

---

## CAPÍTULO 2

### ¿HACIA EL FIN DE LA PROFESIÓN DOCENTE?

*Claudia Alaníz Hernández\**

#### PRESENTACIÓN

Los docentes de educación básica como objeto de estudio han sido abordados en el área *Sujetos de la educación*, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie) “enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida y experiencias educativas, sus perspectivas e identidades como actores de la educación, sus procesos de socialización, trayectorias y prácticas” (en Sandoval, 2013, p. 284). Como se puede apreciar a partir de su definición, es un campo de conocimiento amplio y complejo que requiere varios ejes analíticos para comprender al profesional de la educación básica.

El trabajo del maestro se mueve entre la vocación y el compromiso profesional, entre las bajas expectativas de desarrollo y el deteriorado reconocimiento social. Es producto de una construcción

---

\* Profesora-investigadora de tiempo completo de la UPN. [calaniz@upn.mx](mailto:calaniz@upn.mx)

sociohistórica que refleja el papel que ha desempeñado el docente dentro de la sociedad. En este contexto, la reforma del presidente Enrique Peña Nieto para la educación básica de 2013, constituye el fin de la concepción del magisterio como profesión de Estado, termina con el monopolio del gremio para el ejercicio profesional de la docencia en las escuelas de educación básica al abrir la actividad a egresados de otras profesiones.

Lo anterior nos llevó a cuestionarnos: ¿Qué factores contribuyeron al deterioro de la percepción social de su labor? ¿Por qué, si la profesión docente tuvo un origen similar a la de médico (como profesión de Estado con carácter asistencial), no logró la autonomía de su ejercicio? Partiendo de dichas interrogantes nuestro texto pretende comprender las condiciones que influyeron en la pérdida del monopolio del ejercicio de la docencia para egresados de carreras relacionadas con la educación (como era el caso de normalistas y universitarios) y el retorno a la condición de profesión libre, como explicaremos más adelante. Para el análisis de la profesión docente tomamos como punto de referencia la caracterización del *buen profesional* de Hortal (2002), constituida por: la institucionalización del proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar su ejercicio; la idea de un sujeto que proporciona bienes en la forma de prestación de un servicio específico a la sociedad; la pertenencia a un colectivo que le otorga identidad profesional; la posibilidad de recibir una retribución por su desempeño (que constituye su medio de vida) y el que sus profesionales tienen el control monopólico sobre el ejercicio de la actividad (por ejemplo: sólo pueden ser dentistas quienes estudian odontología).

En cada uno de los ejes hacemos un rápido recorrido para presentar los cambios de lógica en el desarrollo histórico de la profesión docente para contextualizar sus últimas reconfiguraciones.

El texto se organiza en cuatro apartados, en el primero exponemos el surgimiento de la actividad docente como profesión. En el segundo abordamos su identidad, referida a la conformación del

sentido de pertenencia al gremio magisterial, tanto a través de la integración de organizaciones, como del reconocimiento social sobre el beneficio que aporta dicha actividad. El siguiente apartado se refiere a la retribución de la profesión por constituir un indicador que permite establecer el reconocimiento y condiciones para dedicarse de manera exclusiva al desempeño magisterial. Finalmente, el último apartado establece una serie de reflexiones en torno a la condición actual de la profesión docente en educación básica.

## INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN

En su conocido libro *Historia de una profesión*, Arnaut establece la periodización del desarrollo de la profesión magisterial desde el siglo XIX:

- a) Profesión libre (1821-1866), en ella no se requería una formación específica para el trabajo docente y bastaba la autorización para el ejercicio profesional a partir de la realización de exámenes.
- b) Profesión municipal (1876-1884), cuando la influencia de los liberales promueve los primeros intentos de renovación pedagógica del método lancasteriano para establecer una educación laica y obligatoria, con una mayor injerencia del Distrito y Territorios Federales en la regulación de planes de estudio y la autorización del ejercicio de la profesión docente.
- c) Inicio de la profesión de Estado, durante el Porfiriato (1885-1910), cuando se dispone la centralización de la jurisdicción federal para unificar planes y programas, otorgamiento de cédulas para el ejercicio magisterial y asignación de plazas docentes en el Distrito y Territorios (1996, pp. 1-2).

Agregaríamos que la reforma de Peña Nieto, con el establecimiento del Servicio Profesional Docente en 2013, implica el inicio de una cuarta etapa: d) Retorno a la profesión libre.

En los años iniciales de vida independiente en nuestro país se establece la primera Escuela Normal en la ciudad de Zacatecas, en

1826 (llamada así porque *normaba* la instrucción, según el modelo lancasteriano de enseñanza mutua). Pero no podemos hablar de la institucionalización de la profesión durante el siglo XIX porque el ejercicio de la actividad docente en sentido estricto, no dependía de la formación *ex profeso* (capacitación teórica y práctica en las escuelas normales). En los inicios de la escuela pública: “La concepción acerca del maestro respondía fundamentalmente a la de una persona que se responsabilizaba de la enseñanza de la lectura, escritura y cálculo que eran necesarios para la incorporación en la naciente industria” (Zorrilla, 2002, p. 4). Independientemente del perfil de formación del solicitante, bastaba la acreditación de exámenes para la obtención de la cédula o licencia para la prestación del servicio como maestro.

La institucionalización de la profesión permitiría pensar que los docentes cubrieron un proceso de adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica para acreditar su ejercicio. A pesar de la regulación de la profesión docente con el establecimiento de un plan de estudio, requisitos para ingreso a la carrera y la regulación del ejercicio de la profesión, en los hechos durante todo el siglo XX no se logró contar con suficientes maestros para atender las necesidades de educación básica de la niñez mexicana:

Incluso, ante la escasez de profesores normalistas que enfrentó la realización del Plan de Once Años (1943), la SEP contrató a jóvenes recién egresados de educación secundaria... este tipo de contrataciones presente desde el inicio de los años veinte, trajo consigo la necesidad de crear dispositivos e incentivos para que un número importante de docentes completara su formación profesional de forma paralela al ejercicio de sus labores (Arnaut, en INEE, 2015, p. 23).

En la segunda década del siglo XXI, el informe *Los docentes en México*, del Instituto de Evaluación Educativa (INEE) reconoce tal insuficiencia: en el caso de preescolar 67.2% de los maestros cubre el perfil de licenciatura o posgrado; en la escuela primaria, el promedio nacional de los profesores que cuentan con estudios de

licenciatura o posgrado es 60.5%, y en secundaria corresponde a 47.4% (INEE, 2015, pp. 137-138).

Por tanto, podemos afirmar que la profesión docente no cubre el requisito de la institucionalización en los términos establecidos por Hortal: si bien formalmente desde 1885 inicia el proceso que establece una formación específica para la adquisición de competencias, habilidades, conocimientos y práctica necesarias para acreditar el ejercicio de la profesión docente, al año 2012 según fuentes oficiales, es posible la autorización del ejercicio de la función de docente sin contar con el título que lo acredite, ante la escasez de maestros.

Respecto al monopolio de la formación que menciona Hortal, tomamos en consideración algunos elementos. Debemos recordar que en 1934 las normales son retiradas de las *Escuelas de Altos Estudios* (actual Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM) y el Estado se apropió del papel de formador de sus docentes. La SEP no creó una instancia o institución con el mismo nivel académico para atender la profesionalización de los maestros.

La formación de maestros para la educación básica corresponde a las escuelas normales, instituciones que fueron formalmente creadas en el último tercio del siglo XIX con la idea de formar a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo. Esta idea originaria, vigente hasta la actualidad, es la base para que el gobierno federal determine la orientación de los programas para la formación docente, y con ello, el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales está enlazada a una característica fundamental de la carrera docente en México: es una “profesión de Estado” (Sandoval, 2014, p. 242).

La decisión de elevar a licenciatura la formación de maestros en 1984 fue una medida tomada por razones económicas, que permitió limitar el otorgamiento de plazas pero no transformó la formación de los profesionales de la educación. Tampoco se acompañó con un programa de mejoramiento de la planta docente de las escuelas normales. Dichas escuelas mantuvieron un carácter endógeno

sin vinculación con otras instituciones de educación superior (IES) –universidades o centros de investigación–, ni entre ellas mismas como redes ni tampoco fortalecieron la dimensión pedagógica en la formación de sus estudiantes.

Esta disposición no se apuntaló con la contratación de profesores mejor calificados en las escuelas normales del país ni de la transformación de las prácticas de enseñanza tradicionales: las normales continuaron operando casi con la misma infraestructura, estructura y cultura que en el siglo XIX en la reproducción de un currículum.

Desde 1945 no se volvió a hablar de orientaciones pedagógicas específicas, ni se cultivó, en absoluto, el pensamiento pedagógico. Ni en las escuelas normales, ni en las universidades... pero no se volvieron a formar cuadros o talentos teórico-pedagógicos como Enrique Rébsamen, Gregorio Torres Quintero, Carlos A. Carrillo, Moisés Sáenz, Rafael Ramírez, entre otros (Guevara, 2011, s. p.).

El discurso crítico-constructivista nunca logró transformar las prácticas tradicionales vinculadas con el conductismo, más caracterizado por rituales cotidianos que por prácticas reflexivas. Por otro lado, la falta de fortalecimiento de las normales implicó la reproducción de prácticas conservadoras con una fuerte contradicción pedagógica: los estudiantes normalistas revisan teorías críticas e innovación pedagógica para enseñar, pero “aprendidas” bajo una perspectiva pragmática y no constructivista, con planes de estudios con contenidos disciplinarios organizados en asignaturas que consolidaban fuertemente los mitos y ritos de la práctica docente.<sup>1</sup>

En la última década parece aún impensable la evaluación de las *normales* como IES cuando no poseen la infraestructura ni una planta académica para ello: 41.1% de sus profesores tiene contrato

---

<sup>1</sup> Nos referimos a reglas no escritas. Detrás de cada ritual existe un mito apoyado en creencias (y no en el conocimiento científico) de lo que debe ser la escuela y que acaban por conformarse en prácticas cotidianas perpetuadas en la escuela: el pase de asistencia, las filas, las frases, uso de tiempos muertos, uniformes y concursos dan cuenta de ello.

por horas (INEE, 2015, p. 97), lo cual implica que sólo se dedican a cubrir clases frente a grupo, en general no hacen investigación y por lo tanto, no publican.

Desde 1996, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep) contribuyó a mejorar los perfiles de los profesores de tiempo completo en las IES, pero empezó a atender a las normales hasta el año 2009.

Baste como ejemplo el reconocimiento explícito de las carencias de las normales, pues se les pide requisitos menores para la evaluación de sus cuerpos académicos en comparación con otras IES (cuadro 2.1).

**Cuadro 2.1. Requisitos para la evaluación de Cuerpos Académicos del Prodep**

C.A.	Universidades	U.Tecnológicas	Normales
<b>En formación</b>	50% integrantes con perfil deseable -LGAIC	Un integrante con perfil deseable -LIIADT	-1/3 experiencia en docencia y titulación -Busca relación como C.A. -LGAIC -Proyecto de investigación común.
<b>En consolidación</b>	50% con doctorado <perfil deseable -Vínculos con otros C.A.	50% algún grado (especialidad, maestría, doctorado) perfil deseable.	50% de profesores con algún grado. Evidencia de vida colegiada. Liga con otros C.A.
<b>Consolidado</b>	Mayoría con doctorado Intensa actividad académica.	Mayoría algún posgrado Intensa actividad académica. Participación con redes y pares.	Mayoría con algún posgrado y perfil deseable. Evidencias de producción.*

Fuente: Prodep, 2014.

LGAIC: Línea(s) de generación o aplicación innovadora del conocimiento.

LIIADT: Línea(s) innovadora(s) de investigación aplicada y desarrollo tecnológico.

\* No necesariamente se refiere a publicaciones.

Por otro lado, la expedición de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LSPD, 2013) con la modificación de los artículos

3° y 73° Constitucional, además de determinar el ingreso al servicio docente mediante concursos públicos de convocatoria abierta, modifica las condiciones de acceso al ejercicio de la profesión al fijar *perfiles, parámetros e indicadores que sirvan de referente para la buena práctica profesional* (Art. 14, LSPD).

Para los aspirantes a los concursos de oposición 2015-2016 se fijaron perfiles abarcativos respecto a la función de docente en cinco dimensiones:

- Conocimiento de los alumnos y del aprendizaje
- Organización y evaluación de la intervención didáctica
- Formación permanente
- Responsabilidad legal y ética de los alumnos
- Vínculo escuela-comunidad.

Como las dimensiones son muy generales, dan cabida a un universo de profesiones más amplio (que el de Licenciatura en Educación en sus distintas modalidades) para aspirar a cubrir la función de docente de educación básica. Ello rompe con la concepción de la profesión docente en la cual la complejidad de ejercicio supera el dominio disciplinar. Para Le Boterf, un profesional sabe:

- Proceder de manera pertinente, más allá de lo prescrito, en un contexto o situación determinada.
- Combinar recursos personales y del entorno, que, en ciertos contextos, es capaz de movilizar de la mejor manera posible.
- Transferir sus recursos personales a las situaciones que el contexto requiere.
- Aprender de la experiencia, y aprender a aprender (en Tejada, 2013, p. 172).

Si tomamos como elemento base de la profesión estas habilidades, dicho autor enfatiza que el saber actuar en un contexto de trabajo, requiere combinar y movilizar los recursos necesarios para el logro de un resultado excelente que pueda ser validado en el campo de trabajo (Le Boterf, 2001). Esto significa que el despliegue de la



competencia no sólo depende del dominio disciplinar que el individuo demuestra, sino también del medio y de los recursos disponibles para una ejecución valiosa, dentro del marco de expectativas generadas por un ambiente sociocultural determinado. Acceder al ejercicio de la función docente a través de un examen, dista mucho de tal reconocimiento a la profesión, comparativamente, médicos o dentistas no podrían acceder al ejercicio de la profesión de la misma manera que se espera de los maestros sin una formación ex profeso.

Algunos ejemplos de ello los encontramos en la convocatoria del Servicio Profesional Docente 2015, donde para profesor de preescolar se admite biólogos y para preescolar indígena se convoca a trabajadores sociales. Para profesor de primaria, en el estado de Jalisco, se admite agrónomos o biólogos; en Puebla, para profesor de preescolar se convoca puericultistas y en Querétaro, para docentes de primaria se admite cualquiera de las siguientes licenciaturas: español, matemáticas, física, química, geografía o historia. En el estado norteño de Sonora, para profesor de secundaria en la asignatura de biología convoca veterinarios, y para impartir la asignatura de física, hasta ingenieros en aeronáutica.

El Servicio Profesional Docente elimina la acreditación de la formación pedagógica para ejercer la función docente. Se puede observar que en algunos casos no requiere el aval de una licenciatura afín a la educación, sino de cualquier licenciatura, siempre y cuando se acredite el examen que certifique los conocimientos requeridos para el ejercicio. De esta manera, la profesión docente retorna a la condición que mantuvo al inicio de vida independiente de nuestro país.

## **IDENTIDAD DE LA PROFESIÓN**

Una vez adquirida la institucionalización, en el sentido weberiano de aparición de un cuerpo de especialistas cuya formación, reclutamiento y carrera reglamentada permite aspirar al monopolio de

la inculcación de la cultura legítima (en Alliaud, 2007, p. 82), podemos abordar la conformación de su identidad profesional. Desde que el gremio de maestros de primeras letras fuera suprimido en 1814, “las cortes otorgaron al ayuntamiento y diputación provincial la facultad de examinar maestros, dar títulos y promover escuelas municipales” (Pérez, 1998, p. 176), se dejó la docencia como una profesión libre. En uno de los intentos por impulsar la enseñanza pública, Gómez Farías estableció la Dirección General de Instrucción Pública (1834) para “fomentar la enseñanza elemental... mediante escuelas normales ex profeso para preparar profesores conscientes de su función social de capacitar a la niñez” (Pérez, 1998, p. 186).

En el siglo XIX los gremios de maestros se suprimieron, dejando la posibilidad de ejercer la docencia de las primeras letras a quien presentara los exámenes correspondientes. Ya con la influencia del pensamiento liberal surgieron las primeras organizaciones de maestros con un carácter académico (como sociedades pedagógicas) y algunas otras, con orientación política (con el propósito de incidir en el régimen).

El Estado encabezado por Juárez, Lerdo o Díaz en el siglo XIX era contrario a cualquier tipo de organización sindical, con la salvedad de los médicos: al igual que en otros países, en México el Estado desempeñó un papel fundamental en la consolidación de la profesión médica, al financiar sus escuelas y sociedades científicas, las cuales se multiplicaron (Carrillo, 2002, p. 352). En contraparte, durante el porfiriato se buscó promover cierta asociación magisterial con carácter nacional, pero el propósito no se orientaba al desarrollo científico de la profesión, sino a doblegar las resistencias de los estados al proyecto educativo del país. Recordemos que las organizaciones magisteriales surgidas en Tabasco, Veracruz y Chiapas durante la dictadura fueron reprimidas.

Inversamente a la historia del ejercicio profesional de la medicina, donde las organizaciones gremiales lucharon por alcanzar la autonomía del control monopólico del Estado sobre la profesión

(con la intención de registrarse de manera individual, bajo las leyes del mercado), encontramos una tendencia en las organizaciones docentes a acogerse a la tutela del Estado para superar las dificultades en el ejercicio de su actividad (el retraso de salarios y las carencias de infraestructura, principalmente).

Durante el porfiriato y el periodo revolucionario, muchos maestros ocuparon paralelamente la función de periodistas, por sus bajos salarios. La prensa era un espacio donde podían denunciar sus malas condiciones laborales, lo que influyó en el descontento de los maestros. También fueron víctimas de la política, pero los docentes no se distinguieron como intelectuales del movimiento armado:

La mayoría no intervino en la política y continuó desempeñando sus funciones sin importar el gobierno para el que trabajaran ... quizá los menos participaron al lado de algunas fracciones o grupos revolucionarios como ideólogos, escribanos, secretarios, consejeros de jefes, organizadores y dirigentes de campesinos y obreros (Arnaut, 1996, p. 35).

Al término del periodo revolucionario la estrategia del Estado fue la organización de los trabajadores bajo su control. Con ello dio inicio la etapa del corporativismo sindical. Se sustenta en la visión de un Estado revolucionario basado en la “alianza con representaciones únicas de obreros y campesinos”, bajo la expectativa de cumplir las promesas de la Constitución.

Los cientos de organizaciones magisteriales del periodo posrevolucionario atravesaron por una etapa de estrategia gubernamental *anticomunista* desde el gobierno y se promovió su unificación: un primer intento fue la Confederación Mexicana de Maestros (1934), dentro del auge de la política de masas que conformó el régimen político. En 1935 se formó el Frente Único Nacional de Trabajadores de la Enseñanza, que derivó en la Confederación Nacional de Trabajadores de la Enseñanza (CNTE). Finalmente, por la influencia de Vicente Lombardo Toledano, ideólogo marxista de la educación socialista, se logró la integración del Sindicato Nacional de

Trabajadores de la Educación (SNTE) en 1943, durante la presidencia de Ávila Camacho, con base en la política de “unidad nacional”. La percepción de Toledano de los maestros como *clase trabajadora* influyó en aglutinar en la organización a maestros, administrativos y mandos medios, con ello se perdió la posibilidad de conformar una organización de representación profesional (exclusiva de maestros). Ello contribuyó a la percepción de los maestros como *trabajadores de la educación*, y a su acomodo subordinado al régimen corporativo.

Una importante lucha sindical se dio con la formación del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM) de 1958, encabezado por los profesores de la Ciudad de México (organización integrada por la sección IX del SNTE), que logró aglutinar 15 000 maestros y llevó a huelga a 90% de jardines de niños y primarias de la capital del país, además de la ocupación de la Secretaría de Educación Pública (SEP), ante la demanda de aumento salarial. El MRM fue apoyado por el Partido Comunista Mexicano, demandando el derecho de las bases a elegir democráticamente a su dirigencia, una mejora salarial y la reivindicación de la función social de la educación (Loyo, 1978, s. p.). Sin embargo, este movimiento fue desvirtuado en sus logros al conceder la petición de incremento salarial *a la mediación del SNTE*.<sup>2</sup>

Durante los gobiernos panistas (2000-2012) se fortaleció el cogobierno del SNTE en la estructura nacional de la SEP. La Subsecretaría de Educación Básica quedó en manos del yerno de la lideresa nacional, Elba Esther Gordillo, al igual que otras dependencias, como pago al apoyo del SNTE en las elecciones presidenciales del 2000. A finales del sexenio calderonista en 22 de las entidades, personal de la estructura del SNTE cercano a la lideresa nacional del sindicato, ocupaba las Secretarías de Educación y/o Direcciones de

---

<sup>2</sup> Nos referimos de manera general al SNTE porque en su disidencia la CNTE terminó por repetir los vicios de la organización de clientelismo, corrupción y corporativismo en sus secciones.

Educación estatales. La incursión en el medio político a través de la creación en 2005 de un partido político propio (denominado Nueva Alianza), refleja que las prioridades de la cúpula sindical responden a sus intereses particulares, acomodaticias al régimen político y no a los intereses de sus agremiados.

Por otro lado, vale la pena mencionar que encontramos una analogía entre la identidad de médicos y maestros: en los médicos, por la relación entre los valores de caridad *versus* mercado y en los maestros, entre su papel como apóstol *versus* profesionista. En el caso de los primeros, fue hasta el porfiriato que prevaleció la visión asistencialista de la profesión médica:

La ley española había establecido que la medicina era primero una obligación y luego una carrera lucrativa; por ello, uno de los aspectos del juramento del médico era atender a los pobres sin cobrarles y darles la medicina de limosna ... Todavía en 1906 ... cada alumno protestaría que, al ejercer su profesión, tendría siempre presente el deber humanitario que incumbía desempeñar a los médicos, para alivio de los males de los pacientes, aun sin recibir retribución (Carrillo, 2002, pp. 353-356).

Esta representación social es similar a la que se conformó en torno al magisterio: la enseñanza, más que una profesión, es una *misión*, idea generalizada por Vasconcelos para definir el inconmensurable reto que implicaba lograr instrucción elemental para 85% de la población mexicana que era analfabeta al término de la revolución. Quizás el esfuerzo de reconocimiento y profesionalización del magisterio más importante que haya vivido nuestro país en el siglo XX se dio en 1922, a través de los cursos para maestros en la *Escuela de Altos Estudios*:

Con la cooperación de la Escuela de Altos Estudios se logró reunir en la capital a más de 700 maestros de primaria, la escuela de Agricultura, la Facultad de Ciencias Químicas y el plantel Corregidora de Querétaro alojaron alumnos, directores federales, inspectores y maestros, que gozaban de licencia con

goce de sueldo, y se les proporcionó gratuitamente alojamiento, comida y transporte... los cursos tuvieron un triple carácter: académico, práctico... agrícola-industrial y cultural... Muchos maestros... (salieron) de su patria chica, el contacto entre ellos ayudó a homogeneizar criterios pedagógicos y avanzar en la tan anhelada uniformidad de la educación... (los cursos) marcaron el principio de una renovación en las escuelas (Loyo, 2003, pp.185-186).<sup>3</sup>

Dentro del imaginario social, la *tipificación ideal* del maestro se caracterizaba por la vocación, desinterés, generosidad y, llegado el caso, incluso el sacrificio (Tenti, 2011, p. 341). La concepción del quehacer del maestro como misionero y apóstol –visión religiosa–, se vio enriquecida y fortalecida por una visión laica, la cual definió al maestro como *líder social*.

La Escuela Rural Mexicana le dio un amplio sentido social a su acción educadora a través de esta concepción del maestro como un líder social. El maestro en cada comunidad se convertía junto con el cura en el líder natural, en la persona ilustrada que todo lo podía resolver, en el gestor de innumerables trámites y acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades (Zorrilla, 2002, p. 5).

La figura fue acorde con el establecimiento de las *misiones culturales* que se extendieron por todo el país. El magisterio se identificó con una vocación a la que uno se entrega, lo cual supone una gratuidad proclamada sobre la profesión:

Esta imagen del docente capaz de llegar incluso al sacrificio de sí mismo... para consagrarse exclusivamente al ejercicio pleno de su misión, está muy presente en la tradición pedagógica de muchos países de occidente... incluso es una imagen

---

<sup>3</sup> Este esfuerzo de profesionalización no volvió a repetirse en la historia del país, ni siquiera la creación de la Universidad Pedagógica en 1978, bajo un discurso de impulso del profesor-investigador logró estimular una nueva percepción del trabajo magisterial.

todavía hoy destacada cuando se habla del docente ideal, en especial en los medios masivos de comunicación (Tenti y Steinberg, 2011, p. 117).

Dicho ideal se fue modificando hacia la segunda mitad del siglo XX: las crisis recurrentes de las últimas décadas, la falta de movilidad social, el estancamiento y los bajos resultados de las evaluaciones estandarizadas trajeron consigo un fuerte cuestionamiento sobre el trabajo docente, que no acerca de las directrices de la política educativa del país. Ello se tradujo en un discurso de renovación de la eficiencia de la escuela (no de transformación de las prácticas pedagógicas) y del papel del docente; incluso se habló de la necesidad de reinventar la profesión de *ser maestro*.

Podemos cerrar este apartado señalando que, en general, las organizaciones de maestros durante el siglo XIX mostraron resistencias para la unión del sistema educativo nacional y a principios del siglo XX buscaron la mediación del gobierno para unificarse, así como para plantear algunos problemas en el ejercicio cotidiano de su labor. Los maestros no lograron consolidar sus agrupaciones con fines académicos o científicos para validar su condición de actividad profesional porque los intereses político-electorales prevalecieron en la organización gremial, fortaleciendo los liderazgos en las secciones sindicales en todo el país. En el siglo XXI el Comité Ejecutivo Nacional del SNTE mantiene el cogobierno del SNTE en la estructura nacional de la SEP. Con la venia de los gobernadores, mantiene SU proyecto político y controla el partido Nueva Alianza, que desde su participación en las elecciones de 2006 ha logrado un crecimiento progresivo, conquistando representación en todas las legislaturas locales del país. El SNTE se jacta de ser la organización más grande de Latinoamérica, pero dejó de lado los intereses políticos y sociales del gremio y también los académicos, al no asumirse como comunidad científica.

Al establecer el *Servicio Profesional Docente*, la reforma de Peña Nieto afecta directamente la identidad del gremio: previo a la reforma “la formación docente implica una capacitación en el campo del saber y una capacitación pedagógica; tiene, por tanto, un doble

carácter” (Rodríguez, 1994, p. 4). Actualmente, deja de requerirse una formación pedagógica para desempeñar la función docente.

## **RETRIBUCIÓN PROFESIONAL**

La retribución salarial de la profesión cobra relevancia porque es un indicador del reconocimiento del beneficio económico de la profesión y de una de las condiciones para dedicarse a ella de forma exclusiva.

La docencia inició como gremio de hombres, pero rápidamente se feminizó, afectando fuertemente la posibilidad de ser un trabajo retribuido en forma digna. En el siglo XIX los gobernantes pensaron que la posibilidad de dedicarse a la enseñanza podría ser una opción laboral para las mujeres (que tenían como elecciones casi únicas el servicio doméstico o la costura). Así, el proceso de feminización del magisterio influyó en el deterioro de su reconocimiento social. Pensar la docencia como alternativa idónea para las mujeres era concebir que podían dedicarse a la actividad por un salario bajo, al no ser consideradas jefes de familia. Es decir, se pensaba que podrían hacer el mismo trabajo por un salario menor del que requerían los hombres.

Los sueldos de los maestros históricamente se mantuvieron por debajo de los salarios de los médicos, profesión donde se equipara su salario en países con mayor reconocimiento a la profesión docente, como Estados Unidos, Cuba o Japón. Desde la época del porfiriato, Justo Sierra, ministro de Instrucción Pública (actual Secretaría de Educación), manifestó la necesidad de mejorar la retribución de los maestros para mejorar su labor, cuestionando cómo era posible exigirles más cuando su sueldo era igual al de un cochero a principios del siglo XX. Su salario se encontraba en 25 pesos mensuales si trabajaban en las entidades y 40 pesos en el Distrito Federal, cuando sus pares de Estados Unidos recibían el equivalente a 400 pesos (Galván, 2010, p. 143).



En un vasto territorio con asentamientos dispersos, sin adecuadas vías de comunicación, desigual desarrollo en los territorios y municipios, y escaso personal docente, históricamente fue –y es– común el retraso en el pago de salarios de los docentes, la falta de infraestructura, y sobre todo, un salario sumamente castigado.

El descontento salarial permite comprender por qué los maestros históricamente no se dedicaban de manera exclusiva a la docencia. Como ya se señaló, muchos ejercían el periodismo y otros se unieron a movimientos sociales, con los que compartían las injusticias del régimen porfirista.

Si tomamos en cuenta que desde 1988 egresaron los primeros docentes con formación de licenciatura, sus salarios podrían ser equiparables con otras profesiones. Como ya se apuntó antes, uno de los problemas al respecto ha sido la feminización, esto permite explicar en parte los bajos salarios que perciben los profesores. En preescolar, 93% de los docentes son mujeres y 67% en primaria. El porcentaje en secundaria es menor, solamente 52% son mujeres (INEE, 2015, p. 31), debido a la incorporación de egresados de diversas licenciaturas que cubren la función de docente frente a grupo. En este caso, la precarización en dicho nivel se observa porque la mayoría de los profesores ocupa plazas de tiempo parcial. Según datos del INEE sólo 10% de los profesores de secundaria ocupa plazas de tiempo completo (2015, p. 56).

Respecto a la condición salarial de los maestros de educación básica, el informe del INEE destaca:

Más de la mitad de las docentes de educación preescolar y primaria tienen niveles salariales inferiores a los de otras profesionales con contratos de medio tiempo o más. En 2012, la mediana del salario real de las educadoras representó menos de la mitad de la mediana del salario de otras profesionistas con ese nivel de escolaridad y con jornadas de medio tiempo o más. En el caso de las docentes de primaria esa desventaja va de 15 a 25% cuando a las primeras se les compara con las profesionales en ciencias exactas o de la salud, respectivamente (INEE, 2015, p. 75).

Los salarios magisteriales en México se encuentran por debajo de la media entre los países miembros de la OCDE. En el informe de 2011, México ocupó el lugar 27 de 34, con retribuciones equivalentes a 40 000 dólares anuales, cuando el promedio de la OCDE fue cercano a los 60 000 dólares al año (OCDE, 2011).

La creación del programa Carrera Magisterial, en 1992, fue parte de las líneas del Acuerdo de Modernización, permitió una mejora salarial a un sector de profesores de educación básica con contrato de base. Pronto su eficiencia como incentivo para el desempeño docente fue cuestionada por la injerencia del SNTE en su funcionamiento. Prueba de ello es que personal con comisión sindical accedió rápidamente a los niveles salariales más altos, cuando el programa se orientaba a profesores frente a grupo, también que no incentivara a los docentes a continuar estudios de posgrado, pues se privilegiaban otros factores en la evaluación.

En 2012, último año de promoción del programa, 67% de los docentes de educación básica se encontraba fuera de éste. Carrera Magisterial permitió posicionar ante los medios y los organismos internacionales una mejora sustancial en los salarios de los maestros al incidir en el promedio salarial, pasando por alto que más de la mitad de los docentes de educación básica del país se encuentran fuera del programa. Prueba de ello es que en una evaluación internacional de 2012 (OCDE, 2012), se establecía como salario promedio de los profesores 18 000 pesos mensuales, cuando tres años después el informe del INEE (2015) lo ubica en México en 13 000 pesos.

De cualquier manera, nuestro país se encuentra dentro del grupo de las cinco naciones con maestros peor pagados entre los miembros de la OCDE, y bien a bien, no conocemos plenamente la situación salarial de nuestros maestros:

Actualmente el país no dispone de información suficiente sobre los perfiles salariales de los docentes a lo largo de su vida salarial ... por las carencias de información sobre las nóminas de las entidades federativas, no ha sido posible

estimar los sueldos mensuales promedio de los docentes cubiertos con fondos estatales (INEE, 2015, pp. 67-68).

Podemos destacar que desde inicios de los años noventa se modificó la relación histórica del magisterio con el Estado, no sólo por los ajustes del modelo económico neoliberal, sino por el posicionamiento de nuevos actores en la arena social. Lo anterior influyó en la percepción del magisterio sobre la profesión propia.

Recordemos que desde la década de los años noventa, Guevara Niebla publicó “México: ¿Un país de reprobados?”, donde analizó el aprovechamiento escolar de alumnos de primaria y secundaria a escala nacional. El autor señaló que “los reprobados en estos exámenes no son los niños sino, en todo caso, la escuela” (Guevara, 1990, s. p.). Al dar cuenta de los problemas estructurales de nuestro sistema educativo, El autor *no culpó a los docentes*, pero sí alertó sobre la necesidad de tomar medidas de política educativa.

En las últimas décadas han sido frecuentes los titulares en los diarios y las noticias en la televisión denostando constantemente a los docentes por el bajo nivel de aprovechamiento escolar en las evaluaciones nacionales e internacionales, como si ellos fueran los únicos responsables de la política educativa del país. Al respecto, Guevara Niebla señala:

Hace 20 años hablamos de “catástrofe silenciosa” para calificar un desastre educativo que suave, silenciosamente, se había instalado entre nosotros. Lamentablemente, esa catástrofe continúa. Los indicadores provenientes de OCDE (PISA), de la SEP (ENLACE), del INEE (Excale), y otros más, coinciden en señalar que el nivel de aprendizaje de nuestros alumnos sigue siendo muy bajo. La escuela es un espacio plagado de contrariedades. Y no hay lugar para falsos optimismos: sobre todo cuando los cambios que realizan las autoridades en el sistema son meros cambios adjetivos, cosméticos, superficiales (Guevara, 2011, s.p.).

“El maestro se percibe subvalorado, pero asume que es responsable por no considerar la docencia como una tarea fundamental”

(Castrejón, 2007, pp. 58-59), y no como consecuencia de múltiples factores, tales como las crisis recurrentes a partir de los años ochenta y la consecuente pérdida del valor adquisitivo del salario. La profesión debía ajustarse a nuevas lógicas y la estructura magisterial no se actualizó conforme el régimen se adaptó a las circunstancias de democratización y del mercado.

En ellas se dio la transferencia de la responsabilidad de los bajos resultados educativos a los profesores como gremio autónomo y no como consecuencia de las políticas del Estado. El propio gobierno se vale de los medios de comunicación para posicionar negativamente a los maestros ante la opinión pública en la prensa escrita, revistas, televisión y hasta en el cine.<sup>4</sup> Al igual que en otros países podemos coincidir con Schuliaquer: “la manera en que los medios periodísticos hablan de la escuela ... considerando que las formas de mencionarlo no son ingenuas, sino que poseen un poder sobre las percepciones sociales y conforman la agenda mediática” (en Iglesias, 2015, pp. 125-126).

Después del primer concurso del Servicio Profesional Docente en 2014, los medios cuestionaron ampliamente la pésima formación de los maestros, exhibiendo que 70% fueron reprobados, sin aclarar que los aspirantes poco calificados no fueron solamente los egresados de las escuelas normales: la convocatoria dio oportunidad a cualquier interesado con título universitario (no había condición alguna para que fuera una licenciatura afín a la educación para obtener una plaza docente). De modo que entre los reprobados también estuvieron de las distintas instituciones de educación

---

<sup>4</sup> Mexicanos Primero produce el documental *¡De panzazo!* (2012), que pareciera inspirada en la película/documental de Davis Guggenheim *Waiting for Superman* (2010), donde se narran los problemas de las escuelas de bajo desempeño para asegurar la permanencia y tránsito de los estudiantes por los distintos niveles educativos y el papel de los sindicatos de maestros en el sistema de educación pública en Estados Unidos. Pero queda lejos en el intento de informar los problemas de la escuela pública, el reduccionismo presentado no refleja la complejidad de nuestro desigual e inequitativo sistema educativo ni la participación del sindicato de maestros.

superior existentes en el país. Pese a ello, se responsabilizó nuevamente a los maestros, sin asumir crítica o responsabilidad alguna por el sistema educativo en su conjunto, que ha permitido acreditar los distintos niveles educativos hasta la educación superior a estudiantes con conocimientos y habilidades deficientes. El problema continúa siendo estructural, atañe al diseño de la política educativa de nuestros gobernantes y no a los maestros en lo individual.

## REFLEXIONES FINALES

Como cualquier actividad profesional, la docencia posee un principio rector de beneficio social: la educación en sí misma constituye un bien público. Implica también el principio de justicia en la medida en que responde a una necesidad social (o trata de hacerlo), como parte del compromiso de la profesión con la sociedad.

En México, el sindicato magisterial fue uno de las bastiones del régimen presidencial corporativo que coadyuvó durante décadas a la conformación de una identidad nacional, donde el normalismo desempeñó un papel importante. Pero tal desempeño a la larga generó condiciones poco favorables para la consolidación de la profesión.

Elevar a licenciatura la formación de maestros en 1984 no se acompañó con la transformación del plan de estudios, ni con la mejora de la planta docente de las escuelas normales. Básicamente, obedeció a una estrategia presupuestal: el viraje de modelo económico y la agudización de la crisis a partir del sexenio de Miguel de la Madrid, fueron factores clave para entender las dificultades del Estado para continuar garantizando plazas laborales a los egresados de sus escuelas normales: al magisterio se le impuso desde el Estado la reconfiguración de la profesión docente, eliminando la tutela gubernamental para que la formación de los docentes se ajustara a regirse conforme a la lógica del mercado.

El gremio magisterial nunca superó la condición de empleados del gobierno (cuasi-burócratas), bajo una fuerte estructura

clientelar. A pesar de que el sindicato es el más grande de América Latina, nunca perdió la tutela del Estado ni procuró el reconocimiento de la actividad científica y académica de sus agremiados.

La falta de consolidación como profesión también se observa por la constante tutela del Estado: obtener la cédula profesional respectiva nunca ha sido suficiente para el ejercicio de la profesión, considerándola una actividad que requiere la tutoría y supervisión permanente (que no necesariamente se relaciona con el desempeño de la enseñanza).

La profesión docente mantiene su histórica carencia en el saber-ser docente: los primeros planes de estudio de las escuelas normales durante décadas se enfocaron en contenidos disciplinares y habilitación de quehaceres prácticos, no contenían elementos pedagógicos, tardaron casi un siglo en introducirse las prácticas de enseñanza. El actual esquema de contratación por perfiles de desempeño vuelve a privilegiar el dominio disciplinar sobre las habilidades pedagógicas.

Mantener la formación bajo la directriz del Estado no permitió consolidar un desarrollo científico pleno de la profesión. Ahora se pretende que las normales sean centros de investigación cuando no se les otorgó ni el estatus ni el presupuesto para ello.

Gobiernos panistas y priistas se han avergonzado ante los resultados de las evaluaciones estandarizadas que consistentemente han develado los mismos problemas. Pero ninguno ha pronunciado una sola autocrítica ni ha asumido su responsabilidad: el fracaso escolar simplemente se atribuye a los docentes. Se llega a cuestionar la participación del SNTE por su oposición a las reformas que han tratado de implementarse, a la descentralización y el cogobierno que mantiene de la SEP, pero todas estas situaciones son permitidas (y hasta alentadas) desde el gobierno. Durante la breve alternancia presidencial panista (2000-2012) la cúpula sindical se fortaleció como jamás se hubiera pensado (además conquistó espacios políticos con su partido político).

Al modificarse el discurso gubernamental, en la percepción social sobre el magisterio apareció un enérgico cuestionamiento a

la escuela pública, generando una fuerte tensión entre el prestigio social y el cambio de política educativa. Se posicionó al docente como responsable de la baja calidad educativa de nuestro país, sin presionar hacia la rendición de cuentas de los responsables de la Secretaría de Educación Pública.

Si recuperamos los cuestionamientos que se plantearon al principio de este artículo, podemos reconocer un contexto multifactorial que impidió la consolidación del carácter profesional de la docencia al mantener a los maestros bajo la tutela del Estado. El cambio de la relación con el Estado a partir de la década de los ochenta contribuyó al deterioro de la percepción social de la labor docente al transferirle la responsabilidad de los resultados de la política educativa del país.

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

A lo largo de un siglo se reiteró la negativa del Estado a proporcionar una retribución justa por el desempeño profesional del maestro. Esto, aunado a la falta de empleo formal en el país, abrió el ejercicio de la función docente a otras profesiones, afectando el control monopólico de los maestros sobre el ejercicio de la profesión (ya no se requiere estudiar para ser maestro, ni siquiera educación para ejercer la actividad).

Los resultados del establecimiento del Servicio Profesional Docente permiten comprender una de las consecuencias de la

no-transformación del sistema educativo: el despojo de la profesión docente de su principal identidad –la formación pedagógica para “saber enseñar”– como rasgo fundamental para caracterizar al maestro. La medida no sólo modificó el marco legal para el ejercicio de la docencia: regresó la profesión a la condición de actividad libre, como a inicios del siglo pasado. Ello nos lleva a preguntarnos: ¿Estamos ante el fin del magisterio como profesión?

## REFERENCIAS

- Alliaud, A. (2007). *El maestro y su historia*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Carrillo, A. (2002). Médicos del México decimonónico: entre el control estatal y la autonomía profesional. *DYNAMIS. Acta Hisp. Med. Sci. Hist. Illus.* (22), México, pp. 351-375. Recuperado de: [www.raco.cat/index.php/Dynamis/article/download/92803/118018](http://www.raco.cat/index.php/Dynamis/article/download/92803/118018), el 02-04-2015.
- Castrejón, S. (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos.
- Galván, L. (2010). *Soledad compartida. Una historia de maestros 1908-1910*. México: CIESAS.
- Guevara, G. (1991). México: ¿Un país de reprobados? *Nexos*, México, junio. <http://www.nexos.com.mx/?p=6217>
- Guevara, G. (2011). El rumbo perdido. *Nexos*, México, mayo. <http://www.nexos.com.mx/?p=14265>
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. España: Desclée de Brouwer.
- Iglesias, A. (2015). ¿Todo tiempo pasado fue mejor? Un análisis de la formación y el desempeño de los nuevos docentes y sus representaciones en la prensa gráfica argentina (2000-2013). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (64), México, pp. 123-151.
- INEE (2014). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013*. México: INEE.
- INEE (2015). *Los docentes en México*. México: INEE.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona, España: Gestión 2000.
- Loyo, A. (1978). 1958: La lucha de los maestros. *Revista Nexos*, México, diciembre.



- Loyo, E. (2003). *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México 1911-1928*. México: El Colegio de México.
- OCDE (2011). *Education at a Glance 2011*. París: OCDE.
- Pérez, L. (1998). *De maestros y discípulos. México. Siglos XVI-XIX*. México: UNAM.
- Rodríguez, A. (1994). Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. *Perfiles educativos* (63), enero-marzo, México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Sandoval, E. (2014). Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos. En C. Peláez-Paz y M. I. Jociles (eds.). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos* (pp. 241-247). Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Sandoval, E.; Claudia, S.; Carlota, G.; Jesús G. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros, y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates*. Colección Estados del Conocimiento. México: ANUIES-Comie.
- Tejada, J. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento (RUSC)*, 10 (1), enero, pp. 170-184. Recuperado de: <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/v10n1-tejada/v10n1-tejada-es>, el 05/05/2015.
- Zorrilla, M. (2002). ¿Qué relación tiene el maestro con la calidad y la equidad en la educación? Conferencia dictada en el marco del Panel Calidad y Equidad en Educación en la Escuela Normal Rural “Raúl I. Burgos” de Ayotzinapa, Guerrero, 13/06/2002. Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion\\_maestro\\_calidad\\_equidad\\_educacion\\_zorrilla.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/relacion_maestro_calidad_equidad_educacion_zorrilla.pdf), el 07/04/2015.