
archivos analíticos de políticas educativas

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



Universidad de Guadalajara y Arizona State University

Volumen 33 Número 17

25 de febrero 2024

ISSN 1068-2341

Capital Profesional de Maestros de Primaria: Un Análisis desde sus Trayectorias Profesionales

Héctor Miguel Sánchez-Anguiano

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima
México



Graciela Cordero-Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California
México

Citación: Sánchez-Anguiano, H. M., & Cordero-Arroyo, G. (2025). Capital profesional de maestros de primaria: Un análisis desde sus trayectorias profesionales. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(17). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8752>

Resumen: El desarrollo profesional docente es un tema central en el diseño de políticas educativas por estar relacionado con la mejora educativa. En la investigación educativa este constructo ha sido problemático de abordar en tanto que se tiene que estudiar como un proceso en evolución en el que intervienen diversos factores. Esta investigación pretendió un acercamiento a la comprensión del desarrollo profesional docente mediante el estudio de trayectorias profesionales desde el enfoque teórico del “capital profesional”. El diseño corresponde a una investigación cualitativa; para la construcción de las trayectorias se hicieron entrevistas en profundidad a 12 profesores mexicanos, de educación primaria, cuya experiencia en la docencia oscila entre los 12 y 32 años. Los resultados dan cuenta de que los maestros buscan constantemente diferentes vías que incrementen su capital profesional, con la intención de favorecer su desarrollo. También muestran los efectos de la carrera docente en México, en la que es visible la tendencia hacia la precarización, la intensificación de la profesión y la marcada

presencia de regulaciones laborales que orientan las decisiones y acciones del profesorado en la búsqueda de estabilidad laboral.

Palabras clave: desarrollo profesional docente; educación primaria; carrera docente; capital profesional; trayectoria profesional

Professional capital of primary school teachers: An analysis from their professional careers

Abstract: Teacher professional development is a central issue in the design of educational policies because it is related to educational improvement. In education research, this construct has been problematic to approach since it has to be studied as an evolving process in which several factors intervene. This research aimed to approach the understanding of teachers' professional development through the study of professional trajectories from the theoretical approach of "professional capital." The design corresponds to qualitative research; for the construction of the trajectories, in-depth interviews were conducted with 12 Mexican elementary school teachers, whose teaching experience ranges from 12 to 32 years. The results show that teachers are constantly looking for different ways to increase their professional capital, with the intention of favoring their development. They also show the effects of the teaching career in Mexico, in which the tendency towards precariousness, the intensification of the profession and the marked presence of labor regulations that guide teachers' decisions and actions in the search for job stability are visible.

Key words: teacher professional development; primary education; teaching career; professional capital; professional trajectory

Capital profissional dos professores do ensino fundamental: Uma análise de suas carreiras profissionais

Resumo: O desenvolvimento profissional dos professores é uma questão central na formulação de políticas educacionais porque está relacionado à melhoria educacional. Na pesquisa educacional, esse construto tem sido problemático de abordar, pois deve ser estudado como um processo evolutivo no qual vários fatores intervêm. Esta pesquisa teve como objetivo abordar a compreensão do desenvolvimento profissional docente por meio do estudo das trajetórias profissionais sob a ótica teórica do "capital profissional". O delineamento corresponde a uma pesquisa qualitativa; para construir as trajetórias, foram realizadas entrevistas em profundidade com 12 professores mexicanos do ensino fundamental, cuja experiência de ensino variou entre 12 e 32 anos. Os resultados mostram que os professores buscam constantemente diferentes formas de aumentar seu capital profissional, com a intenção de promover seu desenvolvimento. Eles também mostram os efeitos da carreira docente no México, na qual são visíveis a tendência à precariedade, a intensificação da profissão e a presença marcante de regulamentações trabalhistas que orientam as decisões e ações dos professores em sua busca por estabilidade no emprego.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional de professores; educação primária; carreira docente; capital profissional; carreira profissional

Capital Profesional de Maestros de Primaria: Un Análisis desde sus Trayectorias Profesionales

El logro educativo es una condición fundamental para valorar el éxito de cualquier sistema escolar y desempeña un rol protagónico en la elaboración de políticas educativas (Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Prieto y Manso, 2018). La función del maestro es determinante para esto, pues hay una estrecha relación entre la calidad de un sistema educativo y la de sus docentes, por ello, favorecer su desarrollo es esencial para mejorar el aprendizaje (UNESCO, 2017).

Aun cuando el desarrollo profesional de docentes es un tema central en el diseño de políticas educativas y en la investigación por estar asociado con la mejora educativa, es insuficiente la información disponible y escaso el conocimiento sistematizado (Vezub, 2019). Una razón atribuible a esta falta de evidencia empírica que ilustre desarrollo profesional docente es el hecho de que, como el concepto lo indica, se tiene que estudiar un proceso en evolución o cambio.

En la literatura sobre formación docente se identificaron cuatro etapas formativas diferenciadas (Ferrerres e Imbernón, 1999; Marcelo, 1995; Vaillant y Marcelo, 2015): en la etapa previa a la formación inicial se parte de la idea de que los profesores ingresan a las instituciones formadoras con creencias personales acerca de la enseñanza y la docencia (Vaillant y Marcelo, 2015). La formación inicial, responsabilidad de instituciones de nivel superior (Vaillant y Marcelo, 2015). El período de iniciación a la docencia comprende los primeros 3-5 años, en los que acontece la transición de estudiantes a docentes (Marcelo, 1995). La formación en servicio, continua o permanente tiene como finalidad favorecer el perfeccionamiento del profesorado en su tarea docente para conseguir un mejoramiento profesional y humano (Ferrerres e Imbernón, 1999) y comprende prácticamente toda su vida laboral.

El desarrollo profesional docente es un proceso amplio y flexible que “tiene una connotación de evolución y continuidad, que supera la tradicional yuxtaposición entre formación inicial y perfeccionamiento de los docentes” (Vaillant y Marcelo, 2015, p. 122). Este recorrido da como resultado un cúmulo de experiencias que el profesor vive a partir de sus tareas profesionales y los diversos contextos en que se desenvuelve, por ello, se distinguen diferentes necesidades e intereses a lo largo de su trayectoria (Sánchez-Anguiano, 2022; Terigi, 2011).

Así pues, para acercarse a comprender el desarrollo profesional docente es indispensable estudiar las trayectorias profesionales a fin de observar de qué manera se expresa esta evolución. Un concepto que puede ayudar a analizar este desarrollo es el de capital profesional de Hargreaves y Fullan (2012). Desde los planteamientos de Karl Marx, el capital es algo que añade valor; en el sector económico, si se quiere obtener un rendimiento, se tiene que hacer una inversión. Esta idea no es comúnmente asociada a la enseñanza. Hargreaves y Fullan (2012) retoman el concepto de “capital profesional” desde una perspectiva particular que se entiende como un “concepto fundamental que define y reúne los elementos críticos de lo que se requiere para crear una elevada calidad y rendimiento en el ejercicio de todas las profesiones, incluyendo la enseñanza” (Hargreaves y Fullan, 2012, p. 132).

Desde este enfoque del capital profesional, la enseñanza constituye una labor compleja que requiere de preparación profesional; es una práctica susceptible para la mejora continua, que se da en colaboración y que exige el desarrollo de juicios. Invertir en el capital profesional de los docentes tiene efectos en el aprendizaje de todos los alumnos y es esencial para favorecer el desarrollo profesional. El capital profesional es el resultado de la expresión de tres tipos de capitales: social, humano y decisorio.

El capital social se refiere a cómo, la cantidad y calidad de las interacciones que establece el profesor, así como las relaciones sociales entre las personas, afecta o favorece su acceso al conocimiento (Hargreaves y Fullan, 2012). En el marco de la trayectoria docente, algunos profesores lo obtienen desde la etapa previa a la docencia por sus relaciones familiares y es sumamente importante, pues representa la base de los primeros referentes de la profesión (Vaillant y Marcelo, 2015). En formación inicial, lo desarrollan en el contexto de una instancia de educación superior. En los años de inserción a la docencia y de formación en el servicio, establece relaciones con otros colegas y autoridades escolares que pueden ayudar a incrementar sus conocimientos y las redes de influencias en el sistema educativo.

El capital humano está vinculado al conocimiento especializado para ejercer la profesión, es decir, con el desarrollo de los saberes, conocimientos destrezas necesarias para la docencia, por ejemplo: conocer el tema, cómo enseñarlo, saber cómo aprenden los niños y elegir las prácticas de enseñanza adecuadas; implica también un compromiso ético. Aunque este capital refiere a un talento personal, no se puede incrementar cuando se da de forma aislada (Hargreaves y Fullan, 2012). Los maestros aprenden a ser maestros desde las diferentes experiencias formativas que tienen su origen en la formación inicial y en el trato con otros. Se construye tanto en contextos formales -formación inicial, programas de inserción a la docencia y procesos de formación continua-, como en contextos no formales -prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano y tiene lugar dentro o fuera de instituciones educativas- (Vaillant y Marcelo, 2015).

El capital decisorio es la capacidad para elaborar juicios que logren vincular teoría y práctica, en los distintos contextos en el docente se desenvuelve (Cuenca y Carrillo, 2017). Refiere a la competencia para tomar decisiones en situaciones de incertidumbre en las que no hay claridad normativa sobre cómo actuar. Se adquiere y se acumula a través de vivencias desarrolladas en el propio campo profesional. En la ausencia de este repertorio de experiencias, es impulsado por las experiencias de otros compañeros. El docente toma decisiones basadas en conocimientos y experiencias del contexto áulico, de la relación con sus alumnos, así como de las condiciones laborales, de las regulaciones de la carrera docente y de implicaciones personales o profesionales que demandan de una forma específica de actuar (Hargreaves y Fullan, 2012).

El capital profesional se usa como referente teórico en diversas investigaciones sobre la profesión docente. Se identifican estudios centrados en las vías para potenciar el capital profesional; por ejemplo, Bolívar (2014), García et al. (2018) y Donoso (2020) aluden a la colaboración entre docentes, mientras que Alsina y Mallol (2021), apuntan al liderazgo y a la motivación del profesorado.

En cuanto al desarrollo del capital profesional en las etapas de la carrera docente, Day (2017) aborda los factores que influyen en el ejercicio del capital decisorio durante la formación inicial. La investigación de López et al. (2018) se enfoca en los primeros años de servicio y examina el capital social de los maestros noveles. Sobre la etapa de formación en el servicio, Bolívar y Bolívar-Ruano (2016) abordan el impacto en la calidad de la educación, como consecuencia de prácticas de docentes que se basan en el intercambio de saberes experienciales con otros colegas; y Aguerrondo (2022) aborda la necesidad de desarrollar capital decisorio, para favorecer el aprendizaje profesional.

En el análisis de la literatura se identificaron dos hallazgos que dieron curso a esta investigación. Por un lado, los estudios previos coinciden en la relación entre el desarrollo del capital profesional, la mejora de la práctica docente y del aprendizaje de los estudiantes, por ello, es relevante continuar con el estudio de la temática desde diversas perspectivas y contextos. En segundo lugar, aunque el capital profesional propuesto por Hargreaves y Fullan (2012) se ha abordado como marco de análisis de variadas investigaciones, no se encontraron estudios que lo retomen como lente para la comprensión de las trayectorias docentes desde una visión más amplia y que contemple todas las etapas por las que el profesorado transita desde que decide su profesión,

hasta el ejercicio de la misma. Por ello, esta investigación es una aproximación a la comprensión de la profesión en términos de la construcción de capital profesional.

Estudiar el desarrollo profesional docente a la luz del capital profesional es el objeto de estudio de este artículo. El trabajo del maestro en el aula es tarea sustantiva de su ejercicio profesional, pero su carrera se define por otros elementos que le dan dirección: normas de regulación laboral como el escalafón o los esquemas de evaluación meritocráticos promovidos en las últimas décadas -Carrera Magisterial, por ejemplo-, condiciones del contexto, procesos formativos, así como experiencias personales y familiares que impactan en el trabajo del profesorado. En esta investigación se partió del supuesto de que el capital profesional se articula con el desarrollo profesional de diferentes maneras en las etapas de formación inicial, inserción al servicio y formación continua, así como con las condiciones laborales e institucionales del profesorado, práctica docente y aprendizaje de sus estudiantes; además con acontecimientos como la elección de la carrera y otros de tipo personal y familiar que influyen en las decisiones laborales de los maestros, son parte del desarrollo profesional (Ávalos, 2023; Cordero-Arroyo y Vázquez, 2022; Ferreres e Imbernón, 1999; Imbernón, 2020; Vaillant, 2016; Vezub, 2019). Las regulaciones de la carrera docente, por lo tanto, deberían buscar el desarrollo de la profesión en términos del incremento del capital profesional (Cuenca, 2015); y es en este punto, en el que ambos conceptos convergen y apuntan la relevancia de su abordaje como objeto de estudio.

El objetivo de esta investigación fue comprender cómo los profesores de educación primaria movilizan el capital profesional en función de su desarrollo profesional y de sus trayectorias. Este estudio aporta elementos para comprender cómo, desde las trayectorias docentes, se invierte, se hace crecer y circular el capital profesional en el marco de la políticas docentes -especialmente, la relacionada con regulaciones de la carrera y formación docente de las últimas décadas-. Se propone, por la idea de desarrollo, evolución y cambio al capital profesional y al estudio de trayectorias como recursos analíticos para entender el desarrollo profesional docente.

Método

Esta investigación parte del paradigma interpretativo, puesto que se abordan subjetividades (percepciones, concepciones y prácticas) sobre aspectos de la vida personal, familiar y profesional de los docentes participantes. Se asume que, estos aspectos de tipo subjetivo implican procesos que los propios sujetos van construyendo, al mismo tiempo que le otorgan sentido al mundo social (Vain, 2012).

Desde un enfoque interpretativo se analiza el capital profesional de maestros mexicanos de educación primaria, a la luz del desarrollo profesional. Se considera que construir las trayectorias profesionales de los docentes permite brindar referentes sobre cómo se han implementado las políticas educativas sobre desarrollo profesional en México y de qué manera movilizan el capital profesional de los maestros. En esta investigación se entiende que la trayectoria profesional está conformada por una serie de vivencias enmarcadas en las etapas formativas que vive el profesorado, antes y durante su formación inicial, y que continúa al insertarse en la docencia. Por estas particularidades, se asume que cada maestro avanza en la vida, en la formación y en el desarrollo profesional de manera singular y única.

Los estudios de trayectoria son una herramienta metodológica que centra su atención en la interpretación de fenómenos sociales a través del tiempo y que permite profundizar en los acontecimientos de la vida de una persona o de un grupo (Jiménez, 2014). Este artículo centra el interés en la construcción de trayectorias profesionales; en este tipo de estudios suelen conjugarse aspectos objetivos y subjetivos, en articulación con la dimensión temporal (Briscioli, 2017), por ello,

el análisis emerge de experiencias de docentes, la movilización de su capital profesional a lo largo de las distintas etapas formativas y de sus concepciones sobre el propio desarrollo profesional.

En este estudio participaron 12 profesores de primaria del estado de Colima, en México. Su formación inicial se desarrolló entre 1992 y 2007, en la escuela Normal de Colima (11 participantes) y en la Universidad de Colima (1 participante). Se integraron al servicio educativo como docentes de 1995 a 2012, período en el que el mecanismo de ingreso contemplaba como requisitos: la formación profesional acorde al nivel educativo al que se aspiraba, el título profesional y el promedio obtenido en la carrera; preferentemente, ser egresados de escuelas normales públicas; así como ser originario o radicar en la entidad federativa donde se deseaba concursar (UNESCO, 2004). (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Participantes del Estudio

No.	Sexo	Edad	Años de servicio	Grado académico	Formación inicial	Función(es) que desempeña actualmente
1	H	40	18	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
2	M	39	16	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
3	M	40	18	Licenciatura	Normalista	Asesoría técnico pedagógica
4	H	39	16	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo; Dirección
5	M	40	19	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
6	M	39	17	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
7	M	47	26	Licenciatura	Normalista	Docente frente a grupo
8	M	60	32	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
9	H	40	13	Maestría	Universitaria	Docente frente a grupo; Asesor Técnico Pedagógico
10	M	51	30	Licenciatura	Normalista	Docente frente a grupo
11	H	34	12	Maestría	Normalista	Docente frente a grupo
12	M	46	23	Licenciatura	Normalista	Docente frente a grupo

Nota: Elaboración propia.

El diseño metodológico de la investigación comprendió tres fases. La primera, de tipo exploratoria, en la que se desarrollaron dos grupos de discusión que favorecieron un primer acercamiento con 21 docentes de primaria, de los cuales fueron seleccionados 12, cuyas experiencias laborales y sus trayectorias de ingreso fueron definidas por las mismas políticas docentes. La segunda fase implicó el desarrollo de entrevistas en profundidad para la construcción de sus trayectorias profesionales; estas sesiones, que fueron virtuales -a través de la plataforma de Google Meet- se realizaron entre noviembre de 2020 y abril de 2021. Posteriormente se realizó la transcripción textual del material audiovisual. El corpus de datos se conformó por 32 horas y 29 minutos de archivos de video y las respectivas transcripciones que alcanzan las 546 cuartillas. La tercera fase inició con una codificación guiada por las etapas formativas para ubicar temporalmente las experiencias docentes; después se creó un libro de códigos en el que se establecieron criterios para segmentar las entrevistas con base en actividades, situaciones y sujetos que implican y/o favorecen la movilización de su capital humano, social y decisorio a lo largo de las trayectorias (Ver Tabla 2). Finalmente, a partir de puntos de convergencia identificados, se construyeron categorías analíticas, a la luz del objetivo de la investigación.

Tabla 2*Categorías de Análisis y Códigos*

Categoría	Códigos
Capital social	Aprendizaje entre docentes y trabajo colaborativo. Otros profesores como modelo de docencia. Red de influencias y oportunidades. Relaciones e interacciones en el entorno familiar y social.
Capital humano	Formación inicial Formación continua. Superación profesional. Aprendizaje en contextos no formales.
Capital decisorio	Decisión de ser docente. Decisiones sobre la práctica docente y aprendizaje de los estudiantes. Decisiones relacionadas con sus condiciones laborales Decisiones relacionadas con sus condiciones de vida.

Nota: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

Como ya se dijo, en la formación docente se identifican etapas (Marcelo, 1995; Vaillant y Marcelo, 2015) con características claramente definidas. Dichas etapas y el desarrollo profesional docente son los referentes teóricos que favorecieron un acercamiento al análisis del capital profesional (Hargreaves y Fullan, 2012). A continuación, se presenta el capital profesional - desglosado en capital humano, social y decisorio- que han construido los profesores de este estudio; los resultados se orientan a partir de las etapas formativas (Marcelo, 1995; Vaillant y Marcelo, 2015), dado que el desarrollo profesional -visto como un proceso amplio- tiene una connotación de evolución y continuidad.

Capital Social: Redes de Influencias y Oportunidades para el Aprendizaje entre Colegas y la Mejora Continua

El capital social del docente se constituye a partir de las relaciones que establece con otras personas y que, a su vez, tienen influencia sobre su acceso al conocimiento sobre la docencia -capital humano- y al desarrollo profesional. Por ello, cuando se habla de capital social, también es muy probable que se haga alusión al capital humano como resultado de las relaciones sociales y su organización como fuentes de conocimiento, es decir, como vía de acceso para recuperar nuevos recursos individuales o grupales.

Etapas Previas a la Formación Inicial

La elección de la carrera no es un evento fortuito, sino la conjunción de factores ideológicos, económicos, familiares, escolares y socioculturales (Said et al., 2017; Sevilla y Madero, 2023). Las relaciones que los profesores establecieron desde el contexto familiar fueron los primeros detonantes para la construcción de su capital social; estas relaciones tuvieron efectos sobre los supuestos que comenzaron a construir sobre la profesión. En esta investigación se identifican dos efectos del capital social sobre la elección de la docencia como carrera: un capital social motivante y favorable y un capital social desalentador para la decisión vocacional.

El capital social motivante y favorable surgió de prácticas de observación de la docencia desde el núcleo familiar y despertó el interés por la enseñanza. En estos contextos, empezaron a identificar los primeros modelos de docencia basados en el respeto y la admiración por la profesión (Watt y Richardson, 2007) y brindaron acceso a parte de lo que un profesor realiza dentro y fuera de la escuela.

Yo creo que desde que veía a mi papá (refiriéndose al momento en que se interesó por ser maestra), siempre desarrolló la docencia con mucho amor. Te digo que él fue maestro de primero, por muchos años, y me tocó verlo cómo daba clases cuando yo iba como observadora, ¡me fascinaba verlo con esa actitud y ese temple! ¡Podía mantener a los niños interesados! Y para mí era maravilloso, maravilloso verlo dar clases y ver que no eran aburridas. (Profesora de primaria con 30 años de servicio)

También se identificaron contextos en los que el capital social era limitado y desalentador para elegir la docencia o para construir una idea positiva sobre la profesión y el futuro laboral. En los casos documentados se identifica un factor común: la ausencia de modelos de profesores en la familia. Aunque este aspecto no es determinante, los futuros profesores suelen enfrentarse a comentarios desfavorables hacia el trabajo docente o anteponen otras opciones que su familia considera más atractivas debido a que cuentan con capital social en otros campos laborales.

Yo lo pensé sola, no le pregunté a mi mamá (refiriéndose al momento en que decidió ser docente). No le pregunté a nadie. Yo entendí que en mi casa iba a ser “el punto y aparte”, porque mi hermana es enfermera, mis primas también. Yo me acuerdo, que cuando entré a la prepa, hasta mis tías que están en Estados Unidos me hablaron para decirme: “¡tú estás mal de la cabeza! ¿Qué te pasa? ¿Cómo vas a ser maestra? ¡Te van a mandar a un rancho y las vacas nunca van a aprender a leer!” Así me decían cosas. “¿Estás segura? ¿Quién te va a ayudar?, si tú sales de enfermera, tu tía trabaja en el centro de salud”. (Profesora de primaria con 16 años de servicio)

Cuando el capital social en la etapa previa a la docencia no es favorable, los profesores se cobijan en motivaciones intrínsecas como el gusto por enseñar y ayudar a otros (Watt y Richardson, 2007) y suelen establecer acciones para compensarlo, por ejemplo, seguir el consejo de otros profesores y recordar maestros memorables en la etapa estudiantil. El contexto familiar es un factor importante en la configuración del capital profesional del profesorado.

Formación Inicial

Los futuros docentes interactúan fundamentalmente en dos espacios: el aula de la institución formadora y la escuela primaria donde efectúan sus prácticas. En ambos escenarios se establecen relaciones con los compañeros del grupo, quienes comparten una meta profesional; con el titular del grupo de práctica -tutor- y con el docente formador -adscrito a la institución de educación superior-. Las relaciones con estos agentes brindaron oportunidades para acercarse a la profesión y para identificar otros modelos de docencia. Estos fueron elementos favorables para la construcción del capital social.

Los compañeros que comparten el aula durante el período de la formación inicial llegan a este espacio con un capital social diverso. Las interacciones que se construyeron en este escenario fueron una vía de acceso al conocimiento de la profesión docente y a la configuración de su identidad profesional.

La dinámica de la institución formadora fue una vía para el desarrollo del capital social. De manera adicional a los escenarios académicos, existieron experiencias como la participación en actividades cívicas, culturales y deportivas que permitieron construir redes de influencias y oportunidades con otros profesores inmersos en el sistema, así como con autoridades educativas y sindicales.

En quinto semestre me metí a la rondalla de la sección 39 del SNTE (Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación), obviamente con toda la intención de quedarme a trabajar ahí. Yo sabía que era muy difícil porque yo no tenía nadie conocido, alguien que metiera las manos por mí, ¡nadie! Entonces, desde quinto semestre aproveché que yo tocaba guitarra; un compañero y yo fuimos a pedirle al secretario general que nos dejara tocar para la rondalla del sindicato. Nos acercamos y nos aceptaron ¡no sé por qué, pero nos aceptaron! Y entonces, en esos dos años, yo tocaba para la Normal y para la 39 en los eventos de la 39, pues vas conociendo maestros que trabajan ahí, yo tenía la intención de irme a la sección 39. (Profesor de primaria con 18 años de servicio)

Las redes de influencia que se establecieron con las autoridades educativas y sindicales serían después una vía de acceso al trabajo docente. En este tipo de interacciones, los profesores construyeron un capital social que amplió sus visiones sobre la carrera docente, en las que se contemplaba un trabajo que va más allá de la enseñanza en las aulas; comenzaron a dibujarse también las condiciones laborales que caracterizaban el acceso y la vida profesional. Los futuros maestros pudieron entender esto porque venían de familia de maestros.

En los procesos de interacción de las escuelas de práctica, el tutor representa una fuente confiable de significados sobre la docencia y, para algunos profesores en formación, puede convertirse en el actor más influyente de esta etapa.

Fue en mi último año (de su formación inicial) que tuve otra perspectiva de la docencia porque no había conocido maestros con esas características. La que fue mi tutora, era una mujer muy trabajadora, muy dura con los padres de familia. Me admiraba simplemente verla cómo trabajaba porque era muy activa y no se dejaba, o sea, dialogaba con los papás de una manera ¡impresionante! Si iban agresivos, ¡olvídate!, los transformaba a otras personas y ellos le pedían disculpas a la maestra, ¿por qué?, porque ella tenía esa manera de dialogar con ellos, ¡impresionante! Me gustaba lo que hacía y como lo hacía. (Profesora de primaria con 17 años de servicio)

Las interacciones entre los tutores, profesores en formación y docentes de la institución formadora promueven un proceso en el que, aprender a enseñar, se pretende enmarcar en una colaboración horizontal entre los docentes de la escuela Normal y de la primaria donde practican (Tardif, 2004; Vaillant y Marcelo, 2015). Esta tarea compartida brindó oportunidades para que los maestros se relacionaran con otros profesores más experimentados, directores, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y sindicales.

Iniciación a la Docencia

El profesor novel se ve inmerso en un proceso de socialización en el que aprende e interioriza aspectos que caracterizan a la cultura escolar y a la cultura profesional (Tardif, 2004). En esta etapa, los docentes encontraron figuras con influencia en su capital social: el director de su centro de trabajo y otros profesores; ellos ayudan a hacer un puente entre lo aprendido en la formación inicial y el contexto laboral. Marcelo (1995) destaca que una cualidad de dicho proceso de

socialización es la influencia mutua de los implicados, es decir, una adaptación recíproca entre la escuela y el maestro principiante.

Los profesores exponen que su ingreso al sistema educativo fue un proceso difícil por la integración a la cultura profesional y porque implicó atender problemas vinculados con la enseñanza y relacionarse con otros actores sociales de la comunidad escolar. Los directores fueron las primeras figuras con quienes establecieron una relación al llegar al nuevo centro escolar, generalmente, les comunicaron algunas disposiciones relacionadas con la organización de la escuela.

Lo primero que me dijo la directora fue: “hija, ¡no me digas que acabas de salir!” Yo creo que vio mi cara de novata, y le dije “sí”, nomás se agarró la cabeza. En ese momento pensé, ¿no le gusta, sí le gusta? “Hija, es que el único lugar que queda es el de primero, es el único lugar que tengo para ti”. En esa primera reunión me asignó la tesorería, yo me asusté y le dije: “¡maestra, yo de eso no sé nada”, ella me contestó: “Por eso te la voy a dar, para que aprendas. No te preocupes, yo te voy a enseñar”; después dice: “cuando salen de la Normal no saben nada”, y yo nomás me reía. (Profesora de primaria con 16 años de servicio)

El contexto laboral y las relaciones que se forman con los colegas influyen en las primeras experiencias docentes y en la socialización de rutinas de aula e institucionales (Jiménez, 2019). Cuando los maestros lograron relaciones positivas con el equipo de profesores, manifestaron sentirse protegidos y sus procesos de adaptación se desarrollaron de forma menos caótica; los docentes experimentados no solo compartieron sus saberes, sino que facilitaron las condiciones para la comprensión de la cultura profesional y de las condiciones laborales.

Entonces, siento que lo más significativo de los primeros años es que yo me di cuenta de que quería aprender de los demás, de su experiencia. Poco a poco agarré confianza y les preguntaba “oiga, maestra”. Actualmente, todavía veo a los compañeros como “grandes”, o sea, como mis maestros, de que tú todavía quieres seguir aprendiendo, todavía crees que eres estudiante, aunque ya eres profesional. (Profesora de primaria con 19 años de servicio)

En el proceso de socialización inicial de los profesores también se dieron situaciones menos favorables para el desarrollo del capital social. En este caso, la “sumisión estratégica” (Lacey, 1977, como se citó en Marcelo, 1995) se dio cuando algunos reconocieron y asumieron la cultura profesional predominante en sus centros de trabajo, aunque mantuvieron ciertas reservas personales y privadas.

Lo más significativo de los primeros años son las ganas de querer cambiar al mundo, de que quieres hacer y deshacer, que tú te sientes tan joven, “yo puedo a pesar de todo lo que me dicen. O sea, que tienes esas ganas que, malamente se te van quitando, se van disminuyendo por todo lo que ves, por todo lo que sabes, por todo lo que te hacen, por tu inexperiencia. Te vas dando cuenta de que uno llega con tantas cosas que hacer y los mismos compañeros te paran, así como “¡Bájale dos rayitas!”. Eso yo lo sentí feo, ¿por qué me dicen eso?, no sé. (Profesora de primaria con 19 años de servicio)

González et al. (2005) explica este fenómeno como un “ritual de iniciación” en el que predomina la indiferencia como parte de la cultura institucional que somete a los novatos a seguir ciertas normas y patrones. En esa estrategia por conservar el poder, se frena su motivación y el despliegue de innovaciones. Cuando la cultura profesional presenta estas características, se dificulta

el desarrollo del capital social de los profesores principiantes y su capital humano se acota a lo establecido previamente por maestros experimentados.

Durante la iniciación a la docencia, los profesores vivieron un proceso de socialización importante como parte de su llegada a los primeros centros de trabajo. En este estudio se identificaron dos sujetos protagónicos: el director y otros profesores. El capital social promueve el desarrollo profesional, puesto que, los profesores de esta investigación evidenciaron que, en los primeros años de servicio, ampliaron su conocimiento sobre la profesión docente, las condiciones en que se desarrolla y cómo moverse laboralmente; también extendieron sus ámbitos de intervención a contextos más amplios que el propio salón de clases. En síntesis, la formación que se da con los compañeros es fundamental para el docente principiante.

Formación continua

Los profesores expresaron que, el intercambio de experiencias entre colegas se dio, principalmente, en contextos formales de formación como cursos, talleres y diplomados presenciales.

Siento que sí valían la pena (refiriéndose a los cursos que ha tomado) y también eran de los pocos momentos que podíamos convivir con compañeros y ¡también de desahogo!, o sea, tanto aprendíamos de la persona que nos estaba compartiendo, como de las experiencias de los demás que asistían. Y yo me sentía muy contenta con los resultados, era lo que lograba rescatar, llevarte las experiencias de los compañeros, sus sugerencias y ver qué nos podía servir para el momento de estar frente a grupo. (Profesora de primaria con 23 años de servicio)

La mayor parte de los docentes manifestaron la necesidad de compartir su experiencia y los espacios formales como las reuniones pedagógicas, los congresos, los cursos y talleres, etc. son considerados como espacios privilegiados de intercambio. La formación docente es, por tanto, un proceso que no ocurre de forma aislada, sino dentro de un espacio intersubjetivo y social (Vaillant, 2016); este espacio propicia la construcción de un saber docente que es esencialmente heterogéneo y plural, pues está formado por diversos saberes provenientes de los otros y de la práctica cotidiana (Tardif, 2004).

El profesorado hizo poca alusión a espacios de intercambio de saberes experienciales dentro de la escuela, estos ya se dieron, en mayor medida, durante el período de iniciación a la docencia. Salen a relucir dos aspectos relevantes sobre el desarrollo del capital social: primero, se identifica una disminución en la cantidad de intercambios con otros colegas de la misma escuela conforme el maestro va avanzando en su trayectoria profesional; y, en segundo lugar, los intercambios que existen se limitan a contextos formales que emergen fuera de la escuela. Este fenómeno se puede explicar desde la problemática del aislamiento de la profesión que caracteriza a la docencia por la soledad en que se trabaja dentro del aula (Marcelo, 1995; Tardif, 2004).

Sorteando obstáculos como el aislamiento docente, en dispositivos formativos como cursos, talleres diplomados, etc. los profesores continúan ampliando su capital social mediante el aprendizaje profesional colaborativo. En estas experiencias comparten con otros colegas sus dudas, experiencias, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos, etc. que constituyen elementos importantes en su desarrollo personal, institucional y profesional (Imbernón, 2020); también son oportunidades para establecer relaciones con figuras que laboran en otros contextos escolares e institucionales y que suelen favorecer el acceso a logros profesionales y laborales, por ejemplo, asesores técnico pedagógicos, personal administrativo de la secretaría de educación, supervisores, jefes de sector, integrantes del sindicato, etc.

Capital Humano: Saberes Situados, Sincréticos y Plurales en Constante Evolución

En esta categoría se analizan los conocimientos y las destrezas que los docentes aprenden a lo largo de su trayectoria y que son necesarias para el ejercicio de la profesión, es decir, el capital humano (Hargreaves y Fullan, 2012). Una de las vías para su desarrollo reside en las relaciones con otros sujetos inmersos en la práctica educativa, por ello, aunque no es el foco de esta categoría, se identificarán también algunos elementos relacionados con el capital social. Por otro lado, considerando que el capital humano se construye formalmente desde la formación inicial (Vaillant y Marcelo, 2015), no se incluye la etapa previa en esta categoría de análisis.

Formación Inicial

Durante la formación inicial en instituciones normalistas, los profesores desarrollan períodos de práctica profesional en escuelas primarias. Las relaciones que establecieron con el tutor -titular del grupo de práctica- las oportunidades de observarlos y la retroalimentación, fueron puntos que permitieron aprender con mediación experta y tener acceso a los conocimientos propios de la docencia y de la cultura profesional del magisterio. Como consecuencia de este proceso de mediación, los maestros en formación identificaron pautas de acción y orientaciones pragmáticas para resolver problemas del contexto de la práctica.

El maestro (refiriéndose a su tutor), ¡mis respetos!, súper paciente; yo nunca había visto un maestro tan tranquilo, con una voz muy calmada les hablaba a los niños y ellos le ponían atención. Yo decía: ¡Dios santo! ¿Cómo le voy a hacer?, porque mi ritmo era diferente, pero él siempre me dijo “no, tú trabaja como vengas, porque es tu práctica, no la mía” Entonces, eso también me dio mucha confianza, siempre estuvo al pendiente, me daba muchas recomendaciones. O sea, fue muy paciente conmigo y me ayudó. (Profesora de primaria con 18 años de servicio)

El conocimiento práctico derivado de estas jornadas de visita a las escuelas primarias suele ser fuertemente valorado y relacionado con el aprendizaje de habilidades concernientes de la profesión docente (Vaillant y Marcelo, 2015).

¡Las prácticas! (haciendo alusión a las experiencias que le ayudaron a formarse en la Escuela Normal). Yo siento que sí te ayudan, sí te marcan una pauta. Lo que a mí me gustó y me marcó hasta la fecha fueron mis prácticas en las comunidades rurales, cuando te mandan dos semanas a una comunidad. ¡Sí, me marcó mucho, me gustó mucho! A mí me tocó en Nogueras, en Comala y sí se me hizo muy, muy significativo, tenías que llevar todo tu material, tenías que hacerlo tú mismo. Con mi primer grupo que me tocó tercero y cuarto grados, ¡dos grados a la vez! Entonces, pues sí estaba más complicado, pero aprendí. (Profesora de primaria con 19 años de servicio)

Las escuelas donde los futuros docentes realizan sus prácticas profesionales son espacios de formación que favorecen procesos de negociación de significados entre los sujetos involucrados. El capital humano se moviliza en la práctica y es producto de la experiencia que van acumulando de acuerdo con las demandas de sus actividades en el contexto específico; por esta razón, se nutre a partir de múltiples elementos: las características de cada escuela, los alumnos, la comunidad en que se encuentra el centro escolar, las asignaturas y contenidos a enseñar, etc.

En las oportunidades de práctica, los futuros maestros se encuentran inmersos en un escenario cuidado, principalmente, por actores como el tutor del grupo y los docentes de la Normal; en dicho contexto, despliegan una serie de habilidades como el diseño de estrategias de enseñanza, el

manejo de grupos, el diseño de materiales didácticos, entre otras, que se fortalecen conforme avanzan en el trayecto de esta etapa formativa y construyen referentes que son parte del capital decisorio que movilizarán a lo largo de la trayectoria docente.

Iniciación a la Docencia

La formación inicial no es una etapa formativa que ofrece “productos acabados”, sino que representa la primera fase de un largo y diferenciado proceso de desarrollo profesional (Tardif, 2004). Este período suele estar acompañado por una fase crítica, ya que los maestros novatos frecuentemente, enfrentan problemas relacionados con la gestión de la disciplina en el aula, el diseño del currículo y la enseñanza, el estrés y la carga de trabajo, así como la construcción permanente de su identidad profesional (Sánchez et al., 2020; Vaillant y Marcelo, 2015). A partir de la experiencia inicial, los profesores juzgan su formación inicial argumentando que, gran parte de los asuntos de la profesión, los aprenden en el propio trabajo (Tardif, 2004). Aunque los profesores ya se han familiarizado con la profesión, suelen abandonar, cuestionar o considerar insuficientes los conocimientos adquiridos en la formación inicial (Ruffinelli, 2014; Vaillant y Marcelo, 2015).

Siento que sales muy inocente porque te enseñan muchas cosas (refiriéndose a la Normal de maestros), te dicen “que los libros, que los programas, que la didáctica” y otras cosas. Pero llegas a tu salón de clases y nada que ver de lo que te enseñan en la Normal. La verdad, nada que ver. Me sentía como “Mujer, casos de la vida real” (programa dramático de la televisión mexicana) porque te llegaba cada caso “¿y ahora qué hago? ¿Cómo le hago?” Eso sí me acuerdo que me marcó, que no tenía nada que ver lo que te enseñaban en la Normal. (Profesora de primaria con 19 años de servicio)

Durante los primeros años, “el docente se introduce en esa compleja trama desde sus propios referentes e inicia un proceso de aprendizaje que complementa, aunque en ocasiones contradice al de su formación previa y que influye en su formación como docente” (Sandoval, 2009, p. 188). Ante la insuficiencia del capital humano construido durante la formación inicial, la escuela se convierte en el escenario para su desarrollo (Sandoval, 2009). En la escuela, los profesores reconfiguran su capital humano, aprenden aspectos fundamentales de la cultura escolar y de la cultura profesional, al mismo tiempo que adquieren mayores responsabilidades como docentes titulares de sus respectivos grupos.

El conocimiento de los docentes es plural, pues está integrado por diversos saberes y competencias que se movilizan en función de los contextos de la práctica profesional (Tardif, 2004), esta característica da origen a una de las principales tensiones que atravesaron en sus primeros años: la capacidad para transferir sus aprendizajes a las particularidades contextuales de su escuela y grupo de estudiantes. Por ello, ante un panorama de incertidumbre trataron de complementar su capital humano mediante la colaboración con otros profesores, misma que se explicó en otra categoría de análisis de esta investigación: el capital social.

Formación Continua

Las experiencias de formación que los profesores de esta investigación valoran de forma positiva se dieron en los primeros años de su trayectoria y se establecieron como un puente entre su inserción a la docencia y los años posteriores. Su capital humano se incrementó a partir de darse cuenta de las problemáticas propias del contexto en que se desarrollaba su práctica.

Las condiciones también son diferentes (refiriéndose al contexto social de su escuela). Eran madres muy jóvenes, veías muchachitas embarazadas a los 12 años y de las condiciones laborales, pues la mayoría se dedica al campo o son albañiles.

Llegan de trabajar y se ponen a tomar (ingerir bebidas alcohólicas), nos dimos cuenta de que ahí se daba mucho el tomar donde fuera, ¡hasta el piso era bueno! En ese entonces tomé un curso que era muy bueno; manejaba mucho los valores y creo que es parte necesaria y justa en esa época y en ese contexto. (Profesor de primaria con 16 años de servicio)

Estas problemáticas, que surgen del contexto de la práctica, orientan a cada profesor en la elección de las temáticas a desarrollar en sus experiencias formativas. Los temas abordados en los procesos de formación continua son diversos: didácticas específicas (experimentación en la enseñanza de las ciencias, enseñanza de la lectoescritura), otros que profundizan en los conocimientos de la didáctica general y de procesos como la planeación, así como opciones que favorecen el tratamiento de temas de relevancia social (ética y valores; problemáticas sociales como la drogadicción; equidad de género).

Los profesores de esta investigación refieren, como un aspecto relevante de sus experiencias de formación continua, la transferencia de los aprendizajes (Luna y Cordero-Arroyo, 2014) cuando movilizaron lo aprendido en cursos, diplomados, talleres, etc. para resolver problemas cotidianos en sus salones de clase.

Se hicieron actividades, incluso era práctico (refiriéndose a un diplomado sobre equidad de género), teníamos que hacer un proyecto con los niños. Entonces, en la localidad en la que estoy, predomina el machismo, la mayoría de las madres de familia son amas de casa y no terminaron la secundaria porque salieron embarazadas y se casaron. Al hacer esas actividades, me hizo sentir que sí hubo un granito de arena en el cambio. Tengo mucho que aprender y lo que me gustó es que lo que aprendí, lo teníamos que hacer con los niños y que fueron actividades muy dinámicas y que les gustaron. (Profesora de primaria con 17 años de servicio)

La transferencia implica un cambio de actitudes y concepciones de los docentes -que también son parte de su capital humano-; Guskey (2016) explica que este proceso se da a mediano y largo plazo, pues implica un camino complejo en el que los profesores prueban nuevas formas de trabajo o estrategias de enseñanza y las valoran en función del aprendizaje de los alumnos.

Los profesores también desarrollaron su capital humano en contextos no formales, que concierne a las prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano (Marcelo, 1995; Vaillant y Marcelo, 2015). Este tipo de conocimientos se obtuvo de realizar funciones adicionales a la enseñanza por ser parte de un colectivo escolar: tareas administrativas, de gestión y funcionamiento de la escuela; planeación estratégica, trabajo colaborativo, organización de festivales y eventos sociales, entre otros.

Aprendí de tesorería, aprendí a hacer todas esas sábanas de Excel y todo lo que se hace en cuestiones de dinero de la escuela. Entonces aprendí de manera, digamos, no oficial, no formal. También el aprendizaje de todo lo administrativo de la escuela, todo lo que no te enseñan en la Normal: eso de las boletas de calificaciones, de la captura de calificaciones, de la tesorería, ¿de qué otras cuestiones? ¡todólogo!, las formalidades que hay en la escuela, que las aprendes en contextos informales. (Profesora de primaria con 16 años de servicio)

En síntesis, el capital humano que desarrolla el profesorado durante su trayectoria profesional se da tanto en contextos formales, como no formales; además está constituido, principalmente, de un saber experiencial que se caracteriza por ser situado, sincrético y plural (Tardif, 2004). El capital humano favorece el desarrollo profesional de los maestros, pues se

promueve su uso como respuesta a las funciones, problemas y situaciones peculiares del trabajo docente; además porque se vinculan con la movilización de conocimientos en función de los contextos variables y contingentes de la práctica profesional.

Capital Decisorio: Búsqueda de la Mejora Profesional y de la Estabilidad Laboral

En la trayectoria profesional, los docentes toman decisiones para formarse profesionalmente, hacer frente a problemáticas propias de los contextos donde trabajan y de las condiciones laborales en que se construye su práctica, por ello, para el análisis del capital decisorio es relevante considerar las condiciones en que se desarrolla la carrera docente en México.

Etapas Previas a la Formación Inicial

Para la elección de la carrera los caminos están influenciados por el capital social desarrollado hasta ese momento; también existen factores de tipo extrínseco como el salario, el período de duración de la carrera y su asequibilidad económica, así como las vacaciones que disfruta un profesor (Sánchez, 2009). El estatus laboral es un factor importante para atraer a los maestros en la profesión docente (INEE, 2015), en este caso, la plaza es un signo de estabilidad laboral que ha caracterizado la carrera en México y una aspiración para los candidatos a profesores. De los docentes participantes de esta investigación, solo uno consideró factores extrínsecos para la elección de la carrera, por recomendación de su padre.

En otros casos -la mayoría de los identificados en este estudio- la elección se da por aspectos de tipo intrínseco y altruistas (Watt y Richardson, 2007). Parece inevitable hablar de vocación cuando se piensa en factores para elegir la profesión docente; tradicionalmente se asocia al ejercicio de la buena enseñanza (Sánchez, 2009). Esta idea se construye desde edades tempranas y está fuertemente condicionada por el capital social del profesor.

Desde niña siempre supe que quería ser maestra. A eso jugaba, a sentar a mis hermanos, a ponerles actividades, hacer reuniones, ¡ese era mi juego! Sí jugaba con las muñecas, pero yo las sentaba para darles clases; sí jugaba con mis perros y con mis gatos, pero yo lo sentaba para darles clases, sí, ese era mi trabajo, ponerlos a jugar. (Profesora de primaria con 16 años de servicio)

Los profesores de este estudio eligieron la carrera orientados mayormente por factores intrínsecos y, de forma complementaria, se identifica que el capital social también es un factor que puede inducir favorablemente en tal decisión.

Formación Inicial

Todos los profesores de esta investigación consideraron a la escuela Normal como primera opción para su formación inicial. El período en que cursaron esta etapa se dio en años previos a la reforma constitucional del 2013¹, cuando la formación en las escuelas Normales representaba grandes ventajas -frente a las instituciones universitarias- para el ingreso al sistema: la obtención de la plaza docente al egresar; así como la estabilidad laboral y posibilidad de crecimiento económico que ofrecía Carrera magisterial (programa de promoción horizontal vigente en ese contexto histórico).

Un aspecto menos recurrente para considerar en la decisión de estudiar en la Normal reside en las características de sus planes de estudio y en la vinculación de este tipo de formación inicial con la escuela de educación básica. La mayoría de los profesores de esta investigación fueron formados con el plan 1997 de la licenciatura en educación primaria; dicha propuesta curricular se caracterizó

¹La reforma constitucional del 2013 contemplaba que, para la asignación de una plaza docente, se requería lograr un puntaje mínimo en un examen y contar con un título profesional en educación o carreras afines.

por el establecimiento de más horas de práctica profesional que iban aumentando progresivamente desde el comienzo de la carrera.

Cuando estuve en ese momento de decir qué escuela elegir de la universidad, yo dije “yo no quiero estudiar pedagogía” porque sentía que me brindara lo que yo iba a ocupar para ser maestra, como mis papás que estudiaron la Normal; porque obviamente conocía toda su historia y conocía el sistema de cómo se trabajaba en la Normal ... como que la Normal te va preparando de alguna manera a lo que vas a vivir frente a grupo, cosa que Pedagogía no tiene... y eso es algo que yo también le veo muy positivo. (Profesora de primaria con 18 años de servicio)

Iniciación a la Docencia

En los primeros años de servicio, los profesores experimentaron dilemas que están relacionados con el ejercicio de la docencia, que los llevaron a desarrollar su capital decisorio: el choque con la realidad y el descubrimiento de sus límites (Tardif, 2004). Ante tal panorama, los participantes de esta investigación vislumbraron en los procesos formación de continua, una vía para superar esos obstáculos y mejorar sus prácticas.

Era el segundo año, que fue cuando yo llegué a Pueblo Juárez, hubo una capacitación formal que fue significativa porque la necesitaba. Tenían materiales muy buenos que me ayudaron con problemas que jamás había visto en mis prácticas de la Normal. Era algo diferente a las jornadas pedagógicas, a los cursos, era algo completamente diferente, novedoso. (Profesora de primaria con 16 años de servicio)

En los primeros años de servicio se identificó que los docentes asisten a una mayor cantidad de dispositivos formativos, en comparación con los años posteriores de sus trayectorias. Durante la inserción a la docencia también surge el interés por la superación profesional, que es un tipo de formación destinada a especialización y al alcance de mayores niveles de habilitación profesional a través de estudios de especialización, maestría y doctorado (SEP, 2008). La mayoría de los profesores de esta investigación, motivados por diferentes razones, decidieron estudiar un programa de maestría relacionado con la educación, entre el primer y el tercer año de servicio. A través del estudio de la maestría buscan nuevas oportunidades laborales en diversas áreas profesionales o en otros niveles educativos.

Me ha abierto puertas laborales, esa es una realidad. Eso fue lo que me motivó (a estudiar una maestría) y decía “bueno, sí quiero estudiar la maestría porque puedo tener una oportunidad de otro trabajo”. (Profesora de primaria con 18 años de servicio)

En suma, el capital decisorio de los profesores se orienta a mejorar su práctica mediante la asistencia a dispositivos formativos como cursos, talleres y a opciones de superación profesional como los posgrados. La construcción de este capital es fundamental debido a que les permite salir adelante frente a las dificultades propias de la iniciación a la docencia.

Formación Continua

Los profesores también toman decisiones relacionadas con experiencias formativas, en el marco de los programas de evaluación del desempeño. En el contexto de Carrera magisterial², uno

² Este programa de evaluación docente estuvo vigente en México de 1992 a 2014.

de los factores denominado “Formación continua” contemplaba la rigurosa asistencia a los cursos ofertados por las autoridades educativas locales y/o federales, por esta razón, inscribirse a estos dispositivos no era una opción, sino un requisito para seguir en la evaluación. Los profesores estaban conscientes de la importancia de acudir a todas las sesiones y generar los productos indicados por los facilitadores.

Muchos de ellos (cursos de Carrera magisterial) eran nada más para rellenar el número de horas; unos tenían un buen instructor, pero te saturaban de actividades de todo tipo. Eso nos encontrábamos ¿no? (Profesor de primaria con 13 años de servicio)

En el contexto de la Evaluación de permanencia, programa que estuvo vigente de 2014 a 2019, no se contemplaba la asistencia a dispositivos formativos para cubrir determinados puntajes o etapas del proceso. Algunos maestros decidieron pagar para tomar cursos y talleres cuya intención era recibir orientaciones en la elaboración de los productos solicitados en este esquema de evaluación del desempeño (Planeación didáctica argumentada, que después fue sustituido por un proyecto de enseñanza).

Y luego no sé cómo fui a dar con un maestro que ofertó en un curso específico de “Planeación argumentada”. Obviamente pagado por mí, ¿Ok?, ¡500 pesos nos costó a cada quien el curso! Yo le agradezco mucho al maestro porque me sacó de muchas dudas. Él nos dijo “mira, es que aquí tienes que poner esto y aquí tienes que hacerle así”. O sea, nos fue guiando, paso por paso, cómo teníamos que hacer la planeación. (Profesora de primaria con 18 años de servicio)

La asistencia a experiencias de formación continua durante los procesos de evaluación que enfrentaron los profesores de esta investigación se dio, fundamentalmente, como una solución mediática ante los requerimientos de cada programa: en el caso de Carrera magisterial, para cubrir el puntaje de un factor de evaluación y, en el caso de la evaluación de permanencia, para la preparación de productos específicos. De forma coincidente con otros estudios (INEE, 2015; Tenti y Steinberg, 2011), los profesores entrevistados expresan que asisten a experiencias formativas con la intención de lograr el incentivo económico de las evaluaciones -en el caso de Carrera Magisterial- o de conservar su plaza docente -Evaluación de permanencia-. Las experiencias de formación continua que se desarrollan en el marco de evaluaciones del desempeño se acotan a la mejora de condiciones laborales del profesorado.

Conclusiones

El capital profesional como mirada teórica de esta investigación favoreció el acercamiento al desarrollo profesional de los docentes. Para el abordaje analítico, en esta investigación se propuso ampliar la mirada de Hargreaves y Fullan (2012) sobre el capital profesional, pues se consideró que, por las características de la carrera docente en México, dicho capital trasciende la enseñanza en el salón de clases, además, se comprende que la labor y trayectoria docente están estrechamente vinculadas a los designios de la política educativa estatal y nacional.

Se comprende que el capital profesional se moviliza de forma constante en la vida de los maestros como respuesta a las demandas de las políticas educativas, así como de los diversos contextos en que se enmarca cada trayectoria; su construcción les permite desempeñarse de forma competente en las tareas de enseñanza y favorece la mejora de las condiciones en que estas se despliegan, es por eso que, la movilización del capital profesional promueve el desarrollo profesional docente.

El análisis del capital profesional de los maestros de esta investigación permitió comprender al desarrollo profesional como un fenómeno complejo y situado. Esta perspectiva tan amplia, representó, a su vez, una limitación de este estudio que evidenció la necesidad de profundizar en la investigación del desarrollo profesional, desde las particularidades de las etapas formativas de la trayectoria docente y de los diversos contextos en que se construye.

A la luz de los resultados, el capital profesional requiere ser visto como un medio para favorecer la enseñanza, su calidad y las vías para alcanzarla, así, la mejora de los sistemas educativos se ven como una responsabilidad colectiva. En este cometido, el gobierno tiene un papel fundamental al crear, en primer término, condiciones para favorecer el desarrollo del capital profesional de los maestros (desde su formación inicial, hasta su formación permanente); y en segundo lugar, al concebir a la enseñanza en términos de creación y circulación, e inversión y reinversión del capital profesional.

A lo largo de las trayectorias construidas en este estudio también se comprende que, como parte de su desarrollo profesional, los profesores están inmersos en un proceso continuo y permanente de formación; están aprendiendo a ser maestros, incluso, desde el momento en que eligen la profesión y formalizan sus conocimientos en procesos tanto formales, como no formales. En las diferentes etapas y contextos, el profesorado enfrenta necesidades formativas específicas, por lo tanto, sería deseable que los programas de formación ofertados por las autoridades educativas respondan a dichas particularidades. Los docentes de este estudio manifiestan interés constante por mejorar sus prácticas en el aula y ven a los procesos de formación como oportunidades para conseguir tal fin, sin embargo, también se identificó que este interés se desvirtúa cuando se liga con programas de evaluación del desempeño, dado que los maestros se centran en “completar horas” y acreditar cursos para conseguir los beneficios de las evaluaciones.

Las condiciones laborales del profesorado requieren ser consideradas, con mayor frecuencia, en la investigación educativa y ser colocadas en un punto clave de las agendas de política educativa (Robalino y Korner, 2006). Estudios sobre las condiciones laborales de los maestros mexicanos (Cordero-Arroyo y Pedroza, 2021; INEE, 2015) muestran un panorama desfavorable en relación con salarios poco competitivos y desiguales; asimismo, evidencian las restringidas oportunidades para su incremento. En el contexto latinoamericano, esta situación es parecida y se da como producto, fundamentalmente, de las carreras docentes con enfoque meritocrático que refuerzan trayectorias docentes individualistas, en detrimento de la construcción colectiva de la cultura docente (Cuenca, 2015; Robalino y Korner, 2006). La presente investigación aporta elementos para profundizar en este problema y deja entrever que la trayectoria del maestro mexicano se construye bajo las condiciones de un trabajador de Estado (Cuevas y Rangel, 2019), lo que ocasiona que, su desarrollo profesional se configure entre contradicciones. Por un lado, eligen y ejercen la docencia por motivaciones altruistas, además se forman permanentemente para mejorar la calidad de su enseñanza; por otra parte, sus trayectorias se ven determinadas por las condiciones que los llevan a tomar decisiones basadas, principalmente, en el logro de la estabilidad laboral y del mejoramiento de sus condiciones de trabajo.

Los resultados de esta investigación corroboran lo expuesto por Cordero-Arroyo y Pedroza (2021): “la regulación laboral ha marcado el desarrollo profesional, supeditado a las características de la carrera, más que a la mejora del aprendizaje y de las oportunidades de los estudiantes” (p. 527). De la misma forma, se refuerza la idea de que, el enfoque meritocrático que caracteriza a la carrera docente en México está desvinculado del ejercicio de la profesión y que debilita y restringe el desarrollo profesional de los maestros (Cuevas y Rangel, 2019).

En concordancia con las ideas de Cuenca (2015) y con los hallazgos aquí reportados, se considera que las carreras meritocráticas debieran tener como finalidad el desarrollo profesional en términos del incremento del capital profesional, pues, de continuar con los escenarios que se

vislumbran en las trayectorias de este estudio, es cada vez más visible la tendencia hacia la precarización e intensificación de la profesión. La inversión en el capital profesional de los docentes es, potencialmente, una alternativa para lograrlo, pues favorece el desarrollo de la capacidad colectiva de la profesión y su responsabilidad en la mejora continua y el éxito de los alumnos (Fullan et al., 2015).

Referencias

- Aguerrondo, I. (2022). Del maestro al educador profesional. Bases para la profesionalización. *Ciencia y Educación*, 6(1), 97-108.
- Alsina, M., y Mallol, C. (2021). Estilos de liderazgo e implicación del profesorado en secundaria. Una aproximación (auto)biográfica. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 25(3).
- Ávalos, B. (2023). Teacher professional development: Revisiting critical issues. En C. Craig, J. Mena y R. Kane (Eds.), *Approaches to teaching and teacher education* (pp. 59-71). Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-368720230000043009>
- Bolívar, A. (2014). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. Padres y maestros. *Journal of Parents and Teachers*, 361, 23–27. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.004>
- Bolívar, A., y Bolívar-Ruano, R. (2016). Individualismo y comunidad profesional en los establecimientos escolares en España: Limitaciones y posibilidades. *Educación Em Revista*, (62), 181-198. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47877>
- Briscoli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. *Actualidades Investigativas en Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Cordero-Arroyo, G., y Pedroza, L. (2021). Políticas de carrera docente y desarrollo profesional en México a la luz de los resultados de TALIS. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(89), 503-531.
- Cordero-Arroyo, G., y Vazquez, M. (2022). *La formación continua del profesorado de educación básica en el sexenio de la reforma educativa*. Juan Pablos Editor.
- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes*. OREALC-UNESCO.
- Cuenca, R., y Carrillo, S. (2017). *Una Mirada a la profesión docente en el Perú: Futuros docentes, docentes en servicio y formadores de docentes*. UNESCO.
- Cuevas, Y., y Rangel, K. (2019). Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: Entre el credencialismo y la meritocracia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(44). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- Day, C. (2017). Competence-based education and teacher professional development. En M. Mulder (Ed.), *Competence-based vocational and professional education. Technical and vocational education and training: Issues, concerns and prospects* (pp 165-182). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_8
- Donoso, P. (2020). Comunidades profesionales de aprendizaje: Una estrategia para repensar la escuela, propiciar la justicia social y tributar a la mejora continua. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2020.58078>
- Ferreres, V., e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Síntesis.
- Fullan, M., Rincon, S., y Hargreaves, A. (2015). Professional capital as accountability. *Education Policy Analysis Archives*, 23(15). <http://doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>
- García, I., Higuera, M., y Martínez, E. (2018). Hacia la implantación de comunidades profesionales de aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- González, A., Araneda, N., Hernández, J., y Lorca, J. (2005). Inducción profesional docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100003>
- Guskey, T. (2016). Gauge impact with 5 levels of data. *Journal of Staff Development*, 37(1), 2-37.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2012). *Capital profesional*. Morata.
- Imbernón, F. (2020). Desarrollo personal, profesional e institucional y formación del profesorado. Algunas tendencias para el siglo XXI. *Revista Currículum*, 33, 49-67.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. INEE.
- Jiménez, M. (2014). Trayectorias profesionales de egresados del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala: Un análisis de las funciones, productividad y movilidad en el mercado académico. *Perfiles Educativos*, 36(143). [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(14\)70608-7](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(14)70608-7)
- Jiménez, M. (2019). La inserción profesional docente: Un campo para la formación e investigación. *Revista de Educação Pública*, 28(68), 311-331. <https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8392>
- López, S., Civís, M., y Molina, J. (2018). La influencia del capital social en el desarrollo profesional de maestros noveles. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 111-132.
- Luna, E., y Cordero-Arroyo, G. (2014). Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: Aspectos básicos. En E. Cano y A. Bartolomé (Coords.), *Evaluar la formación es posible* (pp. 15-33). Colección Transmedia XXI.
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2004). *Atraer, formar y retener profesorado de calidad. Reporte sobre la situación de México*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *E2030: Education and skills for the 21st century*. OREALC/UNESCO.
- Prieto, M., y Manso, J. (2018). La calidad de la educación en los discursos de la OCDE y el Banco Mundial: Usos y desusos. En H. Monarca (Coord.), *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas* (pp. 114-135). Editorial Dykinson.
- Robalino, M., y Korner, A. (2006). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.
- Ruffinelli, A. (2014). ¿Qué aprenden los docentes en su primer año de ejercicio profesional?: Representaciones de los propios docentes principiantes. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 56-74.
- Said, E., Gratacós, G., y Valencia, J. (2017). Factores que influyen en la elección de las carreras de pedagogía en Colombia. *Educação e Pesquisa*, 43(1), 31-48. <http://doi.org/10.1590/S1517-9702201701160978>
- Sánchez, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de Educación*, 348, 465-488.
- Sánchez, G., Jara, X., y Verdugo, F. (2020). Nudos críticos en la inserción de docentes principiantes: lecciones para los programas de formación de profesores. *Información Tecnológica*, 31(4), 189-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000400189>
- Sánchez-Anguiano, H. (2022). *Ser maestro de primaria en México. Una aproximación a la evaluación del desempeño y al desarrollo profesional docente*. [Tesis de doctorado inédita]. ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Sandoval, M. (2009). Educación de calidad y desempeño docente. *Ánfora*, 16(27), 5-41.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. SEP.

- Sevilla, M., y Madero, C. (2023). Factores que influyen en la elección de la carrera docente en escuelas secundarias técnico-profesionales chilenas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(41). <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7458>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Tenti, E., y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos: Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. Siglo XX Editores.
- Terigi, F. (2011). Carrera docente y políticas de desarrollo profesional. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp.89-98). Fundación Santillana.
- Vaillant, D. (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Revista Docencia*, 60, 5-13.
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Vain, P. (2012). El enfoque interpretativo en investigación educativa: Algunas consideraciones teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4(4), 37-45.
- Vezub, L. (2019). *Las políticas de formación docente continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Watt, H., y Richardson, P. (2007). Motivational factors influencing teaching as a career choice: Development and validation of the FIT-choice scale. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 167-202. <https://doi.org/10.3200/JEXE.75.3.167-202>

Sobre los Autores

Héctor Miguel Sánchez-Anguiano

Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima

sanchez.hector@isencolima.edu.mx

Licenciado en Educación primaria y maestro en Gestión educativa por el Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima (ISENCO); Doctor en Educación por el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Fue jefe del departamento de Formación continua en la Secretaría de Educación de Colima de 2016 a 2018. Docente de educación primaria desde 2007; profesor-investigador y jefe del Departamento de Investigación del ISENCO. Sus líneas de investigación son la formación inicial y continua del profesorado, práctica docente y evaluación del desempeño docente.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6089-2820>

Graciela Cordero-Arroyo

Universidad Autónoma de Baja California

gcordero@uabc.edu.mx

Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra en Educación por la Universidad de Harvard y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIIE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC). Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores desde 1999. Editora fundadora de la Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE) de 1999 a 2003. Fue directora del IIIE-UABC de 2003 a 2011. Coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del IIIE de la UABC de 2022 a la fecha.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 17

25 de febrero 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University y la Universidad de Guadalajara de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

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

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
