

Representación social de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019

Nuevo programa y viejos esquemas

YAZMÍN CUEVAS CAJIGA* | LETICIA LÓPEZ HELGUERAS**

El objetivo del artículo es analizar la representación social de maestros y directores acerca del proceso de promoción del Sistema de Carrera 2019 que sigue México. Para ello se desarrolló una investigación cualitativa con 20 entrevistas a personal docente de escuelas primarias de la Ciudad de México. Entre los principales resultados se encontró que los participantes del estudio construyeron una representación social en la cual el programa de Promoción de Carrera 2019 se presentó como novedoso, pero su esquema replica a sus antecesores, como el de Carrera Magisterial. El fundamento de tal representación es el pago por mérito, que consiste en que la persona que se examina debe contar con los conocimientos, las habilidades y la productividad necesarios para acceder a la promoción. Después de 30 años con programas de promoción meritocráticos, este principio ha permeado en la subjetividad del personal docente.

The objective of the article is to analyze the social representation of teachers and principals in the promotion process of the 2019 Career System followed by Mexico. For this purpose, qualitative research was developed with 20 interviews with teachers from elementary schools in Mexico City. Among the main results, it was found that the participants in the study constructed a social representation in which the 2019 Career Promotion Program was presented as a novel, however, its scheme replicates its predecessors, such as the Teaching Career (Carrera Magisterial). The basis of such representation is merit pay, which means that the person being examined must have the necessary knowledge, skills, and productivity to access the promotion. After 30 years of merit-based promotion programs, this principle has permeated the subjectivity of the teaching staff.

Palabras clave

Promoción
Representación social
Personal docente
Desarrollo profesional
Carrera magisterial

Keywords

Promotion
Social representation
Teaching staff
Professional development
Teaching career

Recepción: 28 de febrero de 2024 | Aceptación: 17 de octubre de 2024

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.186.61745>

* Profesora de carrera del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: representaciones sociales y educación; políticas de la educación básica. Publicación reciente: (2024, en coautoría con S. Gutiérrez Vidrio), "Lo que los memes dicen sobre la educación virtual durante la pandemia por COVID-19", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 15, núm. 42, pp. 37-55. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.42.1662>. CE: yazco24@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8588-0494>

** Jefa de Departamento de Gestión Educativa y Escolar en la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI) de la Autoridad Educativa Federal de la Ciudad de México (México). Maestra en Pedagogía. CE: leticia.lopez.llh@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/009-0007-3942-2090>

INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los sistemas de educación básica de América Latina el ingreso y la promoción de maestros y directivos escolares se organiza mediante la carrera docente; se trata de una regulación, generalmente controlada por el Estado, para que el personal transite por diferentes funciones escolares mediante la verificación de criterios como antigüedad, formación inicial y continua, así como la evaluación del desempeño. Para el estudio de la promoción docente, Cuenca (2015) distingue tres enfoques: credencialista o burocrático, que se basa en criterios como antigüedad y acumulación de certificaciones para acceder a funciones con mayor retribución económica; transición, que cuenta con un enfoque burocrático y uno meritocrático y que responde a reformas parciales o en proceso de construcción; y meritocrático en pleno, que estimula la competencia y se enfoca en esquemas de incentivos.

En la revisión de la literatura se encontró que la promoción es una etapa poco estudiada de la carrera docente, a diferencia de la admisión a la función de maestro. Entre los pocos trabajos sobre promoción destacan los de Cuenca (2015), Terigi (2010), Murillo (2006) y Morduchowicz (2011), quienes de forma crítica apuntan que la promoción únicamente ofrece beneficios individuales para obtener estímulos salariales, pero pocas retribuciones a los sistemas escolares. También, se ubicaron reportes de organismos internacionales que señalan que dicho proceso es un factor que promueve la calidad de los sistemas educativos y permite a los maestros obtener ascensos a posiciones de gestión escolar y estímulos económicos (Elcqua *et al.*, 2018; Nieto de Pascual, 2009). Lo cierto es que acceder a una promoción permite que los maestros obtengan satisfacciones profesionales y mejoras salariales.

En México, durante los últimos 11 años el personal docente ha pasado por dos sistemas de promoción: el Servicio Profesional Docente (SPD) y el Sistema para la Carrera de las

Maestras y los Maestros (en adelante Sistema de Carrera). En 2013 se promulgó el SPD, que se distinguió por incorporar la evaluación del desempeño. Esta medida fue altamente controvertida entre el gremio magisterial ya que, se consideró, atentaba contra sus derechos laborales (sobre todo en la etapa de permanencia en la función) y demeritaba su ejercicio profesional. En 2019, en oposición al SPD, se creó el Sistema de Carrera con el propósito de ofrecer un esquema de promoción que revalorizara la profesión docente por medio de acciones como el fortalecimiento profesional —actualización, capacitación y formación—, el fomento del respeto al trabajo docente, el otorgamiento de un salario digno y el acceso a una carrera equitativa y justa apoyada en la formación —y no en la evaluación del desempeño (Gaceta Parlamentaria, 2019).

En 2021 se puso en marcha la promoción docente del Sistema de Carrera 2019. Algunos estudios se han interesado por analizar los criterios y etapas de promoción vertical en confrontación con el Servicio Profesional Docente 2013 (Compañ, 2024; Marcos y Martínez, 2023; Cuevas, 2021); sin embargo, se desconoce cómo ha sido recibida la nueva propuesta de promoción por maestros y directivos. Las pocas indagaciones con las que se cuenta provienen de artículos de crítica periodística y de redes sociales en las que el personal educativo expresa las tensiones que experimentó al concursar por el ascenso de funciones o la obtención de estímulos salariales (Franco, 2021a). Conviene señalar que los cambios de políticas, reformas, programas en educación y, en especial, los que se dirigen a regular al magisterio, como la carrera docente, difícilmente son aceptados y asumidos de forma rápida (Viñao, 2006). Por el contrario, maestros y directores escolares realizan interpretaciones de sentido común sobre tales modificaciones y elaboran tácticas y estrategias para seguir la normativa de la institución educativa que convengan a sus condiciones profesionales, contextuales y personales (Ball,

1987) sin necesariamente responder a los fines del programa en cuestión.

Lo anterior nos permite afirmar que, para el análisis de cualquier política educativa es indispensable contemplar la visión de los actores involucrados. El objetivo de este artículo es analizar cómo ha sido asumido y valorado por el personal docente de educación primaria el Sistema de Carrera 2019 en su etapa de promoción bajo la teoría de las representaciones sociales. Las preguntas que orientaron la investigación son: 1) ¿cuál es la representación social que elaboran maestros y directores de educación primaria acerca de la promoción docente?; 2) ¿qué atributos y funciones considera este personal que tiene la promoción?; y 3) ¿qué orientaciones de acción perfilan estos actores ante la promoción que ofrece el Sistema de Carrera 2019? Responder a estas cuestiones aportará información sobre cómo es interpretada esta política educativa por sus protagonistas.

El texto se organiza en cuatro apartados: en el primero se describe el contexto de la promoción docente en México; el segundo aborda el referente teórico metodológico del estudio; el tercero muestra los hallazgos encontrados acerca de la representación social sobre la promoción docente del Sistema de Carrera 2019; y el cuarto y último expone algunas reflexiones sobre los desafíos en materia de promoción docente en nuestro país.

LA PROMOCIÓN DOCENTE EN MÉXICO (1973-2023)

En México, el sistema de educación primaria agrupa a maestros, directores, supervisores y asesores técnico-pedagógicos dentro de la figura de personal docente. Dicho sistema se compone por funcionarios del Estado o servidores públicos cuya regulación profesional se da mediante instrumentos legales como leyes, normas y escalafones (Cuevas y Rangel, 2019) para establecer los procesos y procedimientos de ingreso a la función, permanencia en el puesto, promoción a posiciones de dirección

escolar y asesoría técnica, así como el otorgamiento de estímulos económicos (Murillo, 2006; Cuenca, 2015; Cuevas y Rangel, 2019).

A diferencia del ingreso y la permanencia, la promoción es una etapa a la que docentes y directores se presentan de forma voluntaria para ascender a categorías laborales y obtener estímulos salariales (Gimeno, 2010; Cuenca, 2015). El ascenso tiene dos propósitos principales: reconocer el desempeño en la función docente o directiva y seleccionar al personal más apto para ocupar puestos de gestión escolar (Murillo, 2006).

Usualmente la promoción del personal docente se clasifica en dos vertientes: vertical y horizontal. La vertical es entendida como el proceso de ascenso a una función de mayor responsabilidad escolar, como dirección o supervisión. Por su parte, la promoción horizontal comprende el otorgamiento de estímulos salariales al personal docente que ejerce la misma función, generalmente a través de una evaluación de desempeño (Cuenca, 2015; Murillo, 2006).

De manera particular, la promoción docente en México ha transitado por diversas condiciones a través de cuatro programas:

- a) El primero fue el escalafón docente (ED), de orden vertical, que surgió en 1973 para ofrecer a los maestros la posibilidad de acceder a posiciones de dirección y supervisión escolar. Era operado por la Comisión Nacional Mixta con integrantes, en igual número, de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Los criterios para asignar las promociones consistían en que el profesor o profesora interesado debía contar con una plaza docente definitiva, formación docente inicial y continua, divulgación docente o mejoramiento de la vida sindical, puntualidad y antigüedad en el puesto (Gobierno de México, 1973). Se

advierte que uno de los inconvenientes de este programa era que ciertos directores y supervisores obtenían sus nombramientos por prerrogativa sindical; esto les obligaba a atender asuntos relacionados con el SNTE y dejar en segundo plano la enseñanza y la gestión en los centros escolares (Latapí, 2004). El ED operó hasta 2013.

- b) El segundo programa de carácter horizontal fue la Carrera Magisterial (CM), que tuvo lugar entre 1992 y 2015. Tenía el propósito de atender la profesionalización del personal docente dentro de la misma función (Latapí, 2004) a través de un sistema de estímulos salariales. Su regulación estaba a cargo de las Comisiones Paritarias Estatales, que se conformaban por integrantes de la SEP y el SNTE. Para ascender hacia o dentro de las funciones de dirección y supervisión se debía contar con nombramiento docente definitivo, afiliación al SNTE, antigüedad, formación docente inicial y continua comprobable, así como la presentación de un examen. Hacia finales del 2006 también se tomó en cuenta el resultado obtenido por los alumnos de los profesores concursantes en la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE). El programa de Carrera Magisterial generó controversia en el gremio, pues la injerencia del SNTE en el proceso era significativa. Además, en algunos casos se reportó que los exámenes se conseguían en el mercado negro (Ornelas, 2008).
- c) El tercer programa de promoción se enmarcó en el SPD, derivado de la reforma educativa de 2013. A diferencia de sus antecesores, éste regulaba no sólo la promoción, sino también el ingreso y la permanencia en la función; se aplicaba a todo el personal docente y establecía que para mantenerse en el sistema educativo debían presentarse,

de forma obligatoria, a una evaluación cada cuatro años. Pese a la oposición que ocasionó esta disposición, algunos estudios han mostrado que el ascenso a puestos directivos y de asesoría técnico-pedagógica fue considerado positivamente por el magisterio, puesto que, desde su perspectiva, se tomaban en cuenta criterios formativos y de experiencia docente sin interferencia del SNTE (Cuevas y Estrada, 2018; Mireles, 2018). El desplazamiento del SNTE de los procesos de evaluación, asignación de ascensos y estímulos económicos resultó algo inédito para el personal docente en México.

En materia de ascenso atendió tanto a la vertiente vertical como la horizontal y operó entre 2015 y 2018. La primera recibió el nombre de “promoción a cargos con funciones de dirección y supervisión” (PCFDS). Los criterios que debía reunir la persona interesada eran: estar en funciones frente a grupo o tener un cargo en un centro escolar, contar con título o grado académico y aprobar dos exámenes de conocimientos y habilidades (SEP-CNSPD, 2018). El programa horizontal se denominó “promoción en la función por incentivos” (PFI). Para que los maestros y directores escolares pudieran ingresar necesitaban, en principio, obtener puntajes altos en la evaluación para la permanencia en la función y posteriormente debían someterse a una evaluación adicional, además de contar con al menos el título de licenciatura y el nombramiento definitivo en la función (Gobierno de México, 2013). Los programas de promoción de la reforma 2013, sin embargo, fueron eclipsados por el proceso de evaluación referidos a la permanencia.

- d) El cuarto programa de promoción inició en 2019 con la derogación del SPD y

la promulgación de la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (LGSCMM) (Gobierno de México, 2019), vigente hasta la fecha de elaboración de esta investigación. En este programa se eliminó la evaluación de permanencia y el SNTE nuevamente quedó al margen de las decisiones. Este esquema de regulación ofrece promoción vertical y horizontal. Con respecto a la primera, llamada “promoción a la función directiva o de supervisión” (PFDS), los criterios que deben reunir los aspirantes son: cuatro años de antigüedad en el puesto docente y cinco para directivos, título de licenciatura, aprobación del examen de conocimientos y aptitudes, presentación de un cuestionario sobre habilidades de liderazgo y una valoración de los padres de familia, alumnos y personal escolar sobre el desempeño de quien aspira al ascenso a través de encuestas a la comunidad (SEP-Uscamm, 2021a).

Por su parte, el personal docente puede participar en el programa de promoción horizontal por niveles con incentivos, que cuenta con ocho niveles de estímulos salariales consecutivos y seriados. Cada uno de éstos tiene un porcentaje específico que va desde 35 hasta 205 por ciento sobre el salario base, lo que lo hace muy atractivo para maestros y directivos escolares. Los principales requisitos para participar son: contar con nombramiento definitivo, tener título de licenciatura, cubrir el perfil requerido en la función, haber cumplido con dos años ininterrumpidos en el puesto, obtener, a través de entrevistas, el reconocimiento al buen desempeño en su comunidad escolar y someterse a la evaluación de conocimientos y aptitudes mediante un examen (SEP-Uscamm, 2021b).

La promoción en el Sistema de Carrera 2019 es mucho más sofisticada que sus antecesoras (Cuevas, 2021) ya que, además de conservar los exámenes de conocimientos —tal como se hacía en la evaluación del desempeño del SPD— se incorporaron nuevos criterios, como la valoración de la comunidad escolar a través de encuestas de opinión. Además, se creó el sistema abierto y transparente de asignación de plazas (SATAP) para ofrecer información de forma digital al personal docente sobre el número de plazas de promoción vacantes en el sistema de educación básica. Éste permite al responsable educativo de cada entidad federativa tener conocimiento sobre las plazas sin ocupación e informar al aspirante la disponibilidad de lugares para el concurso.

La implementación de la promoción del Sistema de Carrera 2019 tuvo lugar en el ciclo escolar 2021-2022, pero se enfrentó con complicaciones a causa de la crisis sanitaria por COVID-19 y el cierre de las labores escolares presenciales. Entre los aspectos que se afectaron está la valoración del desempeño de los aspirantes por parte del jefe inmediato y de un docente o padre de familia del centro escolar, puesto que, como se mencionó, la idea original era realizar este proceso de forma presencial a través de una encuesta. Otro aspecto que se modificó fue que el examen de desempeño se llevó a cabo de forma virtual, de manera que, además del estrés natural que pueden experimentar maestros y directores al someterse a la evaluación de desempeño, se sumaron las barreras e inconvenientes propios del distanciamiento social. Es en este marco que el personal docente elaboró su representación social del sistema de promoción 2019.

COORDENADAS TEÓRICO- METODOLÓGICAS

Para analizar la visión del personal docente sobre la etapa de promoción en el Sistema de Carrera 2019 el estudio recurrió a la teoría de las representaciones sociales y al enfoque metodológico cualitativo. En seguida se presentan algunas precisiones.

Representaciones sociales, sus campos y thematas

De acuerdo con Flament y Rouquette (2003: 13), “las representaciones sociales son un acervo de conocimientos, actitudes y creencias de un objeto dado. Se compone de saberes, tomas de posición, aplicación de valores y prescripciones normativas”. Cuando los sujetos se confrontan ante sucesos polémicos y novedosos que requieren ser asimilados desarrollan determinadas representaciones sociales, de tal suerte que éstas forman parte del pensamiento de sentido común como una vía para posibilitar que los sujetos comprendan y actúen ante la realidad social en la que se encuentran situados.

La elaboración de representaciones sociales se nutre del contexto sociocultural en el que se desenvuelven el sujeto y su grupo de pertenencia (Jodelet, 1989), así como de las comunicaciones que circulan sobre un objeto controvertido. A éste se le conoce como objeto de representación, el cual es significativo para los sujetos y está relacionado con sus prácticas. Se advierte que no hay representación social sin objeto y sujeto social (Flament y Rouquette, 2003).

De acuerdo con Moscovici (1979) las representaciones sociales se organizan en tres campos: información, representación y actitud. El campo de información se refiere a la organización de los conocimientos que posee el sujeto sobre un objeto de representación; para constituirlo, realiza una selección de los datos o las explicaciones que circulan en los medios sobre éste. Así, se advierte que la

formación de representaciones sociales está ligada a las posibilidades del sujeto de contar con información, amén de sus posibilidades de acceso a diversas fuentes de comunicación social (Wagner, 2015).

Por su parte, el campo de representación “nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de la representación” (Moscovici, 1979: 46). Comprende diversos significados que el sujeto le asigna al objeto, como juicios, creencias, aseveraciones, tipologías y elementos culturales, entre otros, los cuales se ordenan y jerarquizan de manera interna de acuerdo con los contenidos que se recuperan del objeto de representación (Wagner, 2015).

El campo de actitud implica una orientación global en referencia al objeto; en ésta el sujeto toma posiciones favorables o desfavorables sobre dicho objeto y establece vínculos, afectos y relaciones emocionales, además de interpretar las elecciones, experiencias y valores que le atribuye la sociedad a dicho objeto (Moscovici, 1979). Este campo está conformado por expresiones evaluativas sobre el objeto de representación; es decir, valoraciones y tomas de posición del sujeto ante el suceso controvertido y novedoso (Jodelet, 1989).

Ahora bien, el desarrollo de la teoría de representaciones sociales ha dado lugar a diversos dispositivos analíticos, entre ellos los *themata*. De acuerdo con Marková (2017), éstos son temas persistentes en el discurso de los sujetos que derivan de la memoria colectiva y les permiten interpretar aquellos sucesos, ideas u objetos que les son extraños. De tal suerte, los *themata* son arquetipos de razonamiento común surgidos en la historia colectiva de un grupo a lo largo del tiempo; generalmente se enuncian mediante oposiciones temáticas o contradicciones entre diferentes saberes de la vida cotidiana; constituyen huellas presentes en el imaginario social que rigen los sistemas de identificación de los sujetos y que dan sentido a los acontecimientos u objetos controvertidos

presentes en el acontecer diario (Gutiérrez-Vidrio, 2006; Marková, 2017; Mireles, 2018).

En suma, los *themata* “pueden ser considerados como ideas fuente que producen el surgimiento de axiomas nuevos en la evolución de nuestras representaciones del mundo” (Gutiérrez, 2006: 249). Así, inciden en el lenguaje y el conocimiento común para explicar el entorno social y, a la vez, se adhieren a la conciencia colectiva, invaden las opiniones de los sujetos y alimentan sus representaciones sociales, mismas que se expresan mediante actitudes y orientaciones de acción (Marková, 2015). Se debe advertir que los *themata* pueden tener un ciclo de vida: surgen y permanecen cuando las ideas de una sociedad se comparten, principalmente mediante un discurso común con una significación para los involucrados, y desaparecen cuando el suceso no posee significado para el grupo o pierde su relevancia social.

Para el análisis de los *themata* se requiere, por un lado, un reconocimiento temático en el discurso hablado o escrito de los sujetos sobre las cuestiones en las que están de acuerdo o no; por otro lado, en esos temas de oposición se identifican las relaciones dialécticas (conocimiento de sentido común/conocimiento científico) (Marková, 2017; Gutiérrez, 2006). Al respecto, un ejemplo ilustrativo que refiere Marková (2015) es el caso de la dicotomía mujer/hombre en la que, mientras la categoría de *themata* es estable, el contenido puede variar dependiendo de la cultura, la política, las tradiciones o la igualdad de sexos.

Procedimiento metodológico

Para acercarnos al análisis de las representaciones sociales sobre la promoción docente del personal educativo se asumió el enfoque metodológico cualitativo, el cual atiende a la descripción, comprensión e interpretación de las experiencias de las personas en sus prácticas cotidianas para realizar hallazgos significativos sobre problemas que interpelan a los sujetos y la sociedad (Rodríguez *et al.*, 1999).

Para diseñar los instrumentos de obtención de información se definieron cinco ejes de análisis: 1) condiciones de producción de la representación social, que permite identificar a los participantes del estudio y su entorno; 2) campo de información para ubicar los conocimientos que poseen los participantes sobre el objeto de estudio; 3) campo de representación, que comprende las creencias e imágenes que otorgan estos actores al objeto; 4) campo de actitud, que determina la postura de los participantes de la investigación hacia el objeto; y 5) experiencia en la promoción docente.

Con base en estos ejes se diseñaron dos instrumentos de obtención de información complementarios (Abric, 2001): el cuestionario y la entrevista semiestructurada. El primero constó de 15 preguntas de opción múltiple y permitió recabar las condiciones de producción de la representación social, es decir, el contexto en el que se desenvuelven las figuras educativas. La segunda se conformó por 29 preguntas abiertas que posibilitaron recuperar el discurso de maestros y directores sobre la promoción docente (Moscovici, 1979); en otras palabras, saber de qué se habla, qué se dice, en qué contexto se construyó el significado y cuál fue el sistema de relaciones sociales y de conocimientos culturales preestablecidos por el grupo (Cuevas, 2016).

Después de la primera redacción y revisión de los instrumentos se sometieron a la crítica de expertos para modificar aspectos que dieran lugar a confusiones y asegurar que fueran suficientemente claros. En seguida se probaron con dos maestros que mostraban características similares a las de los participantes del estudio, en un escenario semejante al escenario real en el que se aplicarían, para reconocer si funcionaban y cumplían con los propósitos establecidos; posteriormente se realizaron los ajustes pertinentes para conformar la versión final.

Para la elección de maestros y directores se utilizó la propuesta de casos típico-ideal (Goetz y LeCompte, 1988) y, en consonancia,

Tabla 1. Participantes del estudio

Clave de participante	Edad	Dependientes económicos	Formación	Antigüedad en la función (años)	Tipo de participación en el sistema de promoción 2019
01- maestra frente a grupo	35	2	Maestría en Desarrollo educativo	10	Horizontal
02- maestra de inglés	42	2	Maestría en Ciencias de la educación familiar	10	Horizontal
03 - directora	40	3	Maestría en Ciencias de la educación	10	Vertical
04 - maestra de inglés	43	3	Licenciatura en Derecho	11	Horizontal
05 - maestra frente a grupo	49	2	Licenciatura en Pedagogía	5	No participó
06 - maestra frente a grupo	36	3	Licenciatura en Pedagogía	4	Horizontal
07 - maestro frente a grupo	41	2	Especialidad en Enseñanza del español	14	Horizontal
08 - maestra de inglés	54	Ninguno	Maestría en Enseñanza del idioma inglés	11	Horizontal
09 - maestra de inglés	46	Ninguno	Licenciatura en Pedagogía	4	No participó
10 - maestra de inglés	53	3	Maestría en <i>Coaching</i> emocional	12	No participó
11- maestra de educación especial	50	2	Licenciatura en Educación especial	25	Horizontal
12- directora	46	2	Maestría en Educación básica	5	Horizontal
13 - maestra de educación especial	36	2	Licenciatura en Educación especial	11	Horizontal
14 - supervisora	53	2	Maestría en Educación básica	4	Ninguna
15 - maestra de educación física	45	4	Licenciatura en Educación física	19	Horizontal
16 - maestra de educación física	42	2	Licenciatura en Educación física	19	Ninguna
17- maestra frente a grupo	34	Ninguno	Licenciatura en Educación primaria	11	Horizontal
18 - maestro frente a grupo	31	3	Maestría en Dirección y gestión de instituciones educativas	9	Horizontal
19 - maestra frente a grupo	34	2	Licenciatura en Educación primaria	11	Vertical
20 - supervisora	55	Ninguno	Licenciatura en Educación primaria Licenciatura en Administración privada	4	No participó

Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

se establecieron cuatro criterios que debían cumplir los participantes: estar adscritos a una primaria pública de la Ciudad de México, desempeñar alguna función educativa en el centro escolar (maestro, director o supervisor), contar con al menos dos años de servicio en la función y disponer de un dispositivo digital con acceso a Internet para llevar a cabo la videoconferencia en la que se administraron los instrumentos. Participaron 20 docentes y directivos durante los meses de julio y agosto de 2021: siete maestros frente a grupo (cinco mujeres y dos varones), cinco docentes de inglés (todas mujeres), dos profesoras de educación física, dos maestras especialistas, dos directoras y dos supervisoras. Ante las condiciones de confinamiento por el COVID-19 las reuniones se realizaron de manera sincrónica mediante las plataformas Zoom y Meet. Se debe señalar que previamente se hizo llegar a los participantes el consentimiento informado para el uso, análisis y resguardo de la información proporcionada.

Entre las principales características de los entrevistados están las siguientes: se trata de 18 mujeres y dos hombres, de entre 31 y 55 años de edad, 16 de las y los cuales eran responsables financieros, ya fuera de hijos, padres, pareja o hermanos.

Los cuestionarios se procesaron en una base de Excel para identificar las características personales y profesionales de los participantes. Las entrevistas se transcribieron y se efectuó el proceso de análisis de las representaciones sociales bajo la propuesta de Cuevas (2016), que consta de cinco etapas: develamiento, que permite acercarse al contenido; codificación, para identificar coincidencias, reiteraciones y diferencias en el discurso; categorización provisional, que registra los primeros indicios; categorización definitiva, que confirma las interpretaciones; y estructura integradora de las categorías con el marco de referencia. Además, se identificaron las relaciones de oposición que estaban ancladas con anteriores sistemas de promoción, lo cual permitió identificar los *themata*. Los resultados

se organizaron en tres categorías de análisis que corresponden a los campos de información, actitud y representación propuestos por Moscovici (1979).

HALLAZGOS SOBRE LA PROMOCIÓN DOCENTE: NUEVO PROGRAMA, VIEJOS ESQUEMAS

En el análisis del material de campo se encontró que los participantes del estudio construyeron la representación social de la promoción en el Sistema de Carrera 2019 como una posibilidad para fortalecer su desarrollo profesional, adquirir formación y actualización, así como favorecer su pensamiento crítico y la capacidad de adaptarse a los cambios que se presentan en la escuela. Asimismo, la promoción les permitió aspirar a un mayor ingreso económico. Esta representación social tuvo como sedimento el mérito como vía para obtener ascensos salariales y de funciones; en otros términos, solamente el personal que pudiera constatar por medio de evaluaciones sus conocimientos, habilidades y productividad sería merecedor a la promoción. En este sentido, se observó que, después de más de 30 años de programas de promoción docente basados en el pago por mérito, este principio ha permeado en la subjetividad del personal docente. Se debe subrayar que, para los participantes del estudio, si bien la SEP presenta el programa de promoción del Sistema de Carrera 2019 como novedoso, su esquema replica anteriores sistemas de promoción, como la CM y el SPD. A continuación se profundizará en el análisis mediante los campos de información, representación y actitud.

Los medios de consulta y la información sobre la promoción docente 2019

Como es por todos conocido, los medios de comunicación cobran un papel trascendental en la construcción de representaciones sociales, ya que hacen circular los discursos sobre el objeto de representación (Gutiérrez-Vidrio,

2006). En estos medios, la cantidad de información que se presenta y su acceso a ella depende del contexto y del grupo al que está adscrito el sujeto (Jodelet, 1989). En las entrevistas se identificó que los participantes del estudio utilizaron diferentes fuentes de las cuales seleccionaron contenidos con respecto a los criterios para la promoción de funciones y el número disponible de plazas a concurso. Con respecto a las fuentes de consulta, los entrevistados mencionaron:

Los famosos *youtubers* te bombardean por todas las redes sociales (directora, 12).

Solamente en Facebook, sí me uní a los grupos así, como que hacíamos entre amigos, igual que en Whatsapp y de ahí era como nos enterábamos (supervisora, 14).

De acuerdo con los testimonios, los canales de comunicación del personal docente para conocer los aspectos de la promoción docente 2019 fueron las redes sociales como Facebook, Youtube y Whatsapp. De esta manera, se encontró que el propio gremio organizó la información que consideró relevante y la circuló por vías de comunicación que no eran las institucionales. Al respecto, el siguiente testimonio es ilustrativo:

[La información] antes era a la antigüita, llegaba la invitación, se pegaba [en los pizarrones de la escuela] para el concurso de escalafón... Y ahora, pues bueno, totalmente por medios electrónicos ¿no? Que se difunde y si no se entera uno, están ahí en las redes sociales como que [son] el *boom* (supervisora, 14).

Los entrevistados explicaron que otra de sus fuentes de información fueron las comunicaciones institucionales a través de correos electrónicos y, especialmente, reconocieron que consultaban las páginas oficiales de la Unidad del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (Usicamm) para obtener

materiales de preparación y así presentar los exámenes de promoción. Un maestro señaló:

Para informarme sobre las guías de estudio [para la evaluación de la promoción] y para el simulador [de exámenes] sí ingresamos a la página de la SEP (maestro frente a grupo, 07).

De acuerdo con los participantes del estudio, otra vía de información fueron las y los compañeros maestros, quienes, según los testimonios, constituyeron un apoyo importante debido a que eran su contacto más próximo y se encontraban en condiciones similares; es por ello que lo que compartían sobre la promoción era relevante:

Mi directora... nos comenta lo que sabe... trata de buscar información y la compartimos (maestra de inglés, 02).

Algunos maestros y directores también señalaron que sus representantes sindicales les proporcionaron datos sobre el proceso de promoción. Se observó que construyeron diferentes redes de comunicación para acceder a información diferenciada sobre la promoción en función de sus intereses (preparación, aclaración de procesos y procedimientos, y publicación de convocatorias).

Asimismo, los participantes del estudio seleccionaron información del Sistema de Carrera 2019 sobre cómo se asignarían las promociones y el número de plazas disponibles a concurso. Se debe contextualizar que, en anteriores programas de ascenso, había opacidad sobre los puestos que estaban disponibles (Ornelas, 2008; Santibáñez, 2008), por tal razón los entrevistados se concentraron en identificar información acerca de la nitidez del proceso:

Pudiera ser un proceso transparente [el Sistema de Carrera 2019], pero sigue teniendo manejos discrecionales... particularmente direcciones y supervisiones... Hay como

este manejo de la gente, a la mejor de los altos [funcionarios] no sé, un director operativo, a la mejor alguien, igual del SNTE, que permite como que esa plaza no sea ofertada y pues se mantenga ahí como que oculta. Así, un director ocupa un lugar de un supervisor, ¿no?, que pudiera dejarse con la gente que concursó, porque siempre queda mucha gente sin lugar (supervisora, 14).

Queremos consultar el SATAP para ver qué escuelas están disponibles y marca error, que no existe nada. Entonces, si en condiciones de tu convocatoria dice que por decir en primaria en este ciclo escolar hay 63 lugares disponibles, debería de poderse consultar en el SATAP 63 escuelas, pero realmente no, no se puede (maestro frente a grupo, 18).

En los anteriores testimonios se observa, por un lado, que los entrevistados suponen que funcionarios de la SEP y el SNTE intervienen de forma opaca para no ofrecer a concurso ciertas plazas de directores y supervisores escolares. Algo que era, al parecer, bastante común en anteriores sistemas de promoción; en esta representación aparece una suerte de vestigios de prácticas recurrentes de programas como Escalafón y CM. Por otro lado, se evidencia que la información sobre plazas a promoción disponibles que se difunden a través del SATAP es incierta, ya que el sistema es confuso y presenta fallas en su consulta, todo lo cual refuerza la opinión de que el Sistema de Carrera 2019 es poco claro en sus procesos.

Otro aspecto que resaltaron los entrevistados fue la importancia de conocer con oportunidad la ponderación de los elementos multifactoriales que intervienen en el cálculo de la puntuación final para conocer de antemano cuánto obtendrían en su evaluación de promoción; sin embargo, esta información se publicó después de que presentaron su examen, razón por la cual experimentaron molestia, pues, afirmaron, se trataba de información que debía haberse planteado junto con la publicación

de la convocatoria para que así cada uno/a pudiera determinar su participación en consideración de los requisitos que reunían:

No se dieron criterios o se dieron, pero no eran como muy específicos, sino hasta después de estar en este proceso de evaluación van saliendo. Por ejemplo, había factores que nos iban a dar puntaje, como la antigüedad, el grado académico y se decía [que tendríamos] un puntaje máximo de 20 puntos. Pero no nos decían cuál era el puntaje para cada uno de los factores, cómo estaban considerados (maestra de educación especial, 13).

En el análisis del campo de información se observó que los participantes, por el hecho de haber experimentado diferentes rutas de ascenso con distintos sistemas, conocían el proceso de promoción. Es decir, sabían que tenían que esperar la publicación de la convocatoria, revisarla y verificar los requisitos señalados, por lo que solamente confirmaron las fechas de inicio y término del proceso, consultaron las guías de estudio a fin de prepararse para el examen, ingresaron a los simuladores de exámenes y consultaron el número de plazas disponibles a concurso. Merece especial atención que las redes sociodigitales y los *youtubers* se hayan convertido en los canales de comunicación de preferencia de los maestros.

Campo de representación: nuevo programa y viejos esquemas

Ahora bien, tanto por la información seleccionada como por la experiencia en procesos de promoción, el personal entrevistado construyó una imagen de dicha etapa que remite al campo de representación. Recordemos que en éste los elementos seleccionados del campo de información se vinculan con los conocimientos de sentido común de los sujetos para asignar un significado al objeto (Jodelet, 1989). En el análisis se encontraron dos elementos que los participantes del estudio le atribuían a la promoción docente.

El primer elemento son los conocimientos con los que los participantes contaban sobre los programas previos de promoción docente para comprender el Sistema de Carrera 2019. A esto Moscovici (1979) lo denomina “la integración de la novedad” donde, de forma progresiva, las personas incorporan elementos nuevos a conocimientos preexistentes para así transformar lo desconocido en familiar, hecho que dinamiza el proceso representacional. Al respecto una supervisora enunció:

El esquema, como tal, es muy parecido a Carrera Magisterial... teníamos nuestra nota de evaluación, que era donde nos calificaba nuestra autoridad superior... En su momento también Carrera lo tuvo... Ahorita se iba a regresar, [pero] al final fue uno de los indicadores que se eliminó en este ciclo escolar por la pandemia (supervisora, 14).

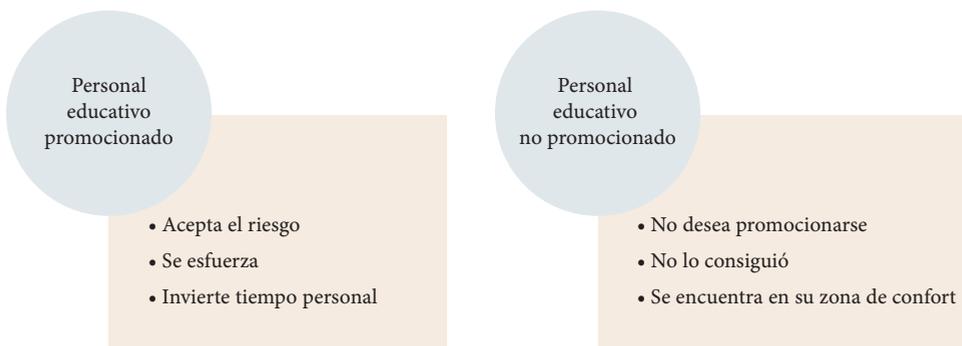
En el campo de información los entrevistados se interesaron por conocer los elementos multifactoriales que intervienen para optar por una promoción en el Sistema de Carrera. En el campo de representación los participantes del estudio compararon tales elementos con los de programas anteriores —en particular de la reforma 2013 y la CM—, así como con las prácticas que se han perpetuado y afectan los intereses personales, laborales y profesionales de los participantes.

El segundo elemento del campo de representación, referente a la práctica docente, es que para el personal entrevistado la promoción no era estandarizable, lo que significa que las elecciones de los maestros sobre el ritmo y el rumbo que llevaría su trayectoria eran el resultado de la interacción entre su experiencia profesional, laboral y personal:

Terminé la licenciatura y pues conocí, a través de familiares, lo que es dar clases con los niños, la responsabilidad que implica... pero sí quería dar un paso más. En ese entonces se promovía uno por escalafón, pedían mínimo cinco años frente a grupo... esperé los cinco años. A la par estuve estudiando la maestría porque, bueno, sabía que tal vez pudiese ayudar un poquito más para subir en el escalafón y así fue... Empecé a trabajar como directora [comisionada]. Me gusta mucho, es una gran responsabilidad, pero llegó el momento de dar un paso más. Siento que es el momento. Estoy concursando para ello (directora, 03).

De acuerdo con los docentes y directivos entrevistados, la promoción vertical u horizontal en el Sistema de Carrera 2019 depende de un conjunto de factores, como correr un riesgo, esforzarse o dedicar tiempo. Con base en lo anterior, en la Fig. 1 se presenta el primer *themata* encontrado en el análisis sobre la oposición: personal docente promocionado vs. personal docente no promocionado.

Figura 1. *Themata* personal educativo promocionado vs. no promocionado



Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

En la Fig. 1 se observa que los participantes del estudio externaron una oposición entre el personal docente que se promociona y el que no lo hace, lo cual permitió identificar las características de quienes acceden a estos concursos para ocupar otras funciones o ingresar al programa de estímulos salariales. De este modo, según las entrevistas, el personal que se promociona tiene la determinación para dar un paso más adelante, merece respeto y admiración, es constante, no teme a las evaluaciones de desempeño, posee un criterio propio para enfrentar las situaciones cotidianas de la escuela y se preocupa por atender a sus alumnos. Este *themata* probablemente remite a la evaluación para la permanencia que seguía el SPD, donde el resultado del proceso consistía en calificar al personal de “idóneo” o “no idóneo”, lo que se tradujo en “personal educativo promocionado” y “personal educativo no promocionado”. De esta suerte, se conformó un elemento de la representación social que construyó el gremio sobre el Sistema de Carrera 2013 (Cuevas y Estrada, 2018; Mireles, 2018).

En los testimonios se identificó que el personal que no participó en los concursos de promoción fue porque estaba próximo a jubilarse, carecía de tiempo para realizar el proceso o se encontraba satisfecho en la función y nivel que desempeñaba. Asimismo, para los entrevistados, era un maestro que no deseaba enfrentarse a situaciones que requerían esfuerzo adicional:

Voy a decirte una palabra que es muy fuerte, pero sinceramente lo creo, es conformismo, mediocridad (maestro frente a grupo, 07).

En este fragmento se emplea el término “mediocridad” para designar a las personas poco sobresalientes en la actividad que desempeñan o con escaso mérito, lo que permite apuntar que la representación social de la promoción docente se encuentra anclada a los anteriores esquemas de ascenso laboral que han tenido como fundamento el mérito, donde la persona que reúne los conocimientos y las habilidades —que se constataban a través de una examinación— era la merecedora a ocupar una posición jerárquica más alta en la estructura escolar (Cuenca, 2015). Es así que, según las entrevistas, quien se promocionaba era porque cumplía con los conocimientos y se esforzaba; en cambio quien no, era porque carecía de los conocimientos y las prácticas docentes deseables.

Campo de actitud: valoraciones al sistema de promoción

Como se revisó, el campo de actitud cuenta con un componente evaluativo que permite al sujeto emitir juicios de valor respecto del objeto (Rangel, 2009). En las entrevistas se encontró que los participantes del estudio evaluaron ciertos elementos de la promoción docente del Sistema de Carrera 2019 de forma favorable y otros desfavorablemente (Tabla 2).

Tabla 2. Elementos favorables y desfavorables de la promoción docente 2019

Elementos favorables	Elementos desfavorables
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento docente • Incremento salarial • Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • La promoción no garantiza la mejora en la práctica • La autoridad educativa no asume su responsabilidad • Falta de organización y funcionamiento inadecuado

Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

El personal educativo valora de forma favorable la promoción docente por el reconocimiento, el incremento salarial y la inclusión. El siguiente testimonio es ilustrativo:

Un aspecto positivo [de la promoción]... es la valorización del profesor ante la sociedad, es el reconocimiento de que este profesor pudo llegar a otro tipo de nivel ¿no? Eso es dentro de la sociedad (maestro frente a grupo, 07).

Los docentes y directivos entrevistados mencionaron que, además del incremento de sus estímulos salariales, era necesario el reconocimiento de su ejercicio profesional a través de formación continua, el otorgamiento de más horas de clase, la agrupación de su carga horaria en un centro educativo, la asignación de una escuela más cercana a su domicilio, el cambio de adscripción a otro nivel educativo, la dotación de dispositivos electrónicos, el pago de servicios de Internet, el acceso a bibliotecas, la asignación de becas y la instauración de años sabáticos para continuar su profesionalización. Al respecto, una maestra señaló:

Primero el beneficio [de la promoción] es económico. De no ser así, a lo mejor [otorgar] un incentivo material como una computadora. Si no se puede una, no sé cómo se le llame, cuando hay como acuerdos en el que [el maestro] no pague su Internet porque es una herramienta de trabajo. Si no pueden una computadora, un celular... también parecería muy favorecedor en nuestro caso (maestra frente a grupo, 06).

El anterior testimonio coincide con los reportes de investigación sobre la puesta en marcha de acciones simbólicas no monetarias —como premios y reconocimientos públicos— tendientes al mejoramiento del

desarrollo profesional docente (Cuenca, 2015). En lo que concierne al incremento salarial, como se mencionó anteriormente, 16 participantes del grupo de investigación eran responsables del sostenimiento de al menos dos miembros de su familia (Tabla 1), por lo que requerían asegurar un salario que solventara sus necesidades financieras. En este sentido, consideran a la promoción como la alternativa más viable para obtener ingresos adicionales. Al respecto, Morduchowicz (2011) asegura que el ascenso en la carrera es una de las opciones para otorgar incentivos salariales que compensan el esfuerzo, la dedicación y la superación constante de los maestros; en todo ello destaca el desempeño individual a partir de criterios establecidos que evalúan los conocimientos y habilidades de las y los maestros. El siguiente testimonio es un ejemplo:

Busco subir un poquito mi nivel económico en mi sueldo, en la misma función, en el mismo horario, para no afectar como esa dinámica de familia que también ya tengo... Entonces por eso me promociono [de forma horizontal] que, aunque no me gusta la forma, no hay otra (maestra frente a grupo, 01).

Con respecto a la valoración de la inclusión que ofrece la promoción se encontró otra relación de oposición.

Figura 2. *Themata* inclusión vs exclusión de la promoción docente



Fuente: elaboración propia a partir del material empírico.

La mitad de los participantes afirmó que en la promoción 2019 prevaleció la exclusión; la otra expresó que esta etapa era inclusiva,

tal y como lo había sido el esquema 2013. La inclusión es entendida como la igualdad de oportunidades en el punto de partida y el

punto de llegada (Mancebo y Goyeneche, 2010), esto quiere decir que las circunstancias que rodearon al personal educativo que participó en los procesos de ascenso tendrían que ser equiparables, sin que existiera una ventaja de unos sobre otros. Por su parte, la condición a la que aspiraban —la promoción— también tendría que contar con las mismas condiciones para todos. Así, la noción de inclusión que expresaron se acerca a un discurso de política pública educativa en la que se enfatiza la igualdad de oportunidades sin distinción:

Creo que sí hay inclusión porque se nos da la oportunidad a todos de participar, independientemente del estado donde vivas... seas de educación física, seas del nivel que sea... a todos se nos da el *chance* [sic] por igual, o sea, aquí sí hay inclusión, ahora sí que ya es quien quiera, ¿no? (maestra frente a grupo, 17).

Merece la pena mencionar que en la normativa 2019, al igual que en la 2013, en el registro de promoción se señala que si el aspirante presenta alguna discapacidad por la cual requería apoyo en la aplicación de los exámenes, debía reportarlo para que la autoridad correspondiente pusiera en marcha los protocolos pertinentes (SEP-Uscamm, 2021a). Si bien los docentes y directivos del estudio no utilizaron esta prerrogativa y desconocían sus alcances, debido a que no presentaban ninguna discapacidad, identificaron que era una ayuda para quienes lo solicitaran.

Ahora bien, la antinomia de exclusión en la promoción docente fue entendida como la imposibilidad de acceder a mejores condiciones en un contexto determinado, que genera vulnerabilidad. En esta tónica los docentes de inglés afirmaron:

Creo que hay exclusión... si no tienes lo que se te pide... en mi caso simplemente no tener licenciatura, pues ya estás fuera, ya no hay manera de que puedas subir (maestra de inglés, 09).

Los de inglés somos un poco o bastante discriminados [en el proceso de promoción] (maestra de inglés, 08).

En México, desde hace más de diez años, la promoción en educación primaria ha incorporado a los docentes de inglés, quienes cuentan con una formación inicial y una práctica docente singular. Desde el punto de vista de las maestras entrevistadas que imparten una segunda lengua, estos sistemas poco consideran sus particularidades y se sienten excluidas del proceso. De forma parecida, las maestras que atienden a alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje, que también tienen una formación distinta a la docencia frente a grupo (pedagogas, psicólogas, maestras de educación especial, especialistas), consideran que la promoción docente y la SEP en cuanto autoridad no han perfilado acciones inclusivas para su proceso de promoción. Así, contrariamente al discurso del Sistema de Carrera 2019 sobre la revalorización docente, para estas maestras se desarrollan evaluaciones estandarizadas como si todo el personal docente contara con las mismas condiciones.

Es irónico que ellos [las autoridades educativas] hablen de inclusión, que nos pidan miles de estrategias, cuando nos dan una sola forma de realizar las cosas, no hay congruencia (maestra frente a grupo, 06).

De acuerdo con los entrevistados, otro matiz de la exclusión en el sistema de promoción 2019 fue de tinte tecnológico:

Estamos participando maestros de toda la república mexicana y a lo mejor aquí en la Ciudad [de México] ...tenemos más acceso a Internet, tenemos más dispositivos electrónicos... los maestros que están en la sierra o en los pueblos, [donde] a lo mejor no existe el Internet y a lo mejor son excelentes maestros y podrían haber participado [en el concurso

de promoción] pero pues tienen esa limitante (maestra de inglés, 04).

Como se mencionó, el Sistema de Carrera 2019 en su primer ejercicio se vio afectado por el distanciamiento social a causa de la crisis sanitaria por COVID-19. Por consecuencia, las evaluaciones al personal docente se dieron de forma virtual y es probable que los profesores que carecían de los recursos tecnológicos no hayan participado.

Por su parte, la valoración desfavorable sobre la promoción (Tabla 2) fue emitida por los docentes y directivos a partir de su experiencia directa o indirecta en este proceso. Estos actores advierten que la promoción no asegura la mejora en el desempeño de su función. Una maestra frente a grupo advirtió:

Este maestro que fue promocionado en la práctica no está influyendo en la formación adecuada del desarrollo educativo ni personal de los alumnos (maestra frente a grupo, 01).

En el anterior fragmento se observa una crítica a los programas de promoción docente, en el sentido de que no se encuentra una correlación positiva entre el incremento salarial o cambio de funciones y la mejora de la práctica profesional. Para los participantes, aunque los incentivos incrementan su salario y representan un motivo para su bienestar económico, no necesariamente enriquecen su ejercicio profesional. Esto evidencia una tensión en el personal educativo que no participa en los concursos de promoción porque carece de los criterios multifactoriales que se demandan: en las entrevistas éstos señalaron que las personas que acceden a las promociones difícilmente mejoran su práctica profesional.

Otro aspecto desfavorable de la promoción fue que califican al proceso como frustrante, complicado y estresante a causa del escaso control de la Usicamm:

Cuando ingreso al siguiente ejercicio [en la plataforma virtual] me marca distintas fallas...

Después la Usicamm emitió un comunicado donde nos dice que el día 11 tenía que volver a hacer el proceso... Entonces vuelve a tener las mismas fallas, vuelve a haber las mismas situaciones y nuevamente el proceso se queda inconcluso (maestra de educación especial, 13).

Los entrevistados valoran que la actuación de la Usicamm fue poco responsable, ya que no clarificaba el proceso o resarcía los errores que se presentaban en el concurso de promoción. Aún más, el momento donde experimentaron mayor abandono por parte de la Unidad fue durante la aplicación del examen de conocimientos, en el que se les hizo responsables de cualquier incidencia tecnológica que se presentara, como fallas de energía eléctrica o falta de Internet. Al mismo tiempo, en el desarrollo de su examen no debían realizar actividades como comunicarse con otras personas, utilizar el celular, tomar fotografías o grabar, consultar materiales impresos o digitales, entre otros; de lo contrario les cancelarían la valoración. Ante este escenario, algunos aspirantes tomaron sus provisiones:

Escuchaba de mis compañeros esto de [que] no debe haber ningún ruido, no debe haber nada a tu alrededor, vas a tener que pasar la cámara por el lugar donde te van a aplicar el examen, si te mueves ya va a ser una incidencia [en el examen], no puedes ir al baño, no puedes tomar agua... Así lo hice yo. Entonces un día antes preparé todo mi espacio, mandé a mi mamá y mis hijas a casa de mi hermano, a mis perros los metí en la azotea y quité todo de las paredes y [de] mi mesa y dije aquí no va a haber nada para que me digan: "incidencia", pero ya era una tensión (maestra de educación especial, 11).

En el anterior testimonio se ilustra que la unidad responsable del proceso no comunicó las condiciones en las que tenían que encontrarse los maestros en sus espacios habitacionales para presentar su evaluación virtual, lo cual se sumó a la condición de estrés que naturalmente se experimenta en un examen.

Así, el proceso de promoción virtual movilizó a los concursantes a asegurarse de cumplir con todo aquello escuchado en conversaciones informales que, consideraban, podía afectar su evaluación.

Otro elemento valorado negativamente se relaciona con el nivel de desorganización que los entrevistados advirtieron en la Usicamm en el proceso de promoción que se realizó de forma virtual. Un ejemplo de esto fue la modificación de fechas en las etapas del proceso, lo que generó malestar entre los entrevistados ya que consideraron que no hubo empatía, sensibilidad y orientación por parte de las autoridades frente a las otras demandas escolares que debían cumplir:

Primero se atravesó la evaluación final, [después] la trimestral [de alumnos]. Se atravesó fin de curso con boletas, promedios y, en mi caso, fichas finales para todos los alumnos que atiendo [de educación especial]. Además, hacer toda mi presentación para rendición de cuentas, también las anotaciones que tenía que hacer en las fichas finales de los maestros. O sea, estas dos semanas o tres semanas para atrás, han sido de muchísimo trabajo... mucha tensión... ¿qué pasa con Usicamm?, ¿por qué no toma en cuenta los periodos de aplicación? (maestra de educación especial, 11).

Pero sin duda, uno de los mayores malestares de los entrevistados se originó en el inadecuado funcionamiento de la plataforma, lo cual, en palabras de Franco (2021b), se valoró como un medio inoperante, un burocratismo digital que generó estrés, desgaste físico y emocional en los aspirantes: el sistema permanecía saturado constantemente, lo que implicó que quienes concursaban para la promoción tuvieran que dedicar horas y días para realizar todos los procedimientos solicitados por la Usicamm a fin de continuar participando, y cuando se presentaron fallas técnicas en su funcionamiento nadie respondió (Franco, 2021a).

Entiendo que la plataforma de Usicamm no tenía la capacidad como para tanta gente. No pensaron que estuviésemos, una, encerrados [a causa del COVID-19], que no teníamos muchas cosas qué hacer, digo, entre comillas qué hacer... Yo creo que han de haber dicho más o menos la cantidad que se ha estado evaluando en otros años, pues vamos a tener la misma ¿no? Y no (maestra de educación física, 15).

En el anterior testimonio se pone de relieve que, para el personal docente, el sistema de promoción 2019, al iniciar en paralelo con el cierre de la presencialidad por la crisis sanitaria, no contaba con una infraestructura tecnológica y organizacional sólida capaz de llevar a cabo los concursos. Esto se constata con la afirmación de Franco (2021b) respecto de que la SEP promovió una falsa esperanza para mejorar el salario, pero lo que se creó fue un embudo que dejó fuera a miles de maestros, ya sea por falta de información sobre los criterios multifactoriales, por condiciones tecnológicas precarias o por la burocracia virtual. Sobre esto último se debe advertir que el personal docente presentó dudas en la operación y asignación de resultados del sistema de promoción 2019 que nadie aclaró. La Usicamm dispuso que las preguntas o solicitudes de aclaraciones de maestros y directores fueran enviadas a través de correo electrónico o de la plataforma de la autoridad educativa local y en varios casos, según los testimonios, a pesar de seguir el procedimiento indicado, no hubo respuesta, aclaración o réplica.

Se puede afirmar que el contenido de la representación social apunta a que el personal educativo entrevistado identificó una contradicción en el discurso institucional, puesto que, si bien al derogarse el sistema de carrera 2013 se prometió la revalorización docente mediante un proceso de promoción transparente, equitativo e imparcial y de un sistema integral de formación (*Gaceta Parlamentaria*, 2019), en el Sistema de Carrera 2019, en particular en el proceso al que se refiere

esta investigación, prevaleció el esquema meritocrático que poco ha dignificado al magisterio. Además, de acuerdo con el análisis, se encontró que la instauración de los concursos de promoción en plena crisis sanitaria llevó a las autoridades educativas a tomar decisiones apresuradas que afectaron personal, profesional y laboralmente a quienes intentaban promocionarse.

CONSIDERACIONES FINALES

Al contrastar los resultados de esta investigación con los ofrecidos por la literatura especializada se encontró que coinciden en que la promoción ofrece a los maestros un incremento salarial y que, de acuerdo con estos actores, no aporta al mejoramiento de su práctica profesional. Ahora bien, como se mencionó en la introducción, el Sistema de Carrera 2019, en su etapa de promoción, no ha sido estudiado por la comunidad de investigadores educativos; es conveniente, por lo tanto, emprender indagaciones que permitan analizar este nuevo esquema y sus contribuciones a la mejora del sistema de educación básica.

Los hallazgos de esta investigación son relevantes, ya que el programa de Carrera 2019 se fundó sobre la base de la revaloración docente y la superación de esquemas anteriores. En contraste, en el análisis se encontró que para maestros y directores la promoción docente 2019 es similar a CM y SPD. Los participantes del estudio afirmaron que este proceso es un trayecto opaco que adolece de diversos obstáculos, al que solamente pueden aspirar unos cuantos: quienes reúnen el puntaje solicitado en el esquema 2019, aunque en su práctica docente no sean los más destacados.

Empero, hay cuestiones positivas para quienes acceden a la promoción por este sistema, como el incremento salarial. En el contenido de esta representación tiene un peso importante el mérito que debe reunir el personal, que se concreta en los conocimientos y habilidades demostrables en una evaluación. Así, quien

se promociona es porque reúne los criterios multifactoriales, entre los que se encuentra la aprobación de un examen. De esta manera, se observa que los principios meritocráticos de anteriores esquemas de promoción se han incorporado a la subjetividad del docente.

Ahora bien, los docentes y directivos entrevistados reconocieron que el nuevo sistema de promoción ha endurecido los criterios con el propósito de reducir el número de maestros aspirantes, lo cual produjo malestar e inconformidad. Así, aunque el discurso político de la carrera docente 2019 tuvo como lema la revalorización del magisterio, en la aplicación del concurso para promoverse los maestros sintieron que se consideraron poco sus particularidades de formación inicial, antigüedad, práctica docente o de gestión y condiciones tecnológicas.

Con el desarrollo de este estudio se constató que la autoridad educativa enfrenta tres desafíos respecto del Sistema de Carrera 2019 en el ámbito de la promoción: el primero consiste en abatir la burocracia a través de sistemas de registro único para docentes y directivos con información completa y actualizada acerca de cada uno: formación inicial y continua, trayectoria laboral en el servicio público educativo, concursos efectuados para promocionarse, reconocimientos obtenidos, entre otros.

El segundo reto consiste en vincular las acciones de formación docente propuestas por la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDUC) y el Sistema Integral de Formación, Capacitación y Actualización (SIFCA) con el Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros (SCMM). De esta manera, dichas acciones tendrían que ajustarse a sus requerimientos profesionales, ser gratuitas, con temáticas útiles y pertinentes con las necesidades educativas y que promuevan la indagación y la mejora continua. Debe asegurarse también que su puesta en operación dentro del aula y la escuela favorezca los aprendizajes de los alumnos, más que limitar

su participación al concurso para el ascenso. De esta forma, se contribuiría a dignificar al magisterio. Se debe destacar que en el análisis se encontró que el personal docente desconocía el nuevo esquema de formación continua y que prevalecía la idea de que el maestro que se promueve no necesariamente desarrolla una práctica docente pertinente con sus alumnos.

El tercer desafío es el establecimiento de programas de promoción que atiendan la desigualdad de oportunidades entre el gremio docente, ya que el propio enfoque basado en el mérito constituye una fuente de exclusión entre maestros y directivos. Es necesario continuar la renovación de los mecanismos que garanticen la transparencia del proceso de ascenso para transmitir confianza y certidumbre respecto de la participación, dado que el personal entrevistado afirmó que las autoridades de la SEP y los funcionarios del SNTE ocultan las plazas de dirección y supervisión escolar para otorgarlas a sus conocidos. Esto debe ser atendido a cabalidad porque la desconfianza hacia un sistema de asignación de plazas afecta cualquier esquema de carrera docente que se proponga.

Ahora bien, el diseño de los programas de promoción docente necesita ser coordinado por especialistas con capacidad técnica que, además, conozcan las características formativas y de enseñanza de directivos y maestros de las escuelas primarias públicas; que analicen los criterios que se han aplicado y sus

resultados, así como el contexto en el que se desarrollan. Al mismo tiempo, que identifiquen los requerimientos del Estado y del presupuesto de que se dispone para el proceso. A partir de este diagnóstico es preciso convocar al personal educativo de los centros escolares para llevar a cabo mesas de trabajo y foros de consulta que, lejos de ser una estrategia de simulación, constituyan espacios académicos de construcción de planes coherentes y articulados de largo plazo, que fortalezcan la mejora profesional y, por lo tanto, el aprendizaje de los alumnos.

Finalmente, en futuras investigaciones se torna indispensable profundizar en el estudio de las representaciones sociales en relación con la promoción en educación básica en México, así como en las líneas de trabajo que se relacionan directamente con ésta, como la dignificación del magisterio, el desarrollo profesional, los estímulos monetarios y no monetarios, los resultados que ofrecen al sistema educativo, la participación de la comunidad escolar, entre otras. Estos hallazgos podrían constituir pistas para que los estudiosos y hacedores de políticas docentes en nuestro país las revisen a la luz de los resultados de ésta y otras de investigaciones a fin de regular y tornar eficiente el ascenso y la asignación de estímulos con criterios innovadores y pertinentes que contribuyan a mejorar la calidad educativa del sistema de educación básica mexicano.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*, México, Ediciones Coyoacán.
- BALL, Stephen (1987), *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- COMPañ, Juan (2024), "Sindicalismo magisterial y corporativismo en los procesos de asignación, promoción y dedicación a la función docente", *Perfiles Educativos*, vol. 46, núm. 184, pp. 176-192. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2024.184.61344>
- CUENCA, Ricardo (2015), *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional*, París, UNESCO-OREALC.
- CUEVAS, Yazmín (2016), "Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa", *Cultura y Representaciones Sociales*, vol. 11, núm. 21, pp. 109-140, en: <https://www.culturayrs.unam.mx/index.php/CRS/article/view/333> (consulta: 27 de septiembre de 2024).

- CUEVAS, Yazmín (2021), "Sistema de carrera docente 2019 en México para maestros de educación primaria. Cambios, continuidades y desafíos", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 26, núm. 89, pp. 475-502, en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000200475 (consulta: 27 de septiembre de 2024).
- CUEVAS, Yazmín y Laura Elena Estrada (2018), "La Reforma Educativa 2013, una moda sexenal. Supervisores de educación primaria", en Yazmín Cuevas (coord.), *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM-FFyL, pp. 211-244.
- CUEVAS, Yazmín y Karla Rangel (2019), "Análisis de la carrera docente en la educación primaria en México: entre el credencialismo y la meritocracia", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 27, núm. 44. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4323>
- ELCQUA, Gregory, Diana Hincapié, Emiliana Vegas y Mariana Alfonso (2018), *Profesión: profesor en América Latina. ¿Por qué se perdió el prestigio docente y cómo recuperarlo?*, Nueva York, Banco Interamericano de Desarrollo.
- FLAMENT, Claude y Michel-Louis Rouequette (2003), *Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales*, París, Armand Colin.
- FRANCO, Erica (2021a, 26 de marzo), "Usicamm: fracaso digital y sobredosis de estrés para el maestro", *Profelandia*, en: <https://profelandia.com/usicamm-fracaso-digital-y-sobredosis-de-estres-para-el-maestro/> (consulta: 17 de septiembre de 2022).
- FRANCO, Erica (2021b, 7 de septiembre), "Los desastres de Usicamm", *Profelandia*, en: <https://profelandia.com/los-desastres-de-usicamm/> (consulta: 13 de septiembre de 2022).
- Gaceta Parlamentaria (2019, 19 de septiembre), *De la Comisión de Educación, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros*, anexo VII, año XXII, núm. 5369-VII.
- Gobierno de México (1973, 14 de diciembre), "Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública", *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México (2013, 11 de septiembre), "Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente", *Diario Oficial de la Federación*.
- Gobierno de México (2019, 30 de septiembre), "Decreto por el que se expide la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros", *Diario Oficial de la Federación*.
- GIMENO, José (2010), "La carrera profesional para el profesorado", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 68, núm. 24, pp. 243-260.
- GOETZ, Judith y Margaret Le Compte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GUTIÉRREZ-Vidrio, Silvia (2006), "Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva", *Versión*, núm. 17, pp. 231-256, en: <https://versionojs.xoc.uam.mx/index.php/version/article/view/265> (consulta: 17 de septiembre de 2022).
- JODELET, Denise (1989), "Représentations sociales: un domaine en expansion", en Denise Jodelet (coord.), *Les représentations sociales*, París, PUF, pp. 47-78.
- LATAPÍ, Pablo (2004), *La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004)*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MANCIBO, María Ester y Guadalupe Goyeneche (2010), "Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica", ponencia presentada en las VI Jornadas de Sociología de la UNLP, La Plata (Argentina), diciembre de 2010.
- MARKOVÁ, Ivana (2015), "On Tematic Concepts and Metodological (Epistemological) Thematata", *Papers on Social Representations*, vol. 24, núm. 2, 4.1-4.31, en: <http://www.psych.lse.ac.uk/psr> (consulta: 22 de septiembre de 2024).
- MARKOVÁ, Ivana (2017), "Themata in Science and in Common Sense", *Kairos. Journal of Philosophy & Science*, vol. 19, núm. 1, pp. 68-92.
- MARCOS, Juan y Yenit Martínez (2023), "El contexto de la promoción a director de escuelas primarias: reformas educativas 2023 y 2019", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, vol. 14, núm. 27, pp. 1-28. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1584>
- MIRELES, Olivia (2018), "Docentes y reforma: despido y evaluación injusta", en Yazmín Cuevas (coord.), *La reforma educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales*, México, UNAM-FFyL, pp. 135-169.
- MORDUCHOWICZ, Alejandro (2011), *Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes*, vol. 55, Santiago de Chile, PREAL.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MURILLO, Javier (2006), *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*, Santiago de Chile, UNESCO.
- NIETO de Pascual, Dulce (2009), *Análisis de las políticas para maestros de educación básica en México*, México, OCDE.
- ORNELAS, Carlos (2008), "El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 445-469.

- RANGEL, Mary (2009), "Teoría de la representación social: revisión de enfoques significativos para la investigación", *Revista Xihmai*, vol. 4, núm. 7, pp. 3-46.
- RODRÍGUEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, México, Aljibe.
- SANTIBÁÑEZ, Lucrecia (2008), "Reforma educativa: el papel del SNTE", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 37, pp. 419-443.
- SEP-CNSPD (2018), *Concurso de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en educación básica. Convocatoria. Ciclo escolar 2018-2019*, México, SEP.
- SEP-Uscamm (2021a), *Convocatoria al proceso de selección para la promoción vertical a categorías con funciones de dirección y de supervisión en educación básica. Ciclo escolar 2021-2022*, México, SEP.
- SEP-Uscamm (2021b), *Criterios para la asignación de incentivos del programa de promoción horizontal por niveles con incentivos en educación básica*, México, SEP.
- TERIGI, Flavia (2010), *Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina*, Cuaderno núm. 50, Santiago de Chile, PREAL.
- VIÑAO, Antonio (2006), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*, Madrid, Morata.
- WAGNER, Wolfan (2015), "Representation in Action", en Gordon Samut, Eleni Andreouli, George Garkell y Jaan Valsiner (coords.), *The Cambridge Handbook. Social representations*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 12-28.