

E s t a d o

Implicaciones de la política educativa del nivel básico: la percepción de los docentes

Presentación

El presente artículo es el resultado de una investigación de corte cualitativo que trata sobre la reconfiguración de las identidades docentes en las escuelas públicas de educación básica

El presente estudio parte del trabajo de campo llevado a cabo en escuelas de los tres niveles de educación básica. Su objetivo es mostrar la manera en que las políticas educativas de los últimos años han impactado o no la caracterización que los profesores hacen de su labor. Se toman como ejes analíticos el contexto y su percepción de la profesión. Entre los hallazgos de este sondeo se encontraron la permanencia del ideal de vocación, pero un discurso interiorizado sobre la transformación de la práctica y la calidad del trabajo docente, donde este es percibido como crecientemente demandante. Sobre-sale la precarización laboral del magisterio y la asunción de que la intensificación de requerimientos y actividades es *natural*.

Palabras clave: política educativa, educación básica, identidad, docentes, precarización.

sujetas a las políticas educativas de los últimos veinte años. El docente, como objeto de estudio, ofrece una multiplicidad de aristas desde las cuales ser abordado. Piña y Seda (2003) señalan que desde la década de los años setenta algunas investigaciones en Estados Unidos empezaron a ocuparse de los maestros como actores educativos. Para el caso particular de nuestro país, desde esa misma época los estudios etnográficos realizados principalmente por el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE, del CINVESTAV) constituyen un referente importante para introducirnos en lo que ocurre en la escuela y sus actores.

De esa manera, el docente dejó de ser visto como un mero transmisor pasivo, y así autores como Coulon (1997) o Tinto (1995) evidenciaron que las prácticas educativas se

◆ Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional

calaniz@upn.mx

encuentran cargadas de procesos simbólicos y elementos ajenos a las mismas, tales como la identidad, el oficio o el capital cultural (citados en Piña, 2003). Es reconocido el trabajo de Arnaut (1996) que explica la construcción del aparato burocrático sindical del gremio de los maestros de primaria desde finales del siglo XIX. En esta misma línea, González (2009) expone el proceso de feminización del trabajo docente en la Ciudad de México, y se considera pionero el trabajo de López Beltrán (1999) respecto a la identidad docente y sus representaciones sociales. Por otro lado, si pensamos en la evolución del campo del conocimiento, veremos que el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) ha dedicado a los sujetos de la educación (donde incluye al maestro) uno de los estados del conocimiento: el de “La producción simbólica de los procesos y prácticas de la vida escolar” (Piña, 2003), el cual, una década después, se llama “Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa” (Saucedo, 2013). En dicho estado se analiza al docente como uno de los actores centrales, por lo que vemos que se dejan fuera las prácticas educativas concentradas en el aula (en contraste, por ejemplo, con el trabajo coordinado por Piña, 2003).

Dentro de las investigaciones reportadas en 2003, los autores ubican tres enfoques: el primero reconoce la escuela como el reflejo de la condición económica; el segundo –influido por la pedagogía– se centra en el análisis de la práctica docente; y el último se orienta a develar los saberes de los docentes. En las investigaciones que van de 2002 a 2012 encontramos una primera clasificación por el sujeto de investigación (estudiantes, docentes de educación básica y académicos), y dentro del apartado de maestros de educación básica observamos cuatro ejes analíticos: a) trabajo, b) prácticas, c) identidad y d) significados. Y si bien existen investigaciones sobre los tres niveles de educación básica,

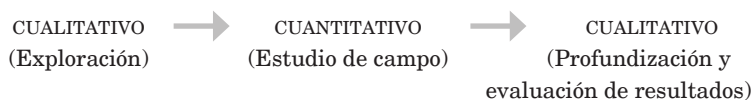
constatamos que siguen predominando los estudios referidos al nivel primaria (Sandoval: 2013, 286).

Además, podemos encontrar trabajos que se ocupan de la perspectiva de los docentes en asuntos como la integración educativa (Mares y Sugiyama, 2005) o los estilos de enseñanza y aprendizaje (Barbosa, 2004). Pero dentro del campo de estudio, nuestro artículo pretende contribuir a profundizar sobre el impacto de las políticas educativas desde el punto de vista de los propios maestros en aspectos clave de su profesión. Lo hacemos sobre el entendido de que el trabajo docente es todo proceso en construcción, no es ajeno al contexto socio-histórico-político, y por lo tanto conlleva una construcción y reconstrucción social y cultural de la actividad magisterial. Para cumplir tal propósito tomamos como base la percepción docente de su propio trabajo. Partimos de la idea de que dichas condiciones, así como la posición en la estructura social, contribuyen a la conformación de su propia identidad como categoría social. Tomamos como base dos elementos para tratar de explicar su posible incidencia en la identidad de los profesores:

- *El contexto de la modernización.* Por representar un cambio profundo en la orientación de las políticas de educación básica en el ámbito internacional, nacional y local.
- *La percepción del trabajo docente.* En ella revisamos tres elementos: la vocación, el reconocimiento de la profesión y la condición de trabajo asalariado. La formación, las condiciones de trabajo y la posición actual en la estructura social también contribuyen a la conformación de su propia identidad como categoría social.

El estudio realizado siguió la metodología mixta, incluyendo el análisis de textos y el estudio empírico de corte cuantita-

tivo (Flick, 2002). El diseño empleado responde a la lógica de la siguiente figura:



Fuente: Diseño de investigación integrador de investigación cualitativa y cuantitativa. Adaptado de Miles y Huberman (1994; citados en Flick, 2012).

La aproximación de corte cuantitativo dentro de esta investigación se dio mediante la aplicación de una encuesta, con ella nos adentramos en la percepción de los docentes de los tres niveles de educación básica. Posteriormente y mediante la técnica de triangulación (Flick, 2012) analizamos los datos obtenidos tanto de la encuesta como de la entrevista en el contexto de las condiciones laborales.¹ El instrumento fue elaborado atendiendo a las condiciones socioculturales del Distrito Federal y a los elementos comunes de las escuelas públicas de los tres niveles de educación básica; fue aplicado en una muestra aleatoria. Para la entrevista empleamos la variante de grupo focal, la cual se definió a partir de una muestra intencionada para promover la interacción del grupo alrededor del análisis de un tema (Flick, 2012).

La política educativa del nivel básico

El acercamiento a la política educativa permite explicar el contexto y condiciones donde los docentes desempeñan su actividad profesional. Esta representación social no implica solamente una repetición de prácticas: constituye

1. En la investigación se aplicaron entrevistas en extenso a 48 profesores de los tres niveles de educación básica en escuelas públicas de la zona oriente del Distrito Federal al inicio del ciclo escolar 2010-2011.

el reconocimiento del espacio histórico donde los maestros reproducen y trascienden las oportunidades y obstáculos para realizar su labor. Con esto pretendemos identificar cómo el proceso de políticas modernizadoras en México (al igual que en otros países de América Latina) ha ejercido presión sobre el sistema educativo en su conjunto, y también ha impactado en la labor de los profesores de manera particular (si consideramos que en ninguna otra profesión se fijan tantas expectativas como en la docencia). Los profesores no solamente están encargados de impartir un currículo, pues de ellos se espera que transformen la sociedad, capaciten a otros para el uso de nuevas tecnologías y resuelvan ciertos problemas que, en muchos casos, se encuentran fuera de su alcance.

En el sector educativo, México se incorporó a la ola de dichas políticas modernizadoras con la firma del Acuerdo para la Modernización de la educación Básica en 1992 durante el sexenio de Salinas de Gortari. Pero *modernizar* se usa comúnmente como un sustantivo para fundamentar los cambios implementados en aras de un ideal de progreso y razón. *Modernizar* supone mejorar la cobertura y la calidad del nivel básico, como el mecanismo virtuoso para activar el motor de desarrollo del país, lo cual supera la visión de modas sexenales, que antaño caracterizaron nuestra política educativa. Bajo la premisa de mejorar la calidad educativa se promovió la descentralización político-administrativa del subsistema de educación básica y la reorientación de las relaciones laborales.

El Acuerdo constituye el referente para entender la política educativa, pero es necesario precisar que no fue tal, porque no hubo “acuerdos” entre los firmantes: el documento expresó las decisiones convenidas entre el Ejecutivo Federal y la dirigencia sindical. Aun cuando se menciona el “papel esencial” de los gobiernos locales, dichos actores no

fueron tomados en cuenta.² Las reformas en México asumen las líneas estratégicas de la región latinoamericana. Ahí se incluyeron los rubros que se muestran a continuación (I-IV), los cuales contextualizaron las políticas vigentes al momento de la realización de nuestro trabajo de campo.

1. La descentralización

Con respecto al tema de la descentralización vale la pena mencionar que en la experiencia internacional no existe unanimidad sobre sus beneficios: se han encontrado efectos tanto positivos como negativos y su implementación no necesariamente se asocia con mejoras en los niveles de logro educativo. Los defensores de la descentralización argumentan que la participación local mejorará la eficiencia técnica e indirectamente podría repercutir en el aprendizaje; los detractores, en cambio, argumentan que la falta de estructura democrática posibilita que algunas élites tomen el control de las decisiones en el plano local, o bien las manipulen al interior de la propia escuela (Winkler y Gershber, 2000).

Nuestra descentralización fue superficial si la comparamos con otras experiencias latinoamericanas con sistemas educativos basados en la transferencia de competencias a los centros educativos, en los cuales la escuela se encarga directamente de la administración, de la contratación de docentes e incluso de la elaboración de los programas educativos.³ El tipo de descentralización que adoptó nuestro país se limitó a una cuestión administrativa que ni vigorizó la capacidad de toma de decisiones de las entidades federa-

2. El documento señalaba la necesidad de una participación más intensa de la sociedad y entre los distintos órdenes de gobierno, en particular, de los maestros, el sindicato, los gobiernos estatales y los padres de familia; en los hechos solo consideró como interlocutor al segundo.

3. Los casos más representativos son los de América Central en los sistemas educativos de Nicaragua, El Salvador, Guatemala y Honduras. Para más información al respecto se puede consultar Ponce (2010).

tivas ni significó el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas: fue ambigua sobre las atribuciones de los distintos niveles de gobierno y tampoco planteó líneas estratégicas de implementación que permitieran consolidarla.⁴

La transferencia de la administración de los servicios de educación básica y normal a las entidades —reconociendo al SNTE como el único interlocutor a nivel federal para las negociaciones contractuales— doblegó a los gobiernos estatales, sometiéndolos a un doble esquema de negociación, el cual respetó la participación de las comisiones SEP-SNTE en el plano federal (como en la determinación de los incrementos salariales anuales), así como los acuerdos locales (relativos a la distribución de prestaciones), mermando de ese modo la posibilidad de incrementar el margen de autonomía que supondría un esquema de gobierno federalista.⁵ Como nos advierte Ornelas (2008: 53):

Con todo y que en la experiencia internacional la descentralización educativa no ha cumplido por completo sus promesas de mayor eficacia, participación democrática y distribución del poder, gobiernos, organismos multilaterales, organizaciones civiles y partidos políticos la siguen promoviendo.

La falta de estrategia para consolidar el federalismo se contrapone al marco jurídico que amplió las atribuciones de las entidades de modo que pudieran establecer legislaturas propias, así como integrar sus sistemas educativos.⁶ En los

4. Incluso las reformas impulsadas en 2013 por el presidente Peña Nieto recentralizan atribuciones a la Secretaría de Educación Pública.

5. Ornelas (2008) analiza cómo la supuesta federalización de la educación básica constituye una colonización de espacios políticos para el SNTE al revisar los casos de diez estados.

6. Sin embargo, debe mencionarse que el gobierno federal desatendió la cuestión del financiamiento de la educación básica al establecer la transferencia de operación de dichos servicios. Dentro de las modificaciones legislativas introducidas en 2013 se pretende volver a manejar desde la SEP el pago de nómina de los maestros en todo el país, lo cual contravine el supuesto apoyo al federalismo. En el caso del

hechos, el poder de decisión se ha recentralizado en la SEP y los diferentes niveles de su estructura estatal han sido *colonizados* por el SNTE y la CNTE.

II. La reforma curricular

Implementada a través de la renovación de planes y programas para los tres niveles de la educación básica, la reforma curricular otorgó mayor preponderancia a las habilidades básicas de español y matemáticas e incluyó la renovación de programas y libros de texto gratuitos de primaria.⁷

Pero el cambio en el modelo curricular no significó una transformación de fondo: la propuesta centrada en las habilidades básicas —que terminaron por definirse como *enfoque por competencias*— se impuso de manera vertical sin tomar en cuenta la opinión de los docentes. Nuestra reforma no se fundamentó en una evaluación del impacto curricular y dio como única razón de este proceder que los programas y libros de texto ya tenían veinte años (desde la reforma educativa de 1972). Lo anterior se puede caracterizar desde la lógica de los macroproyectos centro/periferia establecida por Rodríguez (2003: 55):

[...] pretenden difundir en las escuelas cambios en el *curriculum* siguiendo una estrategia centralizada y jerarquizada [...] a partir de la producción de materiales elaborados por expertos. Siguiendo la lógica de la tecnología aplicada a otros campos, se trabajó en la elaboración de materiales de calidad que se esperaba adoptasen, pasivamente, el profesorado y las escuelas.

Distrito Federal la transferencia no se ha concretado por cuestiones políticas: la capital del país mantiene su condición de partido de oposición al gobierno federal y la legislación condicionó la entrega de los servicios educativos a dicha entidad al acuerdo con el SNTE, que seguramente no dejará el control en una sección tan importante de la disidencia.

7. Para los propósitos de este trabajo no se incluye el tema de la renovación curricular, por vincularse más con la dimensión pedagógica.

En el planteamiento general de planes y programas en los tres niveles de la educación básica el conocimiento se organiza en elementos discretos, sin una relación consistente con los problemas económicos, políticos y sociales del país. La presión de cambio se enfoca en las propias escuelas con mayores exigencias para eficientar sus procesos bajo modelos de gestión estratégica y evaluación estandarizada. El elemento de innovación tecnológica estuvo representado por el programa *Enciclomedia* (2002).⁸

De manera general existen percepciones en las representaciones que elaboran los docentes sobre las reformas curriculares. Cuban (Rodríguez, 2003: 89) menciona al respecto que los educadores suelen percibir las innovaciones como reiteraciones de propuestas previas. Este sentimiento de *déjà vu* es tan corriente que no puede ser desestimado cuando se estudia el cambio educativo. Como veremos más adelante dicha percepción de repetición, de que el modelo de competencias “es lo mismo” (pero con otro nombre), también está presente en los docentes mexicanos. Nos habla de una idea de transformación discursiva que ha generado una tendencia de aceptación de la retórica institucional sobre el discurso de la calidad, las competencias y la necesidad de la evaluación como medida de validación.

Desde la firma del Acuerdo hasta la fecha, la orientación curricular alude a la formación de competencias vinculadas

8. Este programa se implementó durante el sexenio de Vicente Fox, y consistía en dotar de una plataforma tecnológica multimedia a las escuelas de primaria (grados 5to. y 6to.) y secundaria (en todos los grados). Si tuviera una base de cobertura orientada a la equidad, constituiría un factor clave para compensar las desigualdades del sistema educativo. Por el contrario, las comunidades con mayores necesidades no fueron consideradas prioritarias (muchas de ellas carecen hasta de energía eléctrica para conectar los equipos), y Aguascalientes (estado gobernado por el Partido Acción Nacional y con mayor índice de calidad de vida en los años 2000) fue la primer entidad en alcanzar la cobertura de sus planteles educativos. Un sexenio después el programa fue cancelado debido a los problemas por la falta de transparencia en los contratos de instalación y mantenimiento de los equipos, sin que la mayoría de los docentes los hubiera empleado por desconocimiento de los programas o temor a causar averías.

a la educación de calidad bajo una perspectiva eficientista y no a la formación de ciudadanos desde una lógica de formación humanista. Sus fundamentos son la lectoescritura y las matemáticas, lo cual no constituye una educación integral. La idea de la calidad educativa sin un claro fundamento ideológico en los hechos ha llevado a relacionarla con la mejora en la administración educativa (tanto en los distintos niveles de gobierno como al interior de la propia escuela).

III. Mejorar el prestigio social del maestro

La tercera línea estratégica de la modernización que se mantiene vigente hasta el momento fue la revaloración de la función docente que proponía un esquema de actualización, la mejora del salario profesional (con la meta de alcanzar 3.5 salarios mínimos) y aceptar por vez primera la evaluación del desempeño docente, pero vinculada a un esquema de incentivos salariales diferenciados.⁹

Se implementó a través de un programa de estímulos económicos en un escalafón horizontal denominado Carrera Magisterial (CM), el cual introdujo una dinámica de evaluación externa a cambio de estímulos económicos para subsanar los mermados ingresos de muchos docentes. Tenía como propósito contribuir a la revaloración de la profesión y mejorar la calidad de la educación. Al quedar en manos de una comisión bipartita SEP-SNTE, el programa fue controlado por el Sindicato y no impactó en la mejora educativa, según se puede establecer por los resultados obtenidos tanto por las evaluaciones internacionales de PISA como en las nacionales de Excale y ENLACE.

Los lineamientos de CM son producto de la negociación directa con el sindicato magisterial y no toman en cuenta

9. La otra estrategia para mejorar las condiciones de vida de los maestros fue el establecimiento de un programa de vivienda para el magisterio que, desde su creación en 1993, ha sido manejado por el SNTE de manera poco transparente, por decir lo menos.

ni a las autoridades estatales ni a los docentes de base. Aun cuando originalmente se pensó en orientarlo al reconocimiento de los maestros frente a grupo, se establecieron tres “vertientes” de incorporación: docentes, directivos-supervisores y personal en funciones de Apoyo Técnico-Pedagógico (ATP). Respecto a la incorporación de *comisionados*, Ornelas (2012: 149) señala:

[...] hay una cuarta vertiente de la cual pocos quieren hablar, que es clandestina pero se conoce. Por medio de ella se premia a los dirigentes sindicales sin que tengan que pasar por los exámenes y cumplir los requisitos que los demás maestros tienen que satisfacer.

Para el resto de los profesores se estableció el ingreso por concurso. La evaluación del docente consta de los siguientes factores: 1) antigüedad, 2) grado académico, 3) cursos de actualización, 4) examen para acreditar la preparación profesional y 5) desempeño profesional. A partir de la reforma a los lineamientos (1998) se incluyó un sexto factor de evaluación: el aprovechamiento escolar. Los resultados permiten acceder a cinco niveles de estímulo (del A al E, con plazos de permanencia en cada uno de ellos), que se traducen en ingresos adicionales de entre el 27 y 224% de su salario base. Una de las debilidades del programa es que en las primeras etapas los profesores *comisionados* por el SNTE accedieron directamente, incluso, a niveles altos sin necesidad de encontrarse frente a grupo (tal como lo exigía el programa).

Al inicio de CM (1993) cada estado determinaba el techo financiero y puntaje necesario de incorporación y promoción; pero a partir de 1998 se estableció un puntaje global a nivel nacional: los docentes requieren 70 puntos para incorporarse al programa. Sin embargo, no existen evidencias que garanticen que todos los estados ejerzan recursos suficientes para que todos los docentes que alcancen los puntajes

puedan promocionarse de los niveles B al E: cada entidad decide la parte de su presupuesto educativo destinada a la incorporación y a la promoción de sus docentes (Santibañez et ál., 2006; Ortiz Jiménez, 2003).

En la evaluación del programa que fue ordenada por la SEP en 2006 se encontraron efectos negativos moderados en el aprovechamiento escolar el año posterior a la incorporación de los maestros en el programa CM (o de su promoción a un nivel más alto). Así, en tanto que los exámenes para medir su preparación profesional mostraron una cobertura amplia de los planes y programas de estudio a nivel nacional, las pruebas tendieron a enfocarse en la memorización, descuidando la medición de las habilidades cognitivas de alto nivel. Por su parte, las pruebas de aprovechamiento de los alumnos –uno de los factores más importantes para determinar si el maestro obtiene o no el estímulo– también prescindieron de la evaluación de las habilidades cognitivas de alto nivel (Santibañez et ál., 2006). Aunado a ello, es prudente precisar que cuando los docentes ingresan en CM pueden mantener el estímulo económico sin necesidad de volver a evaluarse, lo cual no representa un incentivo para continuar esforzándose. Debido a que el programa garantiza los estímulos salariales una vez que han sido ganados, es probable que los maestros tiendan a esforzarse menos con sus alumnos (Santibañez et ál., 2006).

CM se concentró en la incorporación y no ha tenido un crecimiento constante en la promoción a niveles subsecuentes: durante los primeros diez años la cobertura de los docentes pasó de 46% en la primera etapa (1993) a 56% en la etapa once (2002).¹⁰ En el caso del Distrito Federal, para la etapa 18 (2008-09) encontramos los datos que se muestran en la tabla 1 y en la gráfica 1. En la misma, la cantidad de

10. La fuente es la Coordinación Nacional de Carrera Magisterial. Disponible en www.sep.gob.mx

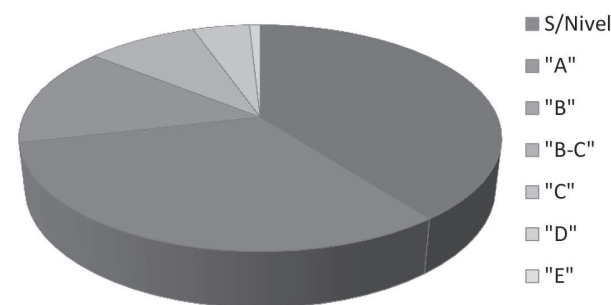
profesores inscritos en CM por nivel educativo en el D.F. se distribuyó de la siguiente manera: 15.52% en preescolar, 39.21% en primaria, 19.95% en secundaria general, 6.07% en secundaria técnica y 0.55% en telesecundaria.

*Tabla 1: Docentes del D.F. en el programa
Carrera Magisterial (2009)*

<i>Sin nivel</i>	<i>A</i>	<i>B</i>	<i>B-C</i>	<i>C</i>	<i>D</i>	<i>E</i>	<i>Total</i>
14,383	11,538	5,200	9	3,226	1,650	312	36,318

Fuente: SEP- Carrera Magisterial¹¹

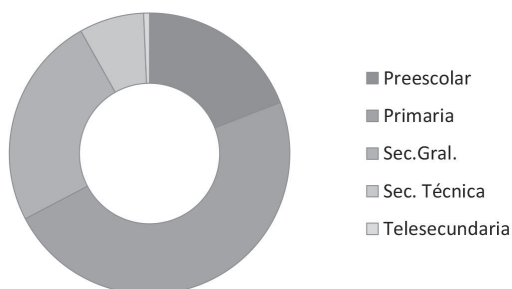
*Gráfico 1: Distribución de maestros en el programa Carrera
Magisterial en el Distrito Federal (por nivel de estímulo)*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la SEP-Carrera Magisterial (2009).

11. Se retoman los datos de 2009 por constituir la etapa previa a la aplicación de la encuesta a los profesores que participaron en el estudio. Información disponible en <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2411/1/images/EBN18.pdf>

Gráfico 2: Distribución de maestros en el programa Carrera Magisterial en el Distrito Federal (por nivel educativo)



Fuente: elaboración propia con datos de la SEP-Carrera Magisterial (2009).

Antes de concluir este apartado, hemos de señalar que en la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), firmada por el presidente Calderón (excluyendo a la entonces secretaria de educación, Josefina Vázquez Mota), el SNTE (2008: 16) solicitó al gobierno federal:

Reformar los lineamientos del programa de Carrera Magisterial para que se consideren exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional.

Pero hasta la redacción final de este trabajo tal reforma no se ha concretado debido a las trabas de la propia organización sindical.¹² Se puede considerar que la política de

12. La ACE fue una política *abortada*, en la cual el presidente Calderón prácticamente abandonó su programa sectorial al ceder al SNTE aspectos que ya eran parte de sus atribuciones y sobre los cuales no obtuvo ningún beneficio en favor de la educación del país. Al final del sexenio aún no se habían logrado institucionalizar ninguno de los puntos pactados como parte de la negociación electoral entre la presidenta vitalicia del SNTE y Calderón, ni siquiera la asignación de plazas por la vía del concurso, aun cuando este era un aspecto sobre el que ya se tenían algunos avances. Cfr. Ornelas (2012).

incentivos afectó la cultura escolar, pero no la manera de ejercer la docencia, la cual continúa soportándose 80% en el libro de texto como la base de la enseñanza. Dos aspectos han perjudicado la eficacia de la estrategia: que el sistema de evaluación no está a cargo de un órgano autónomo y que se privilegian los años de servicio sobre la eficiencia.

IV. Promover la participación social

El último eje de la política educativa que revisamos corresponde con la tendencia a promover la participación social. Esta idea ha penetrado en el discurso educativo en distintos niveles, es hegemónica y sustenta las reformas educativas en sistemas altamente centralizados. Valorar la participación de los actores presenta cierta dificultad, tal como definir con exactitud cuál es el grado de influencia de un ente en los resultados globales de un proceso de política,¹³ considerando que su aporte pudiera no ser uniforme durante el periodo de implementación de una política. Sin embargo, es necesario puntualizar ciertas características para identificarlos (Veenswijk, 1996: 165):

- a) Los procesos de política expresan su pluriformidad: los actores hacen aportes diferentes a los resultados de una política.
- b) Las actividades de los actores son interdependientes: en una arena política pueden operar de manera autónoma.
- c) El logro de objetivos se considera a menudo como un consenso entre los políticos y otros actores sociales pertinentes.
- d) Existe una suposición de estabilidad social al analizar las redes de política y de organización.

13. Es necesario aclarar que hablamos de actores sociales solo en el caso de observar cierta capacidad de los sujetos (en lo individual o como organizaciones) para influir en la toma de decisiones.

En el caso particular de nuestro país, durante varias décadas la estructura corporativa del Estado mexicano hizo que la descentralización y otras reformas de la educación resultaran conflictivas, “por la casi nula participación social y la escasa autonomía de los actores sociales” (Ornelas, 2008: 25). Aun así, si existe un actor que se ha posicionado en la definición de la educación básica en los últimos veinte años, ese es el sindicato magisterial.

Hemos de reconocer que formalmente se introdujo la figura de los Consejos de Participación Social (CPS) con la ley General de Educación (1993), y que esta abrió la posibilidad de colaboración directa en la escuela prácticamente a “cualquier interesado” en la organización escolar,¹⁴ lo cual significó un avance, pues históricamente la opinión de los padres de familia había sido excluida de cualquier tipo de interacción –salvo la de las aportaciones monetarias o en especie para el mantenimiento de los planteles escolares–; aun así, no es suficiente. La participación social quedó limitada a la consulta, impulsada o restringida por docentes y directivos, a pesar de que ha sido una política constante en los últimos tres sexenios (Latapí, 2004). E incluso así, logró activarse cuando el proyecto educativo del sexenio de Vicente Fox modificó la lógica de trabajo de las escuelas de los tres niveles de educación básica al implementar el Programa Escuelas de Calidad (PEC), en 2001.¹⁵

14. El capítulo VII, “De la participación social en la educación”, establece el derecho y obligación de los padres de familia para colaborar con las autoridades escolares y formar parte de los Consejos de Participación Social (Arts. 65 y 66). Atribuye a la autoridad escolar la responsabilidad de que funcione un consejo “integrado por padres de familia y representantes de sus asociaciones, maestros, y representantes de su organización sindical, directivos de la escuela, exalumnos, así como los demás miembros de la comunidad interesados en el desarrollo de la propia escuela” (Art.69). Ley General de educación (1993).

15. El PEC califica como estrategia de *Intervención a la demanda*, pues no constituye un programa universal que beneficie a todas las escuelas públicas de educación básica, pero su esquema de selección no es eficiente para llegar a las escuelas en condiciones urbano-marginales como inicialmente pretendió.

PEC implementó mecanismos administrativos y económicos que buscaron esquemas de financiamiento alterno, utilizando la modalidad de recursos adicionales concursables, los cuales estaban condicionados por dos requisitos: la elaboración de proyectos escolares y la conformación de los CPS. Lo anterior se tradujo en una percepción distinta de la escuela: caracterizada durante muchos años como un espacio cerrado comenzó a entenderse como uno abierto a la sociedad. Durante su gestión al frente de la SEP, Josefina Vázquez Mota trató de activar la participación de las organizaciones en diversos foros de debate sobre la educación básica, para respaldar así la decisión de adquisición de plazas docentes por la vía de concurso (porque la lideresa del SNTE la había ignorado como interlocutora, al negociar directamente con el presidente Calderón). Sin embargo, la crítica y la presión social no fueron suficientes para incidir en el rumbo de la política educativa.

El modelo de participación institucionalizado se mantiene acotado; normativamente preserva un esquema de relaciones dentro de cierta lógica racional, al delimitar la participación solo a algunos aspectos de la organización escolar (Olivo et ál., 2011: 790). Con ello, se excluye a los demás interesados de la posibilidad de incidir en el *currículum*, en las cuestiones pedagógicas del aula y en las acciones relacionadas con la equidad y la propia calidad educativa; aspectos de mayor relevancia que el mero aval de las compras de los planteles educativos.

Percepción del trabajo docente

Por ser considerada la identidad como uno de esos conceptos de encrucijada hacia donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, después de examinar el contexto en que los docentes desarrollan su labor,

vale la pena definir algunos elementos para revisar las percepciones que ayudan a constituir su identidad profesional.

La vocación docente

En el caso que nos ocupa, nos referimos a la vocación como un aspecto subjetivo de construcción colectiva que permite a los docentes reconocer los aspectos comunes a su decisión inicial para dedicarse al magisterio. Como parte de la identidad, la vocación forma un ‘sentido’ interiorizado de modo relativamente estable por los profesores.¹⁶ No constituye un dato o componente ‘natural’ del mundo social, sino un ‘acontecimiento’ contingente y a veces precario producido a través de un complicado proceso social (de macropolíticas o de micropolíticas de grupalización) que el analista debe dilucidar (Brubaker, 2002: 168; citado en Giménez, 2007). Por ello, consideramos los cambios traídos por la modernización como una parte del contexto que ha transformado la percepción de la profesión docente en los niveles macro y micro.

La docencia, de la misma manera que cualquier identidad colectiva, tiene “la capacidad de diferenciarse de su entorno, de definir sus propios límites, de situarse en el interior de un campo y de mantener en el tiempo el sentido de tal diferencia y delimitación, es decir, de tener una ‘duración’ temporal” (Sciolla, 1983: 14; citado en Giménez, 2007). Ello conduce a comprender la identidad como un sistema de relaciones preponderantemente dinámicas, el cual permite compartir las representaciones colectivas; así, la identidad del magisterio no pretende fijar la homogenización y la unidad del sujeto respecto de su grupo profesional, sino la identificación de los rasgos que son comunes en la profesión.¹⁷

16. Los sujetos establecen dicho sentido en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez, 2007).

17. Mercado (2004) expone cómo las representaciones sociales juegan un papel importante para explicar el “ser docente”.

Una pequeña semblanza histórica nos permite identificar cómo se ha percibido la labor docente. No obstante, falta indagar si las reformas acaecidas en la política educativa han repercutido o no en la idea de vocación como el elemento definitorio para formarse como profesores. La etapa de la formación es fundamental, porque constituye la base sobre la cual se asienta una visión de la vocación entre dos paradigmas: el apostolado versus el oficio profesional. Ambos obedecen a prácticas discursivas específicas. Tedesco (2002) menciona que el peso de dichos discursos en las representaciones del trabajo docente se explica por la función que se asigna al sistema educativo en el momento constitutivo del Estado y la sociedad capitalista moderna.

El imaginario de la docencia como ‘apostolado’ no corresponde con la construcción social de cualquier otra actividad profesional basada en la venta de la fuerza de trabajo a cambio de un salario. Así, la enseñanza, más que una profesión, es una *misión* a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada que no se contradice con lo que la sociedad espera de una profesión. De todos modos, desde el origen, ha habido tensión entre estos componentes prerracionales del oficio de enseñar y la exigencia de una serie de conocimientos racionales (pedagogía, psicología infantil, didáctica, etc.), los cuales el maestro debe aprender y utilizar en su trabajo (Tedesco, 2002: 2-3).

A lo largo del siglo XX, la consolidación de una educación de masas requirió la construcción de una identidad para los docentes como empleados del Estado encargados de operar una política estatal. El trabajo magisterial es una actividad laboral masiva con una larga historia, en la cual se ha conformado una identidad definida (principalmente en la etapa posrevolucionaria) no observada en otras profesiones. Se puede apreciar que la construcción de dicha identidad ha sufrido transformaciones, toda vez que el maestro ha pasado de ser un instructor improvisado a un apóstol, y de

ahí terminar convirtiéndose en el responsable de la baja calidad educativa de nuestro país.

La elección de una carrera no es una cuestión sencilla. En México la orientación vocacional presenta serias deficiencias y en general no se cuenta con suficientes opciones de educación superior para atender una demanda creciente. A ello debemos agregar que en nuestro país solo el 35% de los jóvenes reconoce que su inclinación vocacional fue el principal motivo para elegir carrera. De acuerdo a las encuestas de la Subsecretaría de Educación Superior, 65% de los estudiantes decide su profesión por diversos factores, como la presión social, las “expectativas familiares difusas, asuntos ligados al capital social, el interés por desarrollarse en un campo que ofrezca seguridad en los ingresos y en el empleo, y la búsqueda de prestigio e identidad personal a través del ejercicio profesional”.¹⁸ Tal situación conduce a los jóvenes a perseguir notablemente ciertas profesiones sobre otras. Según información estadística de la SEP, la formación de docentes de educación básica se encuentra entre las diez carreras más solicitadas.¹⁹ Pero ¿por qué continúa siendo la docencia una profesión atractiva cuando los aspirantes saben que no está bien remunerada? Si consideramos el factor *vocación*, talvez encontremos en él una respuesta en sus rasgos de *heroísmo romántico* guiado por valores como el sacrificio, la valentía y la solidaridad; todos los cuales erigen una visión de la vocación docente cuestionada desde la ‘posición correcta’ —esa metalizada y economicista—, desde la cual el discurso de la globalización quiere imponer que se conciba la formación del profesorado (Farfán, 2011: 277). Es así que la vocación constituye una de las autorepresen-

18. Entrevista con el subsecretario de educación superior, Rodolfo Tuirán, publicada el 19 de abril del 2012 por el diario *El Universal*.

19. Las 10 carreras con mayor índice de demanda son derecho, contaduría, educación básica, administración, ingeniería industrial, computación y sistemas, psicología, medicina y administración de empresas.

taciones de los maestros e incluye ciertas expectativas de algunos sectores de la sociedad; ello distingue la docencia de otras profesiones.

Tenti (2005) menciona que la vigencia de esta idea enfatiza el papel del maestro como moralizador, en desmedro de su función técnica-profesional de desarrollador de aprendizajes. Gavilán (1999) afirma que “la elección vocacional es un acto básicamente individual. Comporta una libertad y un riesgo, pues el que elige se acerca dramáticamente al error, y corre el riesgo de equivocarse”. Sin embargo, al observar el siguiente cuadro veremos cómo en los tres niveles de educación básica existe la idea de que la elección está asociada a la vocación, aun cuando no haya claridad sobre ella ni sobre la configuración de una actividad profesional. Al indagar al respecto, las profesoras entrevistadas arguyeron distintas causas, como “me gustan los niños”, “de niña siempre jugaba a la escolita” y “en casa me decían que seguramente sería maestra porque era mandona”.²⁰

*Tabla 2. Motivos de elección de la profesión docente (%)*²¹

<i>Motivo de elección del trabajo docente</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
a) Vocación	100%	78.3%	50.0%	75.0%
b) Tradición Familiar	9.1%	4.3%	7.1%	6.2%
c) Constituye un empleo seguro	9.1%	4.3%	28.6%	12.5%
d) Cuenta con reconocimiento social	9.1%	4.3%		4.2%
e) Otra		17.4%		14.6%

Fuente: encuesta a docentes.

20. Esta situación no es privativa de nuestro país. Por ejemplo, en Buenos Aires los motivos de elección de la carrera docente más frecuentemente reconocidos son la “vocación” y “el amor a los niños”.

21. Algunos de los docentes entrevistados eligieron más de una opción.



Aun cuando es bajo el porcentaje de profesores que reconoce la influencia de la tradición familiar (menor al 10% en todos los niveles) para elegir la carrera, se encontró que es una variable de alta incidencia en el grupo de la muestra y que es una constante en todos los docentes entrevistados, principalmente entre los profesores de secundaria, quienes no tenían la intención inicial de estudiar para maestro, pero a quienes algún familiar *invitó* a laborar como docente en lo que encontraba otro trabajo y luego decidió quedarse, lo cual contradice los datos del cuadro anterior, donde los profesores asumen como producto de su vocación la elección de su carrera, y no como parte de una tradición familiar en la cual el magisterio es considerado básicamente como un trabajo estable (véase la tabla 3).

Tabla 3: Profesores con algún familiar maestro en parentesco directo (%)

Grado de parentesco	Preescolar	Primaria	Secundaria	General
Directo (1°)	27.3%	13.0%	78.6%	43.8%
Consanguíneo (2°)	45.5%	21.7%	21.4%	18.8%
Total	72.7%	34.85%	100%	62.6%

Fuente: encuesta a docentes.

Profesión docente (formación inicial y continua)

El carácter de clase del trabajo docente se aborda como proceso histórico que implica factores ideológicos, históricos y sociales. Ya Lawn y Ozga (2004: 24) han señalado que más que una identificación con una posición claramente ideológica, a los docentes se les ve como funcionarios estatales, simplificando su papel al de reproductores de un sistema capitalista. Dicha perspectiva de la enseñanza como una

estrategia de reproducción atribuye al trabajo docente un carácter instrumental: considerarlos aplicadores de programas los separa de otros empleados o funcionarios, puesto que pierden autonomía y conciencia sobre las posibilidades de su actuación. En esta disyuntiva estriba el carácter profesional (consciente y autónomo) o cuasi profesional (técnico-instrumental) de su trabajo.

En la construcción del carácter profesional de su actividad se pueden considerar los factores que favorecen o erosionan su autonomía, la exclusión de los procesos definitorios de las reformas (en este caso, vinculada con la falta de participación en los cambios curriculares) o el fortalecimiento de los controles sobre su actividad. Si revisamos la formación inicial de los docentes que participaron en nuestro estudio, encontramos que en la muestra estudiada el 37.5% de los docentes tiene la normal como formación inicial y el 58.3% posee un título de licenciatura (4.2% no contestó). En el caso del nivel preescolar lo anterior está directamente relacionado con el factor edad: son las profesoras más jóvenes quienes cursaron una licenciatura. En el caso del nivel secundario, fueron estudiantes de alguna licenciatura y terminaron en las filas del magisterio. Es en la primaria donde se conserva una mayoría con formación normalista (véase la tabla 4).

Tabla 4: Perfil de formación inicial

<i>Formación inicial</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
Normalista	18.2%	52.2%	28.6%
Licenciatura	81.8%	39.1%	71.4%
No contestó		8.7%	
Total	100%	100%	100%

Fuente: encuesta a docentes.



Cabe mencionar que bajo el modelo del Estado de bienestar las condiciones de la docencia se mantuvieron dentro de un paradigma que se caracterizó por la estabilidad y la homogeneidad laboral con un alto reconocimiento social. En cambio, dentro del modelo neoliberal, el marco de relaciones laborales no solo disminuyó el compromiso del Estado para con sus docentes, también la percepción del gremio magisterial sobre su propia profesión se modificó. La desvaloración de la idea del docente (concebido anteriormente como un agente de cambio o misionero social) explica por qué los profesores coinciden en que el trabajo de maestro era más valorado antes.

Tabla 5: Valoración del trabajo docente por la sociedad

<i>Percepción social del trabajo docente</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
a) Antes se valoraba más	90.9%	83.3%	85.7%	87.5%
b) Siempre ha sido igual	9.1%	4.2%	7.1%	6.2%
c) Ahora se valora más		4.2%	7.1%	4.2%
d) No contestó		4.2%		2.1%

Fuente: encuesta a docentes.

Por otro lado, la formación continua es un factor inexcusable; parte del proceso laboral de hoy día. La profesionalización en el trabajo se ha reestructurado con el propósito de mejorar su eficiencia (productividad), pero no se asocia directamente a funciones de enseñanza. Los profesores se ven ‘obligados’ a asistir anualmente a los cursos de actualización y también cuentan con una oferta opcional a través de los Centros para Maestros. Salvo los docentes de preescolar entrevistados (en su mayoría satisfechos con la oferta de actualización), la mayoría guarda una opinión

negativa sobre esta oferta de capacitación y actualización laboral, y en promedio únicamente a la tercera parte de los profesores entrevistados les parecen adecuados.

Tabla 6: Opinión docente sobre los cursos de actualización (%)

<i>Lo más valioso de los cursos de actualización es que...</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
a) Cubre mis necesidades de información sobre las problemáticas escolares	54.5%	26.1%	14.3%	29.2%
b) Me motiva a buscar otros materiales que ayudan mi labor	27.3%	39.1%	42.9%	37.5%
c) Nada; es limitada o deficiente, y no aborda los temas que me interesan	18.2%	17.4%	35.7%	22.9%
d) No contestó		17.4%	7.1%	10.4%

Fuente: encuesta a docentes.

Sin embargo, se debe ponderar que para algunos docentes los cursos los motivan a buscar otras opciones, aun cuando estas no se concretan y tengan que regresar a la misma escuela, por la valoración de la experiencia de otros maestros (tabla 6). Esta situación refleja, por un lado, la carencia de espacios propios de los maestros para intercambiar experiencias, así como la necesidad de articular redes sociales de apoyo a su labor; y por el otro, que los años de antigüedad en el trabajo magisterial son más valorados, lo cual no necesariamente es sinónimo de eficiencia.

Tabla 7: Estrategia docente de búsqueda de información²²

<i>Cuando surge un problema en su práctica docente acostumbra:</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
Preguntar a otros profesores	90.9%	69.6%	78.6%	81.2%
Buscar en Internet	36.4%	30.4%	50.0%	37.5%
Buscar algún curso	18.2%	8.7%	14.3%	12.5%
Acudir al centro de maestros	27.3%	21.7%	7.1%	18.8%
Consultar libros o revistas	54.5%	56.5%	42.9%	52.1%

Fuente: encuesta a docentes.

En este mismo tenor destacamos que la búsqueda de cursos de actualización o de especialización para complementar la formación de los docentes no son prácticas comunes en los tres niveles educativos. A la pregunta expresa sobre cuál es la estrategia más empleada por los profesores cuando se presenta un problema en el aula, las respuestas reflejan que la consulta a otros docentes “con experiencia” es la práctica más socorrida, sin importar el rango de edad. Entre los profesores jóvenes se observa más variedad de opciones, aunque no se descarta la consulta a otros “más experimentados”.²³ Por lo que, si bien el discurso de la calidad ha permeado en la necesidad de actualización del trabajo docente, no se asume la responsabilidad individual del compromiso de formación permanente. Esta idea corresponde a las gratificaciones que encuentran los docentes sobre su labor, porque en general más de la mitad se encuentran vinculadas a cuestiones simbólicas que a resultados tangibles de aprendizaje. Con todo, en el caso de secundaria se observa una diferencia al respecto, aunque esta no corresponde al logro educativo,

22. Algunos de los docentes entrevistados eligieron más de una opción.

23. El problema de fondo es que los profesores que tienen más años de experiencia generalmente son normalistas con poca actualización.

sino a la idea de que lo que se aprende es importante para los alumnos y lo aplican de manera inmediata en el siguiente nivel educativo (véase la tabla 8).

Tabla 8. Elementos gratificantes de la labor docente (%)

<i>Factor que aprecia más:</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
Reconocimiento de los padres de familia	36.4%	17.4%	0.0%	16.7%
Casos especiales de alumnos o grupos	45.5%	43.5%	57.1%	47.9%
Reconocimiento de exalumnos	9.1%	26.1%	28.6%	22.9%
Otra	9.1%	13.0%	7.1%	12.5%

Fuente: encuesta a docentes.

De cara a la sociedad, en las últimas décadas se señaló a los maestros como los responsables de la mala calidad en la educación, para así introducir cambios en la política educativa.²⁴ Ante la baja eficiencia, desde la política se planteó una oferta de cursos de actualización y se introdujeron mecanismos de evaluación con el propósito de valorar el desempeño individual.

Condiciones de trabajo: la precarización

El discurso de la educación pública y gratuita, una de las banderas que se mantuvo desde el periodo posrevolucionario hasta los finales de la década de los ochenta, fue modificado recientemente: el viraje de modelo económico y la agudización de la crisis resultan factores claves para entender las

24. El golpe mediático a los docentes ha sido una constante desde que se hizo público el escaso desempeño de los estudiantes mexicanos en las evaluaciones internacionales durante las últimas décadas. Frases como “México: país de reprobados” o “reprueban los maestros” reflejan el desvío de la responsabilidad a los profesores, sin cuestionar a los encargados de la política educativa del país (donde se incluye la formación de sus maestros).

dificultades del Estado, tanto para continuar garantizando plazas laborales a los egresados de sus escuelas normales como para entender la reducción del poder adquisitivo del salario magisterial. Las transformaciones de la modernización permiten observar varias medidas. Una se pretende elevar el nivel de formación normalista a licenciatura, lo cual no necesariamente se asocia con el propósito de mejorar el perfil de formación, sino el abandono paulatino del compromiso de otorgar plazas de base a los egresados de las normales y sustituirlas por contratos temporales.

Tal situación nos lleva a considerar que los cambios sociales y políticos que requirieron ese cambio de discurso pudieron haber impactado en la identidad de los docentes, por la transformación de las relaciones laborales que hay detrás del mismo; es decir, podemos considerar la precarización del trabajo docente como una consecuencia de que los logros en cuanto a las prestaciones hayan dejado de ser un bien común y hayan sido sometidos a las reglas del mercado. La *flexibilidad laboral* impacta en la identidad de los docentes, porque los esquemas de contratación temporal impiden que los profesores mantengan vínculos duraderos o estables con la escuela, lo cual influye en el nivel de compromiso de los mismos hacia los propósitos de la institución (Oliveira, 2006: 24).

Tabla 9. Ingreso a la plaza docente

Automático (egresado de normal)	33.3%
Concurso	16.7%
Herencia	2.1%
Otros	47.9%

Fuente: encuesta a docentes.

En la población estudiada ya se refleja dicha modificación de los contratos con carácter temporal desde hace algunos años: 25% de los profesores entrevistados labora con con-

tratos limitados. Esta condición puede asociarse con lo que se califica como “malestar docente”, es decir, con efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor, y que son resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia. En este sentido Beccaria y López (1996) afirman que:

[...] los efectos del deterioro del mercado laboral se amplían si se considera que el trabajo, y más específicamente el empleo, además de la significación económica que tiene por ser la principal fuente de ingresos de la gran mayoría de los hogares, es una de las actividades que más fuertemente organiza la cotidianidad en los sujetos y las familias, es un factor muy importante de socialización de las personas, y las provee de todo un mundo de relaciones y valoraciones personales.

En los casos de trayectorias precarias, las mujeres por lo general cuentan con trabajos algo más estables que los varones, además de que el tipo de trabajo que desempeñan se relaciona con tareas tradicionalmente asignadas al género (como el servicio doméstico y la docencia). También se observa la predilección de las mujeres por el trabajo subordinado y constante, debido a la regularidad de ingresos que este tipo de trabajo supone. Tenti (2005: 10) menciona que hay indicios de que los docentes de Argentina, Brasil y México han vivido y están viviendo la dolorosa experiencia de la decadencia social. Si bien tradicionalmente se ubicaron dentro de las clases medias, falta indagar los efectos de las crisis recurrentes para ver cómo estas han afectado su calidad de vida. El trabajo docente en la actualidad se caracteriza en todas sus modalidades por la flexibilidad y la precarización,²⁵ pues el modelo adoptado no prevé la

25. Castel (1996: 166) llama proceso de precarización a la remercantilización del trabajo como solución en el mercado laboral, un efecto particular de la globalización. En el caso del trabajo magisterial se refiere a la falta de ampliación en el número de puestos de trabajo.

ampliación del número de plazas, como ocurría antaño, y los procesos de basificación para garantizar la estabilidad laboral se encuentran fundamentalmente viciados, pues al sindicato le corresponde el 50% de la asignación de plazas. Incluso, los recientes (iniciados en 2007) procesos de adjudicación de puestos por vía de concurso se distinguen por su opacidad. El trabajo docente, al igual que muchos otros, ha dejado de ser un empleo protegido. Si bien no padece la carencia de seguridad social, sí se ve afectado por la inestabilidad salarial, la cual depende de los procesos de recontractación temporal y conlleva la privación de algunas prestaciones, prerrogativas de los empleados de base.

Durante el sexenio de Carlos Salinas se favoreció al magisterio: entre 1988 y 1993 se retribuyó mejor su trabajo. Durante ese periodo el salario de los maestros incrementó desde 1.6 hasta 3.2 veces el salario mínimo (Santizo, 2003: 91). Durante ese tiempo, el magisterio dejó de ser una carrera desde la cual se procuraba la movilización social, y entre sus filas la preocupación comenzó a ser la búsqueda del desarrollo de la actividad profesional. De tal suerte que la precarización de hoy día se observa tanto en la imposibilidad de sobrevivir como en la incapacidad de inserción en la sociedad con proyectos de movilidad (Montero, 1998: 128). Cabe destacar que dicho incremento salarial, en términos de salario mínimo, no significa que el sueldo del profesorado haya recuperado el nivel adquisitivo que tenía a finales de la década de los 70 ni que el tabulador más alto lo obtuvieran quienes participan en el programa de Carrera Magisterial. De hecho, en nuestro caso, solamente el 58% de los profesores de la muestra participan en dicho programa de estímulos.²⁶ A pesar de lo anterior, los docentes tienen una idea favorable del ingreso salarial, sin importar su

26. Para poder concursar en este programa los docentes deben contar con un nombramiento de base o estar en interinato ilimitado. En el estudio el 75% cumple este requisito, pero no todos ellos han ingresado a él.

bajo nivel adquisitivo ni el acrecentamiento de las cargas laborales (tabla 10).

Tabla 10: Percepción de la situación económica propia (%)

<i>A partir de su decisión de ser docente, su situación económica:</i>	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>	<i>General</i>
Mejóro con respecto a la de sus padres	36.4%	60.9%	42.9%	50.0%
Es más o menos igual a la de sus padres	45.5%	34.8%	35.7%	37.5%
Empeoró	18.2%	4.3%	14.3%	10.4%
No contestaron			7.1%	2.1%

Fuente: encuesta a docentes.

Al profundizar en la percepción de su propia situación económica nos encontramos que entre el total que considera que la suya ha mejorado (50%), el 12.5% trabaja doble turno, el 10.4% se encuentra dentro del programa CM y el 14.6% comparte ambas oportunidades. También en este grupo se encuentran aquellos profesores que realizan otra actividad económica. Estos datos se relacionan con una de las características de la labor docente en la actualidad: la intensificación del trabajo. Se observa mediante ellos que se requiere cubrir dos jornadas para alcanzar un buen nivel salarial, y tal característica constituye lo que Forni (1996, 1998) denomina *trayectorias fluctuantes*, debido a que aun dentro de una relativa estabilidad de ingresos los docentes se hallan vulnerables a las prácticas económicas del contexto estructural en que se desenvuelven, o a merced de posibles eventualidades, o “catástrofes”, tales como enfermedades o accidentes acaecidos sin resguardo de un programa de seguridad social. Estas trayectorias se caracterizan de manera positiva por la vinculación existente entre la capacitación o educación recibida y el trabajo desempeñado. En cambio, denominamos *trayectorias ‘protegidas’* a

aquellas que han logrado insertarse en empleos —en este caso públicos— insertos en esquemas legales que brindan cobertura social. El trabajo estable y protegido garantiza un ingreso fijo que permite ver un horizonte relativamente extenso (Graffigna, 2005), planear el futuro y no tener la incertidumbre de lo que deparará el retiro laboral.

Finalmente, existe una modificación importante en el papel que tradicionalmente había asumido el Estado con respecto a la educación. Sin embargo, al preguntar a los docentes sobre el impacto de los cambios de los últimos años en la situación de la educación se observa una idea favorable solo entre los profesores del nivel preescolar (63% de ellos considera que ha mejorado), pues, en contraste, los maestros de secundaria se mostraron más escépticos: 64.3% cree que ha empeorado (véase la tabla 11). Plausiblemente, el establecimiento de obligatoriedad del nivel preescolar ha hecho que las educadoras tengan una opinión favorable de este nivel educativo.

Tabla 11. Percepción de la situación de la educación en México

En las últimas décadas la educación:	<i>Preescolar</i>	<i>Primaria</i>	<i>Secundaria</i>
a) Mejoró	63.6%	20.8%	14.3%
b) Empeoró	18.2%	41.7%	64.3%
c) Se mantuvo igual	18.2%	25.0%	21.4%
d) No contestó		4.2%	

Fuente: encuesta a docentes.

Cabe destacar que el 35% de los profesores entrevistados es menor de 35 años. Al analizar la variable de edad se observa que casi la misma proporción de profesores jóvenes considera que ha mejorado (29.4%), empeorado (35.3%) o se ha

mantenido igual (35.3%). Entre los profesores maduros es similar el porcentaje de los que cree que ha mejorado (29%), pero se advierte una diferencia importante entre quienes consideran que ha empeorado (48.4%) o se ha mantenido sin cambios (16.1%).

Conclusiones

Conocer a quiénes ejercen la docencia y cómo se valoran a sí mismos constituye una línea de investigación que recién se ha comenzado a explorar. Este acercamiento a la identidad de los docentes nos deja algunas líneas de aproximación sobre cómo se construye su identidad profesional en el contexto de las políticas modernizadoras de los últimos años.

La magnitud de los cambios económicos, políticos y sociales ha hecho necesario repensar el papel que juegan los docentes hoy día. Debido a la baja pertinencia que se encuentra en los cursos de actualización, es imprescindible que el diseño de políticas públicas atienda tanto la formación inicial como la permanente, para que así los profesores se asuman como profesionales de la enseñanza. Sin duda, ello redundaría en acortar la distancia que se observa entre la función y el imaginario de la profesión.

En la revisión por niveles encontramos que, contrario a lo que ocurre en los demás niveles de educación básica, es en preescolar donde se asume de manera positiva la percepción sobre este nivel educativo. Los profesores de preescolar consideran que ha habido una mejoría en comparación con los periodos previos a la modernización; su percepción está motivada por la reforma a la obligatoriedad. En el nivel primario es donde la figura tradicional del maestro se observa con mayor arraigo. El nivel de la secundaria es el que se mueve en la tensión entre la formación tradicional normalista y la universitaria. Y todo ello ofrece un pano-

rama de las distintas maneras de concebir el ser docente en la actualidad.

La multiplicidad de exigencias a la escuela nos permite ver ciertas contradicciones dentro del desempeño de la labor del magisterio, por ejemplo, está presente la insatisfacción con la oferta oficial de actualización, pero no se asume la responsabilidad individual de formación. Vertebrar la implementación del cambio de la reforma en los docentes implica nuevas exigencias en su desempeño, lo cual no se ve reflejado en esta dimensión. El discurso de profesionalización se contrapone con el proceso de precarización de su trabajo; la intensificación de las jornadas es considerada como ordinaria, pues el trabajo fuera de su jornada laboral en actividades propias de la escuela sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo ‘natural’.

Parece ser que una nueva identidad docente a partir de las reformas se sustenta más en el discurso que en la realidad. La retórica de transformación de la práctica o de nuevas formas de organización y mayor calidad no denota con claridad cambios en la forma de enseñar, pero sí con la percepción de que su trabajo exige una mayor capacitación profesional: elaborar proyectos, atender problemas sociales y de salud, y promover el desarrollo de competencias. Al respecto, los docentes parecen encontrarse aún solos, y es por eso que recurren a “los experimentados”. Entonces, se requiere el respaldo de una política de Estado que acompañe la formación y la actualización de esta actividad profesional; indispensable para cualquier ejercicio de mejora educativa. ☞

Fecha de recepción: 16 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 22 de enero de 2014

Bibliografía

- Alaníz, Claudia, 2009, *Educación básica en México: de la alternancia al conservadurismo*, Gernika, México.
- Anderson, Gary, 2002, "Hacia una participación auténtica: deconstrucción de los discursos de las reformas participativas en educación", en Narodowski et ál. (comps.), *Nuevas tendencias en políticas educativas. Estado, mercado y escuela*, Granica, Argentina.
- Arnaut, Alberto, 1996, *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, CIDE, México.
- _____, 2008, "La administración de los servicios educativos y el entorno político en el Distrito Federal después de la federalización de 1992", en Axel Didrikson y M. Ulloa (coords.), *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*, Secretaría de Educación del DF, México, pp. 145-152.
- Barbosa, María de Fátima, 2004, "En las redes de la profesión. Resignificando el trabajo docente", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. IX, núm. 20, pp. 159-181.
- Beccaria, Luis y N. López, 1996, *Sin Trabajo. Las características del desempleo y sus efectos en la sociedad argentina*, UNICEF/Losada, Buenos Aires.
- Bourdieu, Pierre, 1979, *La distinción. Critique social du jugement*, Minuit, París.
- Calvo Pontón, Beatriz, 2008, "Sugerencias para una propuesta de modelo de descentralización", en Axel Didrikson y M. Ulloa (coords.), *Descentralización y reforma educativa en el Distrito Federal*, Secretaría de Educación del Distrito Federal, México, pp. 227-245.
- Brubaker, Rogers, 2002, "Ethnicity without groups", en Gilberto Giménez, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, CONACULTA/ITESO, México, pp. 163-189.
- Castel, Robert, 1996, *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del asalariado*, Paidós, Buenos Aires.

Bibliografía

- Castrejón, Sonia, 2007, *La modernización educativa y el trabajo docente*, Castellanos, México.
- Cuban, Larry y David Tyack, 2003 [1995], "Tinkering toward utopia", en María Mar Rodríguez Romero, *Las metamorfosis del cambio educativo*, Akal, Madrid.
- Di Gropello, Emanuela, 2006, *A Comparative Analysis of School-based Management in Central America*, World Bank, en línea: www.siteresources.worldbank.org/INTINDIA
- Farfán, Enrique, 2011, "Valores, identidad femenina y formación de educadoras" en Jesús Miranda et ál. (coords.), *Sujetos, procesos e instituciones. Un acercamiento desde la investigación educativa*, IPN/CIESAS/COECYT, Sonora/Sinaloa.
- Flick, U., 2012, *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, España.
- Forni, Floreal, 1996, "La estructuración de la ciudad en el conurbano", *Dialógica*, núm. 1, pp. 65-80.
- Forni, Floreal y H. Angélico, 1998, "La pobreza desde la perspectiva de los hogares: un estudio de casos en el segundo cinturón del Conurbano Bonaerense", *Revista de Ciencias Sociales*, núm. 9, pp. 159 -174.
- García Canclini, Néstor, 2004, *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*, Gedisa, Barcelona.
- Gavilán, Mirta, 1999, "La desvalorización del rol docente", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, pp. 211-227.
- Giménez, Gilberto, 2007, *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, CONACULTA/ITESO, México.
- Graffigna, María Luisa, 2005, *Trabajo y Sociedad Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas*, en línea: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Graffigna.pdf>
- Landesman, Monique (coord.), 2006, *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, Juan Pablos, México.

Bibliografía

- Lawn, Martin y Jenny Ozga, 2004, *La nueva formación del docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Pomares, Barcelona.
- Mares, Andrés y Emily Ito Sugiyama, 2005, “Integración educativa. Perspectiva desde los actores sociales encargados de realizarla”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 26, pp. 903-930.
- Mercado, Laura, 2004, “Imbricación entre identidad y representaciones profesionales. Voces y miradas del profesor de primaria pública”, *Revista Pensamiento Universitario*, núm. 98, pp.97-138.
- Montero Casassus, C., 1998, “El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias”, en T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (t. I), CIDS/Anthropos, Barcelona, pp. 125-142.
- López, Fidencio, 1999, *El profesor, su educación e imagen popular* (tesis para optar por el grado de Doctor en Pedagogía), Universidad Nacional Autónoma de México, México.
- Lulle, T., P. Vargas y L. Zamudio (coords.), 1998, *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (t. I), CIDS/Anthropos, Barcelona.
- Oliveira, Dalia A. y Myriam Feldfeber (comps.), 2006, *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?*, Noveduc, Buenos Aires.
- Olivo, Miguel, Claudia Alaníz y Luis Reyes, 2011, “Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza: una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 50, pp. 775-799.
- Ornelas, Carlos, 2008, *Políticas, poder y pupitres. Crítica al nuevo federalismo educativo*, Siglo XXI, México.
- _____, 2012, *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón Gordillo*, Siglo XXI, México.

Bibliografía

- Piña, Juan Manuel, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.), 2003, *Acciones, Actores y prácticas educativas*, COMIE/SEP/CESU, México, en línea: http://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v02.pdf
- Ponce, Juan, 2010, *Política educativas y desempeño. Una evaluación de impacto de programas educativos en Ecuador*, FLACSO, Ecuador.
- Rodríguez Romero, Ma. Mar, 2003, *Las metamorfosis del cambio educativo*, Akal, Madrid.
- Sandoval, Etelvina, 2013, “Maestros de educación básica y normal. Una mirada desde la investigación educativa”, en Claudia Saucedo et ál. (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2012*, COMIE/ANUIES, México, pp. 281-410.
- Santibañez, Lucrecia, et ál., 2006, “Haciendo Camino: Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México”, RAND-Educación, México, en línea: www.rand.org
- Santizo, Claudia, 2003, “La descentralización de la educación en México”, en Claudia Rodríguez (comp.), *La descentralización en México. Experiencias y reflexiones para orientar la política ambiental*, Instituto Nacional de Ecología/SEMARNAT, México, pp. 89-116.
- Saucedo, Claudia et ál. (coords.), 2013, *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2012*, COMIE/ANUIES, México.
- Tedesco, Juan Carlos y Néstor López, 2002, “Desafíos a la educación secundaria en América Latina”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 55-69.
- Tenti, Emilio, 2005, *La condición docente, Análisis comparado de la Argentina, Brasil Perú y Uruguay, Siglo XXI*, Buenos Aires.
- _____, 2006, *El oficio de docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, UNESCO/IIIEP/Siglo XXI, Argentina.

Bibliografía

- Veenswijk, Marcel, 1996, "Introducción de los procesos de monitoreo permanente para la evaluación continua de los efectos de políticas básicas", en Bernardo Kliksberg (comp.), *El rediseño del Estado. Una perspectiva internacional*, Fondo de Cultura Económica/INAP, México, pp. 157-169.
- Velasco, Sergio, 1996, "Preferencias perceptuales de estilo de aprendizaje en cuatro escuelas primarias. Comparaciones y sugerencias para la formación y actualización de docentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. I, núm. 2, pp. 283-313.
- Winkler, Donald y Alec Ian Gershber, 2000, *Education Decentralization in Latin America: The effects on the quality of schooling*, World Bank, Washington.