

El Servicio Profesional Docente: Percepción de las condiciones laborales en educación básica en tres entidades de México

The Professional Teaching Service : Perception of the Working Conditions of Basic Education Teachers in three States of Mexico

Claudia Alaniz Hernández^a

Recibido: 24 de junio de 2018

Aceptado: 9 de febrero de 2020

Resumen: El objetivo del artículo es analizar la percepción de los maestros respecto a su trabajo tras el establecimiento del Servicio Profesional Docente como parte de la Reforma Educativa implementada en México en el año 2013. El estudio se apoya en la aplicación de una encuesta con escala Likert a 932 profesores de educación básica en 117 escuelas públicas de educación básica (preescolar, primaria y secundaria) de tres entidades federativas del país: Ciudad de México, Guanajuato y Tlaxcala. Los resultados se analizan en dos ejes: a) Desarrollo profesional; b) Identidad y condiciones de trabajo. Entre los resultados destaca el reconocimiento de condiciones de precarización laboral que agudizan el llamado *malestar docente*.

Palabras clave: Trabajo docente; política educativa; educación básica.

^a Doctora en Educación y Profesora-Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

✉ calaniz@upn.mx | ORCID: 0000-0001-8269-7216.

Abstract: The objective of the article is to analyse the perception of the teachers about their work regarding the establishment of the Teacher Professional Service (as a part of The Educative Reform implemented in Mexico in 2013). The study is supported in the application of a survey with Likert scale to 932 teachers of basic education in 117 public schools of basic education (preschool, elementary school and secondary school) of three federal entities from the country: México City, Guanajuato and Tlaxcala. The results are analysed in two main points: a) Professional development; b) Identity and job conditions. Among the results, it is stood out the recognizement of precariousness labour conditions that exacerbate the called teacher's discomfort.

Keywords: Teaching Work; Educational Policy; Basic Education.

Introducción

En el presente artículo se revisa la percepción que los docentes tienen sobre su propio trabajo en el marco del establecimiento del Servicio Profesional Docente, como una de las líneas estratégicas de la Reforma Educativa de 2013 en México. El texto se organiza en cinco apartados: en el primero se hace una revisión de los estudios sobre las condiciones de trabajo docente que durante las últimas cuatro décadas han documentado la transformación de una profesión con alto reconocimiento, a una actividad cuestionada por sus resultados.

En el segundo, se contextualiza el marco de la Reforma Educativa aplicada durante el gobierno del presidente Enrique Peña Nieto como punto de consolidación de la búsqueda de la calidad a través de la evaluación, que iniciara durante el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari. Los apartados tres y cuatro explican, respectivamente, las consideraciones metodológicas de la investigación realizada con docentes de tres entidades del país y los resultados obtenidos. Ahí se expresará que esta revisión de la profesión docente coincide con la propuesta de Graffigna (2005) al abordarla como trayectorias “en relación a la experiencia vital que transcurre en un doble vínculo entre procesos estructurales e historias personales y familiares” (p. 3). Los resultados hablan de un magisterio que transitó del apoyo y el reconocimiento familiar y social, a la minusvaloración de la actividad docente. Finalmente, se exponen las conclusiones derivadas de la investigación.

1 Del malestar a la precarización docente

Desde la década de los años 80 inició el debate sobre los problemas en el ejercicio profesional de la docencia en Europa: los trabajos de Goble y Porter (1980) reflejaban una disociación entre las nuevas exigencias a los docentes y los perfiles de formación, generando una discusión respecto a qué capacitación requerían los

profesores y cómo debían aplicarla a su trabajo. Mitter (1985) hablaba del “desencanto” por el trabajo docente; incluso en la literatura inglesa se acuñó el término “síndrome del quemado” (burnout) para referirse al desgaste emocional y físico acompañado de actitudes negativas que ya presentaban los maestros. Maslach y Jackson (1981) consideran este asunto “un problema tridimensional, por contener variables emocionales, actitudinales y cognitivas que conllevan a la despersonalización y baja eficiencia en el trabajo” (en Tifner, Martín, Albanesi y Bortoli, 2006, p. 281). También son reconocidos los estudios de Esteve (1987, 1991) sobre el malestar docente. Tal es el impacto que en España “el burnout está reconocido como accidente laboral de dicha profesión desde 2007” (Tifner et al, 2006, p. 280).

Sobre el tema, Ander-Egg (2007) habla de un vaciamiento del rol docente ante la pérdida de status y prestigio social en el ejercicio del magisterio. Sin duda, la valoración del trabajo docente ha cambiado en un siglo, pero ¿cómo pasaron los profesores de ser agentes de cambio con una alta valoración social a responsables de la mala calidad educativa?

Existen factores contextuales que pueden ayudar a explicar la minusvaloración del trabajo magisterial, los cuales se relacionan con la evolución natural de la sociedad: cuando los países se caracterizaban por conformar sociedades conservadoras, la selección de valores a transmitir en la escuela era más o menos homogénea y se encontraba respaldada por las familias tradicionales. La apertura democrática y la pluralidad paulatinamente fueron rompiendo el monopolio de la escuela sobre el tipo de saberes y valores a preservar en las nuevas generaciones, pero son múltiples los factores que intervienen en el aprecio o menoscabo del reconocimiento de la profesión docente, por lo que en el presente trabajo se habla de manera genérica del malestar docente, que incluye el burnout (ver figura 1).

El presente artículo se propone explorar sólo los factores relacionados con la intensificación, bajo nivel de remuneración y escaso reconocimiento de la profesión magisterial.

En la actualidad, no hay consenso sobre aquello que debe transmitir la escuela. Prueba de ello es que ya existen múltiples medios de acceso a la información (antes función exclusiva de la educación), aunado a que se pide a los maestros asumir labores antaño propias del ámbito familiar. Por otro lado, el modelo cultural vigente asocia el éxito profesional al nivel de ingreso económico. Entonces ¿cómo una profesión históricamente vinculada al sacrificio puede mantener prestigio social? Sin duda resulta contradictorio y muchos profesores no han sabido adaptarse y aprovechar las nuevas circunstancias.

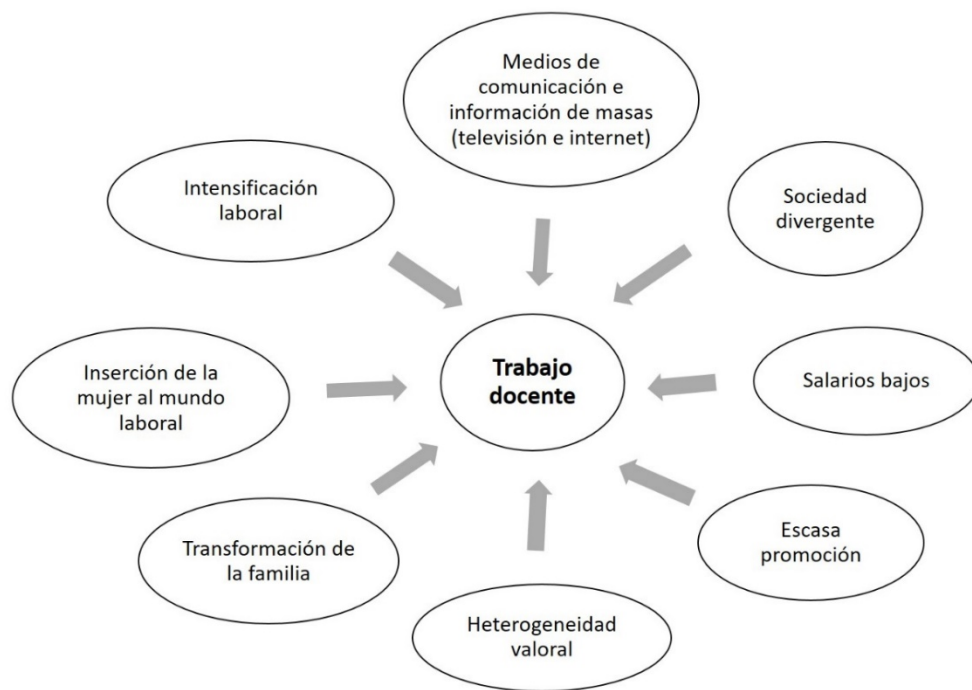


Figura 1. Factores de malestar docente.

Fuente: Elaboración propia con base en Merazzi (1983) y Ander-Egg (2007).

El malestar docente reconocido en el último cuarto del siglo XX se agudizó de cara al siglo XXI debido a la precarización de las condiciones laborales del magisterio. Éste es el eje argumentativo para el análisis en la presente investigación.

Varios autores coinciden en los indicadores de precarización. Los trabajos de Apple (1995) o Hargreaves y Fullan (2014) identifican tres elementos básicos: a) aumento de jornadas de trabajo, b) bajos salarios y c) pérdida de derechos adquiridos. Al respecto, los profesores de educación básica han vivido la intensificación de dos maneras: en primer lugar, al incrementarse las demandas y nuevas tareas a cubrir dentro del mismo horario y con el mismo salario; la segunda, en cuanto a sus prestaciones, que antes de la reforma de 2013 percibían de manera automática por la pertenencia al gremio y que ahora se condicionan a los resultados de las evaluaciones docentes.

En el mismo tenor, Hargreaves y Fullan (2014) señalan que la apropiación del tiempo y los espacios de los docentes se ve aminorada por el aumento de las tareas administrativas y controles burocráticos que deben realizar en aras de la productividad.

Finalmente, desde la corriente francesa, Baudelot y Gollac (2011) analizan el bienestar del sujeto desde la perspectiva de la felicidad/sufrimiento que le proporciona el ejercicio de su profesión. Dichos autores identifican cuatro distintas etapas en la historia del trabajo, desde el origen religioso de la vocación donde el sacrificio en la labor cotidiana constituía un “bien de salvación”, pasando por la concepción de relación moral que le atribuyó Weber; así como la implicación de satisfacción del trabajo fordista que desarrolló la sociología estadounidense del trabajo, para arribar a un último giro con la perspectiva de Boltanski y Chiapello (2000), quienes cuestionan la relación mecánica de esfuerzo-recompensa en la búsqueda de “una implicación personal más intensa basada en la confianza, las relaciones interpersonales [...] la valoración de los recursos más personales [...] en un sistema relativamente justo que trata a las personas de manera moralmente aceptable y que les aporta beneficios colectivos” (en Baudelot y Gollac, 2011, p. 29).

Con base en el anterior conjunto de elementos teóricos, se propone analizar las condiciones laborales de los docentes que participaron en el presente estudio con el propósito de documentar el bienestar que les proporciona el desarrollo de su actividad profesional.

2 El contexto de la Reforma Educativa de 2013

La reforma implementada por el presidente Enrique Peña Nieto debe entenderse en un continuum de reformas a favor de la calidad, que formaron parte de la ola de reformas modernizadoras instrumentadas en toda América Latina en la década de los años 90, en el marco de directrices de Organismos Internacionales (OI) como el Banco Mundial (BM) y principalmente la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Al generalizar la cobertura educativa en el nivel básico, se puede identificar una tendencia a mejorar los niveles de logro educativo. Con esta intención se introdujo el término calidad en los discursos educativos. Acuña y Pons (2018) identifican cuatro ejes de acción desde la perspectiva de los OI para lograr la calidad educativa:

...se concibe en términos de la necesaria mejora de la infraestructura y equipamiento de las escuelas, incluyendo la incorporación de las TIC, de la formación y desempeño docente, así como de los procesos académico-administrativos asociados con la contratación y permanencia laboral. No obstante, en los diagnósticos acerca de la brecha que resta por cerrar para alcanzar la calidad educativa se tiende a culpabilizar a los docentes (p. 4).

En el caso particular de México, los cambios fueron formalizados a través de la firma de distintos acuerdos o convenios entre el presidente en turno y otros actores,

siempre con la finalidad de alcanzar la calidad educativa, iniciando con el Acuerdo para la Modernización en la presidencia de Salinas de Gortari. La idea de privilegiar la evaluación como mecanismo para lograr la calidad se profundizó en la firma del Compromiso por la Educación y la creación del primer Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) durante el sexenio del presidente Vicente Fox; tuvo continuidad esta premisa con la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación durante el gobierno de Felipe Calderón, y dicha tendencia se consolidó durante de presidencia de Peña Nieto, magnificando el alcance de la evaluación como medio y fin de la calidad educativa:

La evaluación se presenta como un elemento preponderante. Plantear esta reforma y señalar que la evaluación es el punto clave habla de una estrategia decidida unilateralmente; no se proyecta una que posibilite la incorporación, la discusión de ideas, la definición de metas compartidas, o un recurso con el fin de preparar a todos los actores e ir hacia un cambio, cualquiera que éste sea, sino que considera que la evaluación puede cumplir con este impulso y esta orientación respecto al cambio (Rueda, 2015, p. 17).

Una de las primeras *reformas estructurales* implementadas en el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto fue la educativa. La modificación al Artículo tercero Constitucional (históricamente dedicado al derecho a la educación y sus características), incorporó elementos laborales (tradicionalmente abordados en el Artículo 123º), para garantizar el derecho a una educación de calidad. La reforma constitucional también modificó el Artículo 73 en su fracción XXV al agregar el establecimiento del Servicio Profesional Docente (SPD) como parte de las atribuciones del Estado. El cambio constitucional se complementó con la promulgación de la Ley General del Servicio Profesional Docente y la creación de un órgano autónomo encargado de la evaluación del sistema educativo, el INEE, como garantes de la prestación de servicios educativos de calidad (Diario Oficial de la Federación, 2013a). El primero tiene una función regulatoria de los términos y condiciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los profesores de educación básica y media, mientras que una de las atribuciones del INEE (de manera conjunta con las autoridades educativas) fue encargarse del diseño y aplicación de las evaluaciones para participar en el SPD¹. En los hechos, el gobierno mexicano fijó su apuesta por la evaluación como instrumento casi único y privilegiado para lograr la calidad educativa, pero la estrategia seleccionada incidió en la precarización de la profesión magisterial.

¹ La Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa regulan los subsistemas de educación básica y media. Para efectos del presente artículo únicamente nos referimos al nivel básico. Cabe mencionar que ambos organismos fueron derogados en la Reforma Constitucional de mayo de 2019.

Una modificación importante para la profesionalización del trabajo docente que trajo consigo el SPD fue devolver la evaluación a cada profesor, para diseñar de manera flexible y congruente la orientación de los cursos para mejorar su desempeño (y no tomar todos los mismos cursos de manera obligatoria como ocurría anteriormente). Otra se refiere a la introducción de la figura de tutoría para los docentes de nuevo ingreso, consistente en el acompañamiento durante dos años con el propósito de fortalecer sus habilidades docentes. El problema fue que no siempre los profesores designados como tutores tenían un perfil como docentes experimentados en buenas prácticas educativas y muchos nombramientos fueron discrecionales.

Pero quizá la medida más importante del SPD en la percepción de los docentes fue la pérdida de la definitividad de los contratos laborales, pues los nombramientos de base cambiaron su carácter definitivo en la ley al limitarse a “nombramiento de base que se da por tiempo indeterminado en los términos de esta ley y de la legislación laboral” (Diario Oficial de la Federación, 2013a, s. p). Es decir, el tiempo indeterminado se refiere a refrendar la certificación periódica mediante las evaluaciones que la ley determinara.

Otra de las modificaciones introducidas para el ejercicio profesional de la docencia es la insuficiencia de la obtención de una cédula profesional ante la instancia correspondiente, porque el acceso quedó supeditado a la acreditación del examen para ingreso y permanencia en la función docente (Diario Oficial de la Federación, 2013b, s. p.) pues el INEE, junto con las autoridades educativas estatales, reunió la atribución de determinar los perfiles y los requisitos para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio.

Como resultado de estos cambios en la política educativa, el antaño estable trabajo docente pasó a condiciones de flexibilidad laboral y precarización, al igual que ocurre en prácticamente todas las modalidades del trabajo asalariado. Castel (2010) señala que tal situación es consecuencia de la crisis de los sistemas clásicos de protección social, como producto de la globalización.

La revisión de las nuevas disposiciones busca tratar de explicar por qué la Reforma Educativa de 2013 deviene en individualización de la actividad, en términos de Beck y Beck-Gernsheim (2012), como “una transformación estructural, sociológica, de las instituciones sociales, y (de) la relación del individuo con la sociedad” (p. 339). Los cambios introducidos con el SPD trastocaron la relación del docente con la sociedad y sus instituciones, lo cual no necesariamente deriva en la profesionalización del magisterio.

Al respecto se encuentra coherencia entre las significaciones imaginarias de los docentes en torno a su profesión y las instituciones educativas que las promueven. Dichas significaciones en su conjunto crean un mundo propio de imaginarios para la sociedad, instituyendo una representación colectiva de la profesión docente. En palabras de Castoriadis:

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son *radicales* en tanto origen y raíz de algo, otros son *instituyentes* toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son *instituidos*, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente. (1983, p. 327)

En el imaginario social se han configurado dos premisas: que el docente es responsable de los bajos niveles de logro educativo, y que la evaluación al docente mejorará en automático la calidad educativa. Ambas creencias configuran imaginarios sociales sobre la evaluación docente que la sustentan y refuerzan. Se constituyen en el motor central como creencias/fuerza de la evaluación/calidad.

3 Consideraciones metodológicas

La investigación forma parte del proyecto “Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas”. Es una investigación de tipo mixto que combina el análisis de textos (enfoque interpretativo) junto con un estudio empírico de corte cuantitativo (Flick, 2002). Las indagaciones de orden interpretativo pretenden identificar las implicaciones de la política educativa actual y su impacto en las condiciones laborales del docente; las de tipo cuantitativo se obtuvieron mediante la aplicación de una encuesta a docentes de educación básica en una muestra aleatoria de escuelas públicas de preescolar, primaria y secundaria en tres entidades: Ciudad de México, Guanajuato y Tlaxcala, para hacerlas comparables. Se procuró que los planteles se ubicaran en zonas con características similares (de acuerdo con el Índice de Desarrollo Humano 2010 del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI). La muestra abarca escuelas urbanas en zonas de media y alta marginación, de sostenimiento federal y, en el caso de las secundarias, sólo aquellas que pertenecieran al subsistema de Secundarias Técnicas.

El diseño del cuestionario estuvo organizado en dos partes. En la primera se recogieron los datos sociodemográficos y laborales de los participantes: género, edad, estado civil, nivel educativo, tipo de nombramiento de ingreso, años de labor docente, nivel académico y pertenencia a carrera magisterial. La segunda parte

estuvo compuesta por 79 ítems con escala de Likert distribuidos en siete unidades de análisis²; para el presente artículo solo recuperamos las relacionadas con las condiciones de trabajo que se fundamentan en las cualidades de las profesiones (Hortal, 2002) y las características de la intensificación laboral (Beck y Beck, 2003). Se hizo la validación del instrumento mediante una prueba piloto, cuyos resultados lograron un coeficiente .861 de Alfa de Cronbach. Posteriormente, en el trabajo de campo se aplicó en un universo de 932 docentes.

Tabla 1. Universo de la muestra

	Entidad	Planteles	Maestros
Preescolar	CDMX	10	65
	Guanajuato	25	112
	Tlaxcala	10	100
Primaria	CDMX	10	115
	Guanajuato	21	144
	Tlaxcala	10	100
Secundaria	CDMX	10	104
	Guanajuato	11	92
	Tlaxcala	10	100
Totales		117	932

Fuente: Elaboración propia.

Para el estudio de los datos se recuperó la clasificación por años de experiencia profesional de Díaz Barriga (2016), quien denomina las etapas de trayectoria docente como: inicial / novato (hasta 5 años), consolidado (6 a 20 años), maduro (21 a 30 años) y de salida (más de 30 años).

4 Resultados

Durante dos tercios del Siglo XX la formación docente (bajo el modelo Estadonación) se caracterizó en el imaginario social como actividad femenina. El magisterio permitió a las mujeres alejarse del modelo de biografía tradicional (esposa, madre, costurera): como docentes, podían lograr ingresos, un estatus propio y desarrollar una carrera profesional. Llama la atención que en la muestra encuestada esta situación empieza a revertirse, con excepción de la CDMX, donde la docencia continúa siendo una profesión feminizada.

² Las unidades de análisis son: 1. Formación y desarrollo profesional; 2. Institución e identidad; 3. Identidad y condiciones de trabajo; 4. Práctica docente; 5. Evaluación; 6. Creencias, y 7. Identidad profesional.

En las tres entidades se observó una tendencia de renovación generacional: en Guanajuato poco más de la cuarta parte de los profesores encuestados son jóvenes de reciente incorporación al magisterio (menores de 30 años). En la Ciudad de México se concentran los maestros de mayor edad, mientras que quienes se han mantenido mayor número de años frente a grupo son los profesores de Tlaxcala, según se puede apreciar en las figuras 2 y 3.

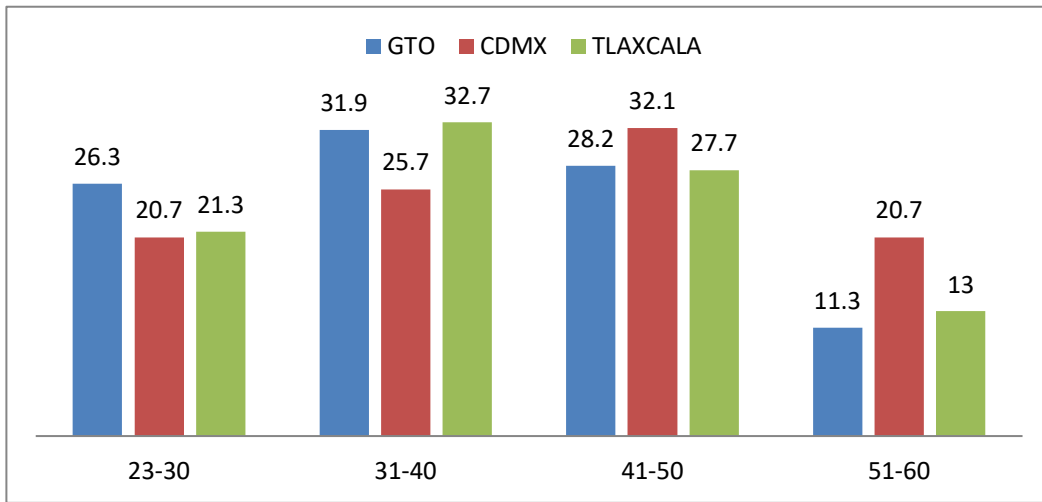


Figura 2. Edad de los docentes (%).

Fuente: Elaboración propia.

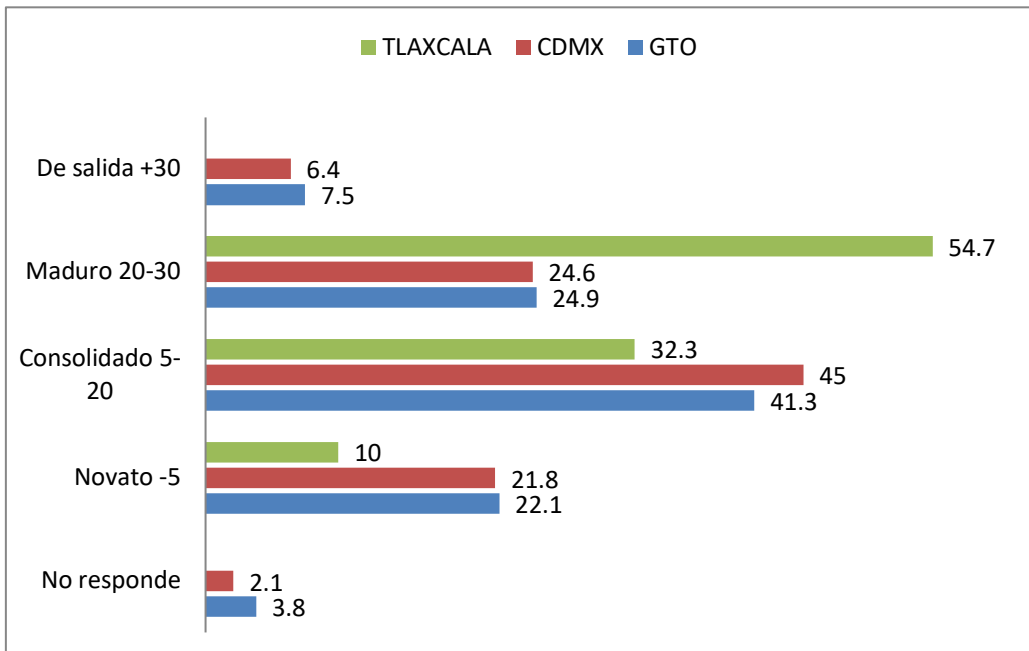


Figura 3. Clasificación de experiencia docente.

Fuente: Elaboración propia.

Para analizar la profesión docente no se puede omitir el contexto de la segunda modernidad (Beck y Beck, 2003), caracterizada por la individualización, emergencia del subempleo y la flexibilidad laboral. El problema que se observa en el caso mexicano es que las políticas laborales de individualización aplicadas en las últimas décadas conllevaron procesos de precarización. El gremio del magisterio se ha visto afectado al concluir la protección recibida durante la etapa de Estado de bienestar.

4.1 Intensificación del trabajo docente

El primer elemento para revisar el trabajo docente corresponde a la tensión que se genera en la estabilidad-intensificación laboral a partir de la reforma educativa. Al respecto se encontró que la mayoría de los profesores de la encuesta cuenta con contrato definitivo (base); sin embargo, solamente en Guanajuato se presenta una mayor tendencia a la asignación de plazas por la vía de concurso de oposición.

Tabla 2. Tipo de contratación laboral de los encuestados (%)

	Guanajuato	CDMX	Tlaxcala
Base	82.2	90.0	90.7
Contrato	2.3	2.1	4.3
Interinato	14.1	6.4	4.0
Sin respuesta	1.4	1.5	1.0
Ingresó por concurso			
Sí	50.2	29.3	15.7
No	45.5	69.3	81.7
Sin respuesta	4.3	1.4	2.6

Fuente: Elaboración propia.

Dicha condición de definitividad contractual (nombramiento de base) se sustituyó por un proceso de certificación periódica que vulneró el derecho adquirido de estabilidad laboral. Aunado a ello, la participación en el proceso de evaluación para la certificación temporal (evaluación del Servicio Profesional Docente) implicó para los participantes dedicar entre 3 y 15 horas semanales adicionales en promedio fuera de su horario escolar.

Así, la intensificación del trabajo es uno de los factores asociados a la precarización del desempeño docente. Dicha condición negativa se percibe con mayor frecuencia en los profesores encuestados de la Ciudad de México, en comparación con los maestros de las otras dos entidades (ver figura 4).

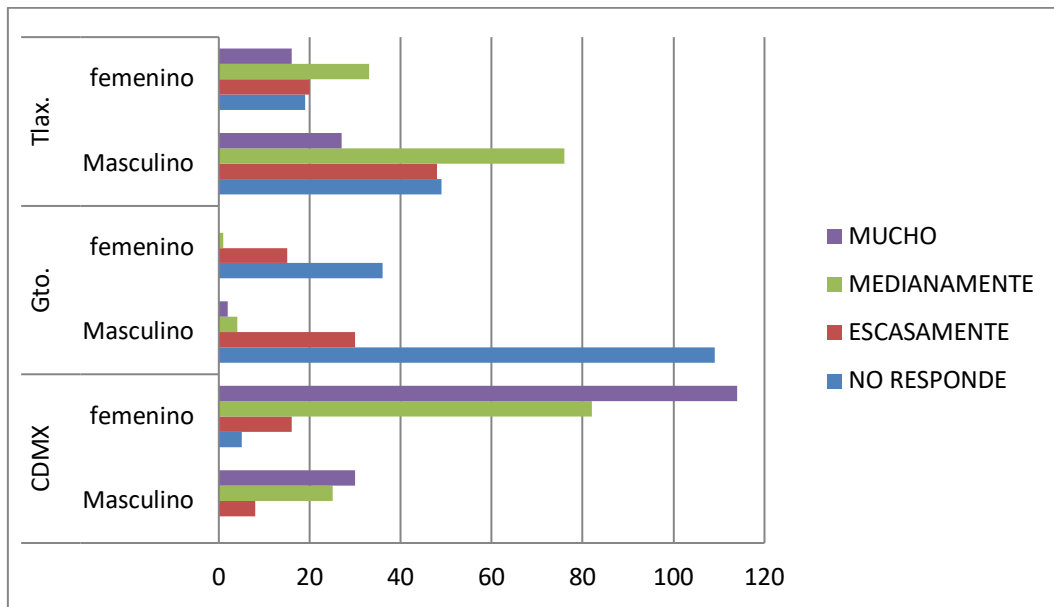


Figura 4. Tiempo dedicado al trabajo docente fuera de horario.
Fuente: Elaboración propia.

En la revisión de este indicador (intensificación laboral) se observa una relación directa entre los años de servicio y la necesidad de dedicar más horas a las actividades propias de la escuela fuera de la jornada laboral, según se puede apreciar en la figura 5.

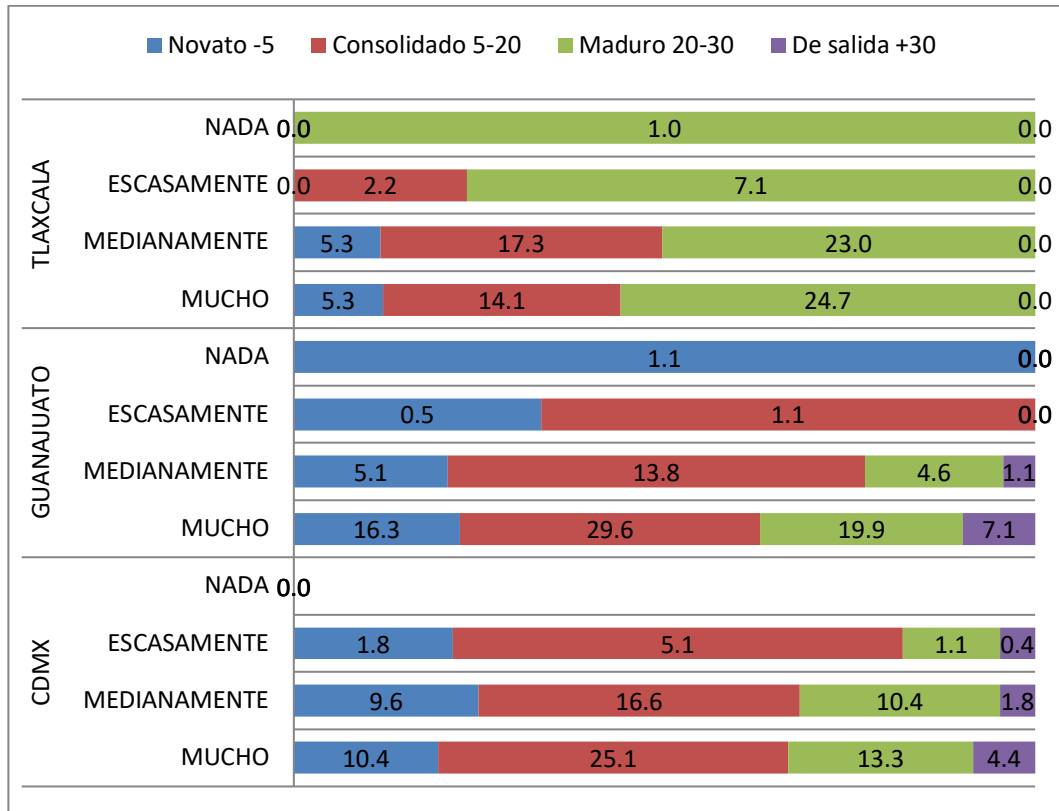


Figura 5. Tiempo dedicado a su trabajo fuera de la escuela.
Fuente: Elaboración propia.

4.2 Condición salarial

El otro factor de precarización se relaciona con los bajos salarios. Un sector importante de los encuestados refiere que necesita mucho realizar otra actividad además de la docencia para cubrir sus necesidades familiares, sobre todo en la Ciudad de México (figura 6).

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, así como la movilidad asociada al simple transcurso del tiempo vinculada con 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 (Alaniz, 2017a).

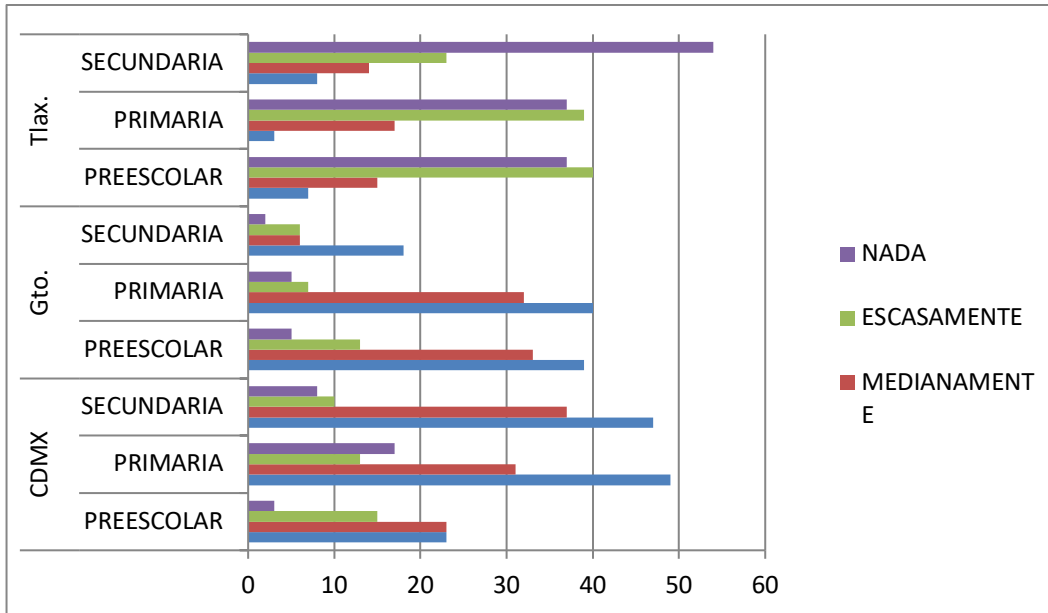


Figura 6: Requiere otro empleo para completar sus ingresos.
Fuente: Elaboración propia.

Si se toma en cuenta que el 87.63% de los encuestados tiene un nombramiento de base en la plaza laboral que ocupa, permea la transmisión de riesgo por pérdida del empleo, pues la mayoría no percibe estabilidad laboral en la permanencia (figura 7).

Solamente se observó un porcentaje elevado de profesores novatos de la Ciudad de México, correspondiente al 40%, que considera tener un empleo seguro. En el resto de los grupos de maestros, sin importar los años de experiencia ni la entidad, se presenta una condición contraria.

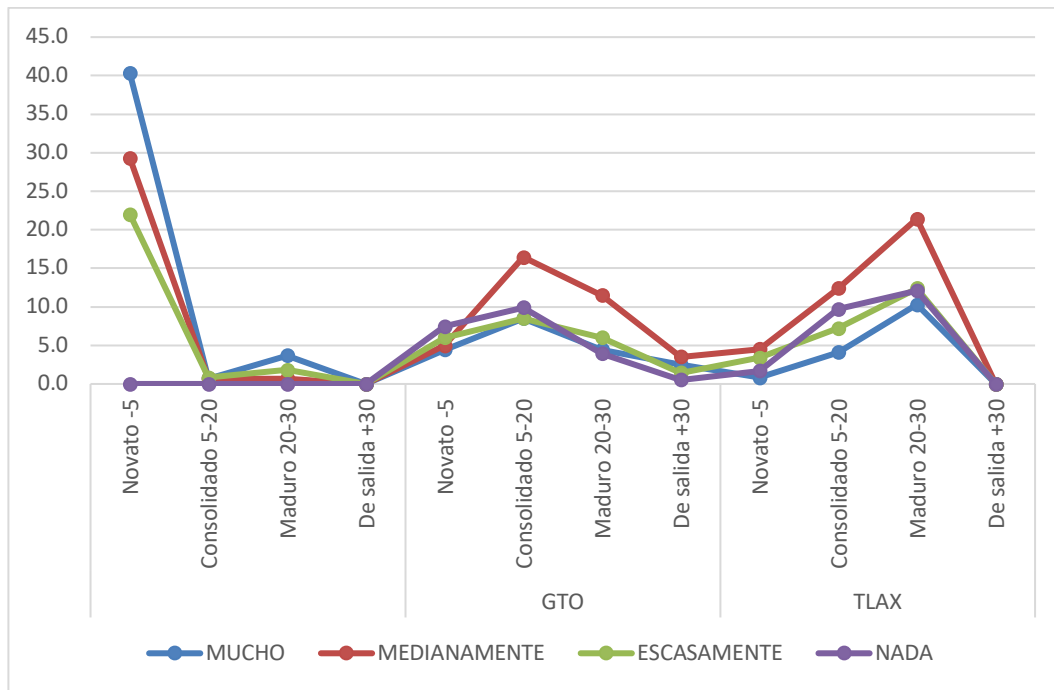


Figura 7. Se siente seguro y estable en su plaza laboral (%).
Fuente: Elaboración propia.

4.3 Reconocimiento social

Cabe recordar que el reconocimiento del beneficio social 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 cruzada de denostación del gremio: “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, p. 337).

Se puede apreciar un contraste entre el reconocimiento y prestigio social de la profesión mantenido hasta hace algunas décadas con respecto del actual, pues un sector importante de los encuestados reconoce la influencia familiar en la elección de la profesión (en algunos casos como una tradición de varias generaciones de maestros en la familia). Menos de la cuarta parte de los profesores encuestados decidió su profesión de manera autónoma y, en el caso de las educadoras, algunas enfrentaron cierta desaprobación familiar por su decisión (figura 8).

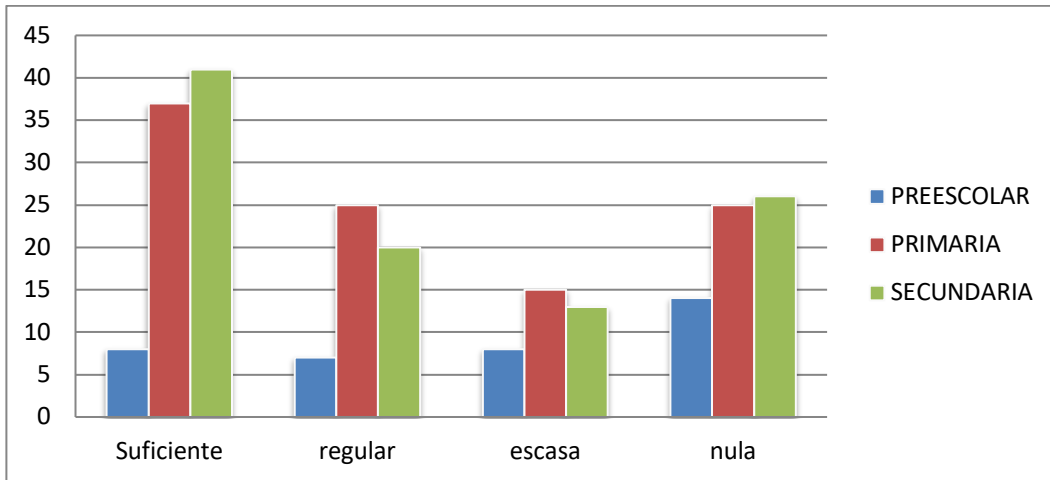


Figura 8. Influencia familiar para elegir la profesión docente (%)
Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, es pertinente tomar en cuenta que la fidelidad institucional de los docentes se reflejó durante un largo periodo en beneficios tales como la homologación salarial, prestaciones y derechos laborales por encima de los obtenidos por otros gremios, y ante todo, la estabilidad (inamovilidad) laboral una vez adquirida la plaza presupuestal de base (Alaníz, 2017b).

Dicha situación ha cambiado y no sorprende que casi la cuarta parte de los profesores encuestados, desde los docentes de reciente ingreso (novatos) hasta los consolidados o de salida, muestren interés en dejar una profesión donde cada vez se observan menores incentivos de permanencia: 24.9% de los profesores de la Ciudad de México, 22.7% de los de Guanajuato y 25.5% de los docentes de Tlaxcala encuestados abandonarían la docencia (figura 9).

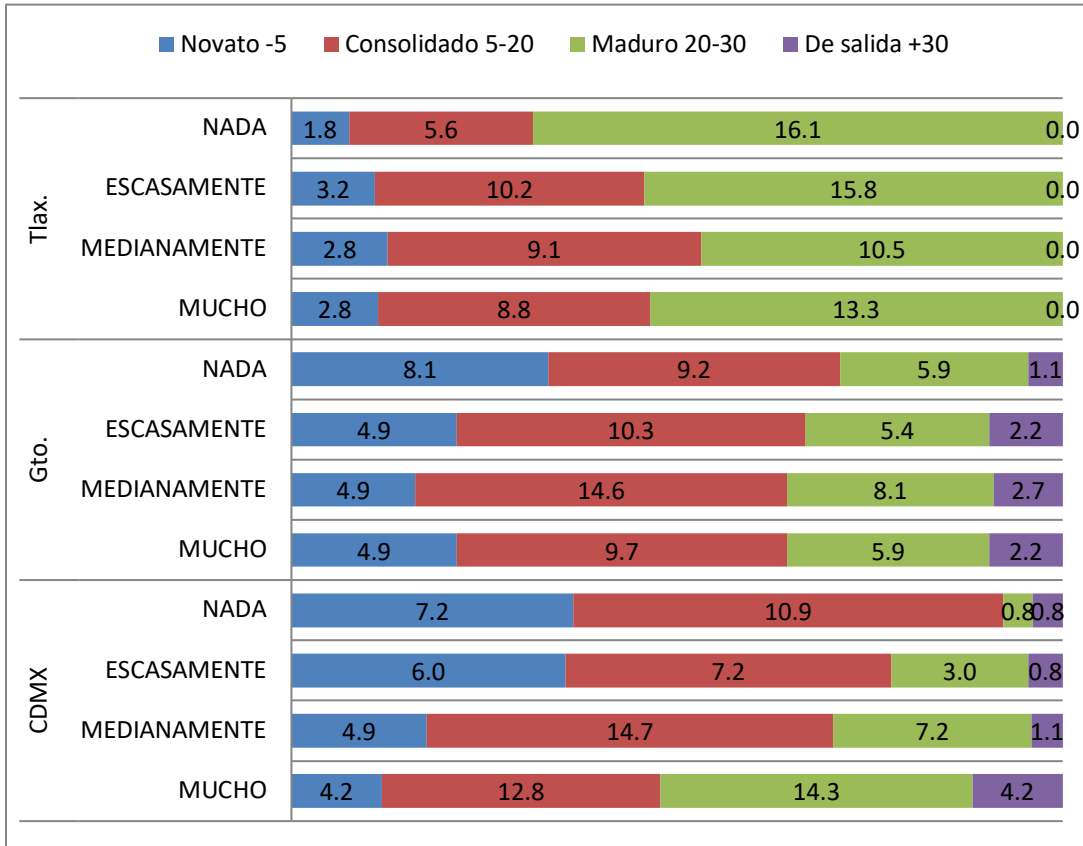


Figura 9. Si surgiera un esquema de retiro voluntario, su interés sería...
Fuente: Elaboración propia.

4.4 Individualización de la profesión

Si se entiende la reforma de 2013 como un proceso donde la docencia se incorpora a las profesiones libres (Hortal, 2002) como parte de un proceso de individualización laboral, también se aprecia 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 SPD 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 superiores 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 realizar actividades

equivalentes, se rompe el principio de igualdad entre iguales pasando a la pugna constante para mantener el empleo.

En el caso mexicano se exacerbó la evaluación como medio y fin en sí mismo para transformar la educación. A ello contribuyeron los medios de comunicación masiva que han señalado a los maestros como culpables del fracaso del sistema educativo en su conjunto, afectando el aprecio por la profesión y posicionando el tema de la evaluación docente como medio casi único para alcanzar la calidad educativa.

Al respecto, entre los encuestados de Tlaxcala se observa una mayor aceptación con el examen establecido por el Servicio Profesional Docente como mecanismo de permanencia: 42.5% considera que no debe cambiar “nada”, mientras que en Ciudad de México y Guanajuato se presentó similar rechazo al señalar que se debe modificar “mucho” (66.9% y 54.5%, respectivamente). En tanto, los profesores de Tlaxcala observan mayor aceptación al proceso de evaluación del Servicio Profesional Docente (Figura 10).

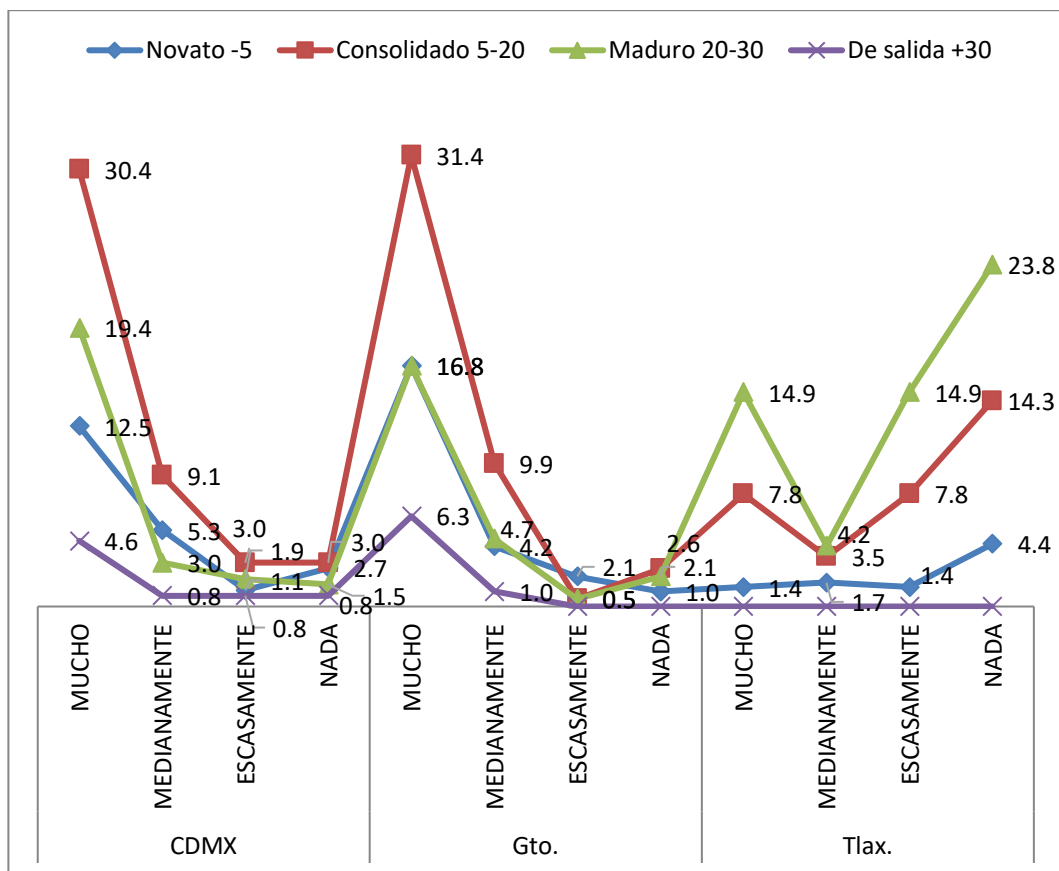


Figura 10. Considera que el examen de permanencia debe cambiarse
Fuente: Elaboración propia.

En cambio, la evaluación como mecanismo de promoción es más aceptada entre los docentes participantes de las tres entidades. Esta situación refleja el sentido de competencia señalado anteriormente, pero no se ve acompañado de otros incentivos en el ejercicio de la profesión (figura 11). Quienes la rechazan solamente son: en Ciudad de México, 1.4%; Guanajuato, 23%, y Tlaxcala, 18.3%.

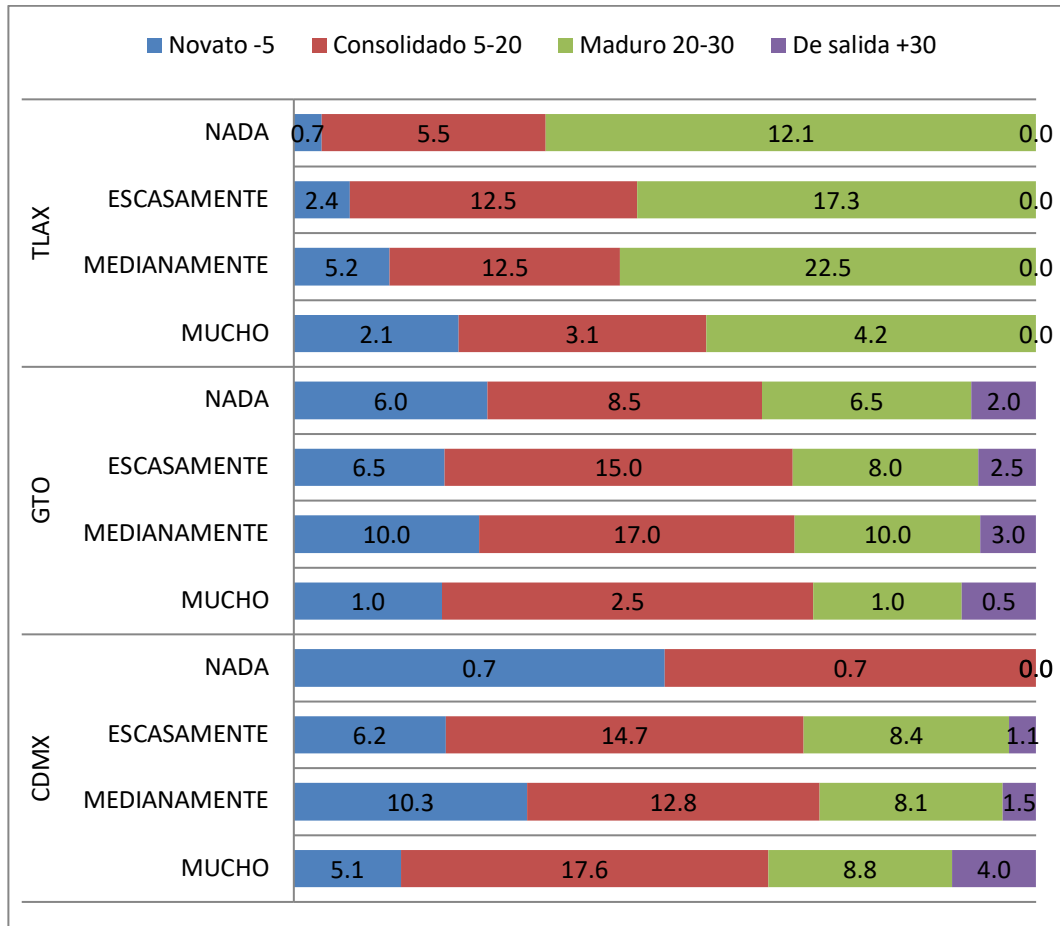


Figura 11. Considera que la normatividad vigente para lograr su promoción es adecuada (%)
Fuente: Elaboración propia.

El mismo Instituto Nacional para la Evaluación Educativa cuestiona que el SPD cubra dicha misión:

Cabría preguntarse de qué manera o mediante qué estrategias planean las autoridades educativas generar los incentivos para que los agentes involucrados en la prestación de servicios educativos proporcionen una educación de calidad a todos los niños y jóvenes del país; aparentemente esto se intenta por medio del Servicio Profesional Docente (SPD) y con acciones complementarias mediante programas federales (INEE, 2017, p. 164).

Existe una contradicción en el SPD con respecto a otras políticas de individualización: faltó 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 incentivos de movilidad y solamente como una actividad con un alto régimen de competencia laboral.

Para los docentes de educación básica, las reformas de los últimos años rompen el pacto Estado-magisterio y transforman una profesión antaño protegida, estable y con reconocimiento social, por una profesión caracterizada por la indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.

El incremento del malestar docente ahora se refleja en indecisión respecto a continuar en el ejercicio de la profesión magisterial.

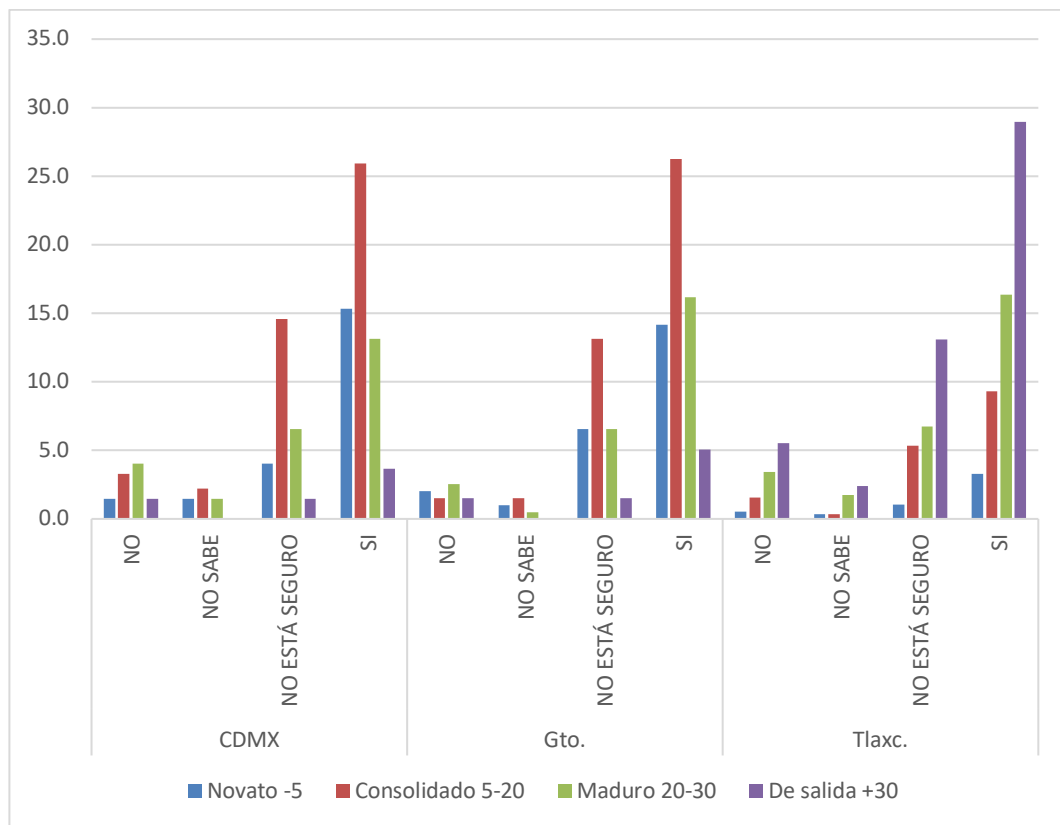


Figura 12. Visualiza la docencia como trabajo principal a futuro (%)
Fuente: Elaboración propia.

En las dos últimas gráficas (figuras 12 y 13) se muestra cómo dicha incertidumbre hace que los docentes consideren ampliamente el abandono de la profesión: en todos

los grupos de la clasificación por años de experiencia, los profesores no están seguros de seguir ejerciendo el magisterio: en la Ciudad de México y Guanajuato los profesores consolidados apenas superan el 25%. La revisión por nivel educativo tampoco refleja amplia certidumbre de continuar en la docencia (figura 13). Los maestros de primaria se muestran más seguros de permanecer en su profesión, pero en ninguna de las tres entidades participantes en la investigación, dicha certeza alcanza a representar un tercio de los encuestados.

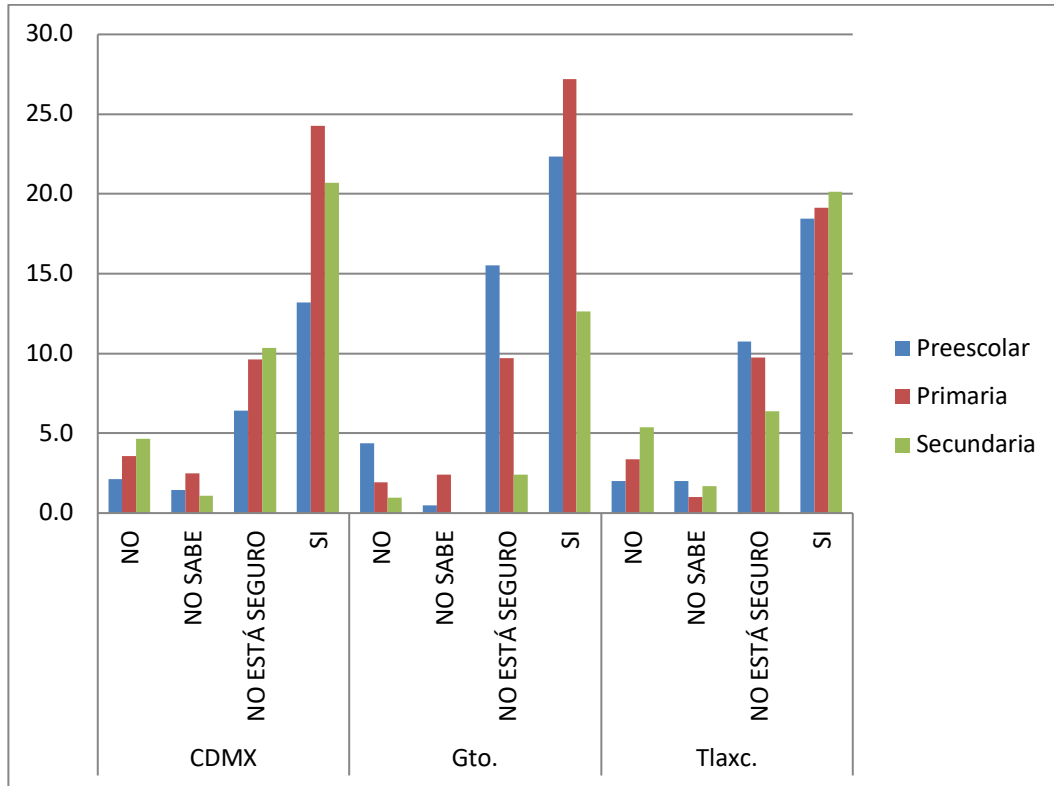


Figura 13. Visualiza su labor docente como trabajo principal a futuro (% por nivel educativo).

Fuente: Elaboración propia.

La entrada en vigor del SPD supondría el fortalecimiento del desarrollo profesional del magisterio, atender sus necesidades y capacitarlo, pero la percepción de los profesores participantes es contraria a dicho propósito. Si se comparan los resultados de la encuesta con los obtenidos a nivel nacional en la encuesta del Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, por sus iniciales en inglés) se aprecia una diferencia significativa en cuanto que los docentes encuestados por el INEE a nivel nacional declararon “una amplia participación en actividades de desarrollo profesional (por encima de los demás países miembros de

la OCDE), aunada a la satisfacción del desempeño laboral vinculada con la autopercepción de eficacia: entre 77 y 95% afirmó para TALIS estar ‘de acuerdo’ o ‘totalmente de acuerdo’ en el índice de satisfacción con el entorno de su trabajo actual” (INEE, 2015, p. 150). El índice se refiere al deseo de cambiar de escuela, disfrutar su trabajo, recomendar su escuela como un buen lugar de trabajo y sentirse satisfecho con su actividad.

Al respecto, estudios de Skaalvik y Skaalvik (2007 y 2016); Tschannen-Moran y Woolfolk-Hoy (2001), encontraron que la insatisfacción laboral de los profesores suele asociarse a una pobre percepción de autoeficacia, así como a mayores niveles de estrés. Uno de los hallazgos de TALIS 2013 es que los maestros de educación básica suelen responder lo políticamente correcto y 80% en promedio encontraba mayores ventajas que desventajas en su trabajo, pero ya se empezaba a denotar cierto nivel de insatisfacción, pues 32% de los encuestados de educación primaria reportó que le gustaría cambiar de escuela (INEE, 2015).

Por otro lado, TALIS 2013 evidenció que disminuye la percepción de la valoración social de la profesión: 42% de los profesores de primaria y 50% de los de secundaria consideran que sí se aprecia (INEE, 2015), lo cual se corrobora en este estudio.

5 Conclusiones

Por el tamaño de la muestra aplicada, la investigación no pretende llegar a generalizaciones, pero permite un acercamiento a la percepción de reconfiguración de la docencia como actividad profesional precarizada.

La magnitud de los cambios económicos, políticos y sociales hace necesario repensar el papel que desempeñan los docentes en la actualidad. El estudio permite ver la necesidad de revertir el menosprecio por la profesión, pues la condición de vulnerabilidad que perciben los profesores no refuerza su identidad profesional. Además, confirma una tendencia de abandono de la profesión que ya se observa en otros países. Menos de un tercio de los encuestados en las tres entidades se muestra convencido de continuar en el ejercicio de la docencia en el futuro. Es seguro que la mayoría considera el abandono del magisterio como opción.

La evaluación surgió a la par de los sistemas educativos: nada más tradicional que evaluar a partir de la elaboración de un examen, pero la creación de un examen como mecanismo de ingreso al magisterio no constituye un instrumento idóneo de selección de maestros; podría ser un insumo sobre nivel de dominio disciplinar, pero es cuestionable un examen de opción múltiple como recurso para calificar la ética profesional del futuro docente, además de que no arroja información sobre sus habilidades de enseñanza o para la generación de ambientes de aprendizaje.

Una de las críticas hechas al Servicio Profesional Docente es el no haber incorporado 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 su desempeño pedagógico. El trabajo docente tiene diversas aristas, por lo que las evaluaciones estandarizadas difícilmente dan cuenta de tal complejidad.


En relación con el desarrollo profesional como eje de análisis en la encuesta, se revela que la multiplicidad de exigencias a la escuela ha evidenciado 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 precarización de su trabajo. El establecimiento del Servicio Profesional Docente como estrategia de profesionalización sí cubre la característica de la competencia, pero adeuda a los profesores de educación básica la capacitación y la movilidad.

A lo largo de un siglo se reiteró la negativa del Estado a proporcionar una retribución justa por el desempeño profesional del maestro. Los maestros han asumido como algo natural la intensificación de su trabajo y los encuestados reflejan una realidad del magisterio y del país: los salarios son insuficientes y no necesariamente permiten dedicarse de tiempo completo a la labor educativa.

En el segundo eje de análisis referente a las condiciones laborales para el ejercicio de la profesión docente, los resultados permiten afirmar que en la percepción de los propios maestros la docencia pasó de ser una profesión de trayectoria protegida de acceso a empleos públicos o privados con cobertura social y garantía de ingreso fijo (Graffigna, 2005), a una que se empieza a asociar más con las trayectorias fluctuantes, 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; Forni, y Angélico, 1998).

Los docentes asumen la intensificación de su jornada laboral como parte de sus tareas: el trabajo fuera de sus horarios oficiales en actividades propias de la escuela, sin recibir alguna remuneración adicional es visto como algo natural.

Los profesores participantes evidencian en sus percepciones las consecuencias de la intensificación laboral, salario insuficiente e incorporación a un esquema competitivo donde la evaluación individual se posiciona en el imaginario como un elemento cada vez más aceptado. La mayoría está de acuerdo con la evaluación, pues solamente un tercio de los encuestados en las tres entidades se opone

francamente y espera se elimine. Queda para la reflexión si eso requiere la educación para alcanzar su mejoramiento. 

Referencias

- Acuña, L. y Pons, L. (2018). La calidad de la educación básica: significados desde la práctica docente. *Revista científica pedagógica Atenas*, 1(41). Disponible en <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/346/609>
- Alaniz, C. (2017a). Políticas educativas para el nivel básico: ¿La revaloración del trabajo docente? En *Docencia: desafíos de una profesión en construcción* (pp. 13-68). México: UPN.
- Alaniz, C. (2017b). ¿Hacia el fin de la profesión docente? En: *Problemas y retos de la formación docente* (pp. 31-60). México: UPN.
- Ander-Egg, E. (2007) *Debates y propuestas sobre la problemática educativa. Algunas reflexiones sobre el futuro inmediato*. Madrid: Homo Sapiens.
- Apple, M. (1995). *Educación y poder*. México: FCE.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2012). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Paidós: Barcelona.
- Baudelot, C. y Gollac, M. (coords.). (2011). *¿Trabajar para ser feliz? La felicidad y el trabajo en Francia*. Argentina: Miño y Dávila-Ceil Piette Conicet.
- Castel, R. (2010). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. FCE: Argentina.
- Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad, 1. Marxismo y teoría revolucionaria, 2. El imaginario social y la institución*. Barcelona: Tusquets.
- Diario Oficial de la Federación. (2013a). *Ley del Servicio Profesional Docente, México*. Disponible en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Diario Oficial de la Federación. (2013b). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa, México*. Disponible en http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288919&fecha=26/02/2013
- Díaz Barriga, Á. (2016). *Propuestas para modificar la reforma de la SEP*. México. Disponible en: <http://insurgenciamagisterial.com/propuestas-de-angel-diaz-barriga-para-modificar-la-reforma-de-la-sep/>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Madrid: Paidós.

- Esteve, J. M. (1991). La salud de los profesores. Evolución de 1982 a 1989. *Cuadernos de Pedagogía* 92, 61-67.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research* [Una Introducción a la investigación cualitativa]. Alemania: SAGE.
- Forni, F. (1996). La estructuración de la ciudad en el conurbano. En *Dialógica*, 1 (pp. 65-80). Buenos Aires: CEIL-Conicet.
- 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* 9, 159-174.
- Goble, N. y Porter, J. (1980). *La cambiante función del profesor, perspectivas internacionales*. Madrid: Narcea.
- Graffigna, M. L. (2005). Trayectorias y estrategias ocupacionales en contextos de pobreza: una tipología a partir de los casos. *Trabajo y Sociedad: Indagaciones sobre el empleo, la cultura y las prácticas políticas en sociedades segmentadas* 7, vol. VI. Santiago del Estero, Argentina. Disponible en: <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/Graffigna.pdf>
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclee de Brouwer.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013)*. Resultados México. México: INEE. Disponible en http://www.oecd.org/education/school/Mexico-TALIS-2013_es.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. (2017). Panorama Educativo de México 2016. Indicadores del sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior. México. Disponible en <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/115/P1B115.pdf>
- Merazzi, C. (1983). Apprendre à vivre les conflits: une tâche de la formation des enseignants. *European Journal of Teachers Educations* 6(2) 101-106.
- Mitter, W. (1985). Goal aspects of teacher education. *European Journal of Teacher Education* 8(3), 273-282.
- Rueda, M. (2015). El PSE y los temas transversales del sistema educativo 1. La evaluación educativa. En: *La política educativa del sexenio 2013-2018. Alcances y límites* (pp. 17-30). Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Investigación (UIA). Disponible en https://ibero.mx/campus/publicaciones/La-politica-educativa-del-sexenio-2013-2018/pdf/La_politica_educativa.pdf
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology* 99(3), 611-625.

Disponible en
https://www.researchgate.net/publication/232591575_Dimensions_of_Teacher_SelfEfficacy_and_Relations_With_Strain_Factors_Perceived_Collective_Teacher_Efficacy_and_Teacher_Burnout

Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Journals Creative Education* 7(13).

Disponible en
[http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852)

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre la profesión docente. *Revista Educación y Sociedad*, Campinas, 28(99), 335-353. Disponible en <<http://www.cedes.unicamp.br>>

Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S. y Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Revista de Humanidades* 12 [en línea:] <dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2542032.pdf>

Tschannen-Moran, M., y Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* 17(7), 783-805.

Disponible en
[http://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852](http://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/journal/PaperInformation.aspx?PaperID=69852)