



La docencia en el nivel básico en México: de la profesionalización a la Precarización

Claudia Alaníz Hernández^{1a}

Universidad Pedagógica Nacional¹

Orcid ID: [https:// 0000-0001-8269-7216](https://0000-0001-8269-7216)¹

Recibido: 08 de enero de 2018

Aceptado: 19 febrero de 2018

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar el impacto de la reforma educativa implementada por el presidente Peña Nieto en el ejercicio de la docencia en el nivel básico como actividad profesional. Metodológicamente toma como elemento de análisis la propuesta de Hortal (2002) sobre la ética de las profesiones para argumentar cómo la reforma educativa del año 2013 constituye un parte aguas en la concepción del magisterio como profesión de Estado. El estudio de las condiciones laborales de los maestros permite concluir que, paradójicamente, los cambios introducidos precarizan la docencia al individualizar la actividad, en lugar de afianzar la profesionalización de los maestros de educación básica.

Palabras clave: política educacional, condiciones de empleo docente, estatus profesional

Teaching at the basic level in Mexico: from professionalization to precarius position

Abstract

The objective of this article is to analyze the impact of the educational reform implemented by President Peña Nieto in the exercise of teaching at the basic level as a professional activity. Methodologically, Hortal's (2002) proposal on the ethics of the professions is used as an analysis element to argue how this reform of 2013 is a watershed part in the conception of the teaching profession as a state profession. The study of the working conditions of the teachers allows us to conclude that, paradoxically, the changes place teachers in a precarius position, by individualizing the activity, instead of strengthening the professionalization of the teachers of basic education.

Key-words: educational policy, teaching employment conditions, professional status

^a **Correspondencia al autor**

e-mail: calaniz@upn.mx

Introducción

Para Castel, las sociedades democráticas modernas quedaron atrapadas en un sistema de regulaciones colectivas (aunque las conquistas derivadas de dicha regulación) tuvieran la bondad de garantizar y extender la protección social logrando cierta redistribución de recursos. Con ello el trabajo permitía formar parte de un continuo de posiciones sociales que es también un continuo de derechos (2010, p. 22-23).

En la misma lógica, podemos considerar que el Sindicato Nacional de Trabajadores para la Educación (SNTE) asumió los intereses del magisterio mexicano. Durante décadas los docentes no fueron trabajadores ni profesionistas aislados: tenían condiciones de trabajo y prestaciones derivadas de regulaciones colectivas acordadas entre gobierno y sindicato independientemente de su desempeño. El desmantelamiento del Estado Benefactor y la integración de políticas económicas neoliberales produjeron un deterioro en los salarios y de la condición social de los trabajadores de manera generalizada por lo que el papel del sindicato se debilitó.

La agudización de las recurrentes crisis económicas fue uno más de los factores para entender las dificultades del Estado para continuar garantizando plazas laborales a los egresados de sus escuelas normales. A ello se suma una constante reducción del valor real del salario magisterial (que nunca recuperó el poder adquisitivo que alcanzó en la década de los años setenta del siglo xx).

En este contexto, la reforma educativa emprendida por el presidente Enrique Peña Nieto (2012-2018), formó parte de las reformas estructurales en México. La modificación constitucional del Artículo 3º atribuye al presidente establecer “los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional,” (párrafo III); con lo que introduce dos cuestiones laborales (materia normada en México en el artículo 123 de la constitución). Lo anterior dio pie a las leyes secundarias –con la creación del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) y del Servicio Profesional Docente. Con ello la reforma priorizó la recuperación de la rectoría del Estado en materia educativa por encima del cambio pedagógico que permitiera mejorar los resultados de aprendizaje. Pero sobre todo se trató de una alteración sustantiva de las condiciones laborales del magisterio.

La aprobación de la reforma por el poder legislativo tuvo una amplia resistencia del magisterio y dividió la opinión de los especialistas a favor y en contra. En primer lugar porque la

modificación constitucional se orientó al establecimiento de una reforma laboral de las condiciones de ingreso, promoción, permanencia y cese en la función docente, dejando de lado la propuesta del modelo educativo y la formación inicial de los maestros¹.

En segundo término, porque las modificaciones priorizaron esquemas de evaluación estandarizada a través de la instrumentación del Servicio Profesional Docente en lugar de garantizar la selección de los nuevos maestros a partir de las habilidades psicopedagógicas de los aspirantes a ocupar las plazas escolares. Axel Didriksson sintetiza de manera contundente el espíritu de la reforma:

Calderón...ubicó como objetivo principal la elevación de la *calidad* por medio de la *evaluación permanente*. Peña Nieto llevó estos mismos términos a una reforma constitucional...se agrega que la educación que imparte el Estado será de *calidad*. A la par la reforma al artículo 73...reglamenta y justifica que ello se logrará a través de la *evaluación permanente*, en todos los niveles y grados de la educación obligatoria. (Didriksson, 2015, p. 10)

Una de las primeras medidas para hacer efectiva la recentralización de la nómina magisterial en la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el levantamiento del Censo de escuelas a través del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI). A partir de estas acciones, para el pago de la primera quincena del año 2015 se detectaron 16 mil 455 plazas irregulares.

Las otras medidas centrales se pueden resumir en las siguientes acciones: La negociación salarial única (en la revisión contractual del 15 de mayo de 2014 se firmaron convenios *de automaticidad* con todos los estados) para terminar con los 22 años de prácticas de doble negociación. Sin embargo no se logró homologar las 184 prestaciones distintas (entre bonos, compensaciones, estímulos y gratificaciones vigentes) fruto de negociaciones locales (Alaniz, 2017). El establecimiento de la certificación como mecanismo de ingreso y permanencia a través de la creación del INEE.

Destaca la creación del Servicio Profesional Docente como mecanismo regulador de las condiciones laborales de los profesores de nivel básico, la cual repercute en las percepciones y niveles de promoción laboral. Su reglamentación establece que es “Definitivo...el Nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado en términos de esta ley y de la legislación laboral. (Art.4º Fracc. XXI).

Sin embargo, determina:

En la Educación Básica... el ingreso a una plaza docente dará lugar a un Nombramiento Definitivo de base después de seis meses de servicios sin nota desfavorable en su expediente...Las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados realizarán una evaluación al término del primer año escolar y brindarán los apoyos y programas pertinentes para fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del docente. Al término del periodo señalado...la Autoridad Educativa...evaluará el desempeño del Personal Docente para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente. En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado. En caso de que el personal no atienda los apoyos y programas previstos en el tercer párrafo de este artículo, incumpla con la obligación de evaluación o cuando al término del periodo se identifique su insuficiencia en el nivel de desempeño de la función docente, se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado. (LSPD, 2013: art. 22).

Con lo anterior se termina la definitividad de los contratos de base vigentes desde 1943, pasando a un esquema de recertificación cada cuatro años, pues la misma Ley fija que potestad en el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) para considerar “por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su cumplimiento” (LSPD, 2013: art. 52). Así mismo establece el resultado de las evaluaciones como causal de despido:

De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (LAPD, 2013: Art. 53).

La docencia como profesión

El magisterio transitó del oficio a la profesión a través de un largo proceso, donde la adquisición técnica (del ejercicio por repetición) se consolidó por un trayecto formativo especializado.

Si recuperamos la caracterización de Hortal (2002) podemos ubicar 4 principios esenciales en las profesiones:

- a) Beneficencia
- b) Autonomía
- c) Justicia
- d) No maleficencia

Con este marco de análisis tratamos de explicar por qué la reforma educativa de 2013 deviene en individualización de la actividad y no necesariamente en profesionalización en términos de (Beck y Beck-Gernsheim, 2012: 339), como proceso de transformación sociológica de las relaciones del docente con la sociedad y sus instituciones.

a) El principio de Beneficencia

La educación constituye un bien público y se ubica en el debate su inclusión como parte de los derechos humanos porque potencia otros derechos. Después de la Convención de los Derechos del Niño (1989), organismos internacionales promueven alcanzar la Educación Para Todos en los distintos foros mundiales (Jomtiem 1990, Dakar 2000, Maputo 2017).

No hay duda sobre el beneficio social de la profesión docente, sin embargo existe una paradoja sobre su desempeño: el magisterio se mantiene dentro del estatus tradicional de “vivir para los demás”, en una idealización de la vocación, y al mismo tiempo, se espera que él mismo enriquezca su profesionalización. Por tanto oscila entre la *vocatio* (llamado de Dios o inspiración *natural* hacia una actividad) y la especialización profesional.

Tenti señala que en ninguna profesión se depositan más expectativas que en los maestros: “en la mayoría de las sociedades latinoamericanas se asignan a la escuela una serie de funciones múltiples y en no pocos casos hasta contradictorias” (2007: 337). En el caso mexicano, además, se les responsabiliza de los resultados del sistema educativo en su conjunto.

Es innegable el beneficio de la profesión pero se encuentra fuertemente cuestionada al adjudicar al profesorado los magros resultados educativos, las deficiencias de aprendizaje y los bajos niveles de formación, cuando estos factores son consecuencia de las políticas del sistema educativo.

Por otro lado se debe considerar que cada vez se amplían las responsabilidades a los docentes ejerciendo mayor presión sobre su actividad. Además de los programas oficiales y complementarios, UNESCO ha identificado actividades no reconocidas ni recompensadas, que incluso suelen ser contradictorias y requieren trabajo extra de los maestros. Esto puede ser un factor que afecte la motivación y eficacia del tiempo que los profesores destinan a la enseñanza:

Diseñar currículos, realizar tareas administrativas, participar en evaluaciones internas, contribuir a las actividades extracurriculares, apoyar el bienestar de los estudiantes y asistir en el proceso de contratación de otros maestros...se les pide mucho más a los maestros en términos de la rendición de cuentas e informes, generalmente como resultado de la descentralización y una mayor autonomía de las escuelas. Esto es problemático cuando las solicitudes de informes son irrazonables, y cuando se menoscaba la capacidad de los maestros para enseñar... culpar desproporcionadamente a los maestros o las escuelas por problemas educativos sistémicos puede

tener graves efectos secundarios negativos, agrandando la desigualdad y dañando el aprendizaje (UNESCO, 2017^a: s/p.)

La implementación de las distintas evaluaciones externas a las escuelas (nacionales e internacionales) se ha mediatizado para desprestigiar la profesión docente. Un uso adecuado de tales evaluaciones sería emplearlas como insumos para la corrección de la política pública y la elaboración de programas específicos de fortalecimiento profesional. Se pierde el potencial uso de las evaluaciones al aprendizaje al no realizar el seguimiento individualizado por alumno sobre su trayectoria formativa y necesidades especiales para prevenir el rezago.

El exceso de presiones y el disminuido aprecio social pesan sobre el docente. “La consecuencia de esta relación es la decepción y el desencanto social respecto de la escuela y una profunda sensación de malestar en el cuerpo docente que percibe no poder estar a la altura de las circunstancias” (Tenti, 2007:337)

Por lo anteriormente expuesto, el reconocimiento del *principio de beneficencia* de la profesión docente que durante gran parte del siglo XX acompañó al maestro mexicano se vio afectado por una ineficiente estrategia de profesionalización, aunada a una intensa campaña de denostación del gremio. Desde los medios masivos de comunicación se ha señalado a los maestros como culpables del fracaso del sistema educativo en su conjunto, afectando el aprecio social por su trabajo.

b) El principio de autonomía

El principio de autonomía, por un lado, corresponde al reconocimiento de la habilitación técnica y científica para tomar las decisiones pertinentes en el momento oportuno sobre las situaciones que se presentan en el ejercicio profesional. Por otro, se apoya en la racionalidad kantiana: la dignidad humana radica en la libertad y la razón.

Con respecto a la habilitación, debemos recordar que el monopolio de la formación docente recayó en las escuelas normales desde el Siglo XIX, pero se mantuvo durante décadas una amplia diversidad de propuestas formativas para los maestros:

En 1826 se requerían sólo cuatro meses de preparación y para 1969 adquirió el carácter de formación profesional con el establecimiento de un plan de estudios de cuatro años, como resultado del intento de reglamentación de la Ley para Escuelas Normales (1867) en la época juarista. Sin embargo, cada normal continuó con su propio plan de estudios que duraba entre tres y seis años (Alaníz, 2017:21).

A las diferencias “formativas” para la profesión debemos aunar que la homogeneización de planes de estudio en las escuelas normales ocurrió hasta 1942. Ello trajo como consecuencia un alejamiento de las Normales de las necesidades de sus comunidades. Durante dos tercios del siglo xx, la formación docente fue acorde con la primera modernidad, caracterizada por una sociedad bajo el modelo Estado-nación con identidades colectivas dadas. En ella podemos ubicar dos rasgos característicos del magisterio: el primero se refiere a su papel como profesión de Estado encargada de la conformación de la identidad nacional congruente con el régimen priísta postrevolucionario.

La segunda se refiere a la representación socialmente aceptada de la docencia como actividad propiamente femenina: el magisterio permitió a las mujeres alejarse del modelo de biografía tradicional (esposa, madre, costurera). Como docentes podían obtener ingresos, un estatus propio y desarrollar una carrera profesional.

Aunque el monopolio de la formación docente se encontraba en las escuelas Normales (públicas y privadas), a partir de la década de los años 80 inicia la incorporación de profesores con otros perfiles (egresados de universidades), en las escuelas de educación básica².

Recordemos que el desarrollo de competencias profesionales depende de las instituciones formadoras de docentes (acreditadas en los planes de estudios). De manera contradictoria, la decisión de elevar a licenciatura los estudios normalistas en 1984 respondió más a la incapacidad financiera del Estado de continuar otorgado plazas de base a los egresados de sus Normales (como ocurría históricamente) que a mejorar la formación profesional de los académicos que trabajaban en ellas (con nuevas contrataciones con perfiles profesionales más especializados).

La medida permitió reducir la matrícula y la creación de plazas presupuestales para los normalistas, y abrió la contratación a egresados de licenciaturas afines a la educación ante el déficit de maestros.

Otro elemento a considerar en relación con el principio de autonomía es que la docencia se mantuvo en una tradición de cuasi burocracia, donde a los maestros socialmente se les reconocía como aplicador de planes y programas. Verlos como funcionarios estatales simplificó su papel a reproductores del sistema (Lawn y Ozga, 2004). Dicha perspectiva de la enseñanza como una estrategia de reproducción atribuye al trabajo docente un carácter instrumental. Ello ayuda a explicar por qué los maestros nunca alcanzaron la autonomía de otras profesiones debido en parte a su condición de burócrata con un fuerte control jerárquico (Tenti, 2007, Dubet, 2006).

Podemos establecer sobre el *principio de autonomía* que el alto nivel de control que mantiene la Secretaría de Educación Pública (SEP) sobre el trabajo de sus maestros no permite la existencia de un margen de facultad para que los docentes puedan tomar decisiones respecto al proceso de enseñanza aprendizaje. La autonomía se promueve en el discurso oficial pero el exceso de carga administrativa, los mecanismos de control sobre el trabajo y la evaluación estandarizada a nivel nacional, no permite condiciones para su ejercicio cotidiano en la vida del magisterio.

Por otro lado la instrumentación del Servicio Profesional Docente (2013) como un eje medular de la reforma educativa del presidente Enrique Peña Nieto, rompe con el primer atributo de las profesiones: se pierde el monopolio de la formación porque ya no se requiere acreditar los estudios de Licenciatura en Educación en sus distintas modalidades para ejercer la profesión. La acreditación del examen para concurso de oposición de la plaza docente tiene mayor peso que la formación pedagógica.

c) Principio de justicia

Para clarificar este principio, tomamos como base la dignidad humana. Cabría preguntarnos si el contrato que rige las relaciones laborales de la profesión docente se sustenta en el principio de justicia. Hortal señala varias características a analizar el tema: “se respetan los derechos de los usuarios del bien o servicio; (también) en razón del mérito o trabajo realizado; por participación proporcional en las cargas o beneficios: por la ley establecida por la autoridad competente al favorecer las condiciones de vida y trato igualitario” (2002:153).

Como se puede apreciar en el párrafo anterior, resulta complejo analizar el principio de justicia en la profesión docente, pues se vincula con el ejercicio ético. Recordemos que el surgimiento de las profesiones precisó el establecimiento de reglas y pautas de comportamiento capaces de generar una ética profesional. Durkheim (1937) señala que las corporaciones o gremios profesionales pueden llegar a albergar una moral *sui generis* para el ejercicio de la docencia, anteponiendo el interés del alumnado por encima de los intereses personales.

Para analizar la profesión docente no podemos dejar fuera el contexto de la segunda modernidad (Beck y Beck-Gernsheim, 2010), basada en la individualización, la emergencia del subempleo y la flexibilidad laboral. El problema que observamos en el caso mexicano es que las políticas laborales de individualización que se aplican en las últimas décadas conllevan procesos

de precarización. El gremio magisterial se vio afectado al concluir la protección recibida durante la etapa de Estado de bienestar.

Es posible retomar la caracterización de individualización para explicar la transformación de las relaciones laborales del Estado con el magisterio a partir de la reforma de 2013:

- I. Afectación a la identidad social. El magisterio pierde rasgos distintivos, tanto en términos de autocomprensión de la profesión, como en su relación con otros grupos de la sociedad. También pierde la identidad de profesión fácil, estable, con seguridad social y reconocimiento social. Y la identidad de profesión que conlleva movilidad con el paso del tiempo ante la pérdida de los mecanismos tradicionales de ascenso (escalafón).
- II. Transmisión de los riesgos sociales. La crisis educativa se atribuye a desempeños individuales (de los docentes) y no al fracaso de la política educativa de las últimas décadas. Gana terreno la orientación al logro individual y la competencia (por la vía de las evaluaciones) para legitimar las desigualdades.
- III. Conformación de nuevas alianzas políticas. Se observan en dos sentidos: del sector empresarial hacia instancias oficiales para respaldar la reforma y garantizar el estado de derecho; entre la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (la CNTE por sus siglas, grupo disidente del SNTE) y organizaciones sociales, intelectuales y padres de familia para respaldar una salida política a modificaciones laborales de la reforma.

Si entendemos la reforma como un proceso donde la docencia se incorpora a las *profesiones libres* (como parte de un proceso de individualización), veremos que no se cumplen las tres condiciones que suelen acompañar dicho proceso: cualificación, movilidad y competencia.

- I. La *cualificación*, donde las credenciales individuales se corresponden con mejores oportunidades de trabajo; ni Carrera Magisterial ni el actual Servicio Profesional Docente ofrecen incentivos para los profesores que presenten una mejor formación profesional.
- II. La *movilidad*, si los profesionistas poseen mejores credenciales se espera que tan pronto entren al mercado laboral puedan disfrutar de ascensos y mejores condiciones. La nueva legislación sólo les asegura estabilidad temporal del empleo (rompe con la condición de contratos definitivos).
- III. La *competencia*. En el ejercicio profesional, donde los profesores observan antecedentes comunes (una formación semejante) para realizan actividades equivalentes, se rompe el principio de igualdad entre iguales pasando a la pugna constante para mantener el empleo.

Existe una contradicción en la reforma con respecto a otras políticas de individualización: el cambio no se vio acompañado con la cualificación laboral que permitiera a los docentes hacer frente a las nuevas exigencias impuestas a la profesión. Por tanto la docencia retorna a su condición de profesión libre sin una adecuada formación profesional, sin perspectivas de movilidad y solamente como una actividad con un alto régimen de competencia laboral.

Ponemos cerrar este apartado mencionando que el nuevo marco jurídico para el ejercicio de la docencia vulnera el *principio de justicia*, pues cambió el sistema de contratación definitivo (base) por un esquema de recertificación periódica (cada 4 años). Con dicha modificación disminuyen las prestaciones laborales del magisterio y se rompe el principio básico de la no retroactividad. El acceso a prestaciones laborales adquiridas con anterioridad como parte del contrato colectivo de trabajo (acceso a créditos, programas de vivienda, etc) queda sujeto a la acreditación de los nuevos procesos de evaluación. Por otro lado, los docentes se vieron amenazados con despidos y obligados a participar en cuestionados procesos de evaluación para mantener el empleo con la aplicación de la reforma educativa del presidente Peña Nieto. Ello trastornó el estilo de vida de los profesores porque los temarios del proceso de evaluación para la certificación temporal implicaron dedicar entre 3-15 horas adicionales semanales en promedio fuera de su horario laboral.

d) Principio de no maleficencia

Hortal lo incluye como un principio sombra de los tres anteriores: si la profesión pretende alcanzar un bien (en nuestro caso la educación), se ejerce con autonomía y se rige bajo relaciones justas, no causará daño. La profesión docente por principio absoluto no debe perjudicar a nadie. El respeto a la dignidad como base de las relaciones laborales y las decisiones (autonomía) deberán regirse por el conocimiento y la competencia: la ignorancia o negligencia serían formas de causar daño.

Si el ejercicio de la profesión no ayuda a disminuir las desigualdades, ni permite que los alumnos alcancen los aprendizajes a los que deberían acceder en su tránsito por los distintos niveles del sistema educativo, podemos considerar que no se cumple el principio de no maleficencia. Al respecto la responsabilidad del Estado supera lo que pueden hacer los docentes por sí mismos para mejorar su desempeño.

Si revisamos el último informe sobre los avances para alcanzar *Educación Para Todos*, podemos observar que los resultados de México en los últimos 20 años prácticamente no han mejorado e incluso los países de África Subsahariana alcanzaron mayores logros que nuestro país. El *Global Education Monitoring Report* (2017b) da a conocer que en México 38% de la población en la escuela se encuentra cursando un grado que no corresponde a su edad (lo que implica problemas de deserción, repetición, etc.) y quienes cursaron su educación básica entre los años 2010- 2015 no poseen los niveles mínimos de comprensión lectora (90%), y el 77% tampoco desarrolló habilidades matemáticas mínimas (UNESCO, 2017b: 316-317).

El mismo organismo reconoce que es injusto responsabilizar a los profesores de las evaluaciones estandarizadas cuando la mejora de los sistemas educativos requiere decisiones de política pública, un mayor compromiso gubernamental, destinar mayores recursos y una sociedad más participativa que exija a sus gobernantes cumplir el derecho a una educación de calidad. Los docentes por su cuenta difícilmente podrían revertir esta situación sin una política de Estado.

La escasa o nula participación de la sociedad o incluso del gremio en la reforma educativa no es privativa de nuestro país. UNESCO señala:

Los sindicatos de docentes forman parte de la sociedad civil en general, pero tienen también su propia voz y desempeñan un papel específico. Pueden ayudar a responsabilizar a los gobiernos apoyando u oponiéndose a la reforma de la educación y promoviendo el diálogo sobre cuestiones delicadas que el gobierno puede vacilar en atender. Incluir formalmente a los sindicatos en la formulación de políticas aumenta la rendición de cuentas y la participación de los docentes, al tiempo que mejora las relaciones entre sindicatos y gobierno. Desafortunadamente, empero, no se consulta con regularidad a los sindicatos sobre la reforma. De 70 sindicatos en más de 50 países, más del 60% nunca o rara vez fueron consultados sobre la elaboración y selección de materiales didácticos (2017b s/p.).

También es necesario mencionar que la reforma educativa de 2013 no incluyó la formación inicial de docentes (cuando en México el Estado había tenido el monopolio en la formación docente a través de las Normales). Y otra de las críticas a la reforma es que no hay una prioridad explícita de la orientación del modelo y que no se enmarca en una perspectiva del derecho a la educación.

De lo anterior se desprende que el *principio de no maleficencia* resulte cuestionado en la profesión docente: los niveles de aprendizaje en la educación básica en México reflejan que aún los alumnos que acreditan y transitan por los diferentes niveles que integran el sistema educativo no están aprendiendo lo que deberían.

En el balance general de la docencia como profesión nos encontramos que la reforma educativa emprendida por el presidente Enrique Peña Nieto entra dentro del esquema de

individuación que desinstitucionaliza prestaciones sociales adquiridas con anterioridad por el magisterio. En términos de Merklen, el docente en tanto individuo “es invitado a volverse móvil y a tomar riesgos... (a) prever que su contrato de trabajo se vea interrumpido y...prepararse lo mejor posible para la eventualidad” (2013: 85). Ello implica las vicisitudes de la evaluación en el Servicio Profesional Docente.

La docencia nunca alcanza a *demostrar su competencia* como profesión autónoma. Los profesores de educación básica continúan bajo un esquema tutelar que no tiende a reconocer sus facultades y competencias al verse sometidos a constante supervisión y escrutinio (ahora del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y del Servicio Profesional Docente):

Hay medidas concebidas ahora sobre la base de ideas como el acompañamiento, la ayuda personalizada, la orientación, las formaciones, la proximidad, la participación...Se intenta movilidad a un individuo de quien se espera que establezca por sí mismo tanto los objetivos para salir de su dificultad, como las estrategias más adecuadas para lograrlo (Merklen, 2013, p.80).

Si se mantiene vigente el beneficio social de la profesión, pero se desgasta el reconocimiento social sobre la misma por lo que se vulnera el principio de justicia en la responsabilización única del magisterio por el fracaso del sistema educativo:

Hace 20 años hablamos de “catástrofe silenciosa” para calificar un desastre educativo que suave, silenciosamente, se había instalado entre nosotros. Lamentablemente, esa catástrofe continúa. Los indicadores provenientes de OCDE (PISA), de la SEP (ENLACE), del INEE (Excale), y otros más, coinciden en señalar que el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos sigue siendo muy bajo (Guevara, 2011: s/p.).

Podemos concluir que ante los malos resultados educativos de los últimos 25 años las autoridades continúan si asumir la responsabilidad del Estado por la implementación de la política pública en el área educativa.

Nuevas condiciones laborales

La última reforma educativa aprobada en México ha transformado de manera general las condiciones de los profesionales de la educación básica. Pero el cambio ya se venía observando desde los gobiernos neoliberales que paulatinamente modificaron las relaciones laborales, disminuyendo prestaciones sociales. En este sentido, el magisterio perdió su condición de profesión de Estado y entre otras consecuencias se observó la disminución de garantías y protecciones laborales.

De esa manera, la política educativa para el magisterio se aleja del ideal de *trabajo decente*, caracterizado por la estabilidad de condiciones: ingreso seguro, protección del trabajador, duración de por vida y aceptación social (Rodgers, 1989). Por ello en el presente artículo consideramos que la profesión docente sufre un proceso de precarización. Lo precario (del latín *precarius*) hace alusión a la “poca estabilidad” y a la inestabilidad (Guerra, 1998: 267). Para los docentes de educación básica, las reformas de los últimos años rompen el pacto estado-magisterio y transforman una profesión antaño protegida, caracterizada por la estabilidad laboral (plazas de por vida), trabajo con alto reconocimiento social y remuneración económica, por una profesión caracterizada por la incertidumbre laboral, indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.

Otro elemento que marca la precarización es la desinstitucionalización del proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar el ejercicio de la docencia (con la validación de planes de estudio específicos como requisito previo al ingreso durante el siglo XX).

Una más es la pérdida del control monopólico sobre el ejercicio de la actividad. Dicha pérdida desinstitucionaliza el reconocimiento oficial de cualquier profesión de acuerdo con Hortal (2002): validación de planes de estudio específicos como requisito previo al ejercicio de la docencia durante el siglo xx; la idea de un sujeto que proporciona bienes en la forma de prestación de un servicio específico a la sociedad; la pertenencia a un colectivo que le otorga identidad profesional (gremio magisterial). Hasta antes de la reforma se requería poseer formación de docente para lograr una plaza de maestro en las escuelas de educación básica. Actualmente la acreditación del examen y la recertificación pesan más que la formación pedagógica que implicaba un proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar su ejercicio.

Para algunos autores la precarización se manifiesta con tres indicadores: incremento de la jornada laboral, la disminución del poder adquisitivo de los salarios y la progresiva pérdida de derechos previamente adquiridos. El ejercicio de la profesión docente observa en la actualidad éstas mismas características: ampliación del horario escolar con la implementación de la modalidad de “escuelas de tiempo completo” y “escuelas de jornada ampliada”, donde los profesores de educación básica reciben una compensación por el tiempo extra que no repercute en el tabulador de su sueldo base; al trabajar dentro de una política de diferenciación salarial que no garantiza un salario profesional mínimo; y con la pérdida de los contratos definitivos paulatina de los derechos

laborales. A lo anterior se agrega la intensificación del trabajo: “proceso que se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales” (Apple, 1995).

En el mismo sentido Hargreaves y Fullan (2014) señalan que la apropiación del tiempo y espacio de los docentes se ve aminorado por el aumento de tareas administrativas y controles burocráticos que deben realizar, en aras de la productividad va precarizando el trabajo docente. Es decir que el aumento de trabajos administrativos también contribuye en el detrimento de este trabajo.

La precarización como característica de la modernidad afecta a la burocracia de manera casi natural en el modelo neoliberal:

(Hay individuos que)...ciertamente se liberan toda vez que se reduce el Estado, aquellos que disponen de capital o de cimientos suficientes para asentar sobre ellos su independencia social, mientras que hay otros que saldrán perdiendo (esto es, con sus márgenes de libertad recortados) cada vez que la “reducción del Estado” resulte una disminución de sus prestaciones sociales, o por una sumisión sin mediaciones a los caprichos del mercado (Merklen, 2013: 58).

Cabe mencionar que en el ejercicio de la docencia, históricamente en nuestro país los profesores de educación básica han tenido retribuciones salariales insuficientes por el rápido proceso de feminización de la profesión: fue considerado un empleo decente, de tránsito (hacia el matrimonio) por lo que las mujeres no serían sostén de una familia. En la actualidad las condiciones no han mejorado sustancialmente, México se encuentra por debajo de la media entre los países miembros de la OCDE (USD\$3004, OCDE: 2016: 10). Con la reforma se ha pretendido homologar el salario profesional docente, proceso complicado debido al doble esquema de negociación salarial que privó durante 20 años³.

La revisión de las condiciones de la actividad docente en México desde el modelo de análisis de la ética de las profesiones de Hortal revela la vulnerabilidad de la profesión en el contexto de la reforma educativa impulsada por el presidente Peña Nieto.

El modelo económico neoliberal del país modificó la docencia al transitar de un paradigma caracterizado por la estabilidad y homogeneidad laboral con un alto reconocimiento social, a un marco de relaciones laborales distinto. Las regulaciones colectivas tuvieron la bondad de garantizar y extender la protección social logrando cierta redistribución de recursos y conquistas. Con ello el trabajo permitía formar parte de un continuo de posiciones sociales que es también un continuo de derechos (Castel, 2010:22-23) que durante décadas benefició a los docentes.

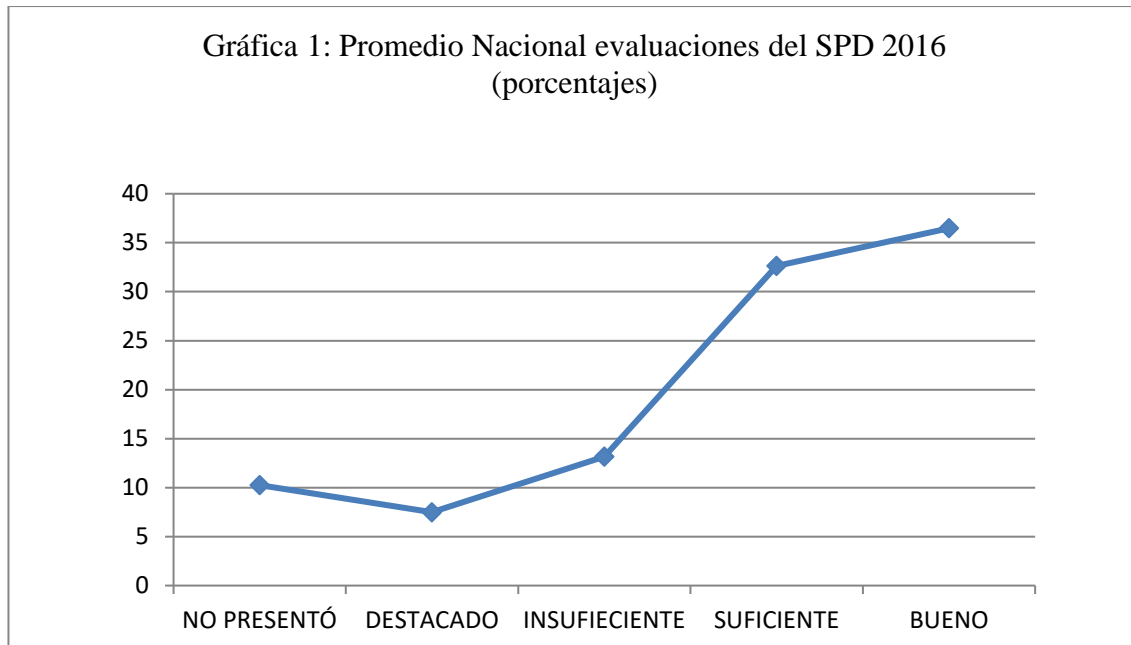
El cambio de marco contractual permite afirmar que la docencia pasó de profesión de *trayectoria protegida* de acceso a empleos públicos o privados dentro del marco legal con cobertura social y garantía de ingreso fijo (Graffigna, 2005), a una profesión de *trayectoria fluctuante*, es decir, aquellas que a pesar de contar con una relativa estabilidad de ingresos, se presentan vulnerables al contexto estructural en que se desenvuelven o a posibles eventualidades (Forni, 1996 y 1998) al encontrarse en un modelo de recertificación periódica.

Lo anterior se establece en la Ley del Servicio Profesional Docente, al fijar hasta tres oportunidades de evaluación satisfactoria para no perder el empleo:

Cuando en la evaluación...se identifique la insuficiencia en el nivel de desempeño de la función respectiva, el personal de que se trate se incorporará a los programas de regularización que la Autoridad Educativa...determine, según sea el caso. Dichos programas incluirán el esquema de tutoría correspondiente. El personal sujeto a los programas a que se refiere el párrafo anterior, tendrá la oportunidad de sujetarse a una segunda oportunidad de evaluación en un plazo no mayor de doce meses después de la evaluación a que se refiere el artículo 52, la cual deberá efectuarse antes del inicio del siguiente ciclo escolar o lectivo. De ser insuficientes los resultados en la segunda evaluación, el evaluado se reincorporará a los programas de regularización para sujetarse a una tercera evaluación que se llevará a cabo en un plazo no mayor de doce meses. En caso de que el personal no alcance un resultado suficiente en la tercera evaluación que se le practique, se darán por terminados los efectos del Nombramiento correspondiente sin responsabilidad para la Autoridad Educativa... según corresponda (LSPD, 2013: art. 53).

Ésta última disposición se aplicó a los docentes en el año 2016: la SEP dio de baja definitiva a 3,119 docentes de Oaxaca, Michoacán y Guerrero al acumular cuatro inasistencias injustificadas por participar en el paro convocado por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (Educación Futura, 2016). A mediados de ese año sumaban 9,709 profesores cesados tanto por su participación en los paros como por no presentarse a las evaluaciones (Diario Excélsior, 2016).

La reforma laboral aprobada en México ha tenido entre otras consecuencias la disminución de garantías y protecciones laborales en la medida que las reformas de los últimos años rompen el pacto estado-magisterio y transforman una profesión protegida caracterizada por la estabilidad laboral, trabajo con alto reconocimiento social y remuneración económica, por una profesión caracterizada por la incertidumbre laboral, indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.



La presión mediática sobre la evaluación de los docentes fue amplia, sin embargo, los resultados del primer proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente (2016) en general son aceptables: 76.58% de los profesores aprobaron su examen. El promedio nacional indica que la mayoría de los docentes tienen nivel satisfactorio de desempeño: 13% obtuvo resultado insuficiente, 33% suficiente, 36% alcanzó nivel bueno y 7% destacado (gráfica 1). Solamente 13% de los docentes evaluados deberá acreditar cursos de profesionalización y presentarse a evaluación nuevamente al año siguiente.

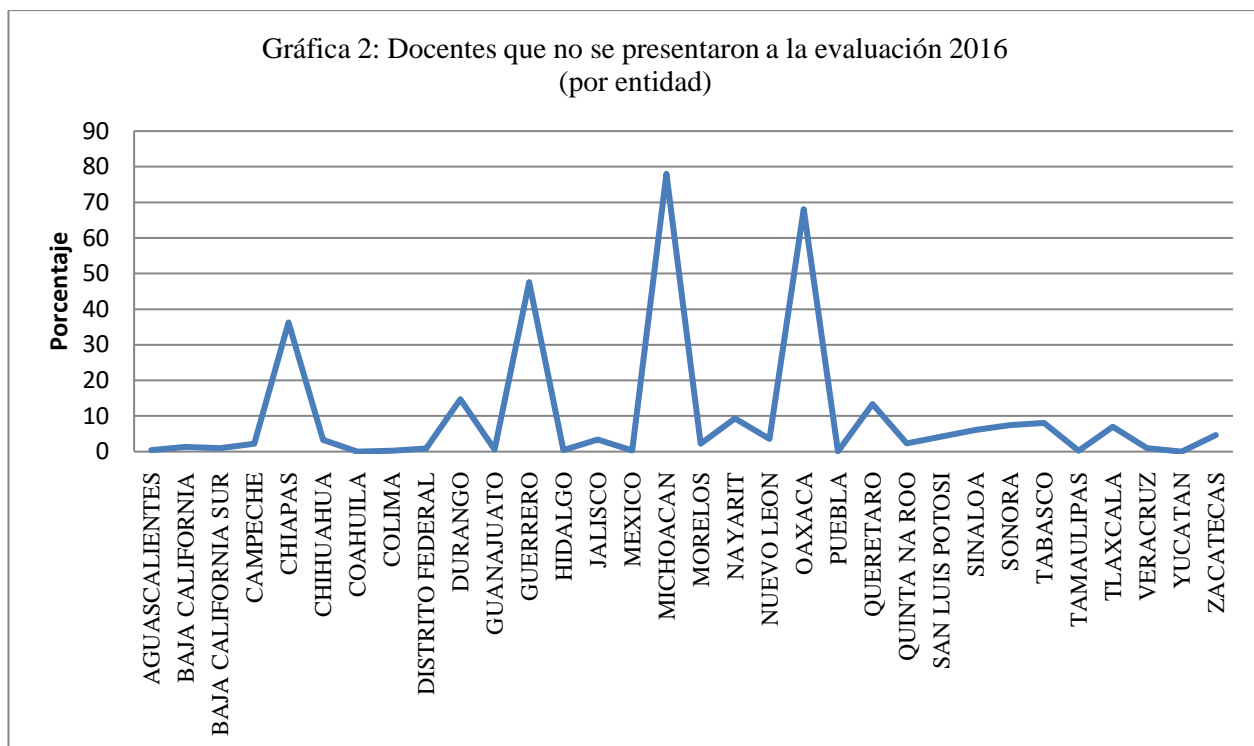
Tabla 1
Resultados de Evaluaciones Servicio Profesional Docente 2016 por estado (%)

ENTIDAD	NO PRESENTÓ	DESTACADO	INSUFICIENTE	SUFICIENTE	BUENO
AGUASCALIENTES	0.4	13.4	4.5	28.3	53.4
BAJA CALIFORNIA	1.3	7.3	11.8	39.4	40.2
BAJA CAL. SUR	1.0	15.2	7.0	28.8	48.0
CAMPECHE	2.2	7.0	12.9	35.9	42.0
CHIAPAS	36.3	1.6	28.1	19.2	14.8
CHIHUAHUA	3.3	8.6	9.9	32.5	45.7
COAHUILA	0.0	7.5	10.5	42.5	39.5
COLIMA	0.2	14.5	8.0	29.7	47.6
CDMX	0.9	9.2	8.5	33.9	47.5
DURANGO	14.7	7.7	15.0	27.9	34.7
GUANAJUATO	0.6	8.2	6.0	39.7	45.5

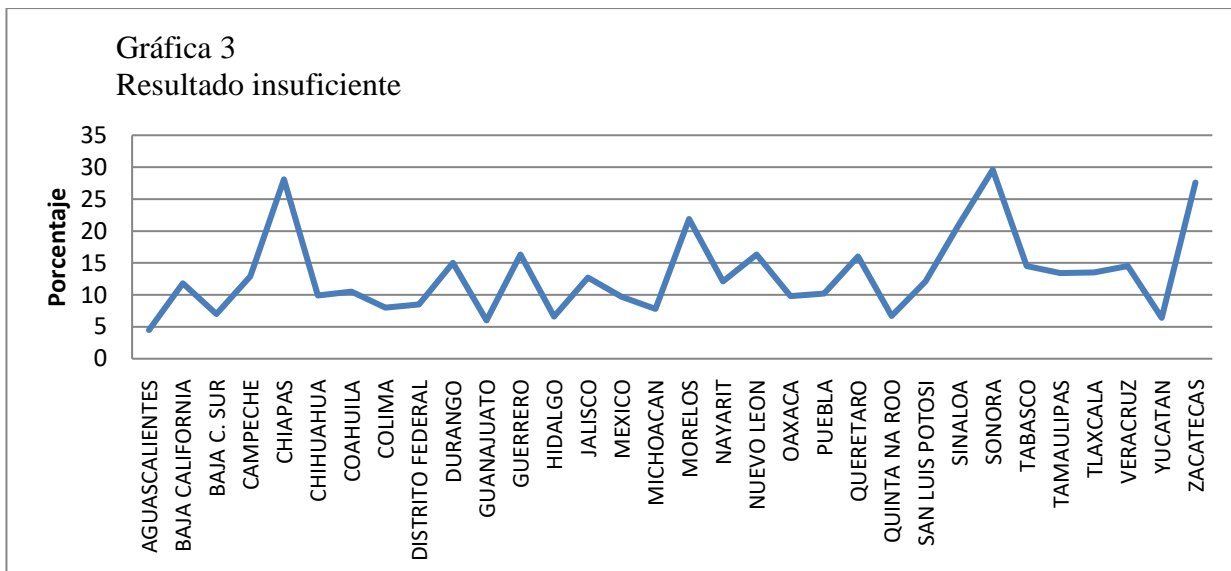
GUERRERO	47.6	2.2	16.3	17.6	16.3
HIDALGO	0.4	7.2	6.6	37.7	48.1
JALISCO	3.4	7.9	12.7	38.1	37.9
MEXICO	0.3	8.9	9.7	36.8	44.3
MICHOACAN	78.0	0.6	7.8	8.6	5.0
MORELOS	2.2	6.0	21.9	36.7	33.2
NAYARIT	9.3	8.4	12.1	33.6	36.6
NUEVO LEON	3.6	4.2	16.3	44.7	31.2
OAXACA	68.1	0.6	9.8	13.4	8.1
PUEBLA	0.1	8.0	10.2	39.2	42.5
QUERETARO	13.4	6.3	16.0	29.2	35.1
QUINTANA ROO	2.3	15.1	6.7	25.4	50.5
SAN LUIS POTOSI	4.2	7.9	12.1	39.3	36.5
SINALOA	6.1	5.3	21.1	37.4	30.1
SONORA	7.4	6.3	29.6	26.3	30.4
TABASCO	8.1	4.4	14.5	43.1	29.9
TAMAULIPAS	0.2	6.3	13.4	43.1	37.0
TLAXCALA	7.0	6.4	13.5	38.3	34.8
VERACRUZ	1.0	8.1	14.5	37.6	38.8
YUCATAN	0.0	13.9	6.4	29.6	50.1
ZACATECAS	4.6	5.5	27.6	30.5	31.8

Fuente: elaboración propia con información de la SEP 2016.

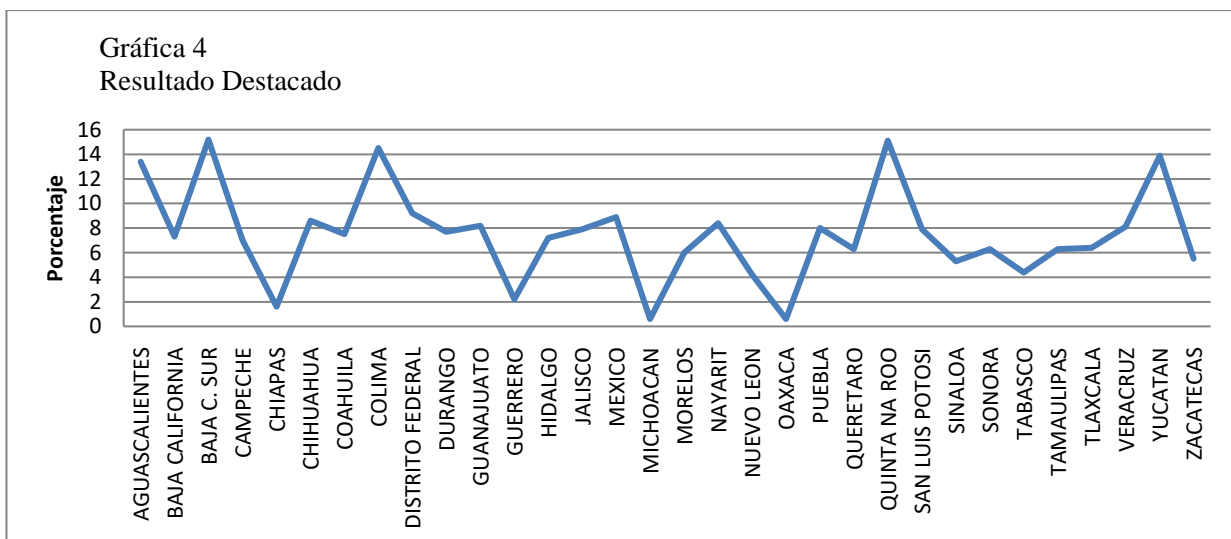
Cabe mencionar que 10% de los profesores convocados a evaluarse no se presentó por distintas razones: les faltó completar alguna fase de la evaluación, problemas en las sedes de aplicación del examen, dificultades en el manejo de la plataforma y por protesta contra la reforma (gráfica 2). Por lo que no necesariamente su siguiente evaluación tendría que ser desfavorable. La mayor parte de estos docentes se ubican en los estados de Oaxaca, Michoacán y Guerrero, entidades con fuerte oposición a la reforma educativa (ver tabla 1).

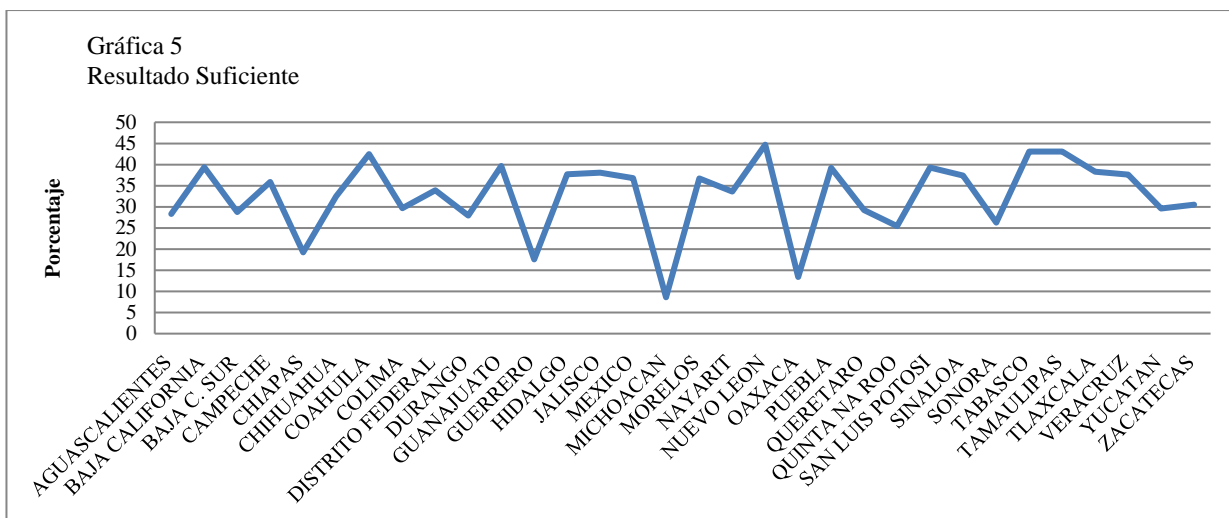


No es sorpresa que 28% de los profesores evaluados de Chiapas obtuviera resultados insuficientes por su condición de pobreza, marginalidad y población indígena. Desconcierta que en Sonora fueron 30%, 28% en Zacatecas y 22% en Morelos los que presentaron dicha condición (ver gráfica 3). También llama la atención que con la salvedad del estado de Colima, los resultados sobresalientes no se obtuvieron en entidades que en las evaluaciones nacionales alcanzan los mejores lugares, como la CDMX y Nuevo León (INEE, 2015a, p.13). Los más altos desempeños de los profesores corresponden a Baja Cal. Sur, Quintana Roo y Colima con resultados cercanos al 15% (gráfica 3).

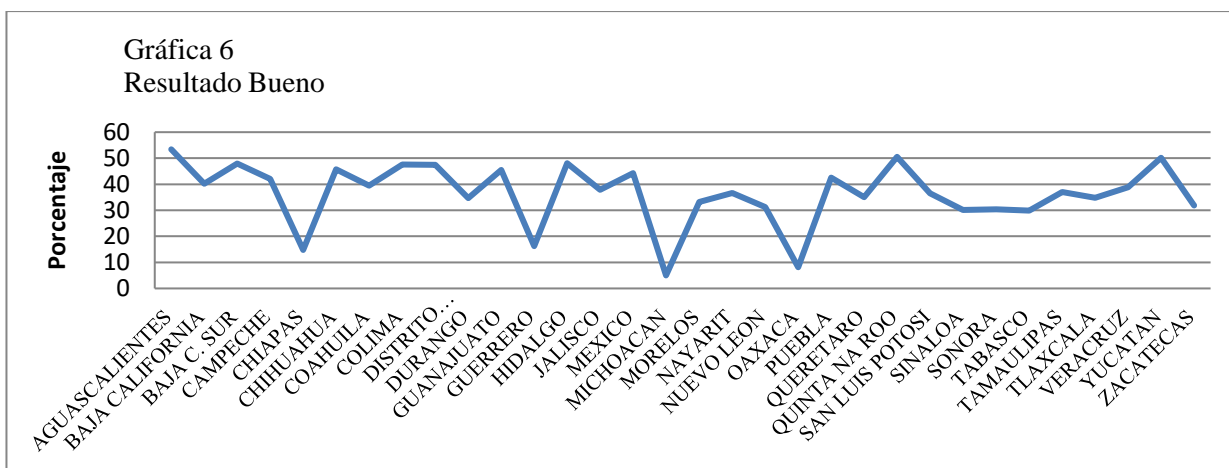


En las gráficas 4, 5 y 6 se aprecia que la mayoría de los profesores examinados alcanzaron niveles de acreditación satisfactorios en el primer año de evaluación del Servicio Profesional Docente de la reforma educativa. Pero el sector de docentes con resultados sobresalientes accedió de inmediato a los programas de vivienda (antaoño derecho social de todo el magisterio).





Al tomar como modelo de análisis la propuesta de Hortal (2002) observamos que la reforma de 2013 debilita la profesión en lugar de fortalecerla. Durante el siglo XX se dio la institucionalización del proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar el ejercicio (con la validación de planes de estudio específicos como requisito previo al ejercicio de la docencia); la idea de un sujeto que proporcionaba bienes en la forma de prestación de un servicio específico a la sociedad; la pertenencia a un colectivo que le otorgaba identidad profesional (gremio magisterial); la posibilidad de recibir una retribución por su desempeño (que constituye su medio de vida) y el que sus profesionales tuvieran el control monopólico sobre el ejercicio de la actividad: formalmente se requería poseer formación de docente para lograr una plaza de maestro en las escuelas de educación básica.



En el siglo XXI se observa intensificación del trabajo: “proceso que se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales” (Apple: 1995), que no necesariamente es remunerado, diferenciación salarial y pérdida paulatina de los derechos laborales. El carácter profesional de la actividad se ha visto erosionado por la falta de autonomía, la exclusión de los procesos definitorios en los cambios curriculares y el fortalecimiento de los controles sobre el ejercicio profesional de los docentes. Existe un contrasentido en promover la docencia como profesión liberal caracterizadas por una lucha por destacar la excelencia profesional: no basta ser maestro o buen maestro, hay que ser el mejor docente (Ortega, 1962), y el control sobre la actividad profesional y escaso margen de autonomía en las decisiones sobre su trabajo.

La prestación más importante sobre el sueldo base del maestro en México (del Programa de estímulos Carrera Magisterial), en el año 2015 sólo beneficiaba al 31% de los maestros (INEE, 2015b: 71). Dicho estímulo después de 21 años de operación, dicho estímulo se eliminó del sueldo base (con posibilidad a incremento anual) al pasar a estímulo fijo en junio de 2016.

Finalmente queremos destacar que la evaluación surgió a la par de los sistemas educativos: nada más tradicionalista que evaluar a partir de la elaboración de un examen. Por ello, la creación de un examen como mecanismo de ingreso al Servicio Profesional Docente no constituye un instrumento idóneo de selección; podría ser un insumo sobre nivel de dominio disciplinar, pero es muy cuestionable un examen de ítems con respuestas de opción múltiple sea el principal recurso para calificar la ética profesional del futuro docente. Además no arroja información sobre sus habilidades de enseñanza o para la generación de ambientes de aprendizaje. Es deseable y necesario crear otros mecanismos de evaluación, como impartir una clase modelo, videograbación para evaluación de la práctica, el trabajo profesional en la institución educativa y fuera de ella, la evaluación de pares, de los padres de familia y el desempeño pedagógico. El trabajo docente es complejo, por lo que las evaluaciones estandarizadas difícilmente dan cuenta de tal complejidad.

El derecho del trabajo docente

La historia del trabajo docente transitó de la contratación individual a la regulación colectiva que paulatinamente fue garantizando sus condiciones y protección social en el marco de la ley. En este proceso el ejercicio del magisterio también pasó de un acto entre particulares a

constituir una actividad pública con reconocimiento social. Las circunstancias actuales de la profesión van en sentido inverso y están a la par de la transformación de las condiciones en cualquier trabajo asociadas a la desregulación, flexibilidad, intensificación y precarización.

Esta circunstancia demuestra el anacronismo de los contratos colectivos de trabajo e incorporan a los profesionales de la educación básica a la descolectivización de su actividad. El proceso de individuación laboral es irreversible, sin embargo: “que el trabajo se haya vuelto...menos asegurado no significa que se haya vuelto menos útil y menos necesario. Es más bien lo contrario” (Castel, 2010: 70). Por ello en este último apartado queremos acercarnos a la necesidad de reflexionar sobre el establecimiento de nuevos marcos de protección a los docentes.

El asunto se relaciona con la distinción sobre el derecho *al* trabajo y el derecho *del* trabajo, donde el primero es una consigna revolucionaria (Castel, 2010: 74), en tanto que “el derecho civil y el derecho *del* trabajo tienen...la misma razón de ser...”civilizar” las relaciones sociales” (Supoit, 1993, p.17). Volviendo al caso de los maestros en su condición de asalariados, tendríamos que cuestionar si el escenario laboral que genera la reforma educativa de 2013 *civiliza* las condiciones en las que desempeñan la docencia y garantiza la seguridad e integridad al descolectivizar sus derechos, o bien, nos acerca a plantearnos nuevos escenarios respecto al derecho en el ejercicio de la profesión.

Un primer antecedente lo observamos con el establecimiento del sistema de pensiones aprobado en 1997, que opera a través de un esquema de competencia entre las Administradoras de Fondos para el Retiro (AFORE). En dicho sistema se transfiere la responsabilidad de atención en la vejez (antes atendida por la seguridad social), a la capacidad de ahorro individual sobre el tabulador salarial. Como señala Solís el sistema es inviable:

Desafortunadamente, la reforma (al sistema de pensiones) fue incompleta. No se adecuaron los sistemas de pensiones estatales ni el (del Instituto de Seguridad Social y Servicios de los Trabajadores del Estado) ISSSTE. Estos planes están generalmente estructurados como de beneficio definido y presentan, desde un punto de vista actuarial, importantes desequilibrios entre el valor presente de los ingresos y el de los beneficios. Es decir, al igual que el sistema anterior del (Instituto Mexicano del Seguro Social) IMSS, no son financieramente viables (2000, p. 166).

La responsabilidad del Estado sobre la seguridad social en la jubilación se transfirió a los profesores en lo individual con las AFORES. Pero el problema de fondo sobre la posibilidad del ahorro está en la capacidad salarial: mientras los docentes continúen recibiendo salarios insuficientes las expectativas de vida en la vejez serán negativas.

Otro aspecto se relaciona con la competencia para enfrentar los nuevos riesgos sociales del ejercicio de la docencia: si la ley establece como causales de despido los resultados de las evaluaciones del Servicio Profesional Docente, se podría pensar en un sistema de fondos o seguros para el desempleo.

En el mismo tenor se podría considerar dentro de un nuevo escenario de seguridad social la creación de *préstamos para la formación*, ya sea como parte de la profesionalización permanente que permita mantenerse dentro del magisterio, o bien, para dedicarse a otra actividad en caso de verse cesado como resultado de las evaluaciones.

Sin duda el establecimiento de relaciones laborales individualizadas tiende a debilitar el sindicalismo al dejar atrás los contratos colectivos, pero el derecho *del* trabajo no desaparece con la desregulación y la flexibilidad laboral. Con la reforma la docencia se reorienta como una profesión libre, el desafío será actualizar los derechos del trabajo docente.

Conclusiones

Dentro de los cambios estructurales que sin duda requiere la educación en México, la reforma del Presidente Peña nié omiitó políticas que incidieran en la formación de los maestros: no olvidemos que las escuelas normales dependen del Estado. En su lugar optó por desarrollar una serie de acciones focalizadas en el esquema de contratación docente y modificar la relación del Estado con la profesión magisterial. Ambas estrategias no ha, tenido impacto en la mejora de la calidad educativa. La política educativa sustentada en la evaluación tiende a la descolectivización (Castel, 2010) en el sentido de que los colectivos sindicales gradualmente perderán relevancia al dar paso a esquemas de contratación y regulación individual. Los beneficios antaño (homogéneos al derivar de negociaciones colectivas) tenderán a disminuir la protección social.

La incorporación de nuevos actores en la definición de la política educativa no limitó la participación del SNTE debido a su subordinación tradicional con el gobierno. La participación social canalizada a través de consultas y mesas de trabajo ha servido como canales de contención, pero no involucró a los docentes como actores centrales ni a las universidades y grupos de especialistas.

La magnitud de los cambios económicos, políticos y sociales hace necesario repensar el papel que desempeñan los docentes en la actualidad. Conviene reforzar la baja pertinencia de la formación inicial en las escuelas normales del Estado para que los profesores se asuman como

profesionales de la enseñanza, y no como aplicadores de programas. Sin duda, ello redundaría en acortar la distancia que se observa en general entre los requerimientos necesarios para desempeñar la función docente bajo el parámetro de otras profesiones y no en el imaginario de ésta. En particular, el grado de especialización y autonomía que deberían caracterizar la profesión docente se ve fuertemente limitado por los mecanismos de control que la misma Ley del Servicio Profesional Docente fija sobre el desempeño laboral.

Por otro lado, la multiplicidad de exigencias a la escuela revela contradicciones en el desempeño de la labor del magisterio: vertebrar la implementación del cambio de la reforma en los docentes implica nuevas demandas para mejorar su labor. El discurso de profesionalización se contrapone con el proceso de intensificación del trabajo docente. Dicha característica es un rasgo básico de precarización de la profesión. Porque los docentes asumen como parte de sus tareas *normales* la intensificación de su jornada laboral: trabajan fuera de sus horarios oficiales en actividades propias de la escuela pero sin recibir la remuneración correspondiente.

Por otro lado, la analogía de burocracia cuasi-profesional con el docente no se ve mejorada con el establecimiento del Servicio Profesional Docente pues no se garantiza el reconocimiento de la competencia profesional de dicha actividad. Además la limita a la acreditación de un examen cuando tener buenos maestros implica promover incentivos para cursar la carrera y ofrecer salarios competitivos y respeto al ejercicio.

Las reformas instrumentadas en la educación básica no han recuperado la voz de los docentes, en contraste con la educación superior, donde el establecimiento de programas de estímulos diferenciados y evaluaciones de productividad tiene en cuenta a la representación de los profesores e incluye su participación directa en la conformación de estructuras de evaluación de pares académicos.

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 nuevas formas de organización y mayor calidad no denota claridad con cambios en la forma de enseñar, pero sí la percepción de que el trabajo magisterial exige una mayor capacitación profesional: elaborar proyectos, atender problemas sociales y de salud y promover el desarrollo de competencias. Se requiere el respaldo de una política de Estado que acompañe la formación y actualización de esta actividad profesional, indispensable para cualquier ejercicio de mejora educativa.

Para evaluar la permanencia de los docentes en servicio se habrá de superar la visión tradicional en favor de una evaluación integral, que implicaría tomar en cuenta aspectos grupales (por escuela) e individuales (profesor). Dentro de los primeros la evaluación escolar debería tomar en cuenta las desigualdades del país: el papel del colectivo escolar para compensar la infraestructura, los materiales didácticos, el capital social en el caso de comunidades de bajos recursos, la baja escolarización y los escasos bienes culturales. Generar aprendizaje en tales condiciones implica un mayor esfuerzo. De la misma manera sería recomendable valorar la incorporación y/o reinserción de población vulnerable (indígena, con necesidades especiales, con sobre-edad) como reconocimiento a favor de la inclusión y la equidad. El reto es mayúsculo: no puede recaer sólo en los docentes.

Al modificarse el discurso gubernamental, en la percepción social sobre el magisterio apareció un enérgico cuestionamiento a la escuela pública, generando una fuerte tensión entre el prestigio social y el cambio de política educativa. Se posicionó al docente como responsable de la baja calidad educativa del país, sin presionar hacia la rendición de cuentas de los responsables de la Secretaría de Educación Pública.

La reforma y el establecimiento del *Servicio Profesional Docente* rompió con el monopolio del ejercicio de la docencia para el profesional de la educación y marca el retorno a la condición de profesión libre que se vivió al inicio del siglo pasado, pero sin más recursos, apoyos o acciones sustantivas para superar sus deficiencias, carencias, problemas. El cambio también daña profundamente la institucionalización de la profesión pues hay un menosprecio implícito de la formación de competencias y habilidades para la enseñanza. Este contexto influye negativamente en la percepción social de la profesión docente y daña la identidad profesional del maestro en lo individual (en su trabajo en el aula) y como colectivo (en sus organizaciones sindicales).

Los resultados del establecimiento del *Servicio Profesional Docente* permiten comprender una de las consecuencias de la no-transformación del sistema educativo: el despojo de la profesión docente de su principal identidad (la formación pedagógica para “saber enseñar”) como rasgo fundamental para caracterizar al maestro. La medida no solo modificó el marco legal para el ejercicio de la docencia: regresó la profesión a la condición de actividad libre como a inicios del siglo pasado. Ello nos lleva a cuestionarnos: ¿Estamos ante el fin del magisterio como profesión?

La identidad del magisterio es el valor que se genera y circula a través de conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas cotidianas de la profesión docente en colectivo. Tiene carácter

sistémico. Se conforma a partir de la formación profesional inicial y continua, de las condiciones para la interacción profesional, del reconocimiento de algún liderazgo notable y estable que impulse a equipo docente a buscar un bien mayor y de la generación de oportunidades para aprender de los colegas en la búsqueda de mejorar su desempeño (Hargreaves y Fullan, 2014).

Si tomamos como elemento base de la profesión dichas habilidades, dicho autor enfatiza que el saber actuar en un contexto de trabajo, requiere combinar y movilizar los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente que pueda ser validado en el campo de trabajo (Le Boterf, 2001). Esto significa que el despliegue de la competencia no sólo depende del dominio disciplinar que el individuo demuestra, sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente sociocultural determinado. Acceder al ejercicio de la función docente a través de un examen, dista mucho de tal reconocimiento a la profesión, comparativamente, un médico o un odontólogo no podrían acceder al ejercicio de la profesión de la misma manera que se espera de los maestros sin una formación exprofeso.

Referencias

- Abraham, A. (1998) "La identidad profesional de los docentes y sus vicisitudes". *Revista del IICE*. Año VII, Nro. 13. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Alaníz, C. (2017) "Políticas educativas para el nivel básico: ¿Revaloración del trabajo docente?", en Alaníz, C. (coord.), *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*. Universidad Pedagógica Nacional, México, pp. 17-55.
- Alaníz, C. (coord.) (2017), *Docencia: desafíos de una profesión en construcción*. Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Apple, M. (1995), *Educación y poder*, varias editoriales.
- Arfuch, L. (2002) "Problemáticas de la identidad". En: *Identidad, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires, Argentina. Prometeo.
- Beck U. y E. Beck-Gernsheim (2012), *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Paidós, Barcelona.
- Cárdenas, V. (2004), *Construcción de la identidad docente*. UAM-Iztapalapa, México.

- Castel, R. (2010), *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*, FCE, Argentina.
- Castel, R.; G. Kessler; D. Merklen y N. Murard (2013), *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, Paidós, Buenos Aires.
- Diario *Excelsior* (2016) “La SEP ha despedido 9mil 709 maestros; faltar a clases y evaluaciones las causas” nota publicada 21/05/2016. Disponible: <http://www.excelsior.com.mx/nacional/2016/05/21/1094036>
- Díaz, R. (2001), “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Didriksson, A. (2015), *Una reforma educativa para la exclusión*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Diker y Terigi (1997), “La formación docente en debate”. En: *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina. Paidós
- Dubet, F. (2006) *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*, Gedisa, Barcelona
- Durkheim, É. (1937) “Morale professionnelle. Trois leçons d’un Cours d’Émile Durkheim de Morale Civique et professionnelle (1898-1900) » *Revue de Métaphysique et morale* 44, 527-544.
- Forni, F. (1996). “La estructuración de la ciudad en el conurbano”, en *Dialógica, 1*, Buenos Aires: CEIL-Conicet, pp. 65-80.
- Forni, F. y Angélico, H. (1998). “La pobreza desde la perspectiva de los hogares: un estudio de casos en el segundo cinturón del Conurbano Bonaerense”. *Revista de Ciencias Sociales, No 9*, diciembre. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, pp. 159-174.
- Graffigna, M. L. (2005). *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas, VI*, junio-septiembre. Santiago del Estero, Argentina.
- Guerra, P. (1998), *Sociología del trabajo*, Montevideo, Fundación de la cultura universitaria.
- Guevara, G. (2011). El rumbo perdido. *Nexos*, México, mayo. <http://www.nexos.com.mx/?p=14265>
- Hargreaves, A. y M. Fullan (2014), *Capital profesional*, Madrid, Morata.
- Hortal, A. (2002), *Ética general de las profesiones*. España: Desclee de Brouwer.
- INEE (2015a) *Planea. Resultados Nacionales 2015*. México, Disponible en: http://planea.sep.gob.mx/content/general/docs/2015/PlaneaFasciculo_9.pdf

- INEE (2015b), *Los docentes en México*, México: INEE.
- Lawn, M. y J. Ozga, (2004) *La nueva formación docente. Identidad, profesionalismo y trabajo en la enseñanza*, Barcelona, Pomares.
- Le Boterf, G. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Ley del Servicio Profesional Docente (2013), Publicado el 2 de septiembre de 2013. Diario Oficial de la Federación, México.
- Merklen, D. (2013) “Las dinámicas contemporáneas de la individuación” en Castel, R.; G. Kessler; D. Merklen y N. Murard, *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?*, Paidós, Buenos Aires. pp. 45-86.
- OCDE (2016) Education at a Glance 2016, México-Nota país. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EAG2016-Mexico.pdf>
- Ortega y Gasset, J. (1962), “Las profesiones liberales” Obras completas, Tomo IX, Revista de occidente, Madrid, 691-706.
- Educación Futura*, Revista electrónica (2016), “Anuncia Nuño despido de 3,119 maestros por paro” 20 de mayo de 2016. Disponible en: <http://www.educacionfutura.org/anuncia-nuno-despido-de-3119-maestros-por-paro/>
- Rodgers, G. (1989) *Precarious jobs in labour market regulation: the growth of atypical employment in Western Europe*, University of Brussels.
- Sánchez, 2011, p
- Solís, F. (2000). “Los sistemas de pensiones en México: La agenda pendiente”.en *Una agenda para las finanzas públicas de México*, México: Centro de Economía Aplicada y de Políticas Públicas, ITAM. Disponible en <http://ftp.itam.mx/pub/academico/inves/CEA/Capitulo5.pdf>
- Supiot, A. (1993) “¿Por qué un derecho del trabajo?” *Documentación laboral*, No.35, pp.11-28. Disponible en <http://www.derecho.uba.ar/academica/derecho-abierto/archivos/derecho-abierto-GOLDIN-porque-un-derecho-del-trabajo-supiot.pdf>
- Tenti, E. (2007) “Consideraciones sociológicas sobre la profesión docente” *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-353, maio/ago. 2007 Disponible en <http://www.cedes.unicamp.br>
- UNESCO (2017a), *Enseñar con autonomía. Empoderar a los docentes*. Disponible en: <https://educacionmundialblog.wordpress.com/2017/10/05/permitir-que-los-maestros-ensenen-los-peligros-de-aumentar-la-carga-de-trabajo-de-los-maestros/>
- UNESCO (2017b) *Global Education Monitoring Report.Accountability in Education.Annexs Statical Tables*. Paris.

Notas

¹ Sin duda el secuestro y desaparición de 43 estudiantes de la Normal Rural de Ayotzinapa “Isidro Burgos” en la ciudad de Iguala Guerrero el 26 de septiembre de 2015 a manos de la delincuencia (en colusión con las autoridades y el ejército), suspendió cualquier intención de reestructuración a las escuelas normales en México a pesar de la crítica situación en que se encuentran. A la fecha de terminación de este artículo no se cuenta con el nuevo plan de estudios para dichas instituciones formadoras de maestros.

² Cabe aclarar que la educación secundaria en México siempre ha sido atendida en un porcentaje importante por profesores sin formación pedagógica. No todos los profesores eran egresados de la Normal Superior, sino de licenciaturas o ingenierías (en ocasiones inconclusas) que acreditaban un curso de nivelación pedagógica. Ello se explica porque antes de 1984 no se requería un título de licenciatura para ejercer docencia en educación básica.

³ Después de la firma del Acuerdo de Modernización de la Educación Básica (1992) se reconoció como único interlocutor para las negociaciones gremiales al SNTE, sin embargo, cada una de las secciones sindicales del SNTE y de su disidencia (la CNTE), establecieron además con los gobernadores acuerdos, prestaciones y bonos. Con ello se diversificaron los conceptos de las prestaciones haciendo prácticamente imposible su homologación.