



ISBN: 978-607-02-9094-7

Universidad Nacional Autónoma de México

Instituto de Investigaciones
sobre la Universidad y la Educación

www.iisue.unam.mx/libros

Laura Mercado Marín (2017)
“Profesión docente: los maestros ante las nuevas
regulaciones para valorar su desempeño”
en *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa 2013*,
Ángel Díaz-Barriga (coord.),
IIUE-UNAM, México, pp. 91-126.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

Profesión docente: los maestros ante las nuevas regulaciones para valorar su desempeño

*Laura Mercado Marín*¹

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo expone la perspectiva de docentes de educación primaria sobre las actuales regulaciones para el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio profesional docente, previstas en la reciente Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) publicada en septiembre de 2013 en México. Es un estudio desarrollado por medio de la investigación documental y entrevistas a informantes clave, quienes ejercen la docencia en las escuelas primarias públicas, de diversa antigüedad y formación.

Se hace un primer acercamiento a través de la sociología de las profesiones para tratar de ubicar las principales discusiones sobre el estatus profesional del docente, a partir de los cambios más recientes respecto a las regulaciones establecidas para ingresar al servicio docente en educación básica, hasta llegar a la publicación de la LGSPD y la relación que se establece con las sugerencias emitidas por organismos internacionales, como la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE).

Lo anterior sirve como marco para analizar el concepto que subyace en la LGSPD sobre la profesionalización del docente, como ambición estatal y parte de una tendencia en el discurso, en el ámbito global, en la que se aprecia a la docencia como una actividad, oficio o trabajo sin ser considerada propiamente como una pro-

1 Doctora en pedagogía, egresada de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros.

fesión. Este hecho marca una desventaja respecto de otras actividades profesionales y también respecto de otros profesionistas quienes ejercen la docencia en alguno de los niveles de educación básica o media superior, porque mientras otras profesiones que también se ejercen en el servicio público no requieren de regulación, la docencia en educación básica, que es el tema de interés en este trabajo, es sujeta a control y evaluación a partir de la aplicación de la LGSPD.

La necesidad de acudir a las opiniones de los docentes respecto a la LGSPD constituye un primer acercamiento para identificar algunos rasgos que caracterizan la información circulante en torno a las nuevas regulaciones y responde a la intención de detectar cuáles son las representaciones sociales sobre la LGSPD, la docencia y la evaluación que permean en el contexto escolar, en virtud de la aparición de nuevos mecanismos para valorar la tarea del maestro.

LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

Las representaciones sociales constituyen un campo teórico de investigación de orden psicosocial, cuyos creador y grupo que lo han consolidado, lo consideran un campo en expansión (Moscovici, 1984; Jodelet, 1984); con base en esta perspectiva se interpreta la realidad cotidiana construida socialmente a través de las constantes comunicaciones: personales, grupales, comunitarias, redes sociales y, en general, a través de los medios masivos de comunicación, las cuales permiten analizar las creencias de las personas bajo el influjo del contexto, haciendo evidente la existencia de representaciones sociales circulantes en el ambiente educativo, que pueden influir y en algunos casos orientar la práctica educativa.

El propósito central es develar lo que los maestros perciben respecto a estas nuevas disposiciones y lo que ellas implican para la ansiada calidad educativa, perseguida con la puesta en marcha de las regulaciones mencionadas.

PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE

Uno de los motivos más claros que explica los más recientes cambios en la profesión docente es la necesidad de profesionalización de quienes ejercen la docencia, término por demás utilizado para hacer notoria la falta o carencia de un estatus o nivel idóneo para ejercer un oficio o profesión. Es decir, que todavía no se tiene el nivel deseado para desempeñar de manera excelente un trabajo (Dubar y Tripier, 2010).

Desde la sociología de las profesiones se han planteado numerosos debates en torno a la profesionalización o proletarización del profesorado, resultado de la tensión entre los enfoques funcionalista y neomarxista (Guerrero, 2007), lo que da lugar a considerar un grupo de estatus y a los elementos que lo conforman, como el origen, posición social, los motivos de elección y socialización profesional, el acceso a la docencia, a la carrera docente, la situación profesional y el grado de satisfacción laboral.

En la vertiente o perspectiva sociológica del funcionalismo, en el ámbito anglosajón y la fenomenología y las corrientes neomarxistas, destaca uno de los primeros trabajos publicados, el de Waller (1932) *The sociology of teaching*, el cual plantea desde un marco organista y funcional un estudio sobre los seres humanos en la escuela, a los que considera como un organismo social, con sus características propias, principios políticos, sus niveles de control, sus relaciones sociales y su cultura separada. Analiza al profesor aislado en la comunidad, por razones de origen y estatus social, así como de calificativos que estereotipan al profesor del nivel primario y estigmatizan al mismo desde el comienzo de su investigación en la sociología de las profesiones.

En contraposición están los análisis de Becker (1953), quien aborda el estudio del profesorado en las escuelas públicas de la ciudad de Chicago a través de entrevistas personales, profundiza en aspectos actitudinales y fenomenológicos de la docencia recuperando la subjetividad del docente al desempeñar su trabajo en la escuela.

En ese mismo derrotero Tropp (1957) manifiesta el origen como profesión asalariada desde sus comienzos y su creación por

parte del Estado, y considerada históricamente uno de los principales medios de movilidad social entre la clase obrera y las clases medias.

Otro estudio básico sobre la profesión, y en particular del maestro de escuela pública, lo elabora Lortie (1975), quien persigue develar el *ethos* de la ocupación docente: pautas, valores y sentimientos que le son peculiares y distinguen al docente de otros profesionales. Para Lortie (1975) dichas pautas derivan tanto de la estructura de la ocupación como de los significados que los profesores mismos asignan a su trabajo.

En México el origen de la profesión ha estado estrechamente vinculado al Estado, “aunque en un inicio fue una profesión libre (1821-1866) requería autorización para su ejercicio por los ayuntamientos a partir de una serie de exámenes” (Arnaut, 1996: 19). El nivel elemental estaba bajo el control de corporaciones civiles y eclesiásticas, creándose la Compañía Lancasteriana para certificar y posibilitar las licencias para el ejercicio de la docencia en este nivel. Posteriormente, se crean planes y programas por parte del Estado para autorizar el ejercicio de la profesión docente y aquél se convierte en el empleador de los maestros de instrucción en los primeros grados de escolaridad. Asimismo, se intenta uniformar la instrucción primaria con la intención de orientarla hacia el laicismo y su obligatoriedad en todo el país y se unifican los planes y programas de estudio para la educación primaria y normal, a la que tocó certificar el ejercicio de la docencia de sus egresados y se concedió preferencia de contratación de éstos en las escuelas de todo el país (Arnaut, 1996).

La Escuela Nacional de Maestros, afirma Arnaut,

nació para servir a la reforma pedagógica y como uno de los medios institucionales para centralizar y uniformar la enseñanza. Se pretendía que fuese el ejemplo de las demás instituciones de enseñanza normal del país y el semillero de un grupo homogéneo de maestros normalistas que difundiría la versión central de la reforma pedagógica e institucional de la instrucción primaria en toda la república (1996: 21).

Asimismo, la Escuela Normal Veracruzana, también fundada en esa misma época (1887) por Enrique C. Rébsamen, jugó un papel trascendental para la extensión de la reforma pedagógica a todo el país y para propiciar la difusión del normalismo, en el sentido de generar organizaciones de maestros quienes participaron activamente en la política educativa. “En suma, los normalistas surgen como un grupo profesional diferenciado de los otros grupos y con una creciente influencia en los asuntos educativos del país” (Arnaut, 1996: 23).

La estratificación al interior del gremio magisterial dependía de si se estaba o no titulado y la escuela normal en que se había estudiado, así como contar con licencia del municipio, de la federación o de la entidad federativa.

El maestro pasó de ser un profesionista, quien recibía su sueldo u honorarios de parte de los padres de familia directamente, a ser un trabajador asalariado al servicio del gobierno estatal o federal. La relación laboral con los padres de familia cambió a una relación de tipo contractual de los maestros con las autoridades del sistema gubernamental.

Entre los diversos momentos históricos que son de valor para llegar a la situación actual de la educación en el país habrá que resaltar que la profesión del maestro ha sido poco reconocida en las últimas décadas, a diferencia de momentos de esplendor en su trayecto como profesión, en los que el profesor era apreciado en las comunidades, sobre todo rurales, porque se le consideraba un promotor central para la cultura y alfabetización.

La función del docente ha sido cuestionada desde la existencia misma del oficio, tratada como una profesión de menor valía o semiprofesión (Etzioni, 1969), alejada de las profesiones liberales (Latapi, 1993) y analizada en la sociología de las profesiones como una profesión acotada, en tanto no cumple con todas las características deseables para ello.

En el discurso el docente es un profesional que se encuentra al nivel de otros profesionistas, esto es, que se trata de un trabajo con énfasis intelectual, con reglas claras de funcionamiento, donde existen mecanismos claros de ingreso a la profesión y tiene un cuerpo de co-

nocimientos propios. La sociología de las profesiones establece otros elementos característicos de una profesión como poseer elevado estatus, la existencia de un gremio profesional que se preocupe por el avance del corpus de conocimiento profesional, así como la existencia de mecanismos para autorizar a los que pueden ejercer la profesión y determinar los que no la pueden ejercer. Ciertamente que estos últimos puntos no existen en el caso de la llamada profesión docente (Díaz-Barriga e Inclán, 2001: 19).

De acuerdo con Tenti-Fanfani y Steinberg (2011) la sociología contemporánea suele definir una profesión como una actividad o trabajo que reúne al menos cuatro características:

- a. Conocimiento especializado, el cual implica tiempo y actitud para el aprendizaje permanente, con el fin de estar actualizado en el campo específico del saber en el que se ejerza.
- b. Autonomía, en el sentido de marcar sus propias reglas para ejercer su trabajo, de acuerdo con un sistema amplio de regulaciones que permiten espacios de libertad para asumir formas diversas de actuación dentro de lo aceptable por los grupos profesionales del ámbito al que se adscribe su práctica.
- c. Actividad elegida por quien la ejerce con el fin de recibir una contraprestación económica, es decir, requiere un compromiso y entrega, al mismo tiempo que se espera un beneficio por ejercerla.
- d. Prestigio social, derivado del ejercicio de su profesión, con respecto a otras actividades u oficios.

La docencia es una actividad que reúne al menos dos de las características antes mencionadas porque, en el sentido de la autonomía, el docente de la escuela pública no diseña los planes y programas que aplica; su actividad está plenamente controlada por la autoridad en la zona y centro escolar, además de que existe un tabulador en el cual se determina su salario, a la vez puede no gozar de un elevado prestigio social, en virtud de las múltiples representaciones sociales que se ciernen sobre su oficio en la actualidad y que se objetivan constantemente a partir de hechos sociales, de diverso

orden, que ocurren en el presente y algunos otros acontecidos en el pasado; sus imágenes y asociaciones se encuentran fuertemente ancladas, tanto entre quienes la ejercen como en diversos grupos sociales y profesionales en específico (Mercado, 2002).

Al mismo tiempo, existen otros datos, recientemente proporcionados por Tenti-Fanfani y Steinberg (2011) sobre a quienes se les considera *más profesionales* en su trabajo; en este sentido se considera que “un docente es más profesional en la medida en que posee una formación pedagógica específica” (Tenti-Fanfani y Steinberg, 2011: 121), en relación con diversos especialistas que poseen un título universitario pero tal vez carezcan de formación en educación, es decir, de competencias requeridas para el ejercicio de la profesión, ya que –agregan los autores– no es lo mismo ser médico o abogado que ser profesor de biología o de historia.

La tendencia a aumentar el capital cultural de los docentes en ejercicio es una de las premisas sobre las que descansa el *nuevo profesionalismo* (Ávalos, 2006) por medio del cual se espera que el docente pueda diagnosticar problemas, razonar y actuar en consecuencia; que posea una buena base de conocimientos y competencias que le permitan tomar decisiones según lo demandan las diversas situaciones de enseñanza en que se encuentre, lo que en buena medida depende de la calidad de oportunidades en la formación docente.

Los resultados de las pruebas aplicadas a los alumnos de educación básica han afectado al docente, atribuyendo que él es el principal responsable de los mismos, sin tomar en cuenta la existencia de factores externos y de contexto de trabajo que puedan actuar e interferir. Lo anterior propicia en buena medida que el maestro se encuentre en el centro de las discusiones sobre la mejora en la calidad de los resultados educativos. Por esa razón se ha puesto en evidencia la necesidad de una formación que posibilite mejoras en el desempeño y al mismo tiempo una serie de medidas para evaluar constantemente a los docentes para entrar en un esquema de profesionalización permanente.

Más allá de que esta medida de política pública pueda favorecer a los maestros en servicio, al mismo tiempo los coloca en un nivel inconcluso para asumirse como profesionistas: observados por la so-

alidad en su conjunto, ahora, con las nuevas regulaciones, con gran desconfianza hacia sus saberes docentes y mayor inclinación hacia la evaluación de conocimientos de orden conceptual, y con dificultades para establecer la evaluación de la actuación o desempeño en el aula.

LA EVALUACIÓN COMO INSUMO PARA ORIENTAR

LA PROFESIONALIZACIÓN... ¿LA MEJOR VÍA PARA EL MAESTRO?

Como se mencionaba en líneas anteriores la evaluación docente es el mecanismo propuesto por el Estado para buscar la profesionalización del maestro; así se expresa en la Ley General del Servicio Profesional Docente y subyace en la misma la intención de certificar un determinado nivel de conocimientos y habilidades en el profesionista que pretende ejercer la docencia o continuar en ella, de acuerdo con un conjunto de parámetros establecidos para ocupar el puesto en la educación pública.

Ante la promulgación de la LGSPD la pregunta inmediata que surge es: ¿será la aplicación de esta ley la que permita la ansiada profesionalización del maestro mexicano? Ser un profesional implica saber hacer con excelencia un trabajo, de acuerdo con los estándares establecidos por el propio grupo de profesionales quienes ejercen la profesión y oficio, los cuales, en el caso de los docentes actuales, no tienen organizaciones académicas registradas como Academia, Colegio o Asociación para expresar sus necesidades y competencias para el ejercicio docente, como sí podrían tenerlas otros profesionistas en el campo del derecho, la medicina, la ingeniería y otros de diversa índole.

Al plantear la evaluación periódica al docente en servicio, ¿se le apoya para ser autónomo, o se le controla exclusivamente para que cubra el estándar que ha sido establecido por una coordinación de servicio administrativo para regular el sistema? Este planteamiento deja de lado que la docencia es una profesión que implica, para quien la ha elegido, un conjunto de acciones para ejercerla con calidad, tanto de orden disciplinario o relativo al conjunto de saberes académicos sobre las asignaturas, como de orden pedagógico, para nutrir de innovación el desempeño dentro de las aulas. Es una doble

formación, disciplinaria y pedagógica, pero por otra parte también es un servicio hacia la sociedad y las personas que la conforman, lo cual requiere diversas habilidades para el desarrollo humano y estar a la par de las novedades tecnológicas que caracterizan el momento actual. El docente se profesionaliza en una línea de desarrollo que incluye la formación inicial y la inserción laboral, de tal suerte que es un *continuo* en el que se entrecruzan diferentes etapas de construcción identitaria profesional. Se reconoce que es un proceso por el que el docente se transforma adquiriendo mayor experiencia o *expertise* (*especialización o pericia*).

Si la ley, como se afirma, es un medio para que el maestro se profesionalice a partir de la evaluación constante de sus saberes (sobre el contenido de la enseñanza y el ejercicio de la docencia), entonces también posibilita que el maestro goce de cierta autonomía para emprender su propia formación, en el sentido de plantear sus propias ambiciones e intereses para su superación. Lo que llevaría a menos restricciones o regulaciones para el ejercicio docente y más libertad para la autorregulación en el desempeño profesional. Al contrario de esa intención las autoridades, quienes han formulado la iniciativa de ley y ahora la operan en diferentes instancias para el ingreso y la promoción de los maestros de educación básica, consideran la vía de profesionalización fincada en la evaluación a través de la aplicación de un examen, más que en el verdadero desempeño en las aulas de clase.

De acuerdo con Dubar y Tripier (2010) una de las referencias más citadas para definir de manera canónica el término profesión es la de Flexner (1915, citado en Dubar y Tripier, 2010) quien distingue seis características que serían comunes a todas las profesiones y que a continuación se enlistan:

1. Tratan de operaciones intelectuales asociadas a grandes responsabilidades individuales.
2. Sus materias de base son científicas y de saberes teóricos.
3. Comparten aplicaciones prácticas y útiles.
4. Son transmitidas a través de la enseñanza formalizada.
5. Las profesiones tienden a la autorganización en asociaciones.
6. Sus miembros tienen una motivación altruista.

La profesión docente responde en su mayoría a las características anteriores, porque se han adscrito a la misma para su ejercicio profesores egresados de escuelas de educación superior con planes de estudio autorizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y al mismo tiempo el vínculo con los contenidos disciplinares responde al campo pedagógico, cuestión indiscutible para dedicarse a la enseñanza.

En Francia existen, de acuerdo con Dubar y Tripier (2010: 4), al menos tres sentidos o universos de significación para el término *profesión*. El primero de ellos es relativo al hecho de enunciar públicamente sus opiniones y creencias, es decir, “el acto de profesar una ideología política o religiosa era o significaba tener profesión”. Utilizada al decir de los autores desde 1155 en el sentido religioso, el término de vocación puede vincularse con esta primera acepción. El segundo sentido sobre el término se refiere al trabajo que se realiza, lo que permite obtener una ganancia en recompensa. La madre de familia o el desempleado no tienen profesión. Y finalmente, en el tercero, se considera al conjunto de personas que ejercen el mismo oficio, el sentido del término *profesión* es cercano al de corporación o grupo profesional al designar el conjunto de quienes tienen el mismo nombre de oficio o el mismo estatus profesional. Ejemplo de ello, según Dubar y Tripier (2010) serían los choferes, los profesores, los artistas, entre otros, quienes constituyen en ese sentido profesiones, porque integran grupos o categorías de personas haciendo el mismo oficio, una identidad en el sentido nominal.

Usando el término como adjetivo, es decir *profesional*, se utiliza para designar a quien es más que *amateur*, el que se gana la vida, o que ya superó el nivel de aprendiz, está confirmado en su oficio, experimentado en su actividad, calificado y reconocido por sus colegas.

Existen desde esta perspectiva cuatro sentidos para aceptar el término profesión, sintetizando: el declarativo (vocación profesional); el empleo (clasificación profesional); el oficio (especialización profesional) y de acuerdo con la función (posición profesional).

De acuerdo con lo anterior, coincido con la postura francesa al afirmar que la docencia es una profesión en tanto se requiere una preparación específica para ejercerla, asimismo, se posee una posición profesional respecto al grupo de profesionales que la ejercen.

La Ley General del Servicio Profesional Docente publicada el 11 de septiembre de 2013 en el *Diario Oficial de la Federación* ha marcado un hito en la historia de la profesión y en la manera en que se concibe el trabajo del maestro. Propicia un cambio en la forma en que se expresa la profesión u oficio de la docencia, establece regulaciones específicas para el ingreso al servicio docente de la escuela pública en la educación básica y media superior, incluye la evaluación docente como condición para la permanencia y reconocimiento de los maestros (LGSPD, 2013).

La esencia de su contenido es la intención explícita de *regular* el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el servicio de los docentes de la educación básica y media superior (LGSPD, 2013: art. 1). Este hecho, para algunos sectores de la sociedad, especialmente para el sector privado, era un objetivo deseado desde hace varios sexenios, urgente para transparentar el total de plazas, el monto asignado a la educación y especialmente evitar la corrupción en la asignación de plazas, así lo documentan algunas publicaciones periódicas y portales digitales de organizaciones como Mexicanos Primero. Esas publicaciones presentan notas referidas al gasto por entidad respecto a la educación y número de profesores en el servicio público, baste señalar la publicada acerca de las plazas que existen en los diversos estados de la república con encabezados tales como “Alteran estados nómina docente” con apoyo en los datos del estudio “Censo educativo. Radiografía del dispendio presupuestal” del centro de análisis México Evalúa. Títulos de artículos que con fines sensacionalistas deterioran –directa o indirectamente– la profesión docente al atribuir a la misma el desencanto social respecto a la calidad de la educación, sin analizar con profundidad las causas por las cuales existe dicho deterioro y la problemática, cuyo origen es de orden estructural, más que atribuible a personas o individuos particulares que desempeñan el trabajo de maestro de la escuela pública.

Es interesante la forma en que la sociedad civil ha adquirido mayor presencia para convertirse en la instancia supervisora de la

Secretaría de Educación Pública y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), tal y como lo documenta Ornelas (2012) y advertir, en palabras de este autor, la presencia de la “tercera silla” ocupada por diversas organizaciones de la sociedad civil, organizaciones de orden ciudadano, empresarios, entre otras, para “auditar”, metafóricamente hablando, las metas alcanzadas en el sector educativo público. Estas iniciativas surgieron a partir del sexenio 2006-2012, en tiempos de un gobierno panista en México.

La promulgación de la ley que reglamenta los términos y condiciones que deben reunir los docentes que deseen ingresar al sistema educativo en los niveles básico y medio básico dependientes de la SEP tiene como propósitos regular, es decir establecer, criterios específicos que se deben cumplir para ocupar una plaza de docente, lo cual conlleva crear perfiles, parámetros e indicadores; regular derechos y obligaciones, así como transparentar los procesos y resultados (LGSPD, 2013: art. 2).

Sin duda, es necesario poner orden en el sistema educativo, en tanto ello puede ayudar a detectar cuáles son las principales necesidades a cubrir –de las muchas que existen–, como el rezago educativo, que se calcula afecta a 43 por ciento de la población, equivalente a 31.9 millones de personas, o bien los 5.4 millones de analfabetas, sin dejar de mencionar la insuficiente cantidad de maestros para atender las diversas escuelas que carecen de ellos o son atendidas por un solo profesor para todos los grados, en el caso de la educación básica (Gil Antón, 2014).

De lo anterior se deduce que no sólo es el magisterio mexicano el que apunta deficiencias, sino el sistema en su conjunto, el que requiere una revisión minuciosa para atender los problemas que le aquejan.

En este mismo sentido se puede apreciar un proceso histórico cuyos antecedentes, tras una breve revisión, coinciden con el hecho del ingreso de México a la OCDE y el surgimiento de políticas para hacer cambios en la profesión docente, en los términos y condiciones para ejercerla. Varios investigadores coinciden en mencionar que la reforma “madre” o central se generó con el Acuerdo

Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en mayo de 1992, cuando se dieron tres hechos trascendentes a partir de los cuales se llegó a lo que veinte años después podemos valorar: el primero fue el traspaso de la nómina docente y planteles escolares, es decir del presupuesto educativo, a cada entidad federativa, el proceso fue llamado “federalización educativa”; el segundo es el énfasis en el cambio de planes y programas de estudio para los niveles de preescolar, primaria y secundaria, lo cual se hizo paulatinamente en los años subsecuentes en busca de la ansiada calidad educativa; y el tercero, sustentado en ese mismo acuerdo, la creación de la Carrera magisterial (1994) como un instrumento de escalafón horizontal con el que se buscó revalorar la profesión docente por medio de incentivos económicos y morales, y con ello elevar la calidad de la educación. El ANMEB fue el foco de múltiples críticas (Ornelas, 2012: 147) porque promovió la competencia en el sentido de la rivalidad entre compañeros y propició que el sentido de la evaluación docente cambiara el fin último de la tarea de educar, en el sentido del beneficio económico de por medio, no por el efecto en la educación del pueblo. El fin deseado al devolver “el aprecio social hacia el maestro” no se dio, principalmente por las prácticas cuestionables para la evaluación de los docentes en dicho programa, lo que se ha demostrado en otras investigaciones (Díaz-Barriga y Pacheco, 1997). El efecto obtenido fue la competencia por los beneficios económicos salariales y no precisamente la mejora de la educación de los alumnos de dichos niveles.

Posterior a dicho acuerdo se hicieron las modificaciones a la Ley General de Educación, y más recientemente la modificación a los artículos 3° y 73° constitucionales. Se buscó concordancia legal para sustentar los cambios propuestos por diversas instancias u organismos internacionales, los que sugerían cambios curriculares y especialmente en cuanto a los incentivos para el maestro, considerando que el *ethos* pedagógico residía en los beneficios económicos prometidos, no esencialmente en la tarea docente como actividad que compromete social y éticamente a quien la ejerce, por el solo hecho de haberla elegido.

LA OCDE Y LA LGSPD

Resulta interesante la similitud entre los elementos condensados en los artículos que contiene la LGSPD, con respecto a lo propuesto hacía apenas en 2010 por la OCDE. Aquí nos remitiremos a enunciar las quince recomendaciones para México.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2010) refiere 15 recomendaciones para México para mejorar las escuelas y el sistema educativo, resalta, entre ellas, la sugerencia de definir la enseñanza eficaz, en el sentido práctico del término. En esa misma línea se requiere seleccionar a los mejores candidatos para ingresar a la formación inicial en la docencia, lo que cobra sentido desde la participación necesaria de profesionistas con mejores niveles de preparación; no se evita mencionar lo que el sistema educativo en su conjunto puede favorecer para lograr dicha intervención del profesional en el servicio.

Otra de las sugerencias consiste precisamente en “abrir todas las plazas a concurso” y “crear periodos de inducción y de prueba”; en lo que concierne a la LGSPD se aprecia que está absolutamente orientada hacia el cumplimiento de estas indicaciones del organismo internacional.

Entre las recomendaciones menos drásticas y que podrían entenderse en un sentido favorecedor para fortalecer el desarrollo profesional del docente se encuentra mejorarlo. “Evaluar para ayudar a mejorar” es el punto que más docentes desearían que se convirtiera en realidad, en lugar de una evaluación para señalar las carencias y sancionar; esta cuestión sí se incluye en la LGSPD en términos de retirar del servicio a los profesores quienes no acrediten en tres ocasiones seguidas la evaluación (LGSPD, 2013: art. 53).

Entre los puntos orientadores se encuentran: definir la dirección escolar eficaz; profesionalizar la formación y la asignación de plazas a los directores; fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas; aumentar la autonomía escolar; garantizar el financiamiento para todas las escuelas; fortalecer la participación social y crear un Comité de Trabajo para la Implementación.

Como se puede analizar, en la LGSPD se han incorporado dichas sugerencias en varios sentidos, algunos de ellos son: determinar es-

tándares específicos de la práctica docente; evaluación de los docentes con el fin de crear estándares rigurosos y propiciar lo que se denomina profesionalización docente; atraer mejores candidatos (al elevar los requisitos de ingreso y del perfil); abrir todas las plazas a concurso y proponer un sistema formativo en los primeros dos años de servicio, por medio de tutorías con maestros en ejercicio.

Hay una estrecha relación entre las recomendaciones y lo decretado en el 2013 en la LGSPD. Entre otros factores es digno de mencionar la evaluación como el elemento central para abrir el ingreso al servicio docente, que antaño habría sido la labor prioritaria de las escuelas normales, tanto públicas como privadas del país, al ser ellas las encargadas de la formación de los maestros que el Estado requería ingresaran al servicio en el sistema educativo nacional.

El concepto de profesionalización que subyace a la LGSPD, desde nuestro punto de vista, es el de certificar los conocimientos del docente de acuerdo con el perfil e indicadores señalados por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, creada para tal fin, y que debe definir con especificidad los requisitos de desempeño de los profesionistas que pueden optar por el examen para ingresar al servicio profesional docente, siempre y cuando sea éste evaluado de acuerdo con dichos criterios.

La evaluación del docente, tanto de quien ingrese por primera vez al servicio como de quien ha laborado en el mismo pero no se ha hecho acreedor a una plaza, es motivo de reflexión, por la intención de que se apegue a determinados parámetros establecidos de manera homogénea sin tomar en cuenta que la tarea docente es altamente diversa en cuanto a los saberes que la constituyen para su aplicación, tanto culturales en general como los específicos en la formación pedagógica.

Las áreas o dimensiones de valoración coinciden con los estándares establecidos por la Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente en cuanto al perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes (2014).

El perfil muestra cinco dimensiones mediante las cuales caracteriza las competencias del docente para considerarlo idóneo para

el servicio profesional docente, lo que abarca conocimientos sobre los alumnos, su aprendizaje y los contenidos curriculares que deben aprender. Asimismo, se aprecia un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo e interviene didácticamente.

Interesa subrayar que la dimensión 3 se refiere a un docente que se reconoce como profesional, que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje, con responsabilidades legales y éticas para beneficio del alumnado y participación en el funcionamiento eficaz de la escuela y en el vínculo con la comunidad, para que los alumnos concluyan con éxito su escolaridad.

Se privilegian los campos de formación que todo profesional deberá poseer respecto al compromiso social de ejercer una tarea de alto valor para la comunidad y futuro de la población, así como el sello de eficacia que se pretende imprimir en los parámetros e indicadores que se desprenden de cada dimensión.

Todo ello permite configurar una representación social del profesional docente que las instancias evaluadoras consideran idóneo para incorporarse al servicio profesional docente, caracterizado por una visión predominantemente operativa, que busca la eficacia.

LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE DESDE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES

En el marco de la llamada Reforma Educativa 2013, cuyo principal instrumento lo constituye la Ley General del Servicio Profesional Docente se plantea al docente como la figura central de todo el proceso. Tanto para regular su ingreso al servicio como para permanecer en él sería deseable que él mismo definiera los rasgos que caracterizan las buenas prácticas y, de acuerdo con ello, los requisitos o estándares de desempeño, con el fin de participar de su propia formación y contribuir al desarrollo profesional que se requiere mejorar continuamente.

Pensar que la formación de los profesionales de la educación es compleja atiende a diversos campos disciplinarios y requiere fortaleza pedagógica, debería considerarse como un eje de discusión sobre

los procesos de formación de los futuros docentes que ingresen al servicio, dado que la apertura de la convocatoria hacia profesionales del área pedagógica (LGSPD, 2013: art. 24) no garantiza la acreditación ni el desempeño idóneo en el trabajo docente. Esta apertura es saludable para las aulas de la escuela pública, al abrir a diversos profesionistas la posibilidad de ingresar al servicio público, sin embargo, puede alterar la práctica docente requerida para los distintos espacios de la escuela.

Para ejercer la docencia se requiere de una formación especializada. En México para tal fin, al menos desde finales del siglo XIX, data la existencia de las escuelas de Educación Normal, ello garantizaba en cierta forma el cumplimiento de los planes y programas en el nivel nacional y permitía al Estado cumplir con las obligaciones constitucionales en la materia. Al abrir la convocatoria para el ingreso al servicio profesional docente a diversos especialistas de la pedagogía no se garantiza que ellos, al aprobar los requisitos (entre los que se cuenta el examen de oposición) y considerarse idóneos en el mismo, desempeñarán su labor en la escuela con la misma eficiencia. Un examen escrito no siempre es evidencia de los saberes prácticos y el saber hacer de un profesionista, aun cuando en subsiguientes etapas sea monitoreado por un tutor y sea evaluado de nuevo.

A lo anterior se agrega que el profesor actual de educación primaria ve cómo se está cambiando la perspectiva de la profesión elegida: ahora se sujeta a regulaciones que antaño no poseía. La información sobre la LGSPD ha sido difundida principalmente a través de los medios masivos de comunicación, y de manera muy básica a través de las instituciones educativas donde los maestros desempeñan su labor; a pesar de ello, hay suspicacia e incertidumbre entre quienes trabajan en dicho nivel.

No se ha reflexionado sobre lo que los docentes en servicio piensan respecto de la LGSPD, al menos no desde su particular sentido subjetivo, mas sí se ha dado por sentado que el campo amplio de representación del docente existe en la mente de la sociedad en su conjunto; a esto se suma la diversidad de mensajes en los medios masivos de información, como radio, prensa impresa y televisión,

que difunden los resultados educativos, la calidad educativa en el sistema y el bajo nivel obtenido en los exámenes masivos.

Es uno de los propósitos de este escrito mostrar las perspectivas de los maestros ante las nuevas regulaciones de la profesión docente a partir de la publicación de la LGSPD. Aquí se busca recuperar, en el acto de decir, la percepción contenida en el discurso oral, si tiene alguna orientación que signe la interpretación del contenido detectando en sí la categoría o representación que se configura a partir del tema.

Algunas de las interrogantes que surgen para guiar la búsqueda explicativa y comprensiva del pensar del docente de educación primaria respecto de la LGSPD tienen que ver con la información que poseen sobre dicha ley, así como del impacto en sus referentes conceptuales sobre la docencia y la forma de ejercerla, es decir, hasta dónde han interiorizado los cambios y repercusiones de las nuevas regulaciones, de tal forma que avizoren las acciones que tendrán que emprender para permanecer en el servicio educativo, si así lo desean.

En otro sentido, acercarse al concepto de profesionalización del docente permite plantearse si es una necesidad percibida por los docentes como una intención auténtica o como impuesta por lo establecido en la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Inquieta, asimismo, detectar si existen diferencias sobre las nuevas regulaciones de acuerdo con la etapa de desempeño del docente en el servicio para valorar si en ello se han agudizado las percepciones, por los marcos generacionales y la representación de la profesión docente de acuerdo con el trayecto de formación de cada quien; detectar si en esas trayectorias existen formaciones como docente normalista o universitario y si ello marca alguna diferencia en la percepción de las nuevas regulaciones. Finalmente, conocer si la evaluación docente es un factor que moviliza reacciones y establece otra dimensión inexplorada de la profesión docente a partir de las nuevas regulaciones establecidas por la LGSPD.

El enfoque de la teoría de las representaciones sociales es el marco desde el cual se hace la lectura a la información obtenida tomando en cuenta que la persona está inserta en un ámbito social, en el que se crean imágenes para dar sentido a las prácticas sociales, o

en este caso más específico, profesionales. Los supuestos que guían este reporte parcial de investigación tienen que ver con la idea de la profesionalización no como un factor ajeno al docente, sino como parte de un deseo de mejora de parte de quien ejerce una profesión, un oficio o trabajo, en virtud de que hoy día la profesionalización se plantea cuando se alcanzan los estándares establecidos para cubrir un perfil de puesto de manera idónea y donde los criterios de idoneidad se han establecido teóricamente, con referentes abstractos y no necesariamente sentidos desde quien ejerce la tarea docente.

Aquí se sostiene que el trabajo docente requiere de un sentido de responsabilidad y compromiso que no se puede medir, ya sea conociendo el artículo 3° constitucional o las normas de convivencia escolar, más bien alude a la necesidad de *ser* docente, sentir y vivir con valores la profesión.

En el mismo sentido, el concepto de profesionalización que subyace a la LGSPD no corresponde con los principios y valores que para los maestros comprende el ser docente. Ese concepto es producto de una orientación economicista que pretende la eficiencia y eficacia de las escuelas, de un modelo ajeno, propuesto por organismos internacionales, especialmente el de la OCDE con sus quince sugerencias para mejorar las escuelas y que una de ellas establece sujetar a evaluación a todos los aspirantes al ingreso al servicio, así como propiciar la creación de estándares y moldear hacia ellos todo proceso de formación continua, como si al alinear todo se obtuviera como resultado un mejor desempeño del sistema.

Lo que hipotetizamos es que la profesión docente se aleja de un modelo humanista, en el que la persona y sus valores son el centro de la actividad porque lleva a cabo un servicio con personas diversas a quienes hay que educar, con el fin de que sean mejores ciudadanos, de realmente llevar a cabo una actividad de crecimiento en un sentido integral, y no solamente para obtener resultados en los exámenes masivos que se aplican para comparar resultados entre países. Al seguir esta última idea la profesión se desgasta, se desmoraliza el profesor y quedan pocos incentivos, distintos al económico, para alimentar su sed de saber y servicio, dos condiciones necesarias, indispensables para ejercer la docencia.

Si la condición subjetiva es importante, el presente estudio permite acercarse al sentido que los maestros atribuyen a su trabajo, desde lo cotidiano, lo construido en el hacer junto con otros seres humanos a quienes se pretende no sólo instruir, sino educar. Busca develar las representaciones sociales sobre la profesión docente que poseen los docentes, derivadas de la LGSPD, a través de la información que poseen, el campo de representación y las reacciones producidas intersubjetivamente, expresadas por su estado de predisposición hacia la evaluación y expectativa de permanencia en el servicio docente.

CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

En esta investigación se eligió el enfoque cualitativo con estudio de casos, mediante la interpretación libre asociativa y para detectar las representaciones que subyacen a la profesión docente desde la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Se diseñó un guión de entrevista semiestructurada con núcleos de problematización o temas respecto de la LGSPD.

Las categorías de análisis surgieron a partir de las respuestas de los informantes, aunque los núcleos de problematización se establecieron de antemano en el guión de entrevista: información sobre la LGSPD; causalidad de la LGSPD; campo de asociación; medios de información sobre la LGSPD; repercusiones en la persona del maestro y perspectiva de futuro en la docencia.

La entrevista se efectuó a docentes que laboran en el nivel de educación primaria en escuelas del Distrito Federal; se entrevistaron ocho docentes en servicio y cinco estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria. Las características generales de los docentes entrevistados variaron en edad, años de servicio y escuela de formación pedagógica de la cual egresaron. La información sobre las características generales de los docentes entrevistados se muestra en el cuadro 1.

La entrevista se aplicó en el centro de trabajo de cada docente entrevistado, y se explicó la finalidad de la entrevista y el uso que se

daría a la información, salvaguardando la identidad de cada profesor o profesora. Se grabó cada entrevista y posteriormente se transcribió para captar con precisión las palabras, el contexto e intención del discurso oral del entrevistado. La duración de cada entrevista varió de 30 a 60 minutos aproximadamente, fue interrumpida en algunos casos por los alumnos u otros maestros, ya fuera para pedir algún dato del grupo, del maestro o solicitar información administrativa. No fue posible programar entrevistas fuera del centro de trabajo porque los docentes no tenían tiempo disponible para ello. Se contó con la aprobación del director de cada plantel, siempre y cuando la entrevista no interrumpiera las clases a cargo del docente entrevistado. Esto se solucionó aplicando la entrevista en tiempos de clase de educación física o inglés.

CUADRO 1

Características generales de los docentes entrevistados

Clave de entrevista	Edad en años	Años de servicio	Escuela de formación pedagógica	Grado máximo de estudios
E1DOCPRIMf3	47	13	Normal particular, D.F.	Licenciatura en Educación Normal, Plan 1984.
E2DOCPRIMf3	27	3	Normal particular, Puebla.	Maestría en Educación, Puebla.
E3DIRPRIMf27	47	27	Normal pública, D.F.	Educación Primaria, Plan 1984.
E4DOCPRIMf4	28	4	Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.	Licenciatura en Pedagogía.
E5DOCPRIMf2	30	2	Facultad de Estudios Profesionales- Aragón, UNAM.	Licenciatura en Pedagogía.
E6DOCPRIMf30	51	30	Normal particular La Florida, D.F.	Normal Básica, Plan 1975.
E7DOCPRIMf46	62	46	Normal particular I. M. Altamirano, D.F.	Normal Básica Plan 1969.
E8DOCPRIMf8	32	8	Normal particular, Acapulco, Guerrero.	Licenciatura en Educación Primaria, Plan 1997.

Al principio los docentes se apreciaban preocupados, al saber que las preguntas versaban sobre la LGSPD y que a ellos *no les había llegado* (sic) la información de manera profunda o extensa, ni habían tenido tiempo de buscar más información por su cuenta. Se aclaró que como era algo realmente reciente, sólo se deseaba conocer sus primeros acercamientos o intuiciones con respecto a la misma, que no se trataba de evaluar lo que sabían sino de saber qué pensaban sobre lo que al respecto se había difundido en diversos medios, no solamente en la escuela, sino por otros portadores de información a los que hubieran tenido acceso, tomando en cuenta que es una ley expresamente elaborada para regular el trabajo del docente en servicio.

El método de análisis de la información recabada es a través de interpretación, tomando como base las palabras clave asociadas al objeto de representación, en este caso LGSPD, y los niveles de objetivación o anclaje expresados en el lenguaje oral. Se toman en cuenta las frases cargadas de sentido, que dan cuenta de los significados implícitos atribuidos a un objeto en particular, de acuerdo con el contexto discursivo y la intencionalidad expresa, las frases se anotan de manera textual, con el fin de que el lector también pueda interpretarlas desde sus propios marcos de referencia. Se observa al mismo tiempo las características generales de los entrevistados, las que pueden generar la diferencia de percepciones y términos asociados al objeto de representación. Se elaboraron grafos de asociación para objetivar de mejor manera cada caso y buscar la reiteración al interior de cada uno así como entre casos. Por último, se presentan los principales núcleos de representación y con ello la interpretación a la que se haya arribado.

En cuanto a los estudiantes, se planteó entrevistar a aquellos que cursaban la licenciatura en educación primaria, en una escuela normal pública y estaban en el último semestre de la misma, incluso ya habían solicitado el examen de ingreso al servicio profesional docente, llamado concurso de oposición de acuerdo con la LGSPD. Las características generales de los estudiantes entrevistados aparecen en el cuadro 2.

CUADRO 2

Estudiantes en formación docente

Clave de entrevista	Edad en años	Semestre de la carrera	Escuela de formación docente	Solicitó examen al servicio profesional docente
E9EFDPRIMm80	25	8º	BENM	sí
E10EFDPRIMf80	25	8º	BENM	sí
E11EFDPRIMf80	22	8º	BENM	sí
E12EFDPRIMf80	27	8º	BENM	sí
E13EFDPRIMf80	22	8º	BENM	sí

Lo que a continuación se expone representa las categorías más sobresalientes del discurso analizado en los casos entrevistados.

LOS MAESTROS ANTE LAS NUEVAS REGULACIONES EXISTENTES EN LA LEY GENERAL DEL SERVICIO PROFESIONAL DOCENTE

Poca información sobre la LGSPD, la versión oficial: “cuiden su trabajo”

La información sobre la LGSPD fue difundida a través del *Diario Oficial de la Federación* en septiembre de 2013; sin embargo, los medios de información, principalmente los diarios y la radio, así como la televisión, publicaron notas sobre los aspectos generales de dicha ley de manera anticipada, especialmente los que enfatizaban que la Reforma Educativa centraba su principal interés en cambiar las condiciones de ingreso y permanencia de los docentes de educación básica y media superior.

Las reacciones de parte de varios sectores del magisterio fueron fuertes, especialmente de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). El principal desacuerdo manifestado era que el hasta entonces ingreso al servicio en forma automática al egresar de una escuela normal se modificaría. A partir de ahora los interesados, fueran de origen normalista o de otras instituciones formadoras de docentes, públicas o privadas, tendrían que presentar un examen

de oposición por el cual demostrarían sus capacidades para ocupar una plaza de maestro de educación básica en cualquiera de sus niveles: preescolar, primaria y secundaria, así como para ingresar como docente a la educación media superior, en escuelas de bachillerato dependientes de la SEP.

La reacción de los maestros de educación primaria y estudiantes entrevistados respecto de la información sobre las modificaciones a la forma en que se ingresaba al servicio fueron de diversa índole; por ejemplo, los maestros en servicio que ya contaban con un empleo en la educación primaria manifestaron que habría que conocer la ley y en qué consistiría la evaluación, que sabían poco, porque la información la daba la directora del plantel y no tenían más datos que los de los medios masivos de comunicación; consideraban que sí habría que inconformarse, “porque la evaluación debería servir para mejorar, pero no para descalificar a los maestros” (E4DOCPRIMf4: 1). O bien, una profesora que afirmó: “Como no conocemos bien esta ley necesitamos adentrarnos a ella y conocerla más a fondo, para entonces pensar si se está de acuerdo o no” (E1DOCPRIMf13: 2).

La decisión de que sólo quienes se consideren “idóneos” para desempeñar la función docente en la escuela pública ingresarían al servicio docente está consignada en la LGSPD, y se regula de acuerdo con los documentos que marcan los parámetros e indicadores expuestos por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, la que junto con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) instrumenta los criterios, convoca y difunde los requisitos para presentar el examen de ingreso al servicio.

Existe la necesidad de dar mayor difusión a los criterios de ingreso, no obstante en el sitio <http://www.servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx> se puede consultar la convocatoria, así como las dimensiones sobre las que se evaluará a los aspirantes. Esta situación marca un cambio histórico y trascendental en la forma de certificar los saberes del maestro para desempeñar el puesto en la educación pública, que como se ha dicho en otra parte de este capítulo, antiguamente era certificado por las escuelas normales cuando egresaba de las mismas, de acuerdo con los planes y programas de estudio

establecidos por la SEP para formarse y ocupar, al terminar sus estudios, un lugar en el sistema educativo como docente, toda vez que había cubierto los créditos y requisitos necesarios para tal fin.

En la actualidad la certificación corre a cargo del INEE y de la Coordinación del Servicio Profesional Docente, a partir de la publicación de la LGSPD en 2013.

En cuanto a la elaboración del examen, no se sabe con precisión cuál es la institución responsable de ello, sin embargo, entender la forma en que se muestran los resultados a los maestros es bastante complicado.

El examen tiene dos apartados y cada uno de ellos evalúa diferentes conocimientos y habilidades requeridas para el ejercicio docente. Asimismo, cada examen tiene un rango de puntuación esperada para acreditarlo, con no menos de 100 puntos para ello.

En cuanto a la permanencia en el servicio, la LGSPD establece que se presentará un examen para evaluar al docente en servicio para detectar cuáles son sus necesidades de actualización, lo cual permitirá proponer cursos en los que se requiere prepararse de no obtener la puntuación idónea, para ser nuevamente evaluado en una siguiente oportunidad. De no acreditar en la segunda oportunidad tendrá que pasar a ocupar otra función diferente a la docencia dentro del sistema escolar, para ser evaluado en una siguiente ocasión y de no acreditar en la tercera ocasión finalmente causará baja del servicio. Este proceso provoca en los docentes temor e inseguridad, manifiestan inconformidad, porque se aduce “a través de un examen escrito no se puede saber si soy o no un buen maestro” (E7DOCPRI46: 2); “no nos negamos a ser evaluados, porque eso nos ayuda a mejorar al saber en qué no andamos bien, pero no es para que nos quiten nuestro trabajo” (E8DOCPRI8: 1).

Ésta es una de las principales inconformidades que el maestro expone respecto a las nuevas regulaciones, porque si bien está consciente de la necesidad de ser evaluado, no está de acuerdo con las sanciones establecidas en la LGSPD en caso de no reunir en dos ocasiones los puntajes para acreditar el examen. Aún no se ha definido, hasta el momento, la estrategia o instrumentos para la evaluación del desempeño docente, es decir, de la actuación pe-

dagógica y didáctica en el aula. En años anteriores esto se ha evaluado a través de un método de “instantáneas”, así llamado por su creadora Jane A. Stallings. Si bien este método ha permitido a los directores de los planteles hacer observaciones dentro del aula más precisas acerca de los tiempos para la enseñanza, la organización social de la clase, los recursos utilizados para el aprendizaje de los alumnos y la forma en que se socializan los resultados de los contenidos abordados en clase, por otro lado ha sido poco eficiente para retornar al docente información útil para modificar su forma de trabajo en el aula.

Finalmente, el mensaje que predomina en los pasillos y que algunas autoridades han difundido de manera no amenazante, aunque en cierta forma es de advertencia, es “cuiden su trabajo”, es decir, prepárense para lo que viene porque pueden perder su plaza en caso de no cumplir con las disposiciones establecidas a partir de la publicación de la LGSPD.

La evaluación para mejorar y no para descalificar

Una directora de un plantel afirma “que se preocupen los que no están actualizados” (E3DIRPRIMf27), así como una docente quien ha obtenido niveles de escolaridad más altos, posterior a la educación normal, “yo aspiro a otros cargos dentro de la SEP, porque me he preparado para ello [...] de hecho nos aplicaron la evaluación universal y yo fui al examen de manera voluntaria, no creo que sea muy difícil la evaluación” (E2DOCPRIMf3: 2). La evaluación docente no había sido aplicada de manera obligatoria, será en la siguiente etapa cuando así sea, para regular las necesidades de formación que presenten los docentes en servicio, lo que probablemente ofrecerá una gran variedad de conocimientos en los que los maestros no tengan suficiente información o desarrollo de habilidades.

El tema provoca controversia, en el sentido de que no es que el maestro no quiera presentar el examen por temor al mismo, sino a las consecuencias de los resultados. “Está bien porque nos evalúan, pero está mal lo que se dice, porque si salimos mal nos quitarán nuestras

plazas, pero si no es así, nos hacen saber que es todo lo contrario, está bien para que nos manden a capacitaciones” (EIDOCPRIMFI3: 3).

El maestro será evaluado como si no tuviera la preparación adecuada para ejercer su labor, a diferencia de cualquier otro profesional de otra carrera u oficio, va a ser evaluado cada dos años para mostrar la vigencia de sus saberes, justo cuando en primera plana se publica que los maestros no cubren las características idóneas para estar frente al grupo. La presión social es cada vez mayor, acompañada de todo tipo de descalificaciones hacia quienes se dedican a esta profesión; ya calificada desde la época colonial como una actividad de menor categoría, como lo documenta Tanck de Estrada (1982) en su texto sobre la Colonia y la aparición de las primeras letras como profesión, refiere la necesidad de los maestros de recibir mayor reconocimiento social, al ser su arte “nobilísima” a pesar de ser llamados “escueleros” y recibir comentarios ofensivos.

La evaluación docente es un medio para conocer cuáles son las cualidades, así como aspectos por mejorar en el desempeño del profesor, sin embargo, los estándares para apreciar dichas cualidades pueden ser demasiado altos para algunos docentes que en diversos momentos de su trayectoria profesional han tomado cursos y se han actualizado por los medios provistos por la SEP, quien es el “empleador” obligado a proporcionar dicha formación continua. Hasta dónde ha sido posible mantener actualizados a los maestros en servicio, es una pregunta que la propia SEP tendría que plantearse, antes de someter a evaluación a sus maestros, quienes por muchos años han servido en las aulas de la educación pública.

Hay imprecisiones todavía respecto de cómo evaluar por ejemplo la identidad ética y el compromiso social del profesor, porque evidentemente puede conocer la normatividad pero ello no garantiza que la aplicación de la misma corresponda con sus conceptos. Es difícil proponer a los maestros una guía de preparación, a pesar de que ya algunas editoriales han comenzado a proponer textos de preparación en ese sentido. ¿Es este el marco deseable para el futuro docente y la mejora de la calidad de la educación? ¿Es a través de exámenes masivos y estandarizados que se podrán elevar los niveles de desempeño de los docentes mexicanos?

Los docentes a prueba: la desconfianza social

Basta leer los diarios, sus encabezados, y los comentarios que se expresan en las redes sociales para constatar el menoscabo del prestigio y bajo reconocimiento hacia los maestros mexicanos. Tal vez eso es lo que más afecta a los docentes, quienes se esfuerzan por sostener su imagen e identidad profesional, a pesar del embate social y la difícil situación en las instituciones educativas.

Los maestros y futuros maestros expresan su descontento cuando afirman que consideran injusto e inequitativo que para ingresar a la profesión docente los normalistas ya no tengan un lugar privilegiado, por encima de otras instituciones formadoras de docentes o instituciones de educación superior, cuyos profesionistas desean incorporarse al servicio público. Al respecto un entrevistado afirma:

No agrade a nadie [el examen]. En lo único en que no estoy de acuerdo es que la convocatoria se abra a todos los licenciados porque, por ejemplo, si quiero ingresar a la milicia tengo que ingresar a las escuelas militares, y dudo mucho que en un siniestro a ver quién quiere empuñar un arma. Ya tengo mi licenciatura, ya puedo ser militar... (E9EFDPRIMM80: 1).

Asimismo, otros maestros que han respondido a otra racionalidad del modelo educativo en otras décadas aprecian que el desprestigio y la denostación hacia el trabajo del maestro ha sido un factor que puede llevarles al retiro o jubilación, en ese sentido una maestra dice:

Yo les digo, ya me voy, a mí me queda un año, dos años, bueno era hasta los sesenta y cinco, pero si la situación se pone más difícil, o sea que te estás presionando, que te estén diciendo [...] con tres faltas y te vas, vamos, con un desprecio, con una actitud tan linchadora, tan mal, que yo decía, a ver, no es nuestra culpa, si salimos en bajísimos lugares, es el mismo sistema, porque sigue habiendo personas agradecidas, personas que les gusta su trabajo como maestros, pero no a todos, ahora los padres de familia hay que disculparse con ellos, porque han denigrado al maestro (E7DOCPRIMf46: 4-5).

Lo anterior lleva a la reflexión sobre los motivos para el ingreso al servicio, que en décadas pasadas respondía a un modelo funcional de acuerdo con la sociología de las profesiones. Dubar y Tripier (2010) afirman que una forma de entender la profesión es justamente a través del término *profesar*, dedicarse con vocación a un trabajo u oficio, que requiere compromiso y búsqueda de un bien común; cuestión que en la actualidad pasa a un segundo o tercer término, para dar paso al beneficio económico y la competitividad para conservar el trabajo.

Yo creo que este tipo de evaluación sí es muy necesaria, porque los maestros debemos estar actualizados constantemente, tenemos que tener esa actitud de indagación, porque si no la hay, nos vamos a estancar [...] una evaluación te va a mantener al día, porque si yo voy a enseñar, te tienen que evaluar qué vas a enseñar, y también si esa evaluación te va a arrojar lo que sabe el maestro, está bien, para saber en qué se requiere mejorar, para subir el nivel en el que andas mal, sin ser delimitante [...] que ya te eliminen del servicio (E5DOCPRIMf2: 2).

Lo anterior marca una distancia entre la concepción o representación social de la profesión docente como un servicio para beneficio de la comunidad, donde quien lo ejercía ponía en primera instancia una labor hacia los demás a partir de los beneficios que la educación traería para aquellos a quienes se les brindara la enseñanza, y una representación de un maestro descalificado socialmente, que para acreditarse ante los otros debe ser evaluado, porque se desconfía de su preparación obtenida gracias a una educación superior y certificada por las instituciones formadoras, escuelas normales u otras instituciones de educación superior con preparación pedagógica. Lo anterior lleva a que la única vía para creer en la capacidad del maestro para ejercer su labor sea a través de la evaluación continua, por medio de la que se constata que realmente conoce lo que implican los planes y programas, los contenidos disciplinares y los enfoques para la enseñanza.

Sólo que la docencia no sólo es acumulación de saberes disciplinares, por supuesto que hay que poseerlos, pero quien la ejerce debe

saber ejecutar en el espacio del aula un trabajo para el que se requiere sensibilidad, intuición y tacto pedagógico, así como un respeto absoluto a la psicología del niño o adolescente, porque se habrá de trabajar con seres humanos, quienes son diversos y presentan retos importantes para quien se dedica a esta actividad profesional.

La diferencia: antes y después de la LGSPD ¿Qué ha cambiado para la profesión docente?

Para los maestros lo que está cambiando son sus condiciones de trabajo, los cambios han sido más bien de orden administrativo y laboral, de las condiciones de contratación en el caso del examen de ingreso al servicio, llamado examen de oposición.

La carrera del maestro durante muchos años (1887-2013) permaneció vinculada a la certificación de las escuelas normales, pues ellas llevaban los planes y programas establecidos para ejercer en la educación básica. Ahora no son las únicas formadoras de posibles docentes: el poder de certificar las capacidades para ingresar al servicio lo tiene el INEE y la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, que es una instancia de la SEP. Aquí se ve una centralización de la SEP, que obedece también a sugerencias, como ya se mencionó, de organismos internacionales, como la OCDE, que apoyándose en el Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2008) agencia privada de evaluación de sistemas educativos, ha hecho sugerencias que se han seguido en el nuevo modelo de ingreso para elegir a los docentes que posean los perfiles especificados de acuerdo con estándares globales.

Sí, está muy bien que constantemente nos estemos evaluando, que haya una evaluación, heteroevaluación y coevaluación de nuestro trabajo, en años anteriores hasta les he pedido a los padres que evalúen mi trabajo, porque es bueno para tomar decisiones y saber lo que estoy haciendo mal, o en qué estoy fallando. Pienso que la evaluación es muy importante para nosotros pero no para tomar decisiones tan drásticas como te delego, te quito de tu lugar y te llevo a otro lado, más bien es

para modificar nuestra práctica y mejorarla, a nivel escuela, en muchas escuelas nos hace falta analizar la organización, que haya identidad en la escuela, que vayamos hacia un mismo fin, pero no tanto para que se quite el trabajo al maestro (E2DOCPRIMf3: 3).

Presentismo, más que pensar en el futuro profesional

Maestros que han laborado por más de treinta años en la educación básica se acercan a una etapa de retiro. Algunos por cuestiones de orden personal, otros por la presión de lo que hoy aparece con tintes para “atemorizar” a quienes no se sienten preparados para enfrentar un examen, piensan más en el presente que en el futuro.

Al preguntar a los maestros entrevistados sobre su percepción de la profesión docente en el futuro, para ellos y en general, han manifestado algunas cuestiones que cobran relevancia.

Pues sí, yo voy a seguir haciendo mi trabajo como hasta ahora, no digo que trabajo como máquina, porque también se cansa uno, no, pero sí trato de dar lo mejor a mis alumnos, sobre todo, si acaso por este método de evaluación, en estos próximos años a mí me corren, bueno, me voy con la satisfacción de haber hecho bien mi trabajo hasta donde estuve, si podría dedicarme a otra [actividad] [...] sí lo he pensado, si me dicen oiga usted queda despedida a partir del siguiente ciclo escolar, porque es una vida entera y lo que uno quiere hacer, pero lo tendría que analizar en su momento, no ahora (E6DOCPRIMf3o: 3).

Una profesión del presente, que no tiene futuro... ¿es una percepción que apoya la identidad profesional del docente?

Hora de cerrar una etapa en la docencia

El escenario plantea que muchos maestros se jubilarán en breve y se dedicarán a otras actividades, no vinculadas con la docencia. Es importante saber entonces que esto marca otra diferencia en la forma

en que se asume la profesión, más en lo inmediato: no para un largo plazo, no para toda la vida, sino por el momento, más inmediatista, más para el aquí y el ahora.

He visto casos de maestros que dicen para qué, ya me voy a jubilar, ya no es lo mismo de antes, es asumir que estas exigencias del sistema ya están y hay que cuidar el trabajo y aplicarnos, seguir preparándonos, y que nos van a seguir exigiendo (E2DOCPRIMf3: 3).

Regulación, ¿es igual a profesionalización?

Finalmente, es necesario reflexionar si la ansiada profesionalización de los docentes mexicanos se obtendrá a partir de estas regulaciones; si los nuevos perfiles profesionales de los docentes contratados responderán a las necesidades de formación de los estudiantes de dichos niveles educativos, y si se elevarán los resultados en el rendimiento escolar, cuestión que ha llegado para estratificar a las escuelas y a los tipos de maestros que en ellas laboren. Ellos aprecian la relación; en ese sentido la siguiente afirmación de una entrevistada: “Sí está vinculada, porque al final del día, nuestras autoridades nos encaminan hacia una profesionalización” (E4DOCPRIMf4: 2).

Si la evaluación docente fuera acompañada por servicios tecnológicos, médicos y de alimentación en cada institución escolar, seguramente podríamos augurar cambios favorables, pero seguir apostando a que exclusivamente evaluar al docente es lo que permitirá definir quién puede y debe enfrentar el reto educativo, conduce a una situación que ataca el problema del sistema educativo de manera parcial.

A MANERA DE CIERRE

Por medio de este acercamiento a las percepciones de los docentes de educación primaria se constatan algunos supuestos sobre la for-

ma de comprender la Ley General del Servicio Profesional Docente. Se asumen las nuevas regulaciones con incertidumbre, un cambio radical en la concepción de la profesión docente como estable y duradera para quien la elegía y practicaba al menos durante el periodo marcado para obtener la jubilación.

Los docentes perciben las regulaciones como condicionantes para ingresar y permanecer en el servicio, todavía no quedan claras las reglas para la promoción y reconocimiento docente. Hace falta información desde dentro de las instituciones educativas y por parte de las autoridades del sector.

La falta de autonomía es un factor amenazante para los maestros, puesto que no pueden modular las regulaciones desde sus propias asociaciones. La presencia de condiciones reguladoras para centralizar la operación administrativa es desde la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.

Las condiciones de formación docente de los aspirantes no son homogéneas, porque se permite el ingreso a profesionales de diversas carreras de acuerdo con las convocatorias publicadas, las que establecen los requisitos para solicitar el examen, y si al presentarlo se obtienen los puntajes requeridos, entonces la formación docente normalista para la obtención de una plaza ya no será decisiva.

Las reacciones de los maestros varían de acuerdo con su etapa de desarrollo profesional. En los casos cercanos a la jubilación se aprecia más un deseo de retiro que de permanencia en el servicio, pues se considera que el presente es una posibilidad y el futuro no está contemplado para la superación como docente. Sin embargo, profesores con menor tiempo en el servicio consideran que pueden hacer carrera en la docencia si se preparan constantemente y acreditan las evaluaciones a las que deberán someterse de acuerdo con la ley de 2013.

Finalmente, la carrera docente se profesionaliza desde las normas y regulaciones, faltaría constatar qué es lo que sucede en las aulas de educación primaria y si efectivamente existen cambios en las prácticas pedagógicas del maestro en servicio.

REFERENCIAS

- Arnaut, A. (1996), *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México. 1887-1994*, México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ávalos, B. (2006), “El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua”, en Tenti-Fanfani, E. (comp.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, México, Siglo XXI, pp. 208-237.
- Barber, M. y M. Mourshed (2008), *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL, núm. 41, p. 48, Chile, <http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf>, consultado el 2 de febrero de 2015.
- Becker, H. (1953), “The teacher in the authority system of the public school”, *Journal of The Educational Sociology*, núm. 27, pp. 128-141.
- Corbin, J. (2015), “Towards an uncertain politics of professionalism: teacher and nurse identities in flux”, <<http://e-space.mmu.ac.uk/e-space/bitstream/2173/1795/1/stronach%20and%20corbin.pdf>>, consultado el 2 de febrero de 2015.
- Díaz-Barriga, Á. y C. Inclán (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación. Profesión Docente*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, núm. 5, pp. 17-41.
- Díaz-Barriga, Á. y T. Pacheco (coords.) (1997), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad (Pensamiento Universitario, 86).
- Dubar, C. y P. Tripier (2010), *Sociologie des professions*, París, Armand Colin.
- Etzioni, A. (1969), *The semi-professions and their organization: teachers, nurses, social workers*, Nueva York, Londres, The Free Press.
- Gil-Antón, M. (2014), “Las grietas de la educación en México”, *Educación Futura*, México, 27 de agosto de 2014, <<http://www.educacionfutura.org/las-grietas-de-la-educacion-en-mexico/>>, consultado el 10 de septiembre de 2014.
- Guerrero, A. (2007), “El análisis sociológico del profesorado: categoría social y agente educativo”, *Educación y Futuro*, núm. 17, pp. 43-70

- Hargreaves, A. (2010), *Presentism, individualism and conservatism: The legacy of Dan Lortie's Schoolteacher. A sociological study*, Boston, Boston College, <https://www.essr.net/~jafundo/mestrado_material_itgjkhnld/SP/Culturas%20e%20identidades%20profissionais/Hargreaves_%20presentismo,%20individualismo.pdf>, consultado el 8 de agosto 2016.
- Jodelet, D. (1984), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en S. Moscovici (coord.), *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós, pp. 468-494.
- Latapí, P. (1993), “Las profesiones en la sociedad capitalista”, en M. Martínez Benítez *et al.* (coords.), *Sociología de una profesión. El caso de enfermería*, México, Centro de Estudios Educativos, pp. 19-62.
- Lawn, M. y J. Ozga (1988), “¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores”, *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 191-217.
- “Ley General del Servicio Profesional Docente” (LGSPD) (2013), 11 de septiembre de 2013, <http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013>, consultado el 21 de octubre de 2014.
- Lortie, D. (1975), *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Mercado, L. (2002), “El docente de educación básica. Representaciones sociales de su tarea profesional”, México, Tesis de doctorado en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Moscovici, S. (coord.) (1984), *Psicología social II: Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, Barcelona, Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE.
- Ornelas, C. (2012), *Educación, colonización y rebeldía. La herencia del pacto Calderón-Gordillo*, México, Siglo XXI.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011), “El manual de observaciones en el salón de clase. Guía y herramienta para medir el tiempo de enseñanza en clase de Jane A. Stallings, de la Universidad de Nashville, Tennessee, adaptado por el Proyecto del Banco Mundial para su aplicación en escuelas de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria (CSEP) y adaptado para su uso como herramienta cotidiana por la

- Subdirección Técnica de la CSEP”, México, SEP, <<http://www.slideshare.net/kristinevillamil/manual-observacion-stallings>>, consultado el 8 de agosto de 2016.
- SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (2014), *Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes*, México, SEP.
- Tanck de Estrada, D. (1982), “La colonia”, en F. Arce Gurza *et al.*, *Historia de las profesiones en México*, México, El Colegio de México, pp. 7-68.
- Tenti-Fanfani, E. y C. Steinberg (2011), *Los docentes mexicanos*, México, Siglo XXI.
- Tropp, A. (1957), *The school teachers. The growth of teaching profession in England and Wales from 1800 to the present day*, Londres, Heinemann.
- Waller, W. (1932), *The Sociology of Teaching*, Nueva York, Wiley.