

El trabajo docente en educación básica: factor clave en la formación de una nueva ciudadanía*

CLAUDIA ALANÍZ HERNÁNDEZ¹

INTRODUCCIÓN

El deterioro de las relaciones sociales en nuestro país ha llevado a la revisión del papel de las instituciones escolares como espacio privilegiado para generar formas de convivencia más amables donde todas las voces sean escuchadas. Ello plantea la necesidad de una “democracia dialógica (basada en el) reconocimiento de la autenticidad del otro, cuyas perspectivas e ideas uno está dispuesto a escuchar y debatir como proceso mutuo” (Giddens, 1997: 135).

El reto sin duda es enorme y requiere que los planteles asuman la responsabilidad social que les corresponde al analizar su contribución a los procesos de construcción de ciudadanía que se practican en los distintos niveles educativos.

Pero tal situación también nos lleva a cuestionarnos cómo incide el contexto político actual (en el marco de la reforma educativa del presidente Peña), en la conformación de estilos docentes más democráticos.

El ejercicio profesional del magisterio genera un valor que circula a través de los conocimientos y habilidades que se promueve en los alumnos, pero también de las actitudes y prácticas cotidianas del colectivo escolar. Tiene carácter sistémico y se construye a partir de la formación profesional inicial y continua, así como de las condiciones para la interacción profesional.

En este sentido, los profesores requieren combinar y movilizar los recursos necesarios para el logro de un resultado 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

¹ Doctora en Educación. Profesora-Investigadora de Tiempo completo. Universidad Pedagógica Nacional. calaniz@upn.mx

*Esta ponencia se deriva del proyecto: *Los docentes de educación básica en México. Imaginarios sobre las reformas educativas y su impacto en la construcción de identidades, saberes y prácticas*, que se desarrolla en la UPN, la U. de Gto. Y la UATx, auspiciado por el financiamiento a redes temáticas de colaboración del PRODEP (2015).

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.

La ponencia aborda justamente este último aspecto: nos propusimos analizar el impacto de la reforma educativa para el nivel básico de 2013, como factor que influye negativamente en la socialización de prácticas democráticas en la escuela. La investigación se apoya en trabajo de campo en 30 escuelas públicas en los 3 niveles de educación básica en dos delegaciones de la CDMX: Iztapalapa y G.A. Madero.

MARCO TEÓRICO

En este trabajo nos referimos a la construcción de ciudadanía, entendida en su sentido universal que busca garantizar los derechos, la participación y la pertenencia a una sociedad de cada uno de sus miembros. Se pretende revisar el papel de la educación por su contribución a la justicia social, en la medida que genera condiciones para “vivir juntos” al concientizar las razones que nos identifican y caracterizan como sociedad. Su universalidad ayuda a superar la distinción de "ciudadanía formal", o pertenencia a un estado-nación, y "ciudadanía sustantiva", entendida como el conjunto de derechos civiles, políticos y sociales que garantizan la participación en los asuntos de gobierno (Brubaker: 2003).

El tema de la democracia en la educación es un principio fundamental de justicia social que implica la comprensión de los intereses de todos los copartícipes del proceso de enseñanza:

“supone toma de decisiones colectivas sobre cuestiones trascendentales en las que todos los ciudadanos tienen la misma voz... (y no) en la que algunos...solo reciben las decisiones que otros han tomado. Es un criterio que apunta hacia prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación, basadas en el currículum común donde todos los participantes se benefician” (Connell, 2006: 66-67).

Dicha ciudadanía se refleja en las convenciones que se asumen en la convivencia habitual escolar y el tipo de autorregulación que se promueve en ella. En las sociedades liberales democráticas, tal formación se construye a partir de vivenciar los valores cívicos

indispensables para la ciudadanía tales como la libertad, la igualdad, la solidaridad, el respeto activo y la disposición a resolver los problemas comunes a través del diálogo (Cortina, 1997: 229).

Al centrarnos en el contexto particular de México, encontramos que socialmente se caracteriza por el conflicto y la violencia, así como por sus efectos excluyentes y discriminadores donde las desigualdades se refuerzan de manera habitual. Por ello la necesidad de revisar las pautas de convivencia en el espacio escolar, con el objetivo de contribuir a la construcción de la formación ciudadana en favor del reconocimiento, el respeto, la equidad, la democracia, entre otros valores fundamentales en el ámbito educacional como espacio social.

La preocupación por una formación ciudadana universal que asuma como principio ético el respeto a los derechos humanos, importa debido a que la dignidad humana no puede concebirse sin la práctica de ambientes socioculturales democráticos. La cultura política se refiere a las “creencias, valores y actitudes de la gente, que juegan un papel importante en la formación del orden político de una sociedad (Berger, 1989:2), agregaríamos que dichos valores y preferencias son compartidos por lo que caracterizan y legitiman formas de vida en sociedad (relaciones con la autoridad, funcionamiento de instituciones, procedimientos legales, toma de decisiones).

El presente trabajo analiza 3 aspectos del ejercicio ciudadano en la vida cotidiana escolar: la participación plena, el sentido de pertenencia y el respeto a los derechos.

a) La participación plena

Berlangua establece dos dimensiones básicas para concebir la democracia: una correspondiente a sus reglas y procedimientos, y otra se relaciona con sus valores y principios (2010: 126). La primera se apoya en la realidad (lo que es), y la segunda en una perspectiva idealista (del deber ser).

Un elemento inicial es caracterizar el conjunto de reglas (primarias o fundamentales) que establecen quién toma las decisiones colectivas y bajo qué procedimientos (Bobbio en Berlangua, 127). Desde esta perspectiva se pondera la existencia de condiciones para ejercer el derecho a la participación para todos (o la mayoría) de los miembros de una comunidad.

Desde el trabajo de Almond y Verba (1963) se identifican dos variables para interpretar la cultura política: el compromiso y el involucramiento. Ello nos lleva a revisar la posibilidad de la participación como un elemento que refleja la igualdad de los sujetos en condiciones para participar en asuntos públicos.

La igualdad constituye un valor fundamental de la democracia: los individuos deben contar con condiciones que aseguren a todos la posibilidad de participar en aquellos asuntos que competen a su comunidad.

En el sentido clásico ateniense, la libertad es entendida como la participación en los asuntos públicos. Constituye el derecho a deliberar y tomar parte de las decisiones comunes. Cortina asume la participación como expresión de la libertad e implica la apropiación ciudadana de lo público.

La posibilidad efectiva de formar parte de la toma de decisiones requiere como condición acceder a la información que permita deliberar y elegir las medidas que se juzgen pertinentes para la comunidad con total autonomía.

La participación en general constituye un ejercicio cívico-pedagógico de argumentación y establecimiento de concesos (teoría comunicativa de Habermas, 1983) que se puede replicar en otros espacios como el escolar. La educación es un bien y un medio fundamental para construir una sociedad mejor.

El valor de la educación es, en una sociedad democrática político y cultural: la acción educativa cambia a los seres humanos y son ellos los que pueden cambiar el mundo...(sin desconocer) que así como la reproducción social es un proceso multidimensional, también lo es la transformación de las condiciones de vida y la construcción de los principios de justicia e igualdad que estructuran una sociedad democrática... se trata de reconocer los límites de la educación y, al mismo tiempo, su enorme potencial democrático (Gentili, 2011: 14).

La condición real de participar en asuntos públicos sintetiza la expresión de prácticas de igualdad en la distribución del poder y constituye un antídoto contra el individualismo que caracteriza la sociedad actual bajo modelos neoliberales, por ello la democratización se asocia con el fenómeno de la participación y su efectividad dependerá de la estructura de oportunidades institucionalizadas para hacer efectivo tal proceso (Pasquino, 2011: 74-75). Bajo el mismo precepto, en el ámbito escolar cobra sentido la posición de Peña, quien

afirma que las notas más destacadas del concepto de ciudadanía son *participación, derechos y pertenencia*: un ciudadano es alguien con pertenencia plenamente a una comunidad, tiene en virtud de ello ciertos derechos (y los deberes correspondientes), y que de algún modo toma parte en la vida pública (Peña, 2001).

El reconocimiento de la diferencia como elemento de desarrollo personal (la otredad nos enriquece, y se devela a través del diálogo) y fortalece la formación ciudadana². En este sentido, la escuela de manera consciente puede ayudar a contrarrestar los procesos de discriminación y desigualdad que tradicionalmente reproduce el sistema escolar: las relaciones interpersonales que se construyen en el ámbito educativo de ninguna manera deben cimentarse en la violación de los derechos humanos de alguno de sus integrantes (incluidos los docentes).

Igualmente incluimos la revisión del contexto de desarrollo escolar, pues no se reduce a la dimensión física, también es social y ético, y expresa el *ideario* de la escuela al dar cierto sentido de comunidad al currículo (Jiménez, 2004: 211).

b) El sentido de pertenencia

Para analizar el sentido de pertenencia nos acercamos al concepto de identidad entendida como un constructo que se conforma se elementos individuales y colectivos. Por tanto aspectos contextuales, la percepción social de la función que se desempeña en la sociedad permiten que el sujeto interiorice cierta caracterización de su actividad y su relación con las instituciones conformando identidades e imaginarios colectivos.

La identidad de los docentes estaría relacionada con cuestiones simbólicas, culturales y sociales. Para Bolívar, Fernández y Molina (2004), las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, en espacios de interacción donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Agregan estos autores, que ningún sujeto puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él. (Díaz, 2015).

² Optamos por hablar del respeto a la otredad en un sentido de aprecio positivo relacionado con compartir y comprender distintos puntos de vista como formas de enriquecimiento de las relaciones sociales, y no de “tolerancia” por la connotación negativa que implica soportar o permitir al otro (lo cual involucra el prejuicio de poseer la perspectiva correcta).

Raúl Díaz (2001), enfatiza que la producción cultural en el marco institucional de la escuela y el trabajo docente constituyen un espacio sociodiscursivo donde se conforman sujetos e identidades sociales y culturales (individuales y colectivas). Por ello el concepto de identidad resulta ser ordenador de las prácticas materiales y simbólicas que se actualizan en el ejercicio de la docencia. La significación que los educadores dan a su trabajo, los habilita e inhabilita para ciertos deseos y utopías, necesidades sobre sí mismos y sobre los otros.

En este sentido es importante considerar la identidad como una construcción social, política y cultural (por su carácter colectivo y no simplemente individual. Lo anterior explica por qué la identidad docente (al igual que en otras profesiones), es un concepto relacional dinámico, donde además de los procesos biográficos (porque no se refiere a un rasgo individual de la personalidad), intervienen interacciones entre lo social y lo cultural, que permiten integrar y organizar los roles que desempeñan cotidianamente los maestros en su campo profesional de actividad.

c) El respeto a los derechos

La precarización es un concepto que recuperamos para estudiar la el respeto a los derechos de los docentes. La reforma laboral aprobada en 2012 en México ha transformado de manera general las condiciones de los trabajadores, no obstante esta tendencia se ha observado desde los gobiernos neoliberales que paulatinamente han modificado las relaciones laborales y disminuyendo prestaciones. En este sentido la profesión docente no ha quedado al margen de dichas políticas que han traído entre otras consecuencias, la disminución de garantías y protecciones laborales.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) señala que el *trabajo decente* es caracterizado por la estabilidad de condiciones: ingreso seguro, protección del trabajador, duración de por vida y aceptación social (Rodgers, 1989). Para analizar la categoría de precario, podemos iniciar por revisar su origen en el latín *precarius*, que hace alusión a la “poca estabilidad” y a la inestabilidad (Guerra, 1998:267). Para el caso de los docentes de educación básica, hacemos referencia al proceso de precarización en la medida que las reformas de los últimos años rompen el pacto estado-magisterio y transforman una profesión protegida caracterizada por la estabilidad laboral (plazas de por vida), trabajo con

alto reconocimiento social y remuneración económica, por una profesión caracterizada por la incertidumbre laboral, indefinición de la duración contractual y pérdida de prestaciones en las nuevas generaciones de docentes incorporados al servicio.

Para algunos autores la precarización se manifiesta con tres indicadores: “aumento de jornadas de trabajo, reducción de los costos de la fuerza de trabajo traducida en bajos salarios y la progresiva pérdida de derechos de los trabajadores” (Sánchez, 2011:5).

En este sentido, los profesores de educación básica han visto la “intensificación del trabajo; la política de diferenciación salarial y la pérdida paulatina de los derechos laborales” (Sánchez, 2011,4).

Aunado al incremento de las jornadas se observó la intensificación del trabajo. La primera corresponde al aumento de horas laborales, mientras que la intensificación del trabajo es un “proceso que se caracteriza por la creciente demanda de nuevas tareas que exigen más tiempo para las actividades profesionales” (Apple: 1995). No obstante, el autor acota que si bien corresponde a un aumento de horas, también puede presentarse como un aumento en la carga de trabajo.

En el mismo tenor, la intensificación incluye una apropiación del tiempo y espacios que los docentes dedican a la enseñanza, que se aminora por el aumento de tareas administrativas y controles burocráticos en aras de la productividad que va precarizando el trabajo docente. Con respecto a la condición salarial en el ejercicio de la docencia, podemos afirmar que históricamente en nuestro país los profesores de educación básica han tenido retribuciones salariales insuficientes por el rápido proceso de feminización de la profesión: fue considerado un empleo decente, de tránsito (hacia el matrimonio) por lo que las mujeres no serían sostén de una familia. Por otro lado, los profesores fueron vistos como burócratas o cuasi-profesionistas sin lograr el reconocimiento y remuneración equivalente a otras profesiones como ocurrió por ejemplo con el gremio de los médicos. Al respecto 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: 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 27° lugar de treinta y cuatro, con retribuciones equivalentes a 40,000 USD anuales, cuando el promedio de la OCDE fue cercano a los 60,000 USD al año (OCDE, 2011).)” 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. Habremos de agregar que la llamada reforma educativa del presente sexenio se centra en las condiciones laborales de los profesores de nivel básico, la cual repercute en sus percepciones y niveles de promoción laboral. De igual modo en la disminución de derechos laborales como: el cambio de sistema de jubilaciones, antigüedad y pensiones.

METODOLOGÍA

El proyecto se desarrolló con una metodología de investigación mixta, incluyendo análisis de textos y estudio empírico de corte cuantitativo y cualitativo (Flick, 2004). Se aplicó un encuesta a 244 profesores (15% de preescolar, 42% de primaria y 43% de secundaria para guardar criterio de proporcionalidad), en 30 escuelas públicas de educación básica con servicio de jornada ampliada en la CDMX, 10 de cada nivel educativo (preescolar, primaria y secundaria) ubicadas en contextos de alta marginalidad (según las medición de Evalúa-CDMX) en 2 delegaciones: Iztapalapa y Gustavo A. Madero durante el ciclo escolar 2015-2016³.

Se plantearon tres ejes analíticos en la investigación para abordar los valores democráticos de los maestros de educación básica: a) la participación plena, b) sentido de pertenencia y c) el respeto a los derechos. El instrumento consta de 76 ítems con escala likert dividido en 6 bloques: formación profesional, condiciones de trabajo, institución, práctica docente, evaluación, creencias e identidad profesional (el análisis en SPSS arroja 98.8% de resultados válidos) y se complementó con 12 entrevistas a profundidad con docentes novel

³ En el sistema educativo coexisten varios subsistemas de secundaria: diurna, técnica y telesecundaria. La encuesta se aplicó en escuelas secundarias diurnas (o general).

y experimentado (2 profesores por nivel educativo en ambas delegaciones). Por cuestiones de espacio solo se incluyen en la ponencia algunos de los resultados.

RESULTADOS

En el análisis global la población de la muestra corresponde a 244 profesores, 25.4% hombres y 74% mujeres, en preescolar la profesión que históricamente era exclusivamente femenina ahora presenta 16% de educadores varones. La primaria continua siendo mayoritariamente ocupada por profesoras y la planta de secundaria que anteriormente era un colectivo de más hombres cada vez tiene mayor participación de mujeres. En el universo de la encuesta es semejante la proporción 58% casados 42% solteros en los 3 niveles educativos.

La mayoría de los docentes encuestados ocupa una plaza con nombramiento de base: 97% de preescolar, 89% de primaria y 90% de secundaria. 41% recibe estímulos del programa Carrera Magisterial (36% de preescolar, 46% en primaria y 36% de secundaria.).

En el perfil de escolaridad ya solo 20.5% cuentan con la normal, 61.96% cursó licenciatura, 15.81% tiene una maestría, 0.42% doctorado y 1.28% otros estudios.

Al clasificar a los docentes por sus años de experiencia en novel (<5 años), consolidado (6-20 años), maduro (21-30 años) y próximo a salida (>30 años), observamos que el sector más amplio es el de docentes maduros. Llama la atención que en la primaria, se concentra un sector amplio de renovación generacional (casi la cuarta parte de los profesores tienen menos de 5 años de experiencia laboral) pero también reúne el grupo más amplio de profesores de más de 30 años de servicio.

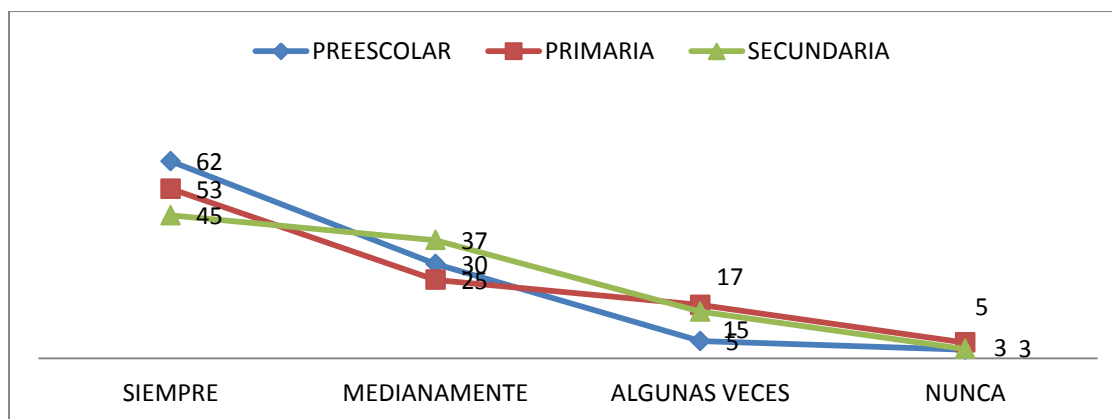
CLASIFICACIÓN DOCENTE POR AÑOS DE LABOR				
	Novel	Consolidado	Maduro	De salida
PREESCOLAR	11%	67%	22%	0%
PRIMARIA	23%	43%	20%	14%
SECUNDARIA	14%	43%	37%	7%

ANÁLISIS CUALITATIVO

a) Participación plena

Uno de los espacios fundamentales para la toma de decisiones colegiadas en las escuelas son los Consejos Técnicos. En ellos es posible verificar si hay condiciones para ejercer el derecho a la participación para todos (o la mayoría) de los miembros de una comunidad. En la muestra observamos que en ninguna de las escuelas alcanzó 70% de opinión favorable al respecto.

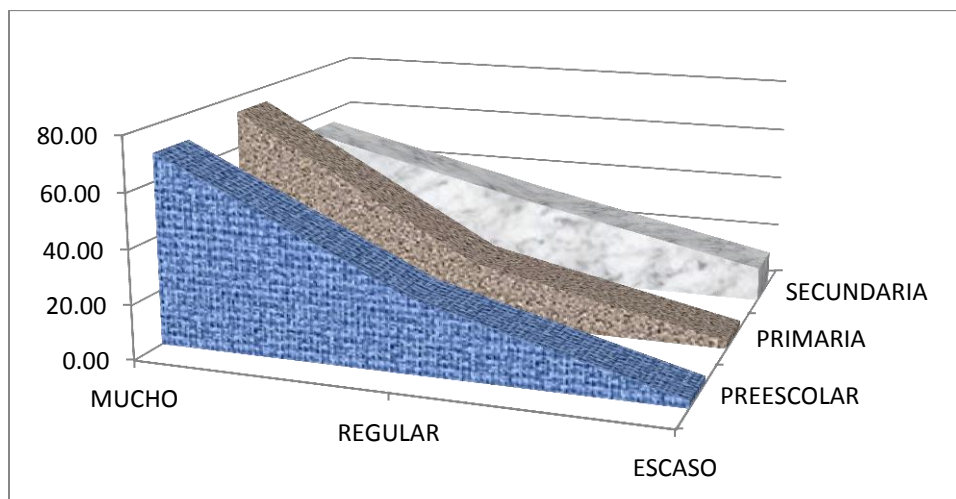
Gráfica 1. Todos los docentes se involucran en la toma de decisiones (%).



Observamos que el grupo de profesores maduros son los que consideran que si se involucra a todos los colegas y se sienten tomados en cuenta. Es significativo que casi la quinta parte (18%) de los docentes entrevistados considere que casi nunca se involucra a todos sus compañeros en la toma de decisiones.

El otro factor que permite apreciar la posibilidad de participación escolar se da en relación con los padres de familia. La posibilidad de conversar los logros de los alumnos y establecer estrategias conjuntas debería ser una práctica cotidiana en las escuelas. Si sumamos cuando profesores lo hacen con frecuencia regular o escasa, los resultados alcanzan 30% en preescolar, 26% en primaria y 45% de docentes de secundaria que no establecen esta posibilidad de participación.

Gráfica 2. Cuánto comenta con los padres de familia los resultados de sus hijos.

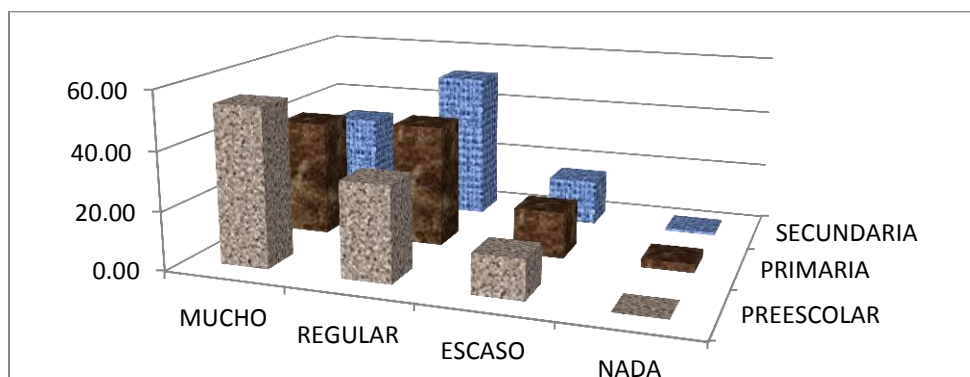


Al profundizar al respecto, en secundaria existe menor apertura al trabajo con padres: menos del 30% de los profesores establece estrategias conjuntas con padres de familia. La primaria tiene mayor apertura al respecto (49%).

Finalmente desde hace más de dos décadas la SEP promueve el trabajo colegiado como estrategia de planeación estratégica horizontal para atender los problemas de las escuelas. Pero dicha práctica no se ha incorporado al trabajo cotidiano pues solamente 42% de los docentes encuestados considera que las escuelas se abre al trabajo colaborativo. En la mayoría de los planteles es una práctica común que el director decida junto con un pequeño grupo de profesores.

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, menos de la mitad de los maestros no identifican como característica de sus escuelas el trabajo colaborativo. Es en los jardines de niños donde se ve como una práctica común, pero debemos considerar que seguramente influye que los núcleos de profesores son menos numerosos en comparación de las primarias y de las secundarias (que llegan a tener hasta 60 profesores en su plantilla).

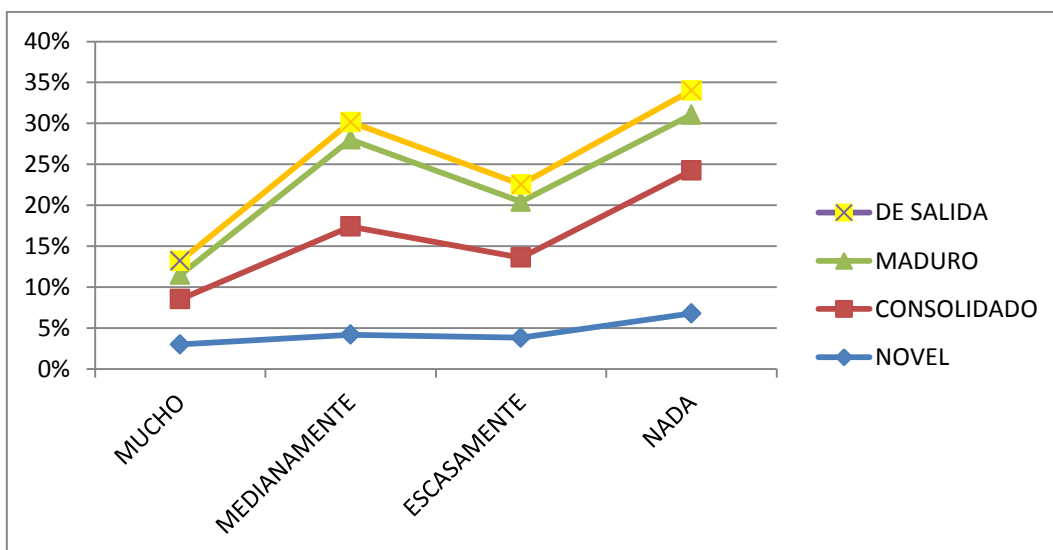
Gráfica3. En su centro escolar se fomenta el trabajo colaborativo



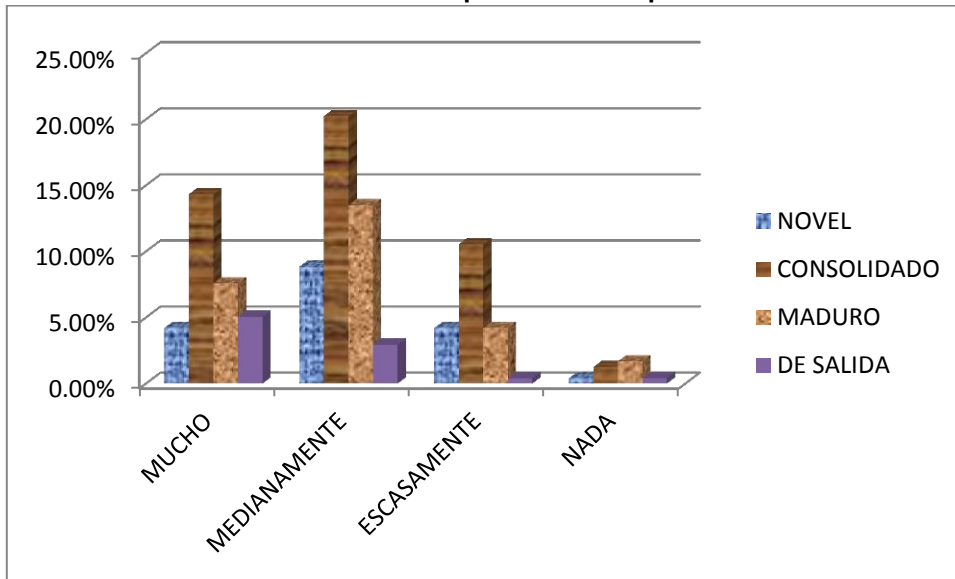
b) El sentido de pertenencia

Uno de los elementos a tomar en cuenta para analizar este rubro fue la identidad profesional. Se observa una marcada influencia familiar en la decisión de adoptar la profesión magisterial en 40% de los profesores de preescolar, 62% de los de primaria y 61% de los de secundaria y en su mayoría los profesores consideran que recibieron suficiente información para decidir su carrera

Gráfica 4. Profesores que se sienten estables en su trabajo

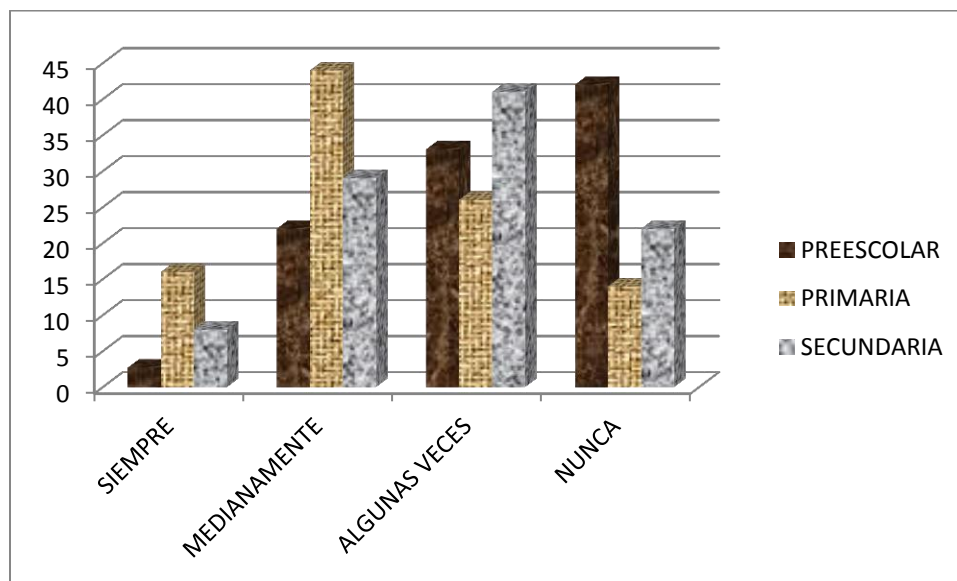


Gráfica 5. Profesores que consideran positivo el ambiente escolar



Con respecto a los beneficios a su labor que pueda traer la reforma educativa, en el siguiente gráfico se puede apreciar que existe mayor escepticismo entre los profesores de preescolar sobre las bondades de la reforma. Pero destacamos que hay una expectativa favorable entre los docentes más jóvenes. Un elemento común en los tres niveles educativos es que menos de la mitad de los maestros consideran que se valora positivamente su trabajo.

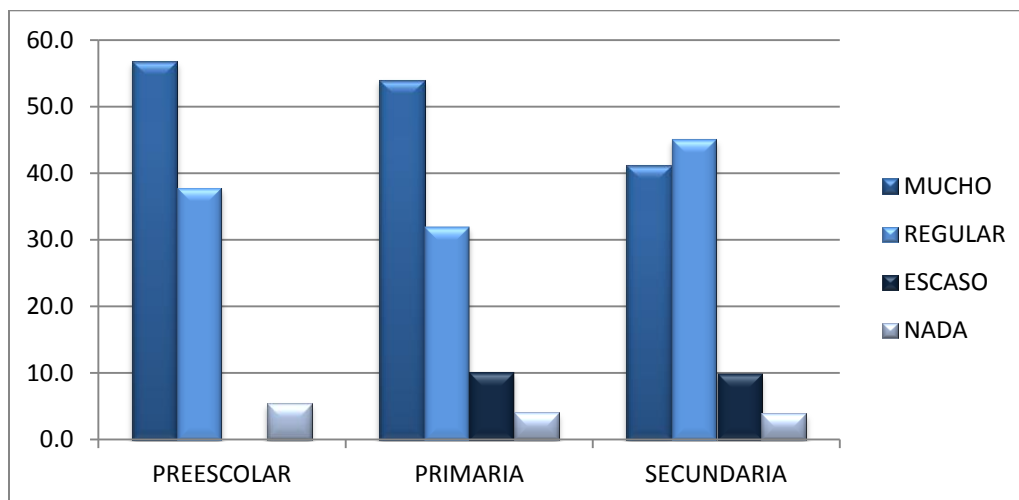
Gráfica 6. La reforma educativa favorecerá su labor educativa



c) El respeto a los derechos

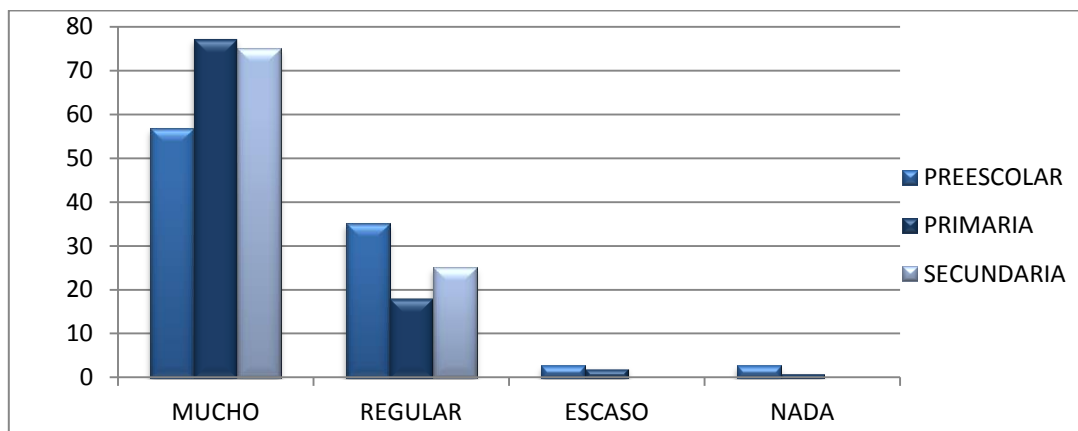
Uno de los aspectos más simples para ponderar si en las escuelas se promueve el respeto a los derechos se relaciona con las formas de convivencia cotidiana. Las respuestas de los profesores nos hablan de un consentimiento de situaciones contrarias en las escuelas tal como se puede apreciar en el siguiente gráfico.

Gráfica 7. Los docentes favorecen una convivencia escolar sana y pacífica.



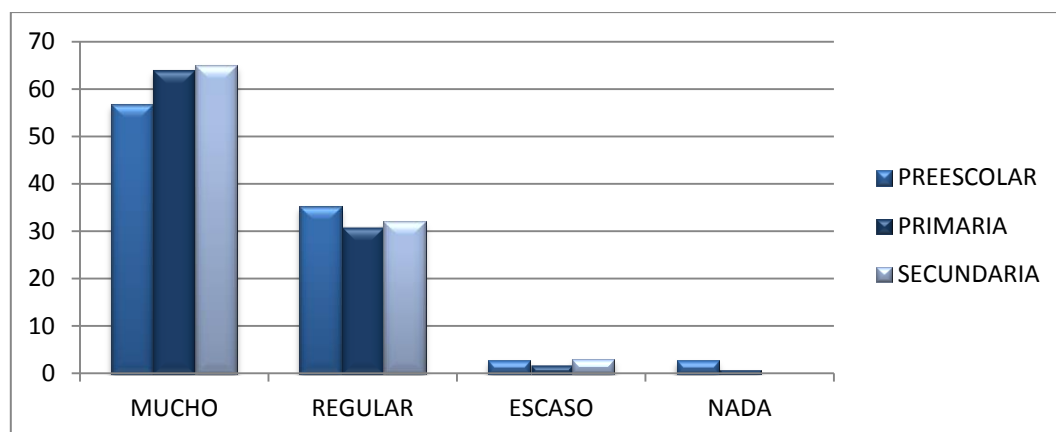
Como parte del respeto a las diferencias individuales los profesores deben promover logros educativos en todos los alumnos para garantizar el respeto a su derecho a la educación, sin embargo podemos observar en el siguiente gráfico que poco más de la cuarta parte de los profesores encuestados no toma medidas para evitar el rezago de sus alumnos a partir de los resultados de las evaluaciones.

Gráfica 8. Toma en cuenta los resultados de evaluaciones para tomar medidas y evitar el rezago.



Por otro lado, el énfasis en las evaluaciones estandarizadas ejerce una presión importante sobre el trabajo docente lo cual se contrapone con el interés en que los alumnos logren aprendizajes. Los profesores se preocupan más por preparar a los alumnos para las evaluaciones que por alcanzar los aprendizajes esperados.

Gráfica 9. Adecua los procesos de evaluación a los niveles de aprendizaje de sus alumnos



Otra arista del respeto a los derechos, se refiere al de los docentes a un trabajo digno. Sin embargo se aprecia una estrategia de transferencia la responsabilidad del Estado por del fracaso de la política educativa hacia los docentes, como si la educación pública fuera un asunto de ejercicio de una profesión libre.

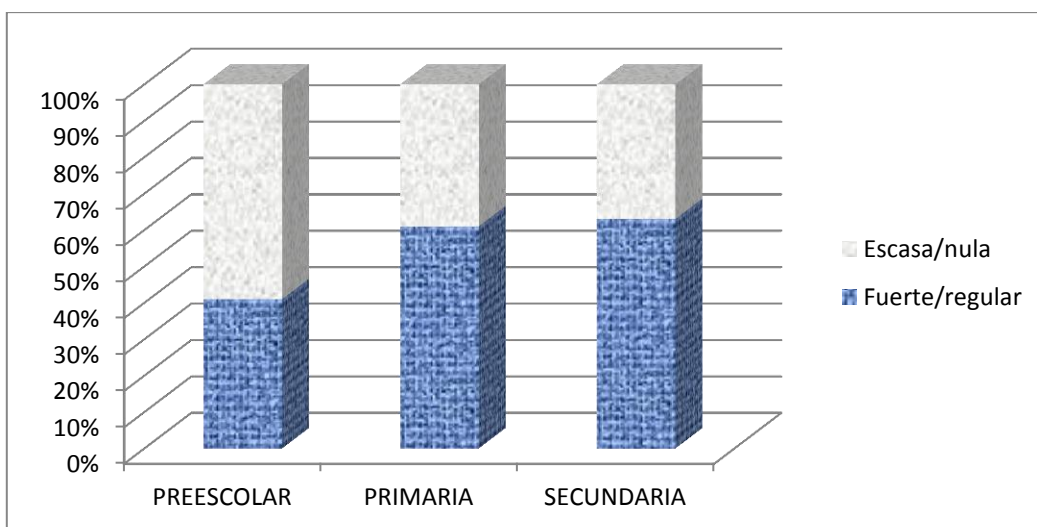
El salario es uno de los indicadores para ponderar el trabajo digno y solamente 7% de los encuestados considera que su ingreso es suficiente para satisfacer sus necesidades familiares: la mitad corresponde a los profesores más jóvenes y el otro 3.5% atañe a los que reciben los estímulos del programa Carrera Magisterial.

Corroborar la condición de precarización que el 43% de los encuestados refiere que necesita realizar otra actividad para complementar sus ingresos. Lo anterior nos habla de profesores que no se dedican a su profesión de tiempo completo a pesar de la intensificación de su jornada laboral (recordemos que la encuesta se aplicó en escuelas de tiempo completo y jornada ampliada), donde prácticamente todos aceptan de manera normal que deben dedicar tiempo fuera de su horario laboral para cumplir con las actividades de la escuela: solo 6 profesores (de los más de 200 encuestados), declara no hacerlo.

Aunque la mayoría de los participantes tienen nombramiento de base en la plaza que ocupan ya han “asimilado” el discurso de la evaluación como sinónimo de calidad y las aceptan aun cuando modifican su estatus como profesores con definitividad al pasar a una certificación temporal. Pero un impacto negativo se observa porque casi la mitad (49%) no está seguro de continuar ejerciendo su profesión docente a futuro por la incertidumbre que han generado los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente.

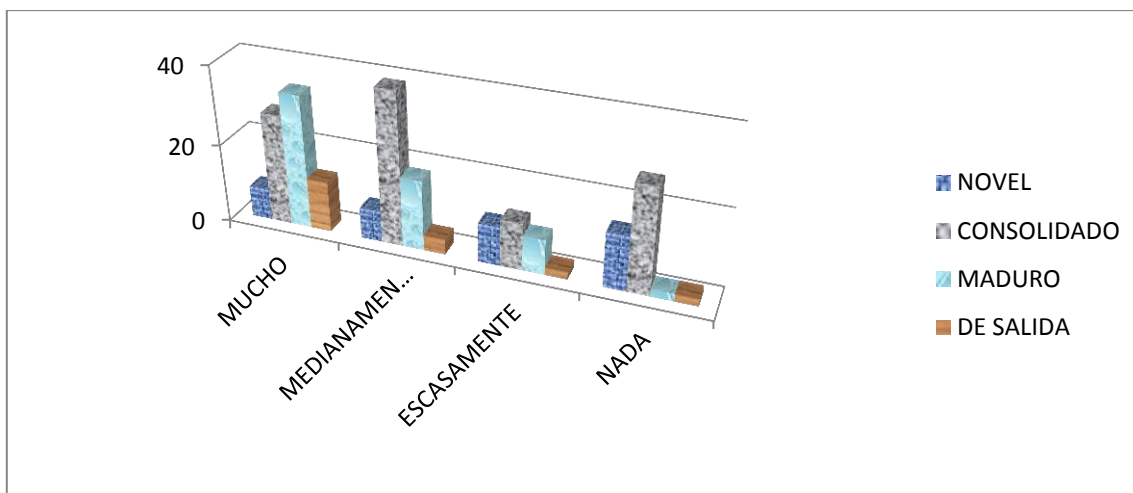
Lo anterior alimenta una crisis en la profesión antaño caracterizada por la vocación e incluso tradición familiar. En el siguiente gráfico mostramos la influencia familiar en la decisión de elegir la docencia como profesión. Aún en el caso de preescolar (que es el menor) 41% de los educadores reconoce la influencia de sus familias. En el caso de primaria y secundaria. La relación es superior al 60%.

Gráfica 10. La influencia familiar para decir la profesión fue:



Esta tradición en la docencia está en riesgo de perderse porque la mayoría de los docentes en los tres niveles educativos coinciden en que no les gustaría que un hijo suyo fuera también maestro. La tendencia al abandono de la profesión se correlaciona también con el interés por un programa de retiro. 36% de maestros de todas las edades (incluso quienes tienen menos de 1 año de servicio) estarían muy interesados en abandonar la docencia.

Gráfica 11. Cuál es su interés por un esquema de retiro voluntario



A MODO DE CONCLUSIONES

Debido a que se presentan avances de una investigación amplia, solo señalamos algunos aspectos que vale la pena destacar en cuanto al docente como factor que en su trabajo cotidiano promueve formas más democráticas que involucran el ejercicio de ciudadanía.

En el contexto de la actual reforma educativa encontramos condiciones menos propicias para un ejercicio democrático de la labor profesional de los docentes. A pesar de un discurso que pone a la escuela en el centro, la abre a la participación social con un mayor escrutinio, los docentes no reconocen condiciones para la participación plena ni en los espacios destinados para el trabajo colegiado. Salvo los profesores de más años de experiencia profesional, la mayoría tampoco se sienten plenamente escuchados o tomados en cuenta.

La escuela tradicionalmente se ha caracterizado por un estilo autoritario, las reformas de las últimas décadas no han cambiado las prácticas de los profesores: no es cotidiano tampoco permitir la participación de los padres aunque se supondría que existe mayor apertura al respecto.

Las posibilidades de participación no se cumplen para un ejercicio pleno: 62% de los profesores de preescolar se implican siempre en las decisiones de la escuela, junto con 53%

de primaria y 45% de los de secundaria, pero cerca del 10% no se involucra nunca, lo cual no habla de la imposibilidad de establecer de manera adecuada compromisos de trabajo cuando se supondría que los une un interés común: que sus alumnos aprendan.

La secundaria es el nivel con mayor rezago dentro de la educación básica y es donde los maestros participan menos con los padres para tomar acciones que eviten el abandono escolar.

Con respecto al sentido de pertenencia, observamos que la identidad del gremio docente se encuentra en un fuerte proceso de transformación. Los docentes entrevistados en general no se sienten orgullosos de pertenecer a sus escuelas ni se sienten valorados. Ello genera un capital cultural negativo con respecto al desempeño de las escuelas (y de los propios alumnos).

En el tema del respeto a los derechos, si bien los docentes de primaria y secundaria dicen tomar medidas para prevenir el rezago, observamos que no existe una preocupación de los docentes por el respeto al derecho de los niños al aprendizaje: después de las evaluaciones no es común que realicen actividades para prevenir el rezago y abandono escolar.

En preescolar el interés en el asunto es menor, seguramente por la idea de que no hay reprobación en este nivel educativo. No es preocupación de los docentes tomar medidas para evitar la deserción y el rezago. Ello se corresponde con un sistema educativo que reproduce las desigualdades en lugar de erradicarlas.

Tampoco es común entre los profesores la preocupación por mejorar las formas de convivencia sana en las escuelas aun cuando observan problemas.

El establecimiento del servicio profesional docente trastoca las identidades docentes, se aprecia una ruptura entre quienes venían de una tradición familiar vinculada al magisterio y un deseo de abandono de la profesión.

Sin embargo entre los profesores más jóvenes se vive una expectativa favorable de mejores oportunidades para el desarrollo profesional a partir de las evaluaciones. Una hipótesis al respecto es que a las nuevas generaciones les resultan naturales los procesos de evaluación y selección apoyados en el mérito y esfuerzo individual en comparación de quienes vivieron en el esquema de beneficios colectivos.

El ejercicio de derechos es magro, el sentido de pertenencia débil y la participación poco habitual: si estas prácticas cotidianas no se modifican difícilmente podemos pensar en un tipo de ciudadanía distinto.

BIBLIOGRAFÍA

- Almond, G. y S Verba (1963) *The civic culture*, Princeton: P. University Press.
- Apple, Michael (1995), *Educación y poder*, varias editoriales.
- Berger, A. (1989) *Political culture and public opinion*, New Jersey: Transaction Publisher.
- Berlanger, J.(2010) “Democracia” en Villarreal, E. y Martínez(coords), *(Pre)textos para el análisis político. Disciplina, reglas y procesos*, México: FLACSO. pp125-158.
- Brubaker, R. (2003), *Estado y Nación*, México: Akal.
- Connell, R.W. (2006), *Escuelas y justicia social*, Madrid: Morata.
- Cortina, A. (1997), *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza.
- Díaz, Raúl (2001), “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: “*Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*”. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Díaz, Raúl (2001), “La identidad del trabajo docente: entre los mandatos fundacionales y las nuevas interpelaciones al “para qué” de la escuela”. En: “*Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*”. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- Díaz, Rocío (2015) “*Identidad docente*” documento de trabajo.
- Flick (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Gentili, P. (2011), *Pedagogía de la igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*, Argentina: CLACSO-Siglo XXI.
- Giddens, A. (1997), “Vivir en una sociedad postradicional”, en U.Beck, Giddens y Lash: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza, pp.75-136.
- Guerra, P. 1998, *sociología del trabajo*, Montevideo, Fundación de la cultura universitaria.

- Habermas, J. (1983) *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona: Península.
- INEE (2015), *Los docentes en México*, México: INEE.
- Jiménez, C. (2004) “Educación para todas las personas” en Buendía, L. *et Al*, (coords) *Temas fundamentales en la investigación educativa*, Madrid: La muralla, pp. 197-240.
- Le Bortorf, Guy. (2001): *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Pasquino, G. (2011), *Nuevo curso de ciencia política*, México: FCE.
- Peña, J. (2001), “La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía”. Ponencia en Seminario *Historia y naturaleza de la ciudadanía hoy*. Madrid: UNED.
- Sánchez, M., del Sagrario C. y Francisca María. La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. XLII, núm. 1, enero-marzo, 2012, pp. 25-54