron los documentos oficiales generados por la OCDE y el INEE en torno a la recomendación de atraer y conservar al personal docente, así como los artículos e informes de investigación producidos en Latinoamérica sobre la deserción docente. Según la propuesta de Massot, Dorio y Sabariego (2004), la estrategia de análisis se desarrolló en cinco etapas: el rastreo e inventario de los documentos existentes; la clasificación de los documentos identificados; la selección de los documentos pertinentes para los propósitos de la investigación; una lectura en profundidad del contenido de los documentos seleccionados y una lectura cruzada y comparativa de los documentos en cuestión.

3. Dilemas y perspectivas ante la deserción docente

Este apartado tiene como tarea responder a tres preguntas clave: cuáles son las razones que motivan la deserción docente, cuáles sus efectos y, qué recomendaciones se pueden derivar de la experiencia internacional para México. En este sentido, los resultados se organizan en tres ejes: las causas de la deserción docente, sus efectos y, recomendaciones para atraer y retener al profesorado.



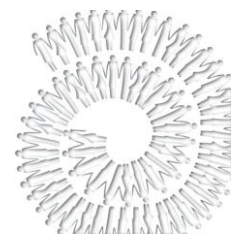
3.1. Causas de la deserción docente

En América Latina, la deserción docente ha registrado un aumento en especial durante los primeros años de la profesión (Gaete et al., 2017) como consecuencia de un conjunto de razones que pueden organizarse según diversos escenarios (Tabla 1). Las motivaciones pueden estar asociadas al: a) contexto personal, por razones familiares o mediadas por sentimientos de satisfacción y confianza en sí mismos; b) contexto del aula, como el número de estudiantes atendidos, la autonomía profesional y la libertad académica; c) contexto escolar, entre las cuales se encuentra la carga laboral, las condiciones de la escuela y el contexto, los recursos y materiales didácticos, la gestión escolar, la colaboración entre pares y el clima laboral, y d) contexto de la política educativa, como el salario, las oportunidades de desarrollo profesional, la seguridad laboral, la valoración social de la profesión docente, entre otros.

Tabla 1

Motivos de la deserción docente por contexto

	Contexto personal	Contexto del aula	Contexto escolar	Contexto de la política educativa
Cabezas (2011)	Razones familiares		Excesiva carga laboral	Bajos salarios Baja valoración social del profesor
Fuenzalida, et al. (2014)			Condiciones del contexto escolar referidas a recursos didácticos y seguridad escolar Falta de influencia en las políticas y prácticas escolares	Falta de oportunidades de desarrollo profesional Salario insuficiente Seguridad laboral
Ávalos y Valenzuela (2016)		Insuficiente libertad para tomar decisiones pedagógicas Número de estudiantes demasiado alto	Insatisfacción con el liderazgo de la gestión Insatisfacción con las condiciones de la escuela Falta de influencia sobre las políticas y prácticas de la escuela	Ingreso insuficiente Falta de beneficios complementarios Deseo de seguir estudiando Insatisfacción con las oportunidades de desarrollo profesional



García-Huidobro (2016)	Satisfacción de estar haciendo algo significativo Sentimiento de que la docencia beneficia a los estudiantes		Condiciones adecuadas de trabajo Colaboración entre pares	Sueldo
Gaete, et al. (2017)	Sensación de falta de confianza en sí mismos	Escasa autonomía para la toma de decisiones	Insatisfacción laboral asociada a un mal ambiente de trabajo con recursos y apoyo insuficientes	Sobrecarga de trabajo que puede generar casos de burnout

Fuente: Elaboración propia.

El carácter multicausal de la deserción docente contribuye a denotar su complejidad. Gaete et al. (2017) advierten que, si bien en la actualidad se cuenta con datos estadísticos sobre la deserción docente, “la información con que contamos sobre las motivaciones de estos profesionales para dejar el aula es escasa” (p.124), por lo que la investigación sobre el tema es pertinente.

3.2. Efectos de la deserción docente

En general, la deserción docente no solo tiene efectos en la subjetividad de los docentes, sino en el sistema educativo en su conjunto. Para Ayala et al. (2015), el abandono temprano trae altos costos a las escuelas y al sistema escolar “en términos de recursos humanos necesarios para buscar, seleccionar y preparar constantemente nuevos docentes...[además] traen perjuicios para el aprendizaje de los alumnos, ya que estos pierden profesores que han ido acumulando experiencia y deben adaptarse continuamente a docentes novatos” (p.121). Por su parte, Mancebo (2016) señala que:

[...] varios estudios han mostrado las distorsiones que este fenómeno genera en las escuelas: la discontinuidad en la labor de enseñanza, la falta de experiencia para la toma de decisiones curriculares, la merma en las posibilidades de mentorazgo de los docentes experientes a los noveles, la pérdida de tiempo y recursos que se produce con cada remplazo, la disminución de la cohesión del equipo docente y la obstaculización del desarrollo de una cultura organizacional sólida. (p.22)

4. Recomendaciones para atraer y retener al profesorado

El ejercicio analítico de la investigación sobre la deserción docente permitió recuperar las recomendaciones que, en conjunto, se proponen para hacer de la docencia una profesión más atractiva. En atención a los propósitos del trabajo, dichas recomendaciones se organizaron en cinco ejes: atraer a los mejores docentes, garantizar programas de



formación docente, mejorar el empleo y las condiciones laborales, alentar la motivación y diseñar trayectorias de desarrollo profesional.

4.1 Atraer a los mejores docentes

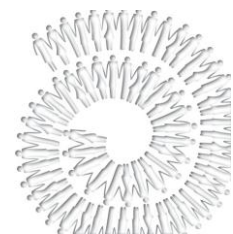
Sobre el tema se observa un cambio en la retórica de la política internacional docente. En el 2002, la OCDE (2005) animaba a los países miembros a compartir iniciativas innovadoras y exitosas, e identificar opciones para atraer, formar y conservar a los docentes eficientes, que se caracterizan por ser “personas competentes en diversos ámbitos poseen una gran capacidad intelectual, son estructurados, cultos, y pueden pensar, comunicarse y planificar de manera sistemática” (p.99); para el 2014, el Banco Mundial proponía reclutar a profesores excelentes “para la docencia, aumentar la eficacia de los profesores que ya están en servicio y ofrecer incentivos que puedan motivar a los docentes a dar lo mejor en cada clase y a cada alumno todos los días” (Bruns y Luque, 2014, p.xii); mientras la propuesta actual del Diálogo Interamericano en Washington y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2018) sugiere atraer, contratar y retener a docentes talentosos, sin ofrecer una definición sobre ellos. Sobre este punto, Terigi (2015) afirma que:

[...] estas posiciones refuerzan una convicción que forma parte de la tradición más antigua de la formación docente: la idea de que un buen docente nunca es sólo el resultado de la formación sino de una combinación de ésta con las condiciones de partida que el sujeto trae. Estas condiciones, que antiguamente se denominaban vocación, don o “instinto” docente, y que se consideraban “naturales”, reaparecen ahora bajo la retórica del talento, aunque más vinculadas al tipo de estudios y el capital cultural previo de los postulantes. No hace falta argumentar mucho para demostrar que con el término “talento” se nombra una cualidad ambigua, intangible y que carece de medida objetiva. (p.38)

Ya sea desde una posición que procura la eficiencia como concepto clave de la lógica neoliberal, hasta una posición edulcorada con base en la retórica del talento, se trata de una selección social que omite la relación entre origen socioeconómico y rendimiento escolar: “Cualquier cosa que sea el talento, con seguridad no se lo definirá jamás como masivo; y siquiera por este motivo, frente a los requerimientos de una profesión de gran escala como es la docencia” (Terigi, 2015, p.39).

Con todo, reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores constituyen tres desafíos para los países de América Latina y el Caribe (Bruns y Luque, 2014), para lo cual es

[...] necesario alinear un conjunto complejo e interrelacionado de factores cuya modificación puede resultar una tarea difícil y lenta, entre los que figuran los salarios y la estructura salarial, el prestigio de la profesión, la selectividad del ingreso en los programas de formación docente y la calidad de dicha formación. (p.23)



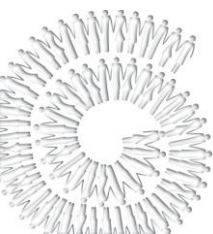
4.2 Garantizar programas de formación docente

Respecto a la formación docente, se identifican tres etapas clave para la calidad y el desempeño docente: formación inicial, previa al servicio docente; período de inducción; y, desarrollo profesional continuo o formación en el servicio (UNESCO, 2015). Para la formación inicial se recomienda a las IFD, generar requisitos mínimos de ingreso que aseguren “atraer a personas con un nivel educativo elevado, conocimientos y potencial para convertirse en docentes eficaces” (p.21), promover contenidos y planes de estudio contextualizados y basados en principios de inclusión y equidad, así como convertir a los docentes en formación en practicantes reflexivos. Referente a la inducción, se sugiere generar para los docentes recién titulados un período de prueba bajo el acompañamiento de docentes experimentados que les permita consolidar sus saberes.

Marcelo y Vaillant (2017) consideran que “la situación que se vive en muchos países no hace sino demostrar la necesidad de atender a los primeros años de docencia como requisito para asegurar un desarrollo profesional docente eficaz” (p.1227), en respuesta proponen desarrollar programas de inducción ante la “necesidad de ofrecer a los docentes que se inician un entorno favorable para su crecimiento y desarrollo profesional” (p. 1228). Para los autores existe una relación positiva entre los programas de inducción y la reducción del abandono y la rotación del docente principiante. Finalmente, frente a la formación en servicio se recomienda generar espacios formativos “basado[s] en la escuela, concentrado en la práctica, integrado en el trabajo diario del docente en el salón de clases, tener una duración adecuada y estar unido a reformas sistemáticas, para mejorar la calidad de la educación” (UNESCO, 2015, p.21). Además, se sugiere incorporar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) dado que

[...] ofrecen posibilidades valiosas para la formación a distancia o los cursos de aprendizaje mixtos, que combinan formación presencial con estudio autónomo, al utilizar materiales digitales. En numerosos contextos, la educación en línea se está transformando en educación móvil (respaldada por dispositivos móviles y transmisión inalámbrica), lo cual ofrece una mayor accesibilidad a docentes en áreas sin Internet por cable, pero cubiertas por redes telefónicas móviles. (p.22)

García-Huidobro (2016) coloca su atención en los procesos de formación dirigidos al profesorado principiante en contextos de pobreza y advierte que, aun cuando en la región se han institucionalizado los programas de inducción para profesores nuevos a través de mentorías con profesores experimentados, la mayor parte de los programas de formación inicial no prepara “para el ejercicio en contextos desfavorables” (Ruffinelli, 2014, p.240). Situación que cobra sentido al reconocer que, “la forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de subculturas de un mismo país” (Ávalos, 2009, p.44).



Frente a las estrategias de inducción docente se observan dos posiciones a partir de la experiencia norteamericana en donde las mentorías han permitido ayudar a los profesores principiantes a superar la crisis y modificar sus estrategias de enseñanza, sin embargo, se sugiere que resulta más útil invertir en el desarrollo de comunidades de aprendizaje en lugar de mentorías individuales (García Huidobro, 2016). En opinión de Cabezas (2011) es necesario promover la conformación de redes y grupos de apoyo intra y entre escuelas “que facilite la práctica educativa en el primer año y favorezca una experiencia laboral exitosa” (p.71).

4.3 Mejorar el empleo y las condiciones laborales

Para la UNESCO (2015) las condiciones de empleo y trabajo “tienen un impacto sobre el estatus de la profesión docente, sobre su capacidad de atraer y retener candidatos de alta calidad, y sobre la satisfacción profesional de los docentes” (p.24), por lo que propone vigilar: las horas de trabajo, la carga de trabajo y equilibrio entre el trabajo y la vida familiar; el tamaño de los grupos -proporción alumnos/docente; la infraestructura escolar; la disponibilidad y calidad de materiales de enseñanza y aprendizaje; la conducta y disciplina de los estudiantes; la violencia escolar, y; la autonomía y control sobre la práctica profesional.

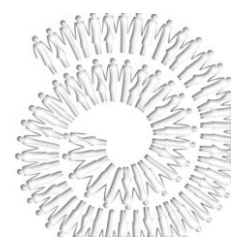
En la revisión que hace Mancebo (2016) sobre la operacionalización del término condiciones de trabajo, se identifica un conjunto de aspectos que contribuyen significativamente al compromiso de los docentes con su labor. Como se observa en la Tabla 2, las condiciones del trabajo docente son múltiples y se presentan en diversos contextos, con lo que se reconoce que “la tarea profesional de los docentes excede ampliamente el trabajo en el aula” (p. 30).

Tabla 2

Condiciones vinculadas al trabajo docente por contexto

Contexto del aula	Contexto escolar	Contexto de la política educativa	Contexto externo a la escuela
Seguridad y disciplina	Reglas burocráticas	Características del puesto de trabajo	Rotación del estudiantado
Autonomía	Liderazgo directivo	Oportunidades de aprendizaje	Distancia entre la escuela y la casa del docente
Materiales y recursos pedagógicos	Retroalimentación de la práctica docente	Precariedad del empleo	Entorno social del trabajo
Acceso a computadoras	Participación	Tipo de jornada laboral	
Tamaño del grupo	Colaboración	Pertinencia curricular	
Comodidad del salón de clase	Limpieza y disponibilidad de los baños		

Fuente: Elaboración propia a partir de Mancebo, 2016.

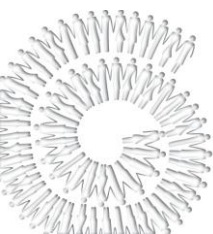


Para mejorar las condiciones de trabajo, Cabezas (2011) plantea una serie de recomendaciones en dos vías: entre los factores pecuniarios, observar las remuneraciones, las horas de planificación y evaluación contempladas en la jornada de contrato para disminuir el trabajo extra, así como factores no pecuniarios como el clima laboral. Considerando que la deserción se presenta “mayoritariamente en docentes que trabajaban en establecimientos de menor nivel socioeconómico, dado que estos suelen ofrecer peores condiciones laborales” (Ayala et al., 2015, p.121), existe un reclamo generalizado para atender prioritariamente las condiciones laborales de las escuelas ubicadas en contextos vulnerables.

Frente al salario se presentan dos posturas: algunos estudios concluyen la necesidad de otorgar mayores incentivos salariales para atraer y retener a los docentes eficaces (UNESCO, 2015); mientras, otros señalan “que la entrega de bonos monetarios por sobre un sueldo de profesor promedio no es tan relevante como otros factores para atraer profesores” García-Huidobro (2016), sobre todo hacia contextos de pobreza. En este sentido, resulta pertinente el diseño de trayectorias docentes que brinden “recompensas e incentivos, financieros y no financieros, para motivar a los docentes a progresar” (UNESCO, 2015, p.23), como aquellos relacionados con el mejoramiento de las condiciones de trabajo, la colaboración entre colegas, la relevancia cultural de lo enseñado y la implementación de criterios de evaluación pertinente.

4.4 Alentar la motivación

Para Burns (2016), la motivación docente “es un catálogo de factores intrínsecos y extrínsecos que incentivan a los docentes a participar en ciertas prácticas y comportamientos” (p.1), que incluye la satisfacción del trabajo -su agencia y bienestar, sentido de profesionalismo, grado de autoeficacia, sentimientos de valoración y de ser valorado, voluntad y capacidad de completar los requisitos profesionales; y la receptividad a las reformas e innovaciones. Desde esta posición se observan tres tipos de correlación: una relación directa entre la motivación docente y los índices de ausentismo y deserción docente, “el ausentismo, y en particular la deserción, dan lugar a la escasez de docentes y la pérdida de tiempo en la instrucción, que a su vez tiene efectos en el sistema educativo en general” (p.2); entre la motivación y la implementación de las reformas educativas, “los docentes que están motivados están más inclinados a acoger y promulgar reformas educativas... [a transferir] lo aprendido en el desarrollo profesional a sus aulas de clases” (p.3); y entre la motivación y la efectividad del docente y la motivación de los estudiantes, “los docentes que están motivados están más inclinados a motivar a sus estudiantes para aprender y a ayudarlos a aprender más efectivamente” (p.4).



Por otra parte, Fuenzalida et al. (2014) encuentran el desgaste o *burnout* que se asocia a su vez al cansancio o agotamiento emocional, derivado de las condiciones del trabajo en el aula, a demandas de la escuela, al descenso en la percepción de autoeficacia, a condiciones de salud, al alto número de horas docentes y a la falta de materiales educativos.

Según la clasificación clásica de la carrera docente, la motivación es un elemento que declina en las etapas avanzadas de la vida profesional de los docentes (OREALC/ UNESCO, Santiago, 2013), sin embargo, la evidencia reciente indica que son los primeros años en la docencia el tiempo en donde es “necesario dar apoyo emocional a los profesores novatos y brindarles herramientas para el manejo de la sala de clases, pero con el tiempo es fundamental ayudarlos a centrarse en los estudiantes más que en su supervivencia” (García-Huidobro, 2016, p.6), sobre todo, a aquellos que llegan a contextos de pobreza “con la esperanza de colaborar en pos de un cambio social, pero después de un tiempo sintieron que esto era casi imposible” (p.8).

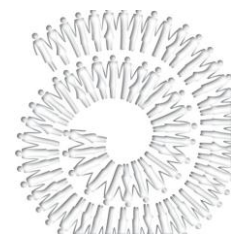
Adicionalmente, los organismos internacionales como la Organización Internacional del Trabajo (OIT), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Internacional de la Educación (IE) y la UNESCO (2015; 2017) coinciden al reconocer “la importancia de la autonomía de los docentes y la libertad académica en la edificación de un mundo en el que la enseñanza y el aprendizaje son realmente universales” (p.2). Alentar la motivación docente permitirá tener docentes capacitados, valorados y empoderados.

El empoderamiento de los docentes implica la libertad de contribuir a la elaboración de los planes de estudios nacionales y la autonomía profesional necesaria para escoger los métodos y enfoques más apropiados para una educación más eficaz, inclusiva y equitativa. Significa además que tengan la capacidad de enseñar en condiciones de seguridad física y personal en momentos de cambio político, inestabilidad y conflicto. (p.1)

Ante lo cual se recomienda a los gobiernos desarrollar políticas docentes con un “enfoque participativo e inclusivo, especialmente [orientado] para involucrar a los docentes y a sus organizaciones representantes en el proceso” (UNESCO, 2015, p.3).

4.5 Diseñar trayectorias de desarrollo profesional

En el camino para atraer, motivar y retener a los docentes es necesaria “una estructura o trayectoria profesional que permita progreso y desarrollo a lo largo de la carrera” (UNESCO, 2015, p.23). Una trayectoria docente centrada en el desarrollo profesional debe “brindar recompensas e incentivos, financieros y no financieros, para motivar a los docentes a progresar; estar vinculada a opciones significativas de [Desarrollo



Profesional Docente]; y ser equitativa para permitir igualdad de oportunidades y progreso profesional” (p.23), en especial para las mujeres. Sobre todo, en el contexto mexicano donde los puestos de dirección se concentran en la población masculina, con lo que se apoya la teoría del techo de cristal (OCDE, 2010).

Además, un factor importante para atraer a los docentes y retenerles en la profesión refiere a:

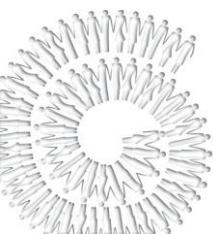
[...] asegurar una estructura profesional diversificada incluye brindar acceso a los docentes a ausencias y a la posibilidad de enseñar medio tiempo en determinadas etapas de su carrera, con la opción del regreso subsiguiente al trabajo de tiempo completo para poder recibir una formación o DPC con el fin de mejorar sus posibilidades de progreso. (UNESCO, 2015, p.23)

En suma, uno de los principales desafíos para la política docente en América Latina refiere a la inclusión “en las carreras más alternativas de promoción laboral y nuevas posibilidades de espacios de trabajo [...] que contribuyan al fortalecimiento de la profesión y, consecuentemente, a la elevación de la calidad educativa” (Cuenca, 2015, p.9).

CONCLUSIONES

El propósito de este documento es ofrecer un conjunto de información que permitiera visibilizar a la deserción docente como un punto clave en la investigación y política educativa en México. Para hacerlo, el análisis se centró en ubicar los momentos de inflexión en que los aspirantes y docentes noveles se enfrentan a la decisión de mantenerse o abandonar el ejercicio profesional. La revisión documental permitió, en un primer punto, ubicar como momentos clave: el egreso de la licenciatura, los resultados del concurso de oposición, la asignación de plaza, la llegada a la escuela y la evaluación docente; mientras, el análisis central posibilitó dar respuesta a tres preguntas, que refieren a las causas, efectos y recomendaciones para atender la deserción docente, tomando como referencia la experiencia latinoamericana.

Respecto a las causas, se concluye que la deserción docente es multicausal e interrelacionada a razones personales, mediadas por presiones familiares, sentimientos de satisfacción y confianza en sí mismos; por razones del aula, como el número de estudiantes atendidos, la autonomía profesional y la libertad académica; por razones escolares, entre las cuales se encuentra la carga laboral, las condiciones de la escuela y el contexto, los recursos y materiales didácticos, la gestión escolar, la colaboración entre pares y el clima laboral, y; por razones asociadas a la política educativa, como el salario, las oportunidades de desarrollo profesional, la sobre carga de trabajo, la presión

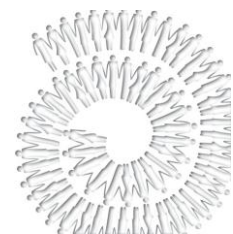


por los resultados en pruebas estandarizadas, la seguridad laboral y la valoración social de la profesión docente.

Además, se concluye que la deserción docente trae consigo efectos tanto para los docentes que abandonan la profesión como para el sistema educativo en su conjunto. Con cada docente que abandona el trabajo en el aula, se incrementan los desafíos para reemplazarle, para invertir en la formación, asignación y adaptación de los nuevos docentes, para atender a los alumnos que verán interrumpidos sus procesos de aprendizaje, poniendo a prueba la capacidad de respuesta del sistema para atender las necesidades educativas, para la escuela que con cada reemplazo disminuye sus posibilidades de cohesión a fin de generar una cultura escolar sólida. De este modo, el costo de la deserción docente es económico, social y político.

A partir de la experiencia latinoamericana, donde destaca la investigación que sobre el tema se ha desarrollado en Chile, se recuperaron una serie de recomendaciones que giran en cinco ejes: atraer a los mejores docentes, garantizar programas de formación docente, mejorar el empleo y las condiciones laborales, alentar la motivación y diseñar trayectorias de desarrollo profesional. Para atender la deserción docente, en general, se propone hacer atractiva la profesión docente, para lo cual se sugiere: revisar las normas para el ingreso y selección de los alumnos de las IFD; evaluar la pertinencia de los planes de estudio de las licenciaturas de formación docente; ofrecer programas de inducción, sobre todo si se considera que existe una “asociación bastante clara entre inserción profesional difícil y abandono” (Gaete et al., 2017, p.124); mejorar las condiciones laborales, en especial, el salario; alentar la motivación, sobre todo, en los docentes que laboran en contextos de precariedad; empoderar a los docentes al ampliar los márgenes de libertad en la toma de decisiones pedagógicas, así como promover su participación en el diseño de la política docente; ofrecer mecanismos equitativos para la promoción laboral y nuevas posibilidades de trabajo; y apoyar la participación de los docentes en estudios de posgrado.

En el contexto internacional, la investigación sobre la deserción docente es complementaria a los estudios sobre la elección del primer trabajo, la movilidad laboral docente y el retiro del sistema. En México los estudios sobre las temáticas anteriores, se encuentra en fase inicial por lo que es necesario promover estudios de proyección del MLD que brinden información sobre la oferta y demanda de docentes, estudios que aborden si la deserción docente constituye un indicador positivo o negativo, lo que requiere no solo conocer la calidad de los docentes que renuncian, sino las razones que motivaron sus decisiones; estudios sobre la movilidad/rotación laboral docente, entendida como la “proporción de ellos que deja de trabajar en un establecimiento escolar, luego de un período de tiempo” (Carrasco, Manzi y Treviño, 2018, p.2), entre otros dominios de problematización.

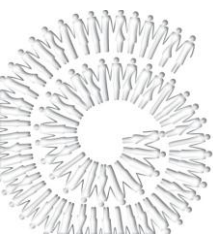


El panorama presentado sobre la deserción docente plantea preguntas y desafíos importantes para el sistema y la política educativa, que resulta importante investigar a fin de contribuir al análisis, reflexión y la generación de recomendaciones orientadas a la valoración del trabajo docente, a mejorar las condiciones laborales, a la atención de los procesos de entrada y salida de las trayectorias docentes y, así, fortalecer el desarrollo profesional de los docentes en México.

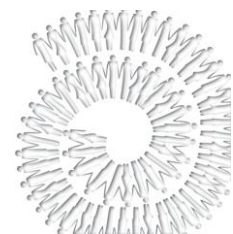
Si bien, las recomendaciones aquí analizadas constituyen un insumo para la toma de decisiones en torno a la política educativa para atraer y retener a los mejores docentes, es importante considerar que las trayectorias docentes están “directamente relacionadas e influenciadas por las características del mercado laboral propio de cada país” (Cabezas, 2011, p.7), entre las que destacan el papel del gobierno, las características de las instituciones y regulaciones del mercado laboral y las políticas educacionales, por lo que su aplicación en el contexto mexicano requerirá del diseño de acciones diferenciadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2009). La inserción profesional de los docentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 43-59.
- Ávalos, B. & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development* (49), 279-290.
- Ayala, P.; Ortúzar, M. S.; Flores, C. & Milesi, C. (2015). Búsqueda de empleo, proceso de inserción y dificultad de adaptación de profesores principiantes. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 119-135.
- Bruns, B. & Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe. Resumen*. Washington, DC: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0151-8.
- Burns, M. (2016). *Motivando a los docentes a ser docentes motivantes*. Red Interamericana de Educación Docente (RIED). Recuperado de: <http://riedamericasblog.edublogs.org/2016/10/05/motivando-a-los-docentes-a-ser-docentes-motivantes/>
- Cabezas, V. (2011). *Factores correlacionados con las trayectorias laborales de docentes en Chile, con especial énfasis en sus atributos académicos*. Proyecto FONIDE N°S511082-2010. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Carrasco, D.; Manzi, J. & Treviño, E. (2018). Trayectorias laborales de los docentes: ¿dónde, cuándo y bajo qué condiciones dejan su primer trabajo? *Temas de la Agenda Pública*, 13(105), 1-22.



- Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD). (2015). *Preguntas frecuentes*. Recuperado de <http://cespd.edomex.gob.mx/faqs>
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Day, C.; Stobart, G.; Sammons, P.; Kington, A.; Gu, Q.; Smees, R. & Mujtaba, T. (2006). *Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness*. Recuperado de <https://dera.ioe.ac.uk/6405/1/rr743.pdf>
- Del Rincón, D.; Arnal, J.; Latorre, A. & Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Dykinson.
- Diálogo Interamericano. (2018). *Argentina: El estado de las políticas públicas docentes. Informe de Seguimiento PREAL*. Buenos Aires, Argentina: Diálogo Interamericano y la Organización de Estados Iberoamericanos.
- Fuenzalida, D.; Ávalos, B.; Valenzuela, J. P. & Acuña, F. (2014). Trayectorias docentes: Ejercicio Profesional y Abandono. *Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación 2014* (págs. 1-11). Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).
- Gaete, A.; Castro, M.; Pino, F. & Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/index.php/estped/article/view/562>
- García-Huidobro, J. C. (2016). Primeros años de docencia en contextos de pobreza: preguntas que la evidencia desde EE.UU. sugiere para la conversación en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-16.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.
- Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD)*. (2013). México, D.F.: Diario Oficial de la Federación.
- Mancebo, M. E. (2016). La transformación frustrada: condiciones de trabajo y carrera docente en Uruguay (2005-2014). *Propuesta Educativa*, 1(45), 21-33. Recuperado de http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/dossier_articulo.php?num=45&id=99
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2017). Políticas y programas de inducción en la docencia en Latinoamérica. *Cadernos de pesquisa*, 47(166), 1224-1249.



- Massot, I.; Dorio, I. & Sabariego, M. (2004). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra, *Metodología de la Investigación Educativa* (págs. 329-366). España: La Muralla.
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (MINEDUC). (2015). *Evidencias: aportes a la reflexión sobre movilidad y abandono docente 2013-2014*. Recuperado de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/A3N28_MovilidadDocente.pdf.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Paris, Francia: Centro de Estudios de Políticas en Educación (CEPPE).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Guía para el desarrollo de políticas docentes*. París: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Mensaje conjunto con motivo del Día Mundial de los Docentes de 2017. Enseñar con autonomía empodera a los docentes*. Recuperado de <https://es.unesco.org/themes/docentes/dia-mundial-docentes>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2018). *Getting it Right: Prioridades estratégicas para México*. Paris: OCDE. [doi: http://dx.doi.org/10.1787/9789264292871-es](http://dx.doi.org/10.1787/9789264292871-es)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Mejorar las escuelas: Estrategias para la acción en México*. México, D.F.: OCDE
- Ruffinelli, A. (2014). Dificultades de la iniciación docente: ¿iguales para todos? *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 229-242.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2018). *Etapas, aspectos, métodos e instrumentos del proceso de evaluación diagnóstica del personal docente y técnico docente de nuevo ingreso al término de su primer año escolar en educación básica*. Ciudad de México: SEP.
- Terigi, F. (2015). *Políticas hacia el sector docente. Estudio analítico multipaís. Tomo VI*. Uruguay: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).



¹ Doctora en Educación, Universidad de Tijuana. Profesora de tiempo completo e investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Departamento de Humanidades, en el área de Investigación Educativa Aplicada. Integrante del Centro Académico de Estudios de Educación y Ciencias Sociales. Sus publicaciones se relacionan con el análisis del trabajo y la formación docente, así como las implicaciones de la política educativa en la gestión de la educación. Ha publicado una serie de textos en torno a las condiciones de inserción docente, la formación de investigadores, el género en los procesos escolares y, la supervisión escolar. Coordinadora de la Colección “Investigar, intervenir y evaluar en educación”, bajo el sello editorial de la UACJ, en colaboración con el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.

² Las *listas de prelación*, término utilizado en la retórica oficial, refieren al listado en que se organizan únicamente los sustentantes que obtuvieron resultados idóneos; estas se organizan por grupos de desempeño (iniciando con los ubicados en el grupo A, luego a los del B, y finalmente los del C), y las puntuaciones obtenidas, de mayor a menor, en los distintos instrumentos de evaluación.

³ La UNESCO (2015) distingue entre trayectorias profesionales horizontales, permiten que los “docentes experimentados permanezcan en el salón de clases mientras que asumen responsabilidades como... tutoría a colegas, coordinar la planificación y enseñanza dentro de una asignatura o grado”; y, trayectorias profesionales verticales que incluyen progreso a una función fuera de la enseñanza pero de apoyo a ella en “administración o dirección... inspector escolar, formador docente, o en puestos administrativos, gerenciales, de asesamiento o de planificación” (p. 23).

