



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y DE ESTUDIOS AVANZADOS  
DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL**

Sede Sur

**Departamento de Investigaciones Educativas**

***Condiciones del trabajo docente y su entrecruce con la vida privada. Tensiones y posibilidades***

Tesis que para obtener el grado de Maestra en Ciencias  
con la Especialidad en Investigaciones Educativas

**Presenta**

**Kenya Ruth Camacho Pérez**

Licenciada en Pedagogía

Directora de tesis

**Dra. Alicia Civera Cerecedo**

Doctora en Investigaciones Educativas

**Febrero, 2017**

Calzada de los Tenorios 235, Col. Granjas Coapa, C.P. 14330, Apartado Postal 86-355,  
México D.F.  
Tel. 54 83 28 00, fax 56 03

Para la elaboración de este trabajo se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

## Agradecimientos

Las preguntas de investigación académica no son casuales, son parte de una búsqueda permanente de respuestas a nuestras propias interrogantes. Lo paradójico en el intento de responder a una pregunta surgida de un propósito de vida, es que en ocasiones lo rodea algo de muerte. A quienes de una u otra forma me compartieron algo de sí mismos en este camino inmenso, retador e inagotable.

A los protagonistas de esta investigación, gracias a cada maestra y maestro que me brindó su confianza y su historia de vida, para comprender un poco mejor a quienes han ayudado a construir la sociedad mexicana. Gracias: Adelina, Edvina, Fabia, Juventina, Martina, Camerino, Cornelio, Hernando, Jacobo y Teodoro.

La realización de una tesis siempre requiere del acompañamiento y guía de personas con la capacidad para compartir grandes enseñanzas. Alicia, infinitas gracias por tu confianza, paciencia y apertura. Por tu *ser* humana, por todo lo compartido y lo construido. Mi afecto y mi respeto.

Una investigación sin lecturas desde diferentes puntos de vista carece de riqueza. Mi agradecimiento especial a la Dra. Rosa Nidia Buenfil, a la Dra. Sarah Robert, a la Dra. Inés Dussel, al Dr. Eduardo Weiss y a la Dra. Alejandra Birgin. No sólo me ofrecieron su lectura académica, sino en ello, parte de sí mismos.

Al compartir un grupo con la misma meta se corre el riesgo de llegar a compartir el alma, gracias a mis “hermanoidas” de seminario: Sandra, Male, Naye y Aleida, por las angustias compartidas y las tácticas ideadas, los hombros y los brazos. Ninguna coincidencia es casual, gracias a las coincidencias que nos identificaron y volvieron cómplices en alguna etapa de nuestras vidas: Sina, Robert, Pao, Merce, Erik, Ana, Jorge, Adri, Clau, Isa, Itzel, Vic, Kari, Adriana.

A quienes, por investigar yo el uso del tiempo, les resté el propio: Teresa y Doris, nuestro hilo de sangre es la valentía y la fortaleza, sin ustedes, nada. Jorge, gracias por tanto: tu compañía, tus abrazos y chocolates en tiempos de escritura difícil, por tus días, tus noches, tu vida. Te amo. Isaac: gracias por todos los aprendizajes inesperados.

## **Resumen**

En esta tesis se analizan las tácticas y estrategias que diez docentes de primarias públicas en zonas semiurbanas del Estado de México, llevan a cabo para desarrollar su trabajo, a partir de las condiciones institucionales y de algunos ámbitos de su vida privada, como la etapa de vida, las posibles diferencias de género desde el uso del tiempo y su nivel socioeconómico. El trabajo docente es analizado desde tres dimensiones a lo largo de sus trayectorias: sus condiciones laborales, su formación profesional, así como las relaciones con su sindicato y su cultura política. Se trata de un análisis sociocultural complementado con la perspectiva de la economía feminista. Con la realización de entrevistas biográficas fue posible analizar los significados que los docentes le dan a sus condiciones institucionales y de vida. El principal argumento es que la vida privada de los maestros no es ajena al desarrollo del trabajo docente, ya que las condiciones institucionales y de vida de los maestros entrevistados conllevan al desarrollo de tácticas, más no estrategias, para desarrollar su trabajo y satisfacer sus necesidades como sujetos de cierto género, con una vida familiar en una etapa de vida específica.

## **Abstract**

This thesis analyzes the tactics and strategies of ten elemental schoolteachers in semi-urban areas of the Estado de México, to accomplish their work based on the institutional conditions and some areas of his private life, such as phases of life, gender differences from the use of time and their socio-economic level. From three dimensions, this research analyzes the work of teachers along their teaching career: their working conditions, professional training, as well as relations with their Union and their political culture. This is a sociocultural analysis complemented by a feminist economics perspective. The main argument is the profoundly connection between private life of teachers and teaching work, because the institutional conditions and the life of teachers interviewed carry to do tactics, not strategies, to accomplish their work and their needs as subjects of a certain gender, with a family life in a specific phases of life.

## Índice

<b>Siglas y acrónimos</b> .....	7
<b>Bases para un estudio sobre las tácticas y estrategias en el trabajo docente</b>	
Objeto de estudio y justificación.....	8
Miradas previas y orientaciones teóricas hacia la comprensión del trabajo docente.....	9
Diseño metodológico.....	21
<b>Capítulo 1. “Ya no tienes tiempo de pensarlo, sino más bien de actuar”: las condiciones laborales a lo largo de su trayectoria docente</b> .....	
24	
1.1. “Como una maestra estaba embarazada, que me mandan al salón”: formas de ingreso a la docencia.....	25
1.2. “Era venirte en el transporte, —córrele, hija, súbele al microbús”: logro y sostenimiento de sus condiciones laborales.....	38
1.3. “Desde hace dos años que se rumoraba también me vino esa idea”: planes y percepciones en torno a la jubilación.....	54
Reflexiones preliminares.....	57
<b>Capítulo 2. “Yo respeto mucho a una persona normalista porque al final es para lo que se prepara”: formación inicial y continua frente a la evaluación</b> .....	
62	
2.1. “Querías hacer tus prácticas y te morías de ganas de estar en el grupo”: la formación inicial de cara al trabajo docente.....	63
2.2. “¡Ay, esta maestra sí se preparó! Vamos a darle la oportunidad”: ¿formación continua, para qué? .....	72

2.3. “No soy el mejor profesor, tampoco me considero el peor”: trayectorias y tácticas ante la evaluación docente.....83

Reflexiones preliminares.....90

**Capítulo 3. “La política realmente siempre, para dar, te pide”: la complejidad en la relación con el sindicato magisterial.....95**

3.1. “Yo estuve un año también, eso porque me obligaron”: ¿aversión a la actividad política sindical?.....96

3.2. “Faltaba mucho, porque me requerían mucho”: implicaciones de la participación política sindical.....102

3.3. “Todavía no, siento que me falta experiencia y conocer más”: la participación política sindical como táctica a futuro.....108

Reflexiones preliminares.....110

**Conclusiones finales.....112**

**Bibliografía.....116**

## **Siglas y acrónimos**

ACE	Alianza por la Calidad de la Educación
ANMEB	Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica
CM	Carrera Magisterial
ENUT	Encuesta Nacional de Uso del Tiempo
ETC	Escuelas de Tiempo Completo
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INMUJERES	Instituto Nacional de las Mujeres
ISSEMyM	Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios
LGSPD	Ley General del Servicio Profesional Docente
PRI	Partido Revolucionario Institucional
RE2013	Reforma Educativa de 2013
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
SMSEM	Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México

## **Bases para un estudio sobre las tácticas y estrategias en el trabajo docente**

### **Objeto de estudio y justificación**

En esta tesis se analiza cómo diez docentes de primaria del Estado de México generan tácticas y estrategias para desarrollar su trabajo profesional, a partir de las condiciones institucionales y privadas que han tenido a lo largo de su trayectoria. La inquietud por este tema surgió a raíz de la implementación de la Reforma Educativa de 2013 (RE2013), cuya centralidad es la evaluación docente que se ha planteado como un mecanismo privilegiado para el logro de una “calidad” educativa que responde a múltiples intereses. Uno de los principales cambios que establece esta normatividad es la temporalidad de las plazas docentes y otras modificaciones bajo el esquema de flexibilidad laboral cada vez más presente en todos los ámbitos del mercado de trabajo. Ante ello, los maestros deben generar tácticas para desarrollar su trabajo que incluyen la utilización del tiempo.

La forma de responder a estos escenarios de cambio depende de factores como sus experiencias a lo largo de su trayectoria profesional, la cual tiene varias facetas que se analizan en la tesis, por ejemplo, los factores que los llevaron a estudiar y trabajar como maestros, las formas en que lograron sus condiciones laborales, y las razones y maneras de realizar diferentes tipos de estudios. Pero los maestros no son sólo una identidad laboral: la forma en que ven y viven su trabajo también depende de sus condiciones, experiencias y expectativas como tales, dimensión que sólo puede observarse asomándose a su vida privada.

Lo que interesa destacar en esta tesis es cómo la condición socioeconómica y de género de los docentes, así como su etapa de vida, se van organizando mutuamente, de manera que inciden en el uso del tiempo y en la generación de tácticas y estrategias para realizar su trabajo y construir sus trayectorias profesionales. Para ello, he dialogado con diferentes autores que analizan diversas facetas de los docentes (como Elsie Rockwell, Alberto Arnaut, Justa Ezpeleta y otros) así como perspectivas teóricas provenientes de distintas disciplinas (como Michel De Certeau, Bethsaida Maldonado, Jennifer Cooper, Nancy Fraser, Pierre Bourdieu, Bruno Latour, Herbert Blumer y Zygmunt Bauman), como mostraré a continuación.

El objetivo de investigación en este trabajo consiste entonces en analizar las tácticas y estrategias con las que maestros de primaria llevan a cabo su trabajo profesional, poniendo especial interés en sus condiciones laborales. La forma en que ingresan, permanecen, se promueven, mejoran sus condiciones y generan expectativas profesionales futuras o de jubilación, se relacionan con sus orígenes socioeconómicos, su etapa de vida y su condición de género, mismas que se van organizando mutuamente con su vida privada y con el uso de su tiempo. Los docentes estudian, se certifican, gestionan con el sindicato o las autoridades, se apoyan con los pares, trabajan con los alumnos y sus padres y participan en diferentes actividades de las escuelas. Para ello, también tienen que generar tácticas en su propia vida privada, recurriendo a las redes familiares y de amigos, a otros trabajos, a personas que apoyen el trabajo doméstico, o adecuar los gastos, modificar sus medios de transporte o su lugar de residencia, hasta modificar su comportamiento público. Ambas esferas, la pública y la privada, la profesional-laboral y la familiar doméstica, están fuertemente imbricadas.

### **Miradas previas y orientaciones teóricas hacia la comprensión del trabajo docente**

El trabajo docente en México se ha consolidado como un tema de investigación académica a partir de abordajes desde disciplinas, categorías analíticas y enfoques metodológicos diversos. En particular, la investigación sobre el trabajo docente en escuelas primarias goza de vastos análisis, los cuales han contribuido a una comprensión diferenciada del tema. Sin embargo, existen tópicos aún no abordados con profundidad, o que han sido obviados, y que merecen una atención obligada, dado que el trabajo docente es desarrollado por mujeres y hombres, quienes han construido una historia de vida privada y una trayectoria profesional continuamente entrelazadas, mismas que influyen en las decisiones que toman ante las diferentes condiciones y contextos de trabajo cotidiano. Para tomar estas decisiones y actuar, los maestros se encuentran muchas veces en situaciones en las que no tienen control de las circunstancias, por lo que deben “aprovechar la ocasión” y “constantemente jugar con los acontecimientos” (De Certeau, 1997, pág. L) desde su propia condición y posición, es decir, llevar a cabo *tácticas* en diferentes ámbitos para realizar su trabajo. Entiendo las tácticas desde la concepción de De Certeau, como

[...] la acción calculada que determina la ausencia de un lugar propio. Por tanto ninguna delimitación de la exterioridad le proporciona una condición de autonomía. La táctica no tiene más lugar que el terreno que le impone y organiza la ley de una fuerza extraña (De Certeau, 1997, pág. 43).

En virtud de lo anterior, considero importante dialogar con diferentes estudios previos, realizados durante la última década en México y América Latina. Trataré de llevar a cabo este diálogo en función de cada eje de análisis y dimensión de mi propio estudio, las cuales se reflejarán en el capitulado. Las dimensiones que se abordan en esta investigación como parte de la configuración en el desarrollo del trabajo docente, son: 1) las formas de ingreso a la docencia y las condiciones laborales; 2) la formación inicial, continua y evaluación docente y 3) la participación política sindical.

En primer lugar, coincido con Civera (2013), quien promueve lecturas más amplias sobre los maestros y su trabajo. Desde la historiografía, la autora resalta lo valioso de muchos estudios sobre maestros en México, cuyo enfoque ya ha superado *formas fragmentarias* de análisis y miran a los docentes desde un entrelazamiento: “[...] como responsables de una labor pedagógica, como empleados al servicio del Estado, como transmisores e intérpretes de las políticas estatales y como trabajadores organizados que se enfrentan o no al Estado” (Civera, 2013, pág. 18). En el estudio mencionado, Civera aborda la formación de maestros normalistas rurales en México, donde pone énfasis en la capacidad de agencia, la cotidianidad y las relaciones de poder que los maestros en formación construyen, más allá de las disposiciones oficiales en la política educativa. La forma en que los estudiantes normalistas van formando y apropiando una cultura magisterial, es decir, la forma en que ven la escuela normal y el magisterio como carrera y se asumen como profesores, está relacionada, entre otros factores, con sus experiencias y sus expectativas como jóvenes que provienen de cierto estrato socio económico y cultural, así como su condición de género.

La mayoría de los estudios sobre los docentes de educación básica han centrado su atención en la esfera de la vida profesional, adentrándose en niveles macro políticos (Gentili, Suárez, Stubrin, y Gindín, 2004), laborales y sindicales (Arnaut, 1998a), de reforma y gestión escolar (Ezpeleta, 1996), internacionales (Puiggrós, 1996) y de la cotidianidad escolar (Rockwell, 2013). Todos estos trabajos son muy importantes para poder ver la docencia de

una manera integral, como un trabajo. Varios factores que influyen en ella han sido analizados en diferente profundidad.

Para entender mejor el trabajo docente, resulta necesario comprender el concepto de *culturas magisteriales*, el cual en esta investigación es retomado como una forma complementaria, de tres autoras cuyos trabajos se han orientado en este. En primer lugar, Civera (Civera, 2013) concibe las culturas magisteriales como “la forma en que el colectivo de docentes se asume como grupo profesional [...]” (Civera, 2013, pág. 18) esto, a partir de sus prácticas, sus identidades, su formación profesional, la vida cotidiana escolar, sus experiencias y sus relaciones en diferentes ámbitos donde se desenvuelven los docentes. En segundo lugar, Rockwell (1997) concibe las culturas magisteriales como un “eslabón necesario entre las intenciones de los reformadores y las prácticas escolares”, donde se entretajan “sus biografías personales, sus redes de relación y su inserción en movimientos sociales y en las nuevas estructuras de gestión educativa” (Rockwell, 1997, pág. 10). Por último, Aurora Loyo (2002) las define como el “conjunto de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias del magisterio [y] [...] que toman cuerpo en sus prácticas dentro del campo educativo” (Loyo, 2002, pág. 46). Cada noción resulta pertinente para la construcción de interpretaciones más cercanas en ciertos ámbitos y manifestaciones del trabajo docente, expuestos con los relatos de los maestros.

Desde la perspectiva de la sociología de las profesiones, Arnaut (1998b) pone especial atención a las condiciones laborales e identifica en la historia de la *profesión docente*, elementos de continuidad, como los bajos salarios y el bajo estatus social y profesional, y de ruptura, que de ser una profesión libre pasó a ser una profesión de Estado. Dado que este estudio se ubica en el contexto de la implementación inicial de la Reforma Educativa de 2013 en México, es necesario tener presente, como el autor sostiene, que dentro de estos elementos, hay “rasgos persistentes disfrazados de cambio” (Arnaud, 1998b, pág. 16). Algunas investigaciones de la última década que abordan el trabajo docente a partir de diferentes políticas de reforma pueden ayudar a identificar algunos de estos rasgos.

Existen estudios enfocados en políticas concretas como el programa Carrera Magisterial (Torres, 2009 y Miranda Esquer, 2009), que presentan conclusiones similares en

el sentido de que este programa se volvió un motivo de frustración para muchos docentes que no accedieron o no ascendieron y generaba altos niveles de estrés, o un desinterés por seguir participando y ausentismo creciente en los maestros; además de ser una vía para obtener un mejor salario, un espacio de competencia entre colegas, un mecanismo de segregación y un territorio para el clientelismo sindical. Estas investigaciones parten de diseños metodológicos de corte cualitativo interpretativo, lo que suma esfuerzos para una comprensión del trabajo docente desde la mirada de los maestros. Sin embargo, si bien con las reformas se establecen las condiciones normativas de trabajo, mirar los efectos y los impactos de las políticas educativas sobre el trabajo docente como un propósito de investigación, puede negar la posibilidad de decisión de los docentes ante tales escenarios. Además deja de lado los elementos con los que los maestros cuentan desde sus trayectorias personales para enfrentar las nuevas condiciones laborales.

Son muy útiles los trabajos que analizan procesos de reforma educativa. Castrejón (2003) y Loyo (2002), por ejemplo, analizan procesos completos de reforma como la modernización educativa en México. La primera autora sostiene entre otros aspectos, que mientras más se “moderniza” el magisterio, la jornada de trabajo de los docentes se intensifica y se alarga. La segunda autora concluye que dentro del entramado institucional, los docentes se encuentran desprovistos de la facultad de decisión, debido al carácter arbitrario de las políticas y, aun con la mejora de los sueldos, los estímulos salariales individuales son percibidos como “fuente de presión o de desgaste”. Pero contrario a ser “un grupo indefenso y sin recursos”, Loyo encuentra estrategias de resistencia entre los docentes, muchas veces pasiva, mediante la utilización de su capital social constituido por una “densa red de relaciones”, con ello, las reformas son amortiguadas y diluidas en la práctica pero no anuladas, lo que da estabilidad al sistema educativo. El estudio de Aurora Loyo resulta un punto de coincidencia significativo con mi investigación, debido a la importancia que otorga a las formas concretas en que los docentes hacen frente a las políticas de reforma, a partir de los elementos con los que cuentan desde diferentes ámbitos de su vida.

Loyo (2002) y Rockwell (2013), conciben de manera similar a los docentes y el desarrollo de su trabajo en contextos de reforma, pero desde diferentes enfoques metodológicos. Mientras para Loyo, quien realizó entrevistas en profundidad, los docentes

amortiguan pero no anulan las reformas, para Rockwell, quien parte de una metodología etnográfica y pone más interés en la heterogeneidad del magisterio, los docentes con su trabajo las cristalizan en la práctica. Interesada más por las cotidianidades escolares en tanto “diversas”, “mutables” y que responden a “procesos de construcción histórica”, para Rockwell “[...] lo fundamental de los cambios se ha dado en `las políticas en la práctica” (Rockwell, 2013, pág. 438), y en estos procesos los maestros son los “actores centrales”.

Desde una perspectiva similar sobre la centralidad de los docentes y sus decisiones ante la implementación de políticas, Robert (2013) analiza, mediante un estudio etnográfico, las decisiones tomadas por docentes en Argentina a partir de un programa de incentivos que buscaba atraer docentes calificados a comunidades rurales. Esta autora incorpora un eje de análisis ausente en casi todos los estudios revisados: muestra que las decisiones de los docentes por aceptar o no tales incentivos están “teñidas de género”, puesto que más allá de ser una “toma racional de decisiones económicas”, estas se daban en función de la seguridad, el transporte y la comunidad como condiciones decisivas a partir de las relaciones, las identidades y el género de los maestros. Este estudio aporta elementos importantes para resaltar que el trabajo docente es llevado a cabo por mujeres y hombres concretos, con una construcción histórica de sus propios procesos y trayectorias de vida y profesionales.

Tenti Fanfani (2009) aborda en una parte de su estudio la *vocación vs profesión* a la luz de las exigencias al trabajo docente, lo que para efectos de mi investigación, permite dar continuidad al análisis de las decisiones de los maestros relacionadas con sus condiciones laborales, en muchos casos marcadas por conflictos entre la vida privada y la vida profesional.

Respecto a la segunda dimensión del desarrollo del trabajo docente en esta investigación: la formación y la evaluación docente, pocos estudios buscan conocer a los maestros mediante análisis, por ejemplo, que den cuenta de las condiciones socioeconómicas y culturales en su trayectoria de vida que los llevaron a formarse en la docencia, lo que, dicho sea de paso, potencialmente contribuiría a superar las visiones *pedagogistas* de mirar a los maestros, y se comprendería mejor la esfera de la vida privada entrelazada en la elección de una profesión. Desde una perspectiva historiográfica, Civera (2006, 2010, 2013a, 2013b) ha

producido una gran gama de conocimientos en diferentes contextos sobre la formación inicial de docentes, entre los que sobresale el medio rural. Sin embargo, para el tiempo de realización de esta tesis, fueron pocos los estudios encontrados con los que pudiera dialogar sobre este aspecto en particular. Birgin y Charovsky (2013) brindan claros elementos para la comprensión de otras dimensiones al analizar las trayectorias de formación inicial de futuros docentes –de escuelas de nivel medio en una zona de Buenos Aires, Argentina- a partir de categorías como *territorio* y espacio, que entrelazadas con el origen socioeconómico, lugar de vivienda y el género de los estudiantes, deviene en lo que las autoras llaman *circuitos socioeconómicos y educativos*, que definen a mediano plazo la elección y desarrollo de su carrera profesional, en este caso, la docencia.

Un estudio que no aborda específicamente la formación inicial, pero sí pone atención en categorías de vida privada como el origen social, la escolaridad de sus padres, el género y la edad de los docentes de un Centro de Actualización de Maestros en el estado de Guerrero, México es Jaimes, (2007). Desde un enfoque que combina el análisis cualitativo y cuantitativo, busca rasgos característicos en docentes que expliquen sus trayectos de formación, entre los que incluye la formación inicial. Los hallazgos de este estudio que permiten un diálogo con mi propia investigación consisten en que los maestros vieron en la docencia una alternativa para alcanzar mejores niveles de vida y que han tenido poca movilidad geográfica.

Cabe señalar que la mayoría de los estudios revisados sobre formación inicial, se enfocan en abordarla como un proceso que responde a necesidades sociales (Barba Casilla y Zorrilla Fierro, 2009), o bien, desde un enfoque curricular y su transformación a la luz de las reformas educativas (Mercado Maldonado, 2010). Por otra parte, algunas investigaciones relacionan el papel de la formación inicial con el desarrollo del trabajo docente. Básicamente, estas investigaciones realizan este abordaje a partir de la categoría de *inserción docente o construcción de saberes docentes*: Montaña (2005) y Marcelo (2008) analizan las problemáticas que viven los maestros de primaria de recién ingreso al servicio docente y, de manera similar, expresan las condiciones escolares y las relaciones con colegas y autoridades del lugar donde les haya tocado trabajar, como un factor importante para la construcción de sus saberes.

Hasta antes de la Reforma Educativa de 2013 (RE2013), la formación continua vista dentro de espacios institucionales –incluidos también los procesos de certificación–, estuvo presente en las agendas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través de un tránsito del ámbito profesional, al económico y al administrativo (Arnaut, 1998). Algunas de las investigaciones sobre estos rubros, como las de Borja Lira, Vera Noriega y García (2009) y (García Orozco, 2003) se han enfocado en los *sentidos* y *significados* que la formación continua tiene para los docentes en su práctica, dentro del contexto de diferentes programas institucionales, tales como los Talleres Generales de Actualización o el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio, entre otros. Este tipo de abordajes contribuye a conocer la mirada de los docentes con los elementos que les da su práctica, ante las diferentes líneas oficiales que incluye la formación continua. Sin embargo, hacen falta estudios en los que además de compartir la voz de los docentes desde su práctica profesional, ofrezcan elementos para seguir construyendo el tejido del desarrollo del trabajo docente, con las condiciones y posibilidades de vida que intervienen en las decisiones sobre su formación continua.

Ante los procesos de evaluación docente implementados en México desde hace tiempo y que en la RE2013 quedaron en el centro de la política y como condición para el ingreso, permanencia y promoción de los docentes, se vuelve necesario comprender a fondo desde dónde los docentes resuelven las exigencias de su evaluación. Este es un aspecto que no localicé en la literatura como tal, sin embargo varios estudios ayudan a contextualizar las consecuencias o implicaciones de los procesos de evaluación. Gentili, et. al., (2004) desde una reflexión sobre las reformas neoliberales de la década de los 90 en América Latina, y con base en una conceptualización de *conflicto docente* y *educativo*, contribuyen a comprender cómo las políticas de reforma han regulado la organización del trabajo docente, así como sus condiciones laborales, mediante “transformaciones amenazantes” (Gentili, et. al., 2004, pág.1256) que incluyen la evaluación al trabajo docente a través de cambios en los estatutos laborales, la incorporación de incentivos diferenciados por desempeño y la evaluación estandarizada a partir de políticas curriculares acordes a los modelos neoliberales. Rockwell (2015) aporta elementos para una crítica sustentada sobre las evaluaciones estandarizadas y

basadas en “buenas prácticas” y con consecuencias punitivas para los docentes. Por su parte, Fernández (2012) hace un balance sobre lo que llama las influencias políticas laborales y sociales entre la evaluación docente, los incentivos para los dirigentes del SNTE y la calidad de la educación en el contexto electoral mexicano de ese año. Este es un tema muy actual que está generando diversos estudios, pero hasta ahora prevalecen más los artículos de opinión que productos de investigación sistemática.

En relación con el ámbito sindical, autores como Arnaut (1998a), Ornelas (2008) y Muñoz (2008) son referentes obligados para analizar procesos políticos generales entre el SNTE, las autoridades educativas de todos los niveles y las decisiones que han afectado o beneficiado al magisterio, y los trabajos de Cortina (1990), Street (2002) y Tarrés Barraza (1998) ofrecen análisis fundamentales de género en las relaciones de poder dentro de la actividad política sindical. Además, debido a la ubicación geográfica del trabajo de campo para esta tesis, la investigación histórica de Norberto López Ponce (2001) sobre la organización sindical de docentes en el Estado de México durante el segundo tercio del siglo xx, resulta de gran valor para comprender el camino recorrido por los maestros y las autoridades estatales que dieron paso a la fundación, conclusión o mantenimiento de diversas organizaciones magisteriales.

El rubro de las relaciones de los maestros con su sindicato y autoridades, al igual que las dimensiones de las condiciones laborales y de formación, también suelen entrecruzarse con aspectos de su trayectoria de vida privada e influyen en el desarrollo del trabajo docente, dado que el ámbito sindical representa un área de la vida profesional de los docentes en México. En este sentido, es sustancial contar con investigaciones que aporten conocimiento sobre ello.

En este rubro, algunas investigaciones identificadas parten de categorías como las trayectorias de vida, Barrera (2007) abarca la interacción entre etapas de vida profesional, personal y biológica; el autor afirma que el proceso de construcción de trayectoria entre los docentes se entrecruza singularmente con la vida biológica y profesional, a lo largo de los periodos críticos en los que debe afrontar y confrontar dilemas y decisiones coyunturales de su trabajo profesional. Calvo (2003) estudia los componentes sociales y políticos en la

trayectoria profesional de una maestra frente a grupo que asciende a un cargo de supervisión. La autora concluye que los espacios y vida privada de los maestros como actores sociales se engarzan con espacios públicos que trascienden lo educativo. Por su parte, Torres (2005) propone una categorización de ocho etapas que identifican la vida privada y profesional de los docentes: acceso a la carrera, novatez, inicio de consolidación, consolidación docente, preparación de la salida y salida inminente.

Puede advertirse que las investigaciones sobre subjetividad docente de la última década en México, hay un número creciente de estudios que ponen el centro de su interés en el malestar docente, es decir, abordan temas como la satisfacción/insatisfacción docente en el trabajo (Noyola y Padilla, 2009), el síndrome de burnout o estrés laboral y las enfermedades desarrolladas, etc. (Aldrete, Pando, Aranda, & Balcázar, 2003). También se encuentran los trabajos desarrollados desde perspectivas psicoanalíticas (Anzaldúa, 2004; Lara, 2007). En algunos casos, se trata de trabajos de intervención, más que de investigación, que, si bien contribuyen a la producción académica o a la intervención educativa, no van más allá de lo que les sucede a los docentes en el ejercicio de su trabajo, sin una reconstrucción temporal y espacial de sus trayectorias, una problematización del carácter político y económico del trabajo docente, y el carácter colectivo de las culturas magisteriales. Vale la pena, contrastar estos trabajos con la investigación de otros autores, como Tenti Fanfani (2007), que aunque enfocado en la identidad del trabajo docente y la profesionalización, analiza el trabajo docente en América Latina con los cambios sociales como telón de fondo, los cambios en las relaciones de poder entre diferentes generaciones de alumnos y grupos familiares, además de las innovaciones tecnológicas a las que se enfrentan los docentes; concluye que el trabajo docente es doblemente colectivo: porque los docentes no lo realizan solos, y porque se trata de una actividad profundamente política.

Carolina Domínguez (2014) también aborda la subjetividad docente, en este caso desde un enfoque sistémico que da cuenta de diferentes aspectos de *la persona del docente*. A lo largo de su libro, producto de su investigación doctoral, la autora pone énfasis en la importancia de conocer a los docentes como personas, ya que son a quienes se les exige resultados concretos desde las políticas pero sin conocerlos más allá de su trabajo profesional, lo cual es un punto importante para dialogar con mi investigación. En uno de sus capítulos,

Domínguez presenta a las madres y padres de familia, y las relaciones que los docentes tienen con ellos, como un factor fundamental que influye en su vida personal y laboral, en función del papel que los padres tengan ante su trabajo. La investigación de Domínguez forma parte de los escasos trabajos realizados en México cuyo foco es la subjetividad de los docentes frente a su trabajo profesional, lo cual es un hecho bastante plausible para el avance de las investigaciones educativas en el país. Sin embargo, el uso de la teoría de sistemas como base teórico-conceptual puede limitar las interpretaciones de esa subjetividad docente, al cercarla con su propia individualidad, soslayando los contextos históricos, las relaciones de poder y sobre todo, la capacidad de agencia de los docentes ante los diferentes escenarios.

Cada rubro del trabajo docente aquí abordado: las situaciones cotidianas, las instituciones, los ideales y distintas condiciones de las que cada uno parte, van adquiriendo ciertos *significados* que orientan los actos (Blumer, 1982) en este caso de los maestros. Estos significados van modificándose a lo largo de su trayectoria de vida y profesional, lo que precisa interpretarse desde distintas conexiones con los contextos estructural, contextual y global (Latour, 2008). Para enriquecer la lectura de estos contextos y significados, la perspectiva crítica de Bauman (1999, 2003, 2007) sobre la posmodernidad y el mundo líquido resultan de gran importancia.

Como quedó plasmado en este diálogo con las investigaciones anteriores a mi propio estudio, el trabajo docente ha sido abordado desde múltiples posibilidades interpretativas, lo que da cuenta de la formación de un cuerpo de conocimientos en marcha. Sin embargo, es necesario delinear nuevas rutas de análisis hacia la comprensión del trabajo docente y de sus ejecutores. En este sentido, los abordajes desde la *multi*, *trans* e *inter* disciplinariedad adquieren mayor importancia. En mi trabajo considero varios elementos que pueden aportar miradas distintas, entre ellos, la perspectiva de género, el cuestionamiento de los ámbitos de vida privada y pública, así como las problemáticas provocadas por la creciente flexibilización de los mercados de trabajo.

Rockwell ha mencionado la biografía de los maestros como una aproximación a la práctica docente y un elemento que se entreteje en las culturas magisteriales. Ezpeleta (1992) utiliza el concepto de *sujeto entero*. Sin embargo, a diferencia de los estudios de educación

superior y científicos que han mostrado la riqueza de conocer a los sujetos para comprender la formación de *habitus* e identidades (Méndez Ochaita y Remedi Allione, 2016; Remedi, 2005), la mayor parte de las investigaciones de docentes de educación básica no traspasan la esfera profesional, laboral o didáctico-pedagógica y por lo tanto no logran captar a los maestros como personas en todas sus dimensiones. Los estudios de trayectorias de vida y subjetividades son un avance, pero aún insuficiente en este sentido.

La comprensión del trabajo docente de forma integral implica partir de una articulación analítica entre *lo público* y *lo privado*. Nancy Fraser (1993) plantea una crítica magistral a la noción de *ámbito público* de Habermas, la cual para la autora en pocas palabras, es una “concepción masculinista burguesa”. A partir de uno de los supuestos de Habermas sobre el tema, cuestiona las fronteras planteadas entre el ámbito privado y el ámbito público. La propuesta de Fraser es que estos términos deben mirarse desde una perspectiva más crítica y aguda, pues para ella “[...] no son simplemente designaciones directas de ámbitos sociales; son clasificaciones culturales y etiquetas retóricas. En el discurso político son términos poderosos que frecuentemente se despliegan para deslegitimar algunos intereses, opiniones y temas, y para valorizar otros” (Fraser, 1993, pág. 51). La autora retoma la noción propuesta a su vez por Geoff Eley para las sociedades estratificadas como “el marco estructurado en donde tiene lugar el concurso o la negociación cultural o ideológica entre una variedad de públicos” (Eley, G. citado en Fraser, 1993, pág. 43).

La comprensión del trabajo docente precisa mirarlo también como un mercado de trabajo construido socialmente, y como tal, es importante destacar la presencia del *género*, y el tránsito hacia una creciente flexibilidad laboral. Para ello, el análisis de Bethsaida Maldonado (2010) es un referente muy importante. La autora, desde la economía feminista, muestra la importancia histórica, social y cultural que implica el estudio del género en los mercados de trabajo, y los define como “ámbitos donde tienen lugar las batallas de mujeres y hombres por reconocerse como personas productivas y demostrarlo socialmente” (Maldonado L., 2010, pág. 86). Desde esta perspectiva es importante analizar de manera transversal, cómo el género se relaciona con las estrategias de mujeres y hombres frente a las condiciones que han enfrentado en la docencia como mercado de trabajo, a lo largo de sus trayectorias profesionales.

El desarrollo del trabajo docente se materializa casi siempre en la escuela, pero no siempre es realizado en el salón de clases con los alumnos. Rockwell (1999) poniendo atención en el uso del tiempo contribuye a entender mejor estos espacios desde la cotidianidad. Sin embargo, la categoría de *uso del tiempo* empleada también en la economía feminista, permite interpretar de manera un tanto más concreta las tácticas que los docentes llevan a cabo, en algunos casos a partir de diferencias de género, para atender su trabajo profesional y su vida privada. Las tácticas que los docentes desarrollan para realizar su trabajo se relaciona con la forma en que sus familias se organizan internamente para el trabajo doméstico y frente a la flexibilidad laboral. Alma Espino (2010) critica cómo bajo el enfoque del capital humano, “las decisiones de los individuos son tomadas a partir de unas relaciones de interdependencia entre necesidades, actividades y características definidas desde la división sexual del trabajo que predomina en los hogares” (Espino, 2010, pág. 10). Como sostienen Mauricio Rodríguez y Brígida García (2014), esta división sexual no siempre se manifiesta de la misma manera, en distintas sociedades, o incluso en diferentes estratos de una misma sociedad. Los autores reconocen que en diferentes países se ha impulsado mayor participación masculina en el ámbito familiar que ha implicado una movilización en la construcción de la identidad masculina, lo cual nos alerta a evitar determinismos. No obstante, los autores, cuyo objeto de estudio fue el trabajo doméstico y cuidado masculino, encontraron diferencias de género por una dedicación de tiempo de hasta el triple de horas más por parte de las mujeres. De igual manera que los autores, para esta tesis retomo del Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) la conceptualización de *trabajo doméstico*:

[...] conjunto de actividades no remuneradas realizadas en los hogares de manera cotidiana, enfocado a la producción de bienes y servicios que garantizan el bienestar y desarrollo de los integrantes de la familia mediante su consumo directo; incluye las actividades para el mantenimiento del hogar tales como la elaboración de alimentos, cuidados e higiene, cuidado de la salud, atención a niños, niñas, personas enfermas y adultos mayores (Rodríguez, M. y Brígida García, 2014, pág. 381).

En concreto, esta tesis se trata de una aproximación hacia la comprensión del desarrollo del trabajo docente desde los maestros mismos, que procura superar perspectivas centradas en ámbitos como el pedagógico o el laboral. Para ello, el análisis fue enriquecido con elementos de la economía feminista, cuya principal apuesta disciplinar y metodológica es el análisis de la reproducción humana como proceso social central, y que, como sostiene Cristina Carrasco

(2010), “jamás se ha utilizado como categoría analítica fundamental en los estudios de las sociedades” (Carrasco, 2010, pág. 23).

### **Diseño metodológico**

Esta investigación se construye desde una perspectiva sociocultural y un enfoque de análisis interpretativo-comprensivo, basado en los relatos de vida de diez docentes: cinco mujeres y cinco varones, a través de entrevistas biográficas.

La pertinencia de las entrevistas biográficas radica en los ámbitos de la vida de los sujetos que es posible abarcar, por ejemplo, el entorno familiar, ya que ahí se encuentran claves importantes para comprender el modo de actuar de los sujetos (Bertaux, 2005). Para el autor, con este tipo de entrevistas es posible explicitar los significados que, en un texto, “se hallan en el punto de encuentro de dos <<horizontes>>, el del sujeto y el del analista. Lo que está más allá del analista no puede ser percibido por él” (Bertaux, 2005, pág. 91). Esto es posible mediante la identificación de *indicios* que remiten a un “mecanismo social” en las prácticas de los sujetos, pero va más allá de una “distinción fundamental entre sistema y actores” para instaurarse “en un nivel intermedio, el de las relaciones intersubjetivas firmes (y en general, duraderas) [...]” (Bertaux, 2005, pág. 96).

Los docentes entrevistados trabajan en escuelas primarias públicas semiurbanas de un municipio del Estado de México. De cinco escuelas, dos de ellas se encuentran en colonias de un nivel socioeconómico medio alto, una más en el límite entre un fraccionamiento de nivel medio alto y una colonia de nivel medio bajo; la ubicación de estas tres es cercana a algunas principales vías de comunicación. Mientras que las otras dos escuelas se ubican en colonias populares de nivel medio bajo, con una distancia mayor a las vías de comunicación. De acuerdo con la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), por ejemplo, una de las colonias con nivel socioeconómico bajo se encuentra en el rango de un nivel de marginación alto, ya que el 22.81% de su población mayor de 15 años no tiene la escolaridad de la primaria completa; el 66% de las viviendas particulares habitadas no tiene agua entubada; y el 41.13% de las viviendas del mismo tipo no disponen de refrigerador.

Los diez docentes entrevistados son cinco mujeres y cinco varones de entre 24 y 51 años de edad, de los cuales seis son casados y tienen de uno a tres hijos, cuyas edades van de los tres meses a los 21 años, para 2015. El lugar de vivienda de cinco de ellos es en el mismo municipio, cuatro viven en un municipio cercano, y una más proviene de un municipio alejado, aunque en la misma entidad. El tiempo de traslado de su casa a la escuela va desde los 10 minutos hasta las cuatro horas.

Se realizaron entrevistas de entre cuatro y seis horas a cada docente, divididas en sesiones en promedio de una hora por día, aunque hubo casos en los que algunos maestros por propia iniciativa dedicaron hasta tres horas por sesión. Las entrevistas se realizaron en la escuela donde trabajan durante los tiempos que tenían libres por recreo, clases de sus alumnos con otros maestros o después del horario de clases; sólo una sesión fue en una cafetería cercana a la escuela porque esta se encontraba en el periodo de receso de verano. La participación de los maestros fue totalmente voluntaria luego de que a cada uno le expuse mi propósito de investigación.

Cabe señalar que luego de la realización de entrevistas, apliqué un instrumento sobre uso del tiempo, con el cual pretendía complementar el análisis sobre este tema desde la metodología de la economía feminista. Sin embargo, sólo lo contestaron y entregaron las maestras mujeres, por lo que el análisis sistemático quedó limitado.

En el diálogo con los docentes surgió una gran cantidad de temas importantes en el entrecruce de su vida profesional y su vida privada. Entre ellos se encuentran la forma de relacionarse con los estudiantes y las familias de estos, a quienes los maestros también suelen dedicar tiempo y energía extra al horario de clases para compartir, transmitir o enseñar aspectos que ellos consideran fundamentales, no sólo para sus procesos de aprendizaje, sino para la convivencia entre las familias. El rubro que a cada docente le interesa enseñar o poner énfasis con sus alumnos y/o los padres de familia, tiene que ver con sus propias experiencias de su historia de vida, sus gustos personales y el significado que les den. Además, por lo menos la mitad de los docentes de este estudio viven en la misma colonia de donde provienen sus estudiantes, por lo que se relacionan y manejan su imagen pública de distinta manera a partir de posibles diferencias de género. Todo ello también es parte del papel de la vida

privada en el trabajo docente, pero precisa de un abordaje mucho más específico adentrado en el análisis pedagógico.

La riqueza de estos hallazgos es sustancial, sin embargo, por razones de espacio y tiempo quedarán como temas a futuro. Para esta tesis, me concentré en el análisis de algunos aspectos específicos de la trayectoria profesional de los docentes, que son analizados en el entretendido de su vida privada y las condiciones del trabajo docente. En el primer capítulo, estudio las tácticas que los maestros han llevado a cabo para ingresar a la docencia, permanecer, mejorar sus condiciones y sus planes futuros, incluyendo su jubilación. En el segundo capítulo abordo las tácticas de los docentes respecto a sus procesos de formación inicial y continua, formal e informal y procesos de certificación en diferentes momentos de su trayectoria profesional. Finalmente, en el tercer capítulo analizo las relaciones que los maestros han construido con el sindicato al que están afiliados, la cultura política que han internalizado y su participación político sindical. En los tres apartados privilegio el análisis de las etapas de vida de los maestros, su contexto socioeconómico y el uso del tiempo como expresión del género.

## **Capítulo 1. “Ya no tienes tiempo de pensarlo, sino más bien de actuar”: las condiciones laborales a lo largo de su trayectoria docente**

Las condiciones laborales que los docentes de este estudio han vivido a lo largo de sus trayectorias, desde su ingreso hasta su jubilación, dan cuenta de las posibilidades o limitantes que les han dejado las diferentes normatividades y prácticas institucionales para ingresar, transitar y retirarse de la docencia. El conocimiento de estas trayectorias ha permitido comprender de qué maneras se entrelazan con su vida privada, así como las tácticas que han llevado a cabo ante tales escenarios. Para que los maestros puedan desarrollar su trabajo, deben hacer uso de diferentes prácticas que les permitan maniobrar con las tensiones y posibilidades presentes en sus condiciones laborales y en su propia vida privada. El significado que le dan a estas condiciones, tiene que ver, de acuerdo con Bourdieu (2007), con el conjunto de *estructuras estructuradas* a partir de sus *condiciones de existencia*, lo que ha funcionado como *principio generador y organizador* de sus prácticas y sus representaciones.

En este capítulo centraré el análisis, en primera instancia, en las distintas formas de ingreso a la docencia, tomando en cuenta las disposiciones de política educativa vigente en el momento. En el segundo apartado, el análisis responde a cómo los docentes lograron obtener sus condiciones laborales actuales y de qué manera las han sostenido. Finalmente, en el tercer apartado enfoco el análisis en los planes y las percepciones de los docentes en torno a su jubilación, con especial atención al posible impacto de la RE2013. En cada apartado tomo en consideración las condiciones socioeconómicas, de género y de etapa de vida de los docentes como factores fundamentales para comprender desde su vida privada de qué manera han cambiado o no sus condiciones laborales a lo largo de sus trayectorias.

### **1.1. “Como una maestra estaba embarazada, que me mandan al salón”: formas de ingreso a la docencia**

La forma en que los maestros del estudio ingresaron a la docencia no siempre ha correspondido con una idea generalizada de trayectorias lineales, en las que una vez cursados los estudios profesionales se ingresa al trabajo docente. Es más frecuente que en su trayectoria de vida aparezca el ingreso a la docencia antes que el inicio o la culminación de su formación profesional, e incluso el primer trabajo como docentes no siempre fue en escuela primaria. No obstante las circunstancias, todos entraron con un contrato, ya sea por interinato o con plaza de tiempo indeterminado. Pero en el interjuego con su trayectoria de vida, los maestros llegaron a la docencia por cuatro diferentes vías: plaza directa al egresar de la Normal, plaza mediante examen sin impacto, interinato mientras estudiaban y por gestión sin estudios normalistas.

Estas formas de ingreso se relacionan con el género y la etapa de vida, en específico con la maternidad, pero sobre todo, se relacionan con las condiciones socioeconómicas, expresadas en la vida privada a partir de la presencia de redes de apoyo y las aspiraciones profesionales y económicas.

En la siguiente tabla se presenta una sistematización de diversos factores que ayudan a comprender más sobre quiénes son los docentes, así como las tensiones o posibilidades que la vida privada tiene con la vida profesional y viceversa.

**Tabla 1. Relación entre la forma de ingreso a la docencia y factores socioeconómicos**

<b>Forma de ingreso</b>	<b>Docente</b>	<b>Año de ingreso a la docencia</b>	<b>Formación profesional al ingresar</b>	<b>Origen socioeconómico (padres)</b>	<b>Factores socioeconómicos</b>
<b>Plaza directa al egresar de la Normal</b>	Edvina	1985	Formación profesional docente de primaria	Madre ama de casa y criadora de animales de corral/padre militar	Quería ser sobrecargo de aviación. Su familia no podía pagarle esa carrera.
	Cornelio	2000	Licenciatura en educación primaria	Madre ama de casa/padre obrero	Quería estudiar una carrera profesional para no ser obrero como su padre. Su hermana, también maestra, lo animó a elegir la profesión docente.
	Hernando	2000	Licenciatura en educación primaria	Madre ama de casa, criadora de aves y vendedora de artículos por catálogo/padre obrero sindicalista	Eligió “la comodidad” de la rutina que ya tenía al trasladarse de un municipio a otro donde cursaba la preparatoria, la cual se encuentra junto a la Normal. Es el primero que accede a una carrera profesional en su familia.
	Camerino	2007	Licenciado en educación secundaria	Madre maestra de primaria jubilada / SD de padre	Su mamá, le exigió un título profesional después de haber dejado inconclusas dos carreras anteriores.
<b>Plaza (en primaria) mediante examen sin impacto (ACE)</b>	Martina	2013	Licenciatura en educación preescolar	Madre obrera en fábrica de ropa/padre comerciante de papelería	En su familia es la primera integrante que accede a una carrera profesional. A partir de la interacción y cuidado de sus sobrinos le tomó gusto al trato con niños.
	Fabia	2013	Licenciatura en educación preescolar	SD	Es la primera mujer que accede a una carrera profesional en su familia.
<b>Interinato como estudiante</b>	Juventina	1990	Preparatoria anexa a la normal	Madre comerciante de comida casera/SD de padre	Trabajaba como auxiliar administrativa en la primaria donde estudió por invitación

					de los directivos, debido a la amistad y vecindad de su mamá con ellos. Tuvo que atender un grupo escolar que no tenía docente porque la maestra a cargo estaba embarazada.
	Teodoro	1998	Licenciatura en educación primaria	Madre ama de casa / padre obrero	Quería estudiar Ingeniería Civil pero con el resultado de su examen para la universidad obtuvo lugar en otra ingeniería, no la cursó. Una supervisora escolar lo invitó a dar clases cuando estudiaba en la Normal.
<b>Por gestión sin estudios normalistas</b>	Jacobo	2008	Licenciatura en Mercadotecnia y Publicidad – universidad particular	Madre militar jubilada /padre militar (finado)	Algunos de sus familiares son docentes. Ellos le hablaron de la posibilidad de ser docente mediante la gestión en alguna instancia.
	Adelina	2012	Licenciatura en Pedagogía – UNAM	Madre maestra egresada de Normal particular /padre otra profesión	Su mamá, también maestra, la animó para ser docente por las cualidades que en ella veía.

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas a docentes.

La tabla muestra que para el ingreso a la docencia de la mayoría de los maestros entrevistados, la presencia de redes y relaciones con otros docentes en su trayectoria de vida es un factor común que se entretiene con las posibilidades de sus condiciones socioeconómicas de origen. Además, entre quienes sus padres no son docentes, prevalecen ocupaciones como amas de casa, comercio en micro negocios, obreros y militares.

## **“Sí fue una ventaja y una bendición de Dios”: la obtención de plaza directa al egreso de la Normal**

Para tres de cuatro docentes entrevistados que obtuvieron una plaza directa al egresar de la Normal, ello marcó una diferencia respecto de su origen socioeconómico, así como de su condición laboral frente a generaciones posteriores de docentes. Por el contrario, en un caso, esta condición representó un ingreso insuficiente ante el nivel de gastos que dijo tener. A algunos de ellos les tomó por sorpresa la serie de beneficios laborales que en su tiempo implicaba haber estudiado en la Normal.

La maestra Edvina estudió la formación para maestra a nivel profesional, mientras que los maestros Hernando, Camerino y Cornelio realizaron estudios de nivel licenciatura. Estos tres últimos ingresaron regidos por la Ley General de Servicio Profesional Docente de 1993, la cual establecía (en su capítulo III: *del ingreso al servicio*, artículo 21), que el ingreso de los docentes se daría con base en los resultados de idoneidad obtenidos en un concurso de oposición preferentemente anual. En el artículo 22 del mismo capítulo quedaba establecido que después de seis meses de servicio sin ninguna nota desfavorable, los docentes serían acreedores de un nombramiento de base definitivo. Es visible la heterogeneidad en las formas de ingreso, sin embargo, es preciso recordar que cada docente tuvo condiciones de ingreso correspondientes con la temporalidad en las políticas educativas.

El ingreso a la docencia de la maestra Edvina en el año 1985 (para 2015 contaba con casi 30 años de servicio docente), se dio en la etapa de reforma de las escuelas normales en México. Desde 1975 el gobierno federal estableció la elevación de la formación profesional de los maestros a un nivel universitario, para lo cual debían cursar el bachillerato como requisito de ingreso y, luego, cursar la licenciatura en cuatro años. Fue hasta 1984 cuando esta formación adquirió el carácter de requisito obligatorio para ingresar a la docencia.

La maestra Edvina, al terminar la secundaria deseaba estudiar la carrera técnica de sobrecargo de aviación pero no le fue posible por los inconvenientes económicos de sus padres para pagarle esa carrera. Cabe señalar que su madre realizaba trabajo doméstico remunerado (lavado y planchado de ropa) y cuando su padre, quien era militar renunció, su

madre también se dedicó a criar animales de corral. Por consejo de su mamá, explicó que vio en la docencia la posibilidad de trabajar para poder pagarse sus estudios de la carrera técnica que deseaba, o bien una carrera universitaria, y le entusiasmó la idea de cursar el bachillerato en dos años y además contar una preparación profesional en la Normal, para recuperar un año que había perdido durante la primaria. Para ella, la asignación de su plaza indefinida, fue una “ventaja” y una “bendición de Dios”, y más al compararla con la situación de los maestros jóvenes:

Sí, yo entré con plaza [...] ya salía uno y con plaza (sonríe) [...] Pues [la plaza significó para mí] mucho porque yo creo que se me hubiera hecho muy difícil. Ahorita, como ellas (señala a algunas maestras en el patio) tocando puertas para ganar tu base. Entonces sí fue una ventaja y... una bendición de Dios que te hayan dado, saliendo de la Normal, tu base (PR4.Edvina.S4.280515).

El ingreso a la docencia de la maestra Edvina estuvo marcado, por lo menos, por dos aspectos de su vida privada: el significado que tuvo para ella cursar el bachillerato en dos años y la preparación docente adicional, lo que resultó una táctica que dentro de sus posibilidades, le garantizaba, más que una formación profesional específica y planeada, la posibilidad de recuperar un año de escolaridad “perdido” en un nivel escolar anterior. El segundo aspecto también habla de una táctica, pero para poder estudiar otra carrera. La maestra tuvo que “coger al vuelo las posibilidades de provecho” (De Certeau, 1997) que le dio la docencia para llevar a cabo sus aspiraciones profesionales.

El maestro Camerino, quien ingresó a la docencia en secundaria en el año 2007 (y para 2015 contaría con ocho años de experiencia docente), lo hizo con una formación profesional de Licenciatura en Educación Secundaria (no mencionó la especialidad, pero imparte la mayoría de clases en ciencias sociales). Debido al gusto que había desarrollado por la docencia mientras estudiaba, terminó la licenciatura y de inmediato comenzó a estudiar una maestría en educación en una universidad particular. Sin embargo, su nombramiento en una secundaria estatal no era suficiente para pagar los gastos que su posgrado implicaba, por lo que comenzó a impartir clases también en dos escuelas particulares de nivel básico y posteriormente, en la maestría que estudió, durante un semestre. Estos, sus primeros espacios de experiencia docente, fueron sus instrumentos tácticos para ampliar su formación profesional. Cabe señalar que la construcción de su cultura magisterial (Rockwell, 1997)

inicia desde sus experiencias de vida con su mamá quien fue maestra de primaria. Es notable la dedicación de tiempo que el maestro tuvo que hacer para llegar a mantener la responsabilidad de cuatro empleos. Posteriormente, obtuvo una plaza docente en una primaria de un municipio diferente al de la secundaria donde ya trabajaba. Un amigo suyo, le contó que había una vacante en primaria y lo animó a “llevar sus papeles” para que no siguiera con “el ritmo frenético” que llevaba en sus actividades, ritmo que, reconoce, pudo llevar por el hecho de ser soltero y vivir solo:

Tenía una vida de locos, la verdad [...] creo que lo que me ha ayudado bastante es que todavía soy soltero y pues el hecho de vivir solo me ayuda bastante [...] los tiempos y nunca saber a qué hora llegar, eso de llegar de madrugada... (PR3.Camerino.S1.180315).

El relato del maestro Camerino refleja condiciones de género y etapa de vida que le permitieron hacer un uso del tiempo casi de manera exclusiva a su vida profesional desde el inicio de su trabajo. Como Santoyo y Pacheco (2014) han mostrado, los hogares con familias unipersonales tienen mayores posibilidades de utilizar su tiempo a desarrollar su carrera profesional y laboral. Las autoras determinan que la dedicación de horas semanales a diferentes actividades en estos hogares guarda diferencias de género. Para el trabajo extradoméstico, los hombres dedican 50.6 y las mujeres 41.9, al trabajo doméstico los hombres destinan 17.0 y las mujeres 28.1, al estudio los varones dedican 32.7 y las mujeres 42.8, a las necesidades personales los hombres 64.7 y las mujeres 69.5, mientras que a la recreación los hombres destinan 21.6 y las mujeres 21.0 horas semanales.

### **“Si perdías la señal de internet perdías el examen y ya”: plaza mediante examen de ingreso ¿sin impacto?**

Las maestras Fabia y Martina refirieron haber obtenido la asignación de su plaza de tiempo indeterminado, ambas en 2013, cuando una vez cursada su formación de licenciatura en la Normal, debieron sustentar el examen concerniente al Concurso Nacional para el Otorgamiento de Plazas Docentes, en su convocatoria para nuevo ingreso. Cabe señalar que las dos maestras cuentan con formación docente en nivel preescolar, sin embargo, las dos recibieron su nombramiento en escuela primaria. Este concurso comenzó a llevarse a cabo

dentro del marco de la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), entre el gobierno federal a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en 2008. Tal política auguraba las reformas aplicadas a la Ley General de Educación y se convertía en precedente de la implementación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) respaldado en la Reforma Educativa de 2013.

La maestra Fabia, quien es licenciada en educación preescolar y dijo que su grata experiencia con sus propias maestras de preescolar había sido la causa por la que decidió ser maestra, expresó que para ella la obtención de su nombramiento significó una gran satisfacción por tratarse de una plaza de duración indeterminada, aunque fuera en escuela de nivel primaria. Mencionó que a algunas de sus compañeras de la Normal les fueron asignados nombramientos de interinatos, razón por la cual consideró afortunada su situación, aunque no conoció el resultado de su examen ni la dinámica de asignación por la cual trabaja en primaria y no en preescolar. La maestra, quien tiene tres hijos que para 2015 tenían siete, cinco y dos años de edad, también mencionó que era la primera mujer de su familia que llegaba a un nivel de educación superior y para ese tiempo ya contaba con dos años de servicio docente en el subsistema estatal. Expresó que al enterarse de su nombramiento pasó del gusto a la preocupación, debido a que el lugar de su centro de trabajo, aunque está ubicado en la misma entidad, se encuentra a una distancia que recorre en cuatro horas de camino. Su principal preocupación era su familia:

[...] Ya después te preocupas de muchas cosas, primero por tu familia, en mi caso fue como que peor (con énfasis y tono angustiado) porque ya siendo madre de familia dije: —mis hijos, ¿dónde los voy a dejar?, ¿quiénes se van a quedar con ellos?, ¿me los llevo, se quedan?, ¿cómo le hago, no? Son muchas cosas que tienes que replantearte y que tienes que responder tú misma en el instante porque ya no tienes tiempo de pensarlo, sino más bien de actuar (PR5.Fabia.S1.180515).

De acuerdo con los relatos de varios docentes entrevistados, es común que al momento de recibir su nombramiento, deban decidir si lo aceptan o no y, en caso positivo, presentarse al día siguiente a su centro de trabajo, por lo que deben ubicar con urgencia la nueva escuela. En el caso de la maestra Fabia, explicó que el nombramiento se lo dieron con tres días de retraso, lo que percibe como una normalidad, según su relato:

[...] el nombramiento tenía una fecha, supongamos, del 15 de agosto y el nombramiento me lo entregaron el día 18 de agosto. Entonces se supone que ya debía haber estado en la escuela y es por eso que de inmediato tenía que presentarme a la institución a la que me asignaron, porque ya tenía tres días aparentemente en los que debía estar en la escuela, pero pues bueno, las cosas no son así (PR5.Fabia.S1.180515).

La maestra Martina, quien como varios de los docentes entrevistados, es la primera integrante de su familia en contar con una carrera de nivel superior, mencionó que su deseo desde niña había sido ser maestra y compartió que sus padres tuvieron intentos por estudiar en la Normal pero por cuestiones económicas y familiares no pudieron. Cabe señalar que sus padres cuentan con una carrera técnica que nunca ejercieron: su madre en Secretariado y su padre en Contabilidad; él se dedicó al comercio en el rubro de la papelería y la madre a la costura en una fábrica de ropa.

Esta maestra dijo que desconoce detalles del proceso de asignación de plazas del concurso en el que participó, pero se mostró satisfecha por haber obtenido una plaza indefinida. A ella como Licenciada en Educación Preescolar le dieron un nombramiento en primaria, pero a otras de sus compañeras de la Normal les asignaron plaza casi dos años después. Un aspecto que llama la atención en este proceso es la dinámica del día que sustentó su examen, en donde las condiciones de su aplicación tuvieron consecuencias como si hubieran sido responsabilidad de los sustentantes:

Nos citaron en una escuela sede para hacer un examen, ahí venían varias preguntas de situaciones didácticas de que: “la profesora tal hizo esta actividad: ¿estuvo bien o no?” Ahí daban las opciones. Era por computadora, si perdías la señal de internet perdías el examen y ya... Como a tres compañeras sí les pasó, pero lograron contestarlo como en 20 min de nuevo [...] (PR3.Martina.S2.170315).

De acuerdo con Flores-Crespo y Mendoza (2012), la Alianza por la Calidad de la Educación fue uno de los pactos políticos instrumentados por el gobierno federal a fin de profesionalizar a los maestros en México. Esto incluyó cinco acuerdos, de los cuales los autores resaltan el referente al *ingreso y promoción docente* mediante concursos de oposición, a partir de los cuales, docentes y autoridades accederían a plazas de nueva creación y vacantes. El punto medular de estos concursos sería la selección de los docentes mejor calificados para desempeñarse frente a grupo. Sin embargo, para Flores-Crespo y Mendoza

aunque que se trata de una iniciativa “intrínsecamente valiosa”, provoca varias interrogantes, por ejemplo: “¿Con qué criterios se diseñó el examen de ingreso al servicio docente? ¿Qué competencias se priorizaron? ¿Cuáles fueron las características de las preguntas y cuáles las ponderaciones para calificar? ¿Cómo fue el proceso de evaluación de los aspirantes?” (Flores-Crespo y Mendoza, 2012, pág. 140).

Las preguntas anteriores abonan a la problematización de los relatos de las maestras Fabia y Martina, pues aunque a ambas les fueron asignadas plazas por tiempo indeterminado, fue en un nivel diferente al de su formación. Ninguna de ellas conoció la dinámica de asignación que las llevó a una escuela primaria y, en el caso de la maestra Fabia, a una comunidad tan lejana de su lugar de origen. Además, se encuentra la imputación de un alto grado de responsabilidad a los sustentantes por su resultado, independientemente de la dinámica y condiciones concretas en el desarrollo del examen. El relato de historias de sus colegas, quienes aun cuando sustentaron el mismo examen recibieron su nombramiento en condiciones de flexibilidad laboral con interinatos de tres meses o plazas asignadas dos años después, también hace preguntarse sobre la forma de asignación de plazas en este periodo y su relación con el examen realizado.

La investigación realizada por Flores-Crespo y Mendoza sostiene que, por lo menos en los dos primeros años de implementación de la ACE, no todas las plazas vacantes fueron sometidas a concurso. Los autores exponen cifras de cada entidad federativa, las cuales revelan que en el primer año de implementación (2008), en el Estado de México no se puso a concurso ninguna plaza estatal (subsistema al que pertenecen todos los docentes entrevistados) y presentan una sistematización adaptada<sup>1</sup> con cifras de 2009, en la cual se puede observar que en esta entidad hubo un incumplimiento del 32% en relación con los maestros aceptados y las plazas (estatales y federales) asignadas. Es decir, de 1,595 docentes aceptados, fueron asignadas 1,086 plazas (Flores-Crespo y Mendoza, 2012).

Las experiencias de las maestras Fabia y Martina muestran que en años posteriores (2012) aún hubo un *mecanismo dual* (Flores-Crespo y Mendoza, 2012) en la asignación de

---

<sup>1</sup> Los autores refieren la adaptación de las cifras de [Sonia del Valle, “Complican alianza educativa”, Reforma; 23 de noviembre de 2009 con datos de la SEP].

plazas docentes, es decir, este proceso incluyó la asignación por concurso, pero también por prácticas clientelares.

En el caso de la maestra Fabia, la *satisfacción* y la *preocupación* juntas reflejan una tensión entre sus condiciones de vida privada y las condiciones laborales que le tocaron en su condición de género y su etapa de vida. Sin embargo, no contaba con elementos para “asegurar su independencia en relación con sus circunstancias” (De Certeau, 1997) y tuvo que decidir si aprovechaba la oferta de una plaza, en su tiempo, *indeterminada*, pero a cuatro horas de distancia, o bien, rechazarla. La maestra debió tomar la decisión en función de su papel como madre y proveedora de su familia, teniendo que reacomodar sus condiciones de tiempo y el espacio con sus hijos.

Las dos maestras dijeron sentirse afortunadas de no estar en peores condiciones, como sus compañeras de la Normal, lo que, recogiendo el concepto de *capital cultural* (Bourdieu, 1998) se relaciona con el hecho de ser las primeras mujeres de su familia en llegar a un nivel de escolaridad superior.

### **“No me costó mucho trabajo, tuve la fortuna”: interinato como estudiantes**

Para que algunos docentes pudieran ingresar al servicio profesional sin haber culminado sus estudios en la Normal y, en algunos casos, contando con estudios de bachillerato, fueron necesarias redes de apoyo. Por ejemplo, una de los docentes que comenzaron su trayectoria profesional con un interinato fue la maestra Juventina, cuyo nombramiento fue gestionado por los directivos de la escuela donde comenzó a trabajar:

Yo salí de la preparatoria (anexa a la Normal) [...] y los directivos de donde yo estudié la primaria le dijeron a mi mamá que me mandara a que les ayudara en dirección, a lo administrativo. Pues ya me fui. Pero (después de unos meses) como una maestra estaba embarazada [...] que me mandan al salón, a un grupo de ¡sesenta niños! [...] (PR2.Juventina.S1.150315).

Ella nunca se había imaginado ser docente, de hecho, expresó que su deseo había sido estudiar la carrera de Derecho para la cual presentó una vez el examen de admisión en una universidad pública, pero no obtuvo el lugar y no le interesó volver a presentarlo en los años

siguientes. Uno de los elementos de vida privada que llevó a la maestra Juventina a la docencia, fue la relación de amistad, que dijo, había entre su mamá y los directivos de la primaria.

Por su parte, el maestro Teodoro comenzó a trabajar como maestro del subsistema estatal cuando todavía era estudiante en la Normal, con la cobertura de un interinato. En su caso, recibió la invitación de una supervisora escolar para trabajar, lo cual también manifiesta la presencia de redes de apoyo como un factor de ingreso a la docencia. Además, dos primas del maestro Teodoro, una de ellas docente frente a grupo y la otra directora escolar, tuvieron un papel de apoyo moral cuando tuvo problemas de estudio en el bachillerato del Instituto Politécnico Nacional (IPN), y lo animaron a retomar sus estudios en la Preparatoria Anexa a la Normal. Es de resaltar la presencia de mujeres en estas redes: supervisora y primas docentes.

El maestro Teodoro también compartió su aspiración por estudiar la carrera de Ingeniería Civil, pero al presentar su examen de admisión a una universidad pública obtuvo lugar en otra carrera que no fue de su interés, por lo que decidió ingresar a la escuela normal de su municipio, también motivado por una experiencia satisfactoria como instructor de estudiantes en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). En su relato denota una impresión positiva al haber comenzado a trabajar mientras estudiaba en la Normal; también explicó cómo hizo para manejar su tiempo y cumplir con sus actividades como estudiante y como docente de primaria, para ello contó con el apoyo de sus profesores de la escuela Normal, lo cual calificó como una “fortuna”:

Entonces ¡yo ya estaba estudiando y trabajando! [...] Yo entraba a la una y media (pm) acá (en la primaria), hablé con los maestros (de la Normal) al final, ahora sí que los últimos dos años de licenciatura para que me dejaran salir temprano, me ponía al corriente. Yo les dije que ya estaba empezando a trabajar y me decían: —no pues, ¡perfecto, está muy bien! No me costó mucho trabajo, tuve la fortuna... (PR1.Teodoro.S1.170215).

Un factor que comparten la maestra Juventina y el maestro Teodoro, es la presencia de relaciones con otros docentes que formaban parte de su círculo de relaciones, ya sea en lo familiar, de amistad o en lo académico; ellos incidieron en su ingreso a la docencia. Con lo

que comenzó a entretejerse una cultura magisterial (Civera, 2013a; Rockwell, 1997) que configuraría en lo subsecuente su trabajo docente.

El significado que para cada uno de ellos tuvo su ingreso en la docencia fue diferente. Ambos habían reprobado exámenes de ingreso a otras licenciaturas. La maestra Juventina nunca imaginó dedicarse a la docencia, mientras que el maestro Teodoro consideró su ingreso como una “fortuna”, lo cual dependió en parte, del momento y circunstancia particular les llevó a comenzar a trabajar como maestros.

### **“Es una oportunidad que no iba a desaprovechar”: ingreso por gestión sin estudios normalistas**

El ingreso a la docencia, si bien hasta antes de la RE2013 había dado prioridad a egresados de las escuelas normales, quienes se habían formado en carreras universitarias afines a la docencia tenían ciertas posibilidades de ingresar sobre todo en secundaria. Este fue el caso de la maestra Adelina, quien ingresó por interinato en 2012 y es egresada de la licenciatura en Pedagogía de la UNAM. Ella realizó gestiones ante el Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), e hizo hincapié en el esfuerzo que tuvo que hacer para ingresar a la docencia en primaria a partir de las continuas visitas al sindicato para conocer el estado de su solicitud. Ella percibe su ingreso como “suerte”, lo que deja ver no sólo el poder que tenía el sindicato para el otorgamiento de plazas, sino también las dificultades a las que se enfrentan los egresados de estudios distintos a la Normal para ingresar al servicio:

[...] Yo entré aquí cubriendo... o sea, sí me costó mi tiempo ¿no? y el esfuerzo de estar metiendo documentos, estar yendo a ver qué ha pasado. Sí tuve suerte porque a comparación de muchas compañeras con las que tengo comunicación, que me dicen que siguen sus papeles estancados y no hay respuesta. Entonces yo sí, afortunadamente sí tuve suerte, logré ingresar [...] (PR2.Adelina.S2.180315).

Es de notar que la maestra Adelina mencione el tiempo y esfuerzo que le costó ingresar a la docencia por los trámites que debió hacer, pero no indica los criterios para haber accedido a la docencia en nivel primaria, regulada por el subsistema estatal en el Estado de México.

Por otro lado, el maestro Jacobo, egresado de la licenciatura en Mercadotecnia y Publicidad en la institución particular Universidad del Valle de México, y que ingresó en 2008, dijo que cuando se enteró por sus familiares que son maestros, de que podía ejercer la docencia, llevó su documentación a un departamento en la ciudad de Toluca, aunque no quedó claro qué tipo de departamento o si fue en el sindicato. Expresó que su pretensión era ser profesor en escuela secundaria o preparatoria, lo cual consideraba más congruente con su formación profesional. Sin embargo, narró que le fue asignado un nombramiento de base en primaria: “[...] me llaman y me dicen (sin especificar quiénes) que hay una oportunidad pero en primaria, ¿bajo qué conceptos? no lo sé, pero es una oportunidad que no iba a desaprovechar” (PR5.Jacobo. S1.190515).

El maestro, hijo de militares, no especificó si esta “oportunidad” era de tipo económico o profesional, pero sobresale que un egresado de una universidad particular y con formación en un área alejada de la docencia como la Mercadotecnia y Publicidad haya tenido interés por ingresar a este campo profesional en el subsistema educativo público. Aunque el nivel al que aspiraba ingresar era en secundaria o bachillerato, y la motivación que mencionó para ingresar a la docencia refiere un interés por esta profesión, no puede dejarse de lado el panorama de los mercados de trabajo en México, que en muchos casos puede resultar limitante para las oportunidades de desarrollo profesional en la formación cursada.

Así que aunque estudiaron otras cosas, su inserción en el campo educativo inició en casa. Las expresiones emitidas por ambos maestros en torno al significado que tuvo su ingreso a la docencia: “afortunadamente sí tuve suerte, logré ingresar” y “es una oportunidad que no iba a desaprovechar”, dejan ver el significado que para ellos tuvo su ingreso laboral en una escuela primaria pública. Es decir, ya había algún nivel de conocimiento sobre las condiciones laborales en escuela primaria pública por sus familiares maestros y por su interacción social (Blumer, 1982) con los discursos y representaciones de la docencia como profesión y como campo de trabajo. Así mismo, dado que para el año en que entraron aún existía la posibilidad de obtener una plaza con carácter indefinido como maestro, ello implicaba una estabilidad económica para el plan de vida de los maestros, además del interés y gusto por la docencia, como lo mencionaron ambos.

## **1.2. “Era venirte en el transporte, —córrele, hija, súbele al microbús”: logro y sostenimiento de sus condiciones laborales**

En el apartado anterior expuse las maneras por las que los docentes entraron a la docencia, considerando tanto las posibilidades que les dejaba la política educativa en México como elementos de su vida privada. Hasta el momento de la investigación de campo en 2015 todos los docentes entrevistados tenían plaza docente por tiempo indefinido, dos de ellos tenían una segunda plaza en secundaria; uno más contaba con un contrato temporal por algunas horas en una primaria integrada al programa Escuelas de Tiempo Completo (ETC); todos los demás sólo atendían un turno. La forma en que cada docente logró las condiciones laborales que tenía hasta 2015, permite comprender mejor las decisiones que han tomado en relación con las posibilidades y exigencias que encuentran entre las políticas educativas, su vida privada y la materialidad de su trabajo profesional.

Para lograr las condiciones mencionadas, tres de diez maestros tuvieron que trabajar como interinos algún tiempo, cuatro obtuvieron su cambio de adscripción en algún momento y una maestra se encontraba en espera del suyo desde que ingresó a la docencia, dos años atrás.

### **“Así me la estuve llevando mucho tiempo”: interinatos**

De quienes realizaron interinatos, la maestra Juventina mencionó que una vez que empezó a trabajar en la primaria donde cubría funciones de trabajo administrativo, los directivos gestionaron su nombramiento, mismo que le llegó dos meses después con una duración de tres meses. Durante los siguientes dos años trabajó con nombramientos con la misma duración, un tiempo en la misma escuela y posteriormente en otra escuela del mismo municipio (cambio que atribuyó a su estatus de interina).

Al cabo de dos años con nombramientos como interina comenzó a estudiar la licenciatura en la Normal en modalidad intensiva, durante los sábados, pero después ya no le llegó ningún nombramiento, lo que no le iba a permitir seguir estudiando, debido a que, como dijo en algún momento de las entrevistas, ella se convirtió en la principal proveedora material

de su familia. Entonces recibió la invitación de una colega suya para trabajar en un kínder particular, donde estuvo por seis meses. Renunció al kínder debido a que un primo suyo, que formaba parte de una delegación sindical en otra zona escolar, le avisó que había un interinato vacante en esa escuela y le pidió su documentación para llevarla al sindicato, obtuvo su nombramiento de interinato y terminó ahí el ciclo escolar. Posteriormente, por recomendación de un maestro delegado sindical, llevó su documentación a instancias del sindicato y acudía varias veces a la semana para saber el estado de su solicitud, hasta que le dijeron:

[...] — ¿Sabes qué? Ya no vengas, ya vi que sí tienes interés, yo te voy a hablar en el momento que exista una vacante. Y sí, me habló y me dijo: —hay dos vacantes en (dos escuelas de la misma zona escolar). —Pues donde salga primero, no me voy a poner exigente ¿verdad? Donde exista (PR2.Juventina.S1.150315).

Las condiciones socioeconómicas de la maestra Juventina le llevaron al inicio de su trayectoria profesional a tomar decisiones tácticas respecto a sus condiciones laborales, bajo una posible urgencia económica. De acuerdo con De Certeau, “debido a su no lugar, depende del tiempo” (De Certeau, 1997, pág.L). Es decir, la maestra asumió que debía aprovechar la primera oportunidad de plaza que tuviera y que no podía “ponerse exigente”.

Las dos vacantes que le comunicaron correspondían a una plaza con base, es decir, de tiempo indefinido. Como en aquel entonces la maestra Juventina era estudiante, recibió una plaza de estudiante y cuando terminó sus estudios de licenciatura recibió la plaza “de titulada”. Trabajó 13 años en la misma escuela donde obtuvo su plaza. Luego, por conflictos con sus colegas, obtuvo su cambio a otra escuela de la misma zona, en la cual trabaja desde 2008. Todo ese camino, dice “Sí me ha costado bastante” (PR2.Juventina.S1.150315).

Los otros dos maestros que tuvieron que cubrir interinatos antes de obtener su plaza por tiempo indefinido fueron la maestra Adelina y el maestro Teodoro. Este último agregó que al egresar de la Normal no sabía que tenía derecho a una plaza:

[...] cubrí interinatos en la mañana, me hablaba la maestra (supervisora). Decía que si me interesaba con interinatos en las escuelas, pues de gravidez, de incapacidades, estuve cubriendo. Así me la estuve llevando mucho tiempo [...] Trabajé un año exactamente, de 1997 al 98 lo trabajé de manera interina, al 98-99 la maestra (supervisora) me dijo que ya había llegado yo como base, entonces que tenía que echarle ganas. Yo no sabía qué era *indeterminado* [...] hasta que me dijo una de mis

primas: —es que ya eres indeterminado, ya nadie te puede mover de ahí. Dije: — ¡wow, es una base! (PR1.Teodoro.S1.170215).

### **“Solamente me traje a una niña, la mayor, conmigo”: cambios de adscripción**

Los cambios de adscripción son un asunto muy importante en la trayectoria de los docentes. Los maestros han tenido diferentes razones para solicitarlo, cuatro de ellos lo habían logrado desde hace tiempo y una maestra llevaba dos años esperando. Las condiciones de género y etapa de vida son asumidas de manera diversa e inciden en diferentes niveles sobre la necesidad de un cambio de adscripción, así como del desarrollo del trabajo docente. Por ejemplo, el maestro Camerino, mencionó que requirió el cambio debido a dos accidentes automovilísticos que sufrió, ya que la primaria donde trabajaba en el turno matutino se encuentra en un municipio diferente de la secundaria donde labora en el vespertino, para lo cual, debía realizar un trayecto diario por autopista, casi siempre a alta velocidad para alcanzar a llegar a su segundo turno. En su caso, la coincidencia que identificó con una colega que conoció en un curso tuvo que ver para que su cambio se diera en una semana, razón por la que dijo sentirse premiado.

En su caso, la maestra Fabia, quien recibió el nombramiento en una primaria a cuatro horas de su casa, mencionó que solicitó desde el primer día su cambio de adscripción para poder estar con sus hijos, pero desde 2013 hasta 2015 no había recibido ninguna noticia del SMSEM, institución ante la cual había gestionado su cambio. Así que con apoyo de su familia, la táctica que llevó a cabo fue dejar a sus dos hijos más pequeños al cuidado de su mamá, mientras que a su hija mayor, quien empezó la escuela primaria, se la llevó con ella y alquiló una vivienda cercana a la escuela donde fue asignada. La maestra describe este proceso como “sumamente complicado” y explicó la organización y negociaciones que tuvo con su familia para poder responder a su trabajo:

Mi esposo, por cuestiones laborales tuvo que quedarse allá y pues mi mamá es la que se hizo cargo de los dos más pequeños. Solamente me traje a una niña, la mayor, conmigo, porque pues los otros dos no tenía quién me los cuidara. Intenté traérmelos un tiempo junto con mi esposo, pero pues las cosas no se dan así tan fácilmente, pues como uno quisiera (PR5.Fabia.S1.180515).

El relato de la maestra Fabia permite ver cómo las condiciones laborales y la dinámica de su vida profesional se ven en continua tensión con su vida privada, en aspectos como las pocas posibilidades para estar cerca de sus hijos. Cabe señalar que la ocupación de su esposo es militar, por lo que, dijo, disponía de poco tiempo a la semana para hacerse cargo de sus hijos. Con ello, quedan reflejadas ciertas tensiones de género, particularmente en el uso del tiempo entre la maestra y su esposo, que a su vez se entrecruzan con las condiciones laborales de la docencia como mercado de trabajo. Es decir, debido a las condiciones laborales, no sólo suyas sino también de su esposo, la maestra debe resolver casi por completo las responsabilidades de cuidado de sus hijos, en este caso apoyada por su mamá.

Jenni Cooper (2010), desde la economía feminista, explica que además del campo cultural, social e ideológico, las diferencias de género también se constituyen por el modo de “ganarse la vida”, es decir, las políticas económicas tienen un impacto diferente en mujeres y hombres. Bajo esta lógica, queda expuesto que la maestra Fabia ha tenido que aprovechar las situaciones y modificar la organización de su tiempo y espacio para responder a su trabajo profesional, cuyas regulaciones normativas e institucionales no le han permitido un cambio de adscripción hacia su lugar de origen. Además, el modo de “ganarse la vida” de la maestra frente al de su esposo, implica una reproducción de la división sexual de los trabajos de cuidados. Cooper también aclara que

[...] el problema de la conciliación no es únicamente un problema de las mujeres [...] Hay que voltear la mirada al efecto perverso de las políticas económicas en la vida de las familias mediante la contención salarial, la reestructuración de los programas sociales y las reformas de los sistemas solidarios que trasladan responsabilidades sociales a las familias, especialmente a las mujeres (Cooper, 2010, pág.17).

Con todo ello, la maestra mencionó sentirse agradecida por la estabilidad de su trabajo: “[...] doy gracias a que estoy laborando ya de forma pues estable en la carrera” (PR5.Fabia.S1.180515). Sin embargo, para 2015, año en que se llevó a cabo el primer ciclo de evaluación del desempeño docente que marca la RE2013, la “estabilidad laboral” sólo alcanzaba a cubrir cuatro años en el mejor de los casos, a partir de un proceso de evaluación con resultados favorables.

Entre los otros maestros que habían obtenido un cambio de adscripción se encuentra el maestro Hernando, quien lo buscó porque iba a comenzar estudios de licenciatura en la

UNAM, y la primaria donde trabajaba se encuentra a una mayor distancia. Cambio que logró por medio de una permuta con otro profesor, lo que implicó una aceleración del proceso.

Por último, el maestro Jacobo trabajaba en una primaria de otro municipio a más de dos horas de camino y dijo que aunque le resultaba “pesado” no había pensado solicitar su cambio porque le apasionaba trabajar en aquella primaria, de contexto prácticamente rural y donde la colaboración entre los habitantes de la colonia y los diferentes actores de la escuela era lo que la caracterizaba. Sin embargo, cuando una colega suya obtuvo un puesto en el sindicato, se acercó a ella para solicitarlo.

Los motivos que han tenido los maestros para solicitar su cambio de adscripción van desde los planes profesionales y de estudio, hasta la intención de acercarse al lugar de origen, asuntos aparentemente de orden más personal, pero que guardan relación con el desarrollo del trabajo docente por las condiciones institucionales que facilitan o limitan estas solicitudes. Sin embargo, con base en los relatos de los maestros que obtuvieron su cambio, lo han logrado mediante situaciones de coincidencia o eventualidades que obedecen más al azar, y que ellos deben estar continuamente persiguiendo.

### **“Le dijimos que teníamos dos niñas, pues que andaban conmigo aquí en la escuela”: dos plazas**

Dos maestros trabajan, además de su jornada en la primaria donde fueron entrevistados, en una secundaria también del subsistema estatal, en el turno contrario; otro maestro después de su jornada en la primaria labora las horas complementarias de la jornada en otra escuela que es de tiempo completo.

El maestro Teodoro, quien es licenciado en educación primaria, durante sus primeros años de ejercicio profesional trabajaba en una secundaria de otro municipio con contratos temporales. Posteriormente, debido a las faltas acumuladas por su actividad sindical, expresó que “ ya no se le apoyó” y le redujeron las horas que atendía, así que renunció y pidió a la supervisora de la primaria donde ya trabajaba, la oportunidad de dar clases también en el turno matutino, y lo hizo por un año. Pero como en aquel tiempo, dijo, tenía planes de casarse,

buscó de nuevo dar clases en secundaria para tener otro ingreso, al parecer asumiendo como inherente al matrimonio el tener hijos, o bien, un rol de proveedor principal.

Por su parte, el maestro Cornelio quien además de su jornada en primaria llevaba tres meses trabajando horas complementarias de otra primaria de tiempo completo, dijo que aunque no buscaba más trabajo remunerado, llegó ahí porque su esposa, quien también es maestra de primaria de recién ingreso al servicio, trabajó cubriendo ese tipo de horas en la misma escuela. Cuando ella consiguió un lugar de jornada completa en otra escuela, le propuso al maestro quedarse en su lugar para que el grupo que atendía no se quedara sin maestro. Cabe señalar que el horario de trabajo en esa Escuela de Tiempo Completo para el maestro Cornelio es de 13:00 a 16:00 horas y el contrato sólo era por el resto del año escolar, alrededor de cuatro meses, sin ninguna garantía de renovación para el siguiente. Mencionó que llevó su documentación y que ese mismo día se quedó a trabajar ahí.

El maestro Cornelio explicó que es la primera vez que trabaja en una ETC. Desde antes de ingresar a esta modalidad de escuela ya llevaba una organización del tiempo en la que combinaba el desarrollo de su actividad profesional con el cuidado de sus dos hijas mayores, quienes estudian, una en la misma primaria donde él trabaja en la mañana y otra en el kínder que se ubica a un lado de esta escuela. Este fue un aspecto que el maestro tomó en cuenta para decidir si aceptaba el trabajo, pues el director de la ETC no tuvo objeción en que llevara consigo a sus hijas. De otra manera, no hubiera aceptado el trabajo:

Hablamos con el director (su esposa y él), le dijimos que teníamos dos niñas, pues que andaban conmigo aquí en la escuela (donde lo entrevisté). Me dijo: —no hay problema, aquí está el comedor y las puedes tener. Pues fue por lo que más me dio ánimo de estar ahí trabajando, porque si me hubiera dicho que no, pues: — ¿sabes qué? lo siento mucho pero no puedo [...] le dije: —si me das esa oportunidad te lo agradezco, yo te voy a responder con trabajo y cuando necesites algo pues me avisas, si tengo las posibilidades pues yo te echo la mano (PR4.Cornelio.S1.190515).

Además de sus dos hijas, el maestro y su esposa tienen un bebé, quien se queda al cuidado de la mamá del maestro durante las mañanas. De nueva cuenta, es necesario mirar la presencia de mujeres en las redes de apoyo, las cuales abarcan tanto el ámbito privado como al profesional. El tiempo que el maestro Cornelio dijo destinar al traslado entre su casa y sus centros de trabajo es entre veinte y veinticinco minutos por trayecto, en auto. Esta forma

de desplazarse fue la razón por la que su esposa y él acordaron que sus hijas estarían a su cuidado en los horarios de escuela y trabajo, ya que su esposa trabaja la jornada completa en otra ETC ubicada cerca de su casa y que ella se desplaza en transporte público, además de que apenas llevaba tres meses con un trabajo estable. El ambiente que describió el maestro Cornelio en los trayectos cotidianos con sus hijas entre su casa, la primaria regular y la ETC (también primaria), incluye plática, chistes, música y golosinas. El maestro lo calificó como tranquilo:

Para mí es fácil porque como traigo el coche me puedo mover con las niñas y ella (su esposa) como se va en el transporte (público) pues no puede [...] Por la forma en que nos transportamos fue que tomamos la decisión de tener así a las niñas [...] (PR4.Cornelio.S1.190515).

Sólo tres de diez docentes trabajan más de una jornada; dos de ellos tienen plaza de tiempo indefinido para sus jornadas tanto en escuela primaria como en secundaria; el tercer docente, además de su plaza indefinida en primaria, trabaja por horas extra con un contrato temporal. Los tres son varones y tienen diferentes condiciones en el tipo de familia y de organización económica. Esto refiere diferencias en el uso del tiempo dentro del ámbito profesional entre maestras y maestros, lo que implicaría que también hay diferencias en el ámbito privado.

Es necesario recordar que las razones que los maestros expusieron para trabajar una segunda jornada o su equivalente, tienen que ver con aspectos sobre satisfacción de necesidades materiales en la vida privada. Esto queda más claro en la tabla 2, donde se distinguen, en el caso de estos maestros, la etapa de vida del matrimonio y el sostenimiento del nivel de consumo familiar. Es posible que estos tres docentes se encuentren ante una posibilidad u obligación de mayor dedicación de tiempo al trabajo remunerado, así como una posible función de proveedores principales en su vida familiar. Santoyo y Pacheco (2014) sostienen que el uso del tiempo permite conocer: “[...] la distribución de tareas que tienen mujeres y hombres, así como la intensidad de participación en tareas remuneradas y no remuneradas [...]” (Santoyo y Pacheco, 2014, pág. 176). Las autoras también relacionan directamente el uso del tiempo con las decisiones sobre la participación o no en los mercados de trabajo, de acuerdo con el tipo de hogar.

### **“Sí ganas más, pero [...] te descuentan lo triple”: carrera magisterial**

Únicamente dos maestras mencionaron haberse posicionado en un nivel del programa Carrera Magisterial (CM) durante su trayectoria profesional. La maestra Edvina, quien ostentaba el nivel “B” de CM explicó que para ella, estar dentro de ese esquema implica tener ventajas y desventajas. En primera instancia dijo que en comparación con sus colegas que no están en CM, no veía mucha diferencia en el monto de su salario neto, puesto que aun cuando gana más, dijo que se le aplican descuentos establecidos: “[...] sí ganas más [en carrera magisterial], pero entras a otro tabulador, te descuentan lo triple que le descuentan a ella (una colega) y más o menos vas quedando en un nivel [similar]” (PR4.Edvina.S4.280515). Sin embargo, reconoció que en cuanto al pago por conceptos como aguinaldo, sí le conviene estar en Carrera Magisterial.

La manera en que la maestra Edvina trató de conciliar los requerimientos de su trabajo profesional con su vida privada, sobre todo cuando sus hijos eran pequeños, fue llevando a su hija mayor a estudiar a la primaria donde trabaja, la cual está en un municipio diferente de donde vive, en transporte público a dos horas de distancia, mientras que su hijo más pequeño iba a la escuela en su misma comunidad. Ella contó la cotidianidad de varios años durante los que debía salir muy temprano de casa con su hija:

[...] era venírte en el transporte (público), —córrele hija, súbele al microbús. Casi en las escaleras. Si había mucho tráfico nos bajábamos en una avenida, nos atravesábamos todo el deportivo caminando en la mañana y nos veníamos. A ella me la traje hasta 4o año porque ya estaba fastidiada, y lógico, de la histeria ¿no? de: — ¡vamos a llegar tarde, párate, péinate y...todo! Entonces ella me dijo en 4o año: —ya no quiero ir hasta allá, mamá (PR4.Edvina.S1.190515).

Posteriormente explicó que una vecina la apoyó para llevar a su hija a la escuela, y en las tardes, la mamá de la maestra atendía a sus dos hijos.

Por su parte, la maestra Juventina, quien para 2015 había alcanzado el nivel “A” de CM percibía como “muy difícil” pasar a los siguientes niveles. En primera instancia mencionó con convicción que en el contexto de implementación de la RE2013, sólo quienes aprobaran el examen de evaluación docente conservarían su nivel alcanzado en CM, aunque no precisó en qué se fundamentaba tal aseveración. Por otro lado, con base en su experiencia

explicó que para pasar al siguiente nivel de este sistema de promoción, cada año aumentaba el puntaje mínimo y los requisitos. Como ejemplo de ello, habló de la evaluación hacia su desempeño que es llevada a cabo por sus autoridades escolares y que tiene un peso importante para su promoción en CM. Para la maestra Juventina estas dos situaciones se trataban más de una estrategia –de las autoridades educativas– para frenar el avance de los docentes por los diferentes niveles de CM, puesto que ello significaba la asignación de más recursos para el pago de salarios a docentes: “[...] Pues bueno, ya no nos queda de otra más que seguirle [...] yo ahí sí veía que entre más [avanzabas], más *trabas* te ponían para irte incorporando. Obviamente pues no les convenía, ¿no? Porque es un dinero extra” (PR2.Juventina.S2a.180315).

Cabe recordar que la maestra Juventina es soltera, sin hijos y vive con su mamá. En apariencia, esto podría significar una dedicación de tiempo menor al trabajo doméstico y de cuidados, sin embargo, la maestra ha tenido que conciliar su trabajo profesional con los cuidados de su mamá a raíz de una enfermedad. No obstante, a diferencia del inicio de su trayectoria, hasta 2015 ya contaba con unas condiciones laborales e información sobre la dinámica de CM que le permitían decidir si dedicaba más tiempo y esfuerzo a estudios que le remuneraran en este programa. En términos de De Certeau, ya contaba con una “base para capitalizar sus ventajas, preparar sus expansiones y asegurar su independencia en relación con sus circunstancias” (De Certeau, 1997, pág. L). Sin embargo, en el contexto de implementación inicial de la RE2013 esa información sobre el funcionamiento de CM resultaba incierta por los rumores que circulaban.

### **“Si no lo hacemos de esa manera no podríamos tener esta estabilidad”: fuentes de ingreso paralelas**

El salario de los docentes como trabajadores del Estado todavía es el único ingreso económico para ocho de los diez maestros entrevistados, dos maestros sí desarrollan actividades remuneradas, académicas o no, de forma paralela. Cada docente, de acuerdo con sus necesidades económicas por etapa de vida y proyectos profesionales, ha realizado o prevé realizar a futuro diversas actividades de ese tipo.

El maestro Cornelio compartió que desde hace quince años también ha trabajado como mesero en un salón de eventos, los fines de semana. Al momento de las entrevistas dijo que se desempeñaba como capitán de meseros, también dijo que él y su esposa tienen un negocio de papelería, donde pagan a una persona encargada para que atienda. Dijo sentir que su familia y él llevan un ritmo muy acelerado de vida, sin embargo, consideró que de no ser por eso la estabilidad económica que tienen no sería posible:

[...] Los fines de semana trabajamos (él como mesero) de 2:00 pm a 3 o 4:00 am [...] Yo siento que es un ritmo muy acelerado, siento que estamos viviendo muy a prisa (tono de descontento) pero... pues si no lo hacemos de esa manera no podríamos tener esta estabilidad que tenemos. Necesitamos adaptarnos al tipo de necesidades que tenemos, tratar de cubrirlas todas (PR4.Cornelio.S1.190515).

En otra sesión, el maestro Cornelio mencionó que trabajando como mesero un fin de semana gana lo mismo que como maestro en una quincena: “[...] de mesero sólo son uno o dos días, yo ando ganando lo que ganas aquí (en la primaria, como maestro) de toda la quincena (PR4.Cornelio.S4.270515). Al preguntarle sobre alguna diferencia en el tiempo de dedicación que le exige su trabajo como docente y como mesero, el maestro contestó en relación al tipo de actividad que desarrolla en cada ámbito. Dijo que la docencia es más una actividad de tipo intelectual, con la que se olvida del ajetreo físico del fin de semana, mientras que a ser mesero le atribuyó un carácter de descanso de la actividad mental. Enfatizó que son actividades que disfruta hacer: “[...] cuando lo haces con gusto nada es difícil, nada es complicado, al contrario, te sabe rico hacerlo (PR4.Cornelio.S4.270515).

El maestro Cornelio reconoció necesario que tanto él como su esposa trabajen (de manera remunerada) si quieren concretar algunos proyectos como comprar un auto para su esposa o remodelar la casa donde viven -la cual es de sus suegros-, aunque dijo que antes de casarse, él ya había construido su propia casa. Respecto al nivel de consumo que llevan él y su familia, mencionó que no acostumbran ahorrar mucho dinero, ya que prefieren realizar viajes periódicamente a diferentes estados del país y a lugares cercanos durante los fines de semana. También compartió que su nivel de consumo incluye sitios populares de esparcimiento urbano como cines, parques, plazas comerciales, restaurantes de comida rápida, entre otros.

El contexto laboral en el que los maestros de este estudio trabajan, principalmente en cuanto a la implementación inicial de la RE2013 se refiere, ha llevado al trabajo docente a una transición caracterizada por la flexibilización. Bauman (1999), desde sus estudios sobre la posmodernidad, caracteriza los empleos en este contexto como contratos temporales, en horarios de tiempo parcial y que se combinan con otras ocupaciones, pero principalmente, no garantizan la continuidad ni mucho menos la permanencia del trabajo, tienen pocas reglas y estas pueden ser cambiadas de manera unilateral durante el mismo juego. Mientras tanto, como un escenario macro, los docentes deben sobrevivir a lo que Bauman ha llamado “sociedades de consumidores”, donde el consumidor trabaja para consumir y hay una ausencia de ahorro con tal de “vivir experiencias”.

Los propósitos por los que el maestro Cornelio trabaja de la manera en que lo hace, pueden ser interpretados desde esta lupa si también se mantiene presente que el origen socioeconómico del maestro, como de algunos otros, es el trabajo obrero de su padre y el trabajo doméstico no remunerado de su madre. En este sentido, Bauman caracteriza la pobreza (económica) dentro de una sociedad de consumo como lo equivalente a una exclusión de una “vida normal” o “no estar a la altura de los demás”. Para el autor, también implica no poder acceder a una “vida feliz”, la cual define como “aquella en la que todas las oportunidades se aprovechan, dejando pasar muy pocas o ninguna [...] en lo posible, antes [que los demás]” (Bauman, 1999, pág. 64). Así, de acuerdo con el autor, en una sociedad de consumo, si los consumidores no tienen acceso al estilo de vida que esta manda, serían considerados “consumidores defectuosos o frustrados, expulsados del mercado [...] consumidores imperfectos, deficientes, incapaces de adaptarse a nuestro mundo” (Bauman, 1999, pág. 64). Lo cual sería causa de “degradación social” y “exilio interno”.

Otro maestro que mencionó tener una actividad remunerada además de la docencia es el maestro Jacobo, que en ocasiones regularizaba niños en su casa por las tardes, actividad que, dijo, realiza por gusto. En algún ciclo escolar anterior, también había trabajado en las horas complementarias de una ETC. Él no mencionó por qué realizaba estas actividades paralelas, pero sí que su situación familiar lo ha llevado a permanecer en su casa materna, ya que, siendo el menor de cuatro hijos, siente responsabilidad de cuidar a su mamá. Ante su situación familiar, explicó que la organización económica incluye el pago de servicios para

la realización del trabajo doméstico, de manera eventual. Gastos como estos son asequibles para el maestro Jacobo, quien además expresó que su mamá es pensionada del ejército como ex trabajadora y como viuda. Por lo tanto, el ingreso en su hogar se compone además de la pensión de su mamá, con su salario como docente del subsistema estatal y en ocasiones por la regularización a estudiantes o el trabajo en escuela de tiempo completo.

La tabla que aparece a continuación resulta de utilidad para distinguir la proporción en la participación laboral de cada docente en este estudio, en articulación con algunas condiciones de su vida privada.

**Tabla 2. Relación entre condiciones familiares y dedicación a actividades laborales**

Tipo de familia y qué miembro es	Docente	Plazas	Razón del número de plazas	CM*	IEXD **	Dependientes económicos	Proporción de su salario al gasto familiar
Nuclear (ellos son los padres)	Teodoro	2	Proximidad de contraer matrimonio. Buscó un interinato que después logró como plaza indefinida.	NO	NO	2 hijos	Mayor
	Hernando	1	La plaza de un turno le permite un nivel de vida decoroso, aunque no de lujos. También le da la posibilidad de tener tiempo libre en las tardes para hacer deporte y estudiar música, y hace unos años, para	NO	NO	2 hijos	Menor

Tipo de familia y qué miembro es	Docente	Plazas	Razón del número de plazas	CM*	IEXD **	Dependientes económicos	Proporción de su salario al gasto familiar
			estudiar otra carrera.				
	Adelina	1	Posibilidad de tiempo disponible para cuidar a su bebé	NO	NO	1 hijo	No especificó
	Edvina	1	Posibilidad de tener más tiempo con hijos	Nivel B	NO	2 hijos	Mayor
	Cornelio	1 y horas extra con contrato temporal	Sostenimiento del nivel de consumo familiar y posibilidad de cuidar a sus hijas en las tardes. No buscó un segundo turno de jornada completa porque atendía su negocio de papelería en las tardes.	NO	Capitán de meseros y Micro negocio de papelería	3 hijos	Mayor

<b>Tipo de familia y qué miembro es</b>	<b>Docente</b>	<b>Plazas</b>	<b>Razón del número de plazas</b>	<b>CM*</b>	<b>IEXD **</b>	<b>Dependientes económicos</b>	<b>Proporción de su salario al gasto familiar</b>
	Fabia	1	Posibilidad de atender a su hija que vive con ella, a sus hijos que viven en su lugar de origen y su maestría.	NO	NO	3 hijos	Aunque no lo dijo expresamente, sus relatos dejan ver que asume la mayor parte, si no es que la totalidad
Nuclear (ella es hija)	Martina	1	Posibilidad de tiempo para estudiar su maestría, aunque sí aceptaría otra plaza o interinato.	NO	NO	No hijos/padres	Mayor
Mono-parental (ellos son hijos)	Juventina	1	De manera implícita expresa que con un solo turno de trabajo es muy cansado, sale de la escuela varias horas después de su jornada.	Nivel A	NO	No hijos/madre	Mayor
	Jacobo	1	Al inicio de su trayectoria en primaria también daba clases en preparatoria particular, pero cuando vio que necesitaba más tiempo para trabajar en primaria dejó las	NO	Regularización eventual de alumnos	Sin dependientes económicos	Mayor

Tipo de familia y qué miembro es	Docente	Plazas	Razón del número de plazas	CM*	IEXD **	Dependientes económicos	Proporción de su salario al gasto familiar
			clases en preparatoria.				
Unipersonal	Camerino	2	Buscó dar clases en primaria pública para sustituir las clases que daba en dos escuelas particulares más. Necesitaba pagar las colegiaturas de su maestría. En 2015 se encontraba en la etapa final de la construcción de su casa.	NO	NO	Sin dependientes económicos	Único

Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de las entrevistas a docentes. \*Carrera Magisterial; \*\*Ingreso Económico Extra a la docencia.

Los datos anteriores reflejan que los docentes que tienen más de una plaza laboral son varones y dedican mayor tiempo a las actividades remuneradas; los motivos que expresaron refieren a un papel proveedor. Quienes entraron a CM son mujeres; de las dos maestras que lo hicieron, una es casada y tiene dos hijos, y un solo turno para dedicar tiempo a su familia. Las cinco maestras del estudio tienen una sola jornada de trabajo y las razones que expusieron tienen que ver, en su caso, con el cuidado de sus hijos, mientras las dos maestras que no tienen hijos dedican más tiempo a actividades de estudio o de trabajo. Prácticamente todos los docentes del estudio, independientemente del tipo de hogar donde vivan, asumen la mayor parte de los gastos familiares. El nivel de responsabilidades económicas como el número de hijos o familiares dependientes económicamente no

siempre corresponde con el número de plazas o fuentes de ingreso de los maestros entrevistados.

### **Prestaciones laborales: del beneficio a la incertidumbre**

La mayoría de los docentes considera que las prestaciones laborales, de las que gozaban hasta 2015, eran benéficas, pero también externaron una preocupación generalizada por que las puedan perder con la serie de cambios anunciados con la RE2013. Ejemplo de ello es una prestación específica del gobierno del Estado de México, la cual es un pago adicional al salario de los maestros llamada “Labores docentes”, mejor conocida en el gremio como *Colaterales*. Desde la normatividad, este pago servía a los maestros para comprar material didáctico, entre otros gastos. Sin embargo, por lo menos tres docentes externaron que habían recibido mensajes (no especificaron el medio) donde se rumoraba que esta prestación iba a desaparecer.

También los servicios médicos proporcionados por el (Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMyM) forman parte de sus prestaciones laborales docentes, de las cuales expresaron que hacen uso esporádico y, en su generalidad, son percibidos por los maestros como deficientes y hasta nefastos a partir de sus experiencias en diferentes niveles de atención, aunque dos maestros los definieron como excelentes. Los principales usos que mencionaron tienen que ver con intervenciones quirúrgicas y tratamientos especializados, mientras todos evitan cualquier consulta general por el tiempo que tienen que dedicar. La maestra Edvina compartió su percepción del servicio y una experiencia negativa de atención en una clínica de la institución:

¡Pésimo! (se ríe). De hecho mis hijos no nacieron ahí. Cuando estuve con la amenaza de aborto fue un pésimo servicio [...] en el área de ginecología no había una toalla sanitaria para las personas que estaban internadas [...] Había una sola enfermera para la sala, era... gruñona, insatisfecha con su trabajo [...] No había gel para los ultrasonidos, salí peor, tanto psicológicamente como físicamente salí peor (PR.4.Edvina.S2.210515).

Los relatos de los maestros entrevistados aportan elementos sustanciales para mantener presente que “lo privado” y “lo público” no se debe pensar más de forma separada.

Para poder desarrollar su trabajo en diferentes momentos de su trayectoria de vida, los maestros describieron tensiones, casi siempre entrelazadas con su vida privada. Cristina Carrasco (2010), desde la economía feminista, explica la existencia de una tensión entre dos objetivos contradictorios dentro del sistema social y económico occidental, estos son “la obtención de beneficios, por un lado, y el cuidado de la vida, por el otro” (Carrasco, 2010, pág. 23).

### **1.3. “Desde hace dos años que se rumoraba también me vino esa idea”: planes y percepciones en torno a la jubilación**

Pensar en la jubilación de una trayectoria profesional está relacionado de manera cercana con las diferentes etapas de vida. En este capítulo aparecen relatos de docentes que han pensado su jubilación desde diferentes etapas de su vida, ya sea como planeación a largo plazo desde el inicio de su ejercicio profesional, o como táctica emergente ante rumores sobre las consecuencias de la evaluación docente, en el contexto de implementación inicial de la Reforma Educativa de 2013.

La mayoría de los docentes entrevistados manifestaron su deseo de continuar en la docencia hasta su jubilación, excepto uno. La razón principal que externaron fue el gusto por el trabajo con los niños. No obstante, cuatro maestros dejaron ver cómo la implementación de la RE2013, específicamente los efectos de la evaluación docente, han trastocado sus planes: las decisiones van desde adelantar su proceso jubilatorio aún con ganas de seguir trabajando frente a grupo; compartir, como broma, un escenario en el que aprueben la evaluación docente de 2015, pero en cuatro años reprobando la siguiente a propósito y jubilarse; hasta no protestar por un resultado reprobatorio y dejar la docencia. Algunos otros maestros manifestaron su preocupación por la pérdida de prestaciones, los ataques mediáticos a la figura de los docentes, entre otras condiciones, pero reafirmaron su deseo de seguir frente a grupo hasta el momento de su jubilación.

Por ejemplo, la maestra Edvina, con 28 años de servicio, dijo que sus planes de jubilación se vieron adelantados a raíz de la incertidumbre generalizada que pesó sobre los

cambios en las condiciones laborales marcadas por la RE2013. La maestra dijo sentirse muy triste por estar en su proceso jubilatorio, ya que aun cuando había pensado en tomar un tiempo de descanso, sólo era de manera temporal. Sin embargo, mencionó que prefería irse porque había rumores de que los docentes (sin importar antigüedad) iban a dejar de gozar de jubilaciones para sólo obtener liquidaciones por su trabajo:

Viendo la situación ahorita de la reforma, todo lo que conlleva, de que con un examen te vas para afuera, de que ya no va a haber jubilaciones, sino liquidaciones, desde hace dos años que se rumoraba también me vino esa idea. Bueno, a mí no me conviene una liquidación a estas alturas del partido, mejor una jubilación [...] pero sí me pregunto qué diablos voy a hacer en mi casa, si no me gusta tanto el quehacer de casa como el quehacer del trabajo (PR.4.Edvina.S1.190515).

Con este escenario, la maestra Edvina dijo que después de su jubilación esperaba encontrar un empleo y de hecho ya tenía una propuesta para ser docente en una escuela particular, pero le atemorizaba no rendir como se esperaba.

Por su parte, la maestra Juventina dijo que su plan a futuro era permanecer como docente en la misma escuela, debido a que ella asumía en mayor medida el cuidado de su mamá que había estado enferma (y no era conveniente que se quedara al cuidado de ninguno de sus tres hermanos). En una sesión de entrevista posterior, la maestra compartió que había recibido una notificación para ser evaluada en el contexto de la RE2013. Expresó su intranquilidad por el proceso y los resultados de la evaluación docente, de modo que, en tono de broma, mencionó una táctica que había pensado, dijo que iba presentar la prueba de 2015, pero ya que le faltaban seis años para jubilarse, presentaría la siguiente evaluación en cuatro años más e intencionalmente la reprobaría para jubilarse:

[...] Yo voy a poner lo mejor de mí para que por lo menos, cuatro años me dejen en paz y a la siguiente que lo haga si quiero pues ya lo repruebo y me voy, me jubilo, ya me va a tocar [risas]. Todavía me faltan seis años (para jubilarse), si me dejan cuatro años en paz... pues ya nada más serían dos. Pero sí te pones a pensar... (PR2.Juventina.S3.210715).

De esta manera, aunque la maestra Juventina nunca haya reprobado ningún examen de CM como dijo, y eso le dé cierta probabilidad de aprobar la evaluación docente de la RE2013, la jubilación como una etapa de su vida profesional se ve adelantada por efecto indirecto de la evaluación docente. Sin embargo, desde su contexto y con sus condiciones, es la manera que tiene a su alcance para quedar fuera de los efectos de la reforma educativa.

A su vez, el maestro Camerino, quien estudió la licenciatura en educación secundaria, compartió en un primer momento que incluso antes de entrar a trabajar comenzó a pensar en su jubilación. Por ello, explicó que no le interesaba pasar tantos años en la docencia hasta la edad de jubilarse. Asoció la idea de llegar a la edad de jubilación como docente con su temor a la frustración y falta de motivación: “[...] no me gustaría quedarme aquí, no me gustaría terminar mi vida aquí, es decir, la verdad tengo miedo de ser una persona frustrada, sin motivación para un futuro” (PR3.Camerino.S4.010615). En un momento posterior de la entrevista, relacionó el futuro del trabajo docente con la incertidumbre que le provoca la reforma educativa. Mencionó que no pensaba asirse al sistema (de educación pública) y que si al presentar la evaluación obtenía un resultado insuficiente, no lo impugnaría, de hecho, expresó que si tuviera la oportunidad de obtener otro ingreso dejaría la docencia, al menos en el sector público:

Siempre he tenido en mente que estoy preparado por si un día me cesan o me quitan el trabajo [...] por eso pienso tan rápido, porque no me estoy tratando de sujetar, quedarme en el sistema y de estar sufriendo todo el tiempo [...] así como están las cosas en el país, si se nos llega a evaluar y no llego a cumplir con los requerimientos, yo soy de la idea de no pelear, no hacer gran caso a esa situación (PR3.Camerino.S4.010615).

Las respuestas de cada docente en relación con su jubilación, en buena medida estuvieron permeadas por una incertidumbre sobre el futuro de sus condiciones laborales a partir de la evaluación docente impulsada como punto medular de la RE2013, lo que además facilitaba la circulación de rumores. Cada docente expresó sus planes respecto a esta etapa de su trayectoria profesional, desde una relación entre esta incertidumbre, lo que para ellos representa la docencia en sus planes profesionales y sus propósitos de acuerdo con su etapa de vida. Sin embargo, ningún docente externó algún tipo de estrategia (colectiva) para responder a esta reforma. Se evidencia una limitación entre sus formas de responder que se quedan en tácticas, desde lo individual, con las que pretenden sortear las consecuencias de una política que pone al trabajo docente en condiciones de flexibilidad laboral.

Los maestros con planes, o concreción, en el adelanto de su jubilación han sido nombrados por Alberto Arnaut como “las primeras víctimas de la evaluación del desempeño (docente)” (Arnaud, 2016), incluso antes de la implementación de la Reforma Educativa de

2013, debido a la “amenaza” que representaba esta política por su carácter obligatorio y punitivo. Este anticipo a su jubilación representa una táctica con la que las dos maestras en condiciones de hacerlo buscan resguardar lo que puedan de sus beneficios laborales ganados en décadas anteriores.

### **Reflexiones preliminares**

Al ingreso a la docencia de los docentes entrevistados, se le puede atribuir en la mayoría de los casos la presencia de redes de apoyo, las cuales resultaron ser un factor importante de su vida privada para el desarrollo de su trabajo docente, a lo largo de sus trayectorias profesionales.

El tipo de redes de apoyo con que han contado los maestros de este estudio guarda una relación cercana con el nivel socioeconómico al que pertenecen o en el que se desenvuelven. En algunos casos, la ubicación geográfica y la distancia entre la vivienda de los maestros respecto de las instituciones educativas más cercanas jugaron un papel importante en el desarrollo de esas redes de apoyo, pues los maestros que ingresaron a la docencia por interinato mientras eran estudiantes de la Normal o habían egresado del bachillerato pedagógico, tenían un tipo de relación cercana con otros maestros, formadores de maestros o autoridades educativas, a partir de sus actividades cotidianas y del círculo social donde se desenvolvían.

El significado que tuvo el ingreso a la docencia para los maestros que lo hicieron por interinato en su etapa de estudiantes, estuvo ligado con sus condiciones de origen socioeconómico. Resultó ventajoso cuando el estatus de estudiante llegó primero y, su salario como interino, aunque fue importante para el sostenimiento de sus estudios, al parecer no fue determinante. Sin embargo, cuando la realización de los estudios dependía de los nombramientos de interinato, la posibilidad de trabajar y obtener un ingreso para la subsistencia se veía directamente comprometida.

Los maestros no externaron haber entrado a la docencia por una intención explícita de mejorar o subir su nivel socioeconómico de origen, sin embargo, para quienes ingresaron

a través de una plaza directa al egresar de la Normal, esto significó, en casi todos los casos, una mejora económica. No obstante, se observa una posibilidad de táctica para llevar a cabo sus aspiraciones profesionales, dentro o fuera de la docencia, a partir de la estabilidad que daban las condiciones laborales.

Al parecer, el ingreso de los maestros a la docencia mediante la gestión individual en el sindicato del Estado de México, estuvo ligado con la formación inicial de los aspirantes. Es decir, los maestros de este estudio, cuya formación inicial no fue en una Normal, tuvieron que realizar gestiones en instancias sindicales. Esto causó que una vez que recibieron una oferta de nombramiento en la docencia lo percibieran como “suerte” u “oportunidad que no iban a desaprovechar”. Lo que en parte puede explicarse desde su condición de externos al “normalismo”, como lo caracteriza Etelvina Sandoval (2007), al referirse a este como un concepto identitario y unificador de los docentes, el cual incluye entre otros rasgos, “[...] la base de un discurso con el que se envuelven prácticas hegemónicas de grupos sindicales para influir en el nombramiento de directivos, ganar espacios de poder [...]” (Sandoval, 2009, pág. 95). Con ello, como ya ha sido señalado a lo largo del capítulo, se observa el poder que hasta antes de la entrada en vigor de la RE2013, ostentaba el sindicato, en este caso el SMSEM, para la asignación de plazas. Cabe señalar que oficialmente no se cuenta con un conteo diferenciado entre los docentes con formación universitaria y con licenciatura en escuelas Normales, por lo menos los documentos e informes del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) dicen que no es posible hacer esta diferenciación.

Las políticas de reforma educativa en México han puesto énfasis en diferentes propósitos, cuya implementación ha situado a los docentes como los principales actores y responsables del “éxito” o “fracaso” que estas tengan. Los docentes de este estudio conforman un grupo heterogéneo que ingresó en la docencia durante diferentes épocas de reforma: desde la década de los ochenta hasta un ciclo anterior a la reforma de 2013. Cada época ha facilitado en mayor o menor medida alguna forma de ingreso. Quienes comenzaron su trabajo docente mediante un *examen sin impacto* en el otorgamiento de su plaza, no sólo se pueden ubicar en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) firmada en 2008, sino que este contexto marcó una diferencia en las condiciones laborales de muchos maestros. Para el caso de quienes participaron en esta investigación, resulta un rasgo común

que al aprobar tal examen, les fue asignada una plaza por tiempo indefinido en un nivel diferente del de su formación inicial y, en algunos casos, a una lejanía geográfica considerable de su hogar.

En este contexto de política educativa se aprecia una tensión con la vida privada, más aún si son responsables del trabajo de cuidados de hijos. La etapa de vida y el género juegan un papel diferenciado cuando se conjugan con la flexibilización de las condiciones laborales, factores que los maestros deben manejar desde sus posibilidades, muchas veces con el apoyo de redes familiares, para responder al desarrollo de su trabajo docente.

En este capítulo se refleja que el logro y sostenimiento de las condiciones laborales de los docentes hasta 2015 tuvo lugar a partir de diferentes tácticas que les fueron de utilidad para alcanzar un fin relacionado con la etapa de vida en curso, la realización de estudios profesionales o las necesidades y aspiraciones económicas. En primer lugar se encuentran los interinatos, ejercidos por algunos docentes a fin de continuar con sus estudios profesionales, y cuya viabilidad encontró eco en las redes de apoyo, regularmente de colegas con más experiencia o de mentores, hacia los docentes de este estudio en las primeras etapas de su trayectoria profesional.

Resulta relevante que las tácticas como la gestión y obtención de una *doble plaza* o las *fuentes de ingresos paralelas a la docencia* en el subsistema estatal han sido llevadas a cabo por los maestros varones, mientras que las maestras que han conseguido incrementar su salario lo hicieron mediante CM, con la conservación de un turno. Sin ánimo de generalizar, esto puede guardar una relación con las necesidades económicas familiares, pero también con la asunción de un papel como proveedor para los varones, es decir, la reproducción de una visión de sociedad separada en dos esferas: la pública -masculina- y la privada o doméstica -femenina- (Carrasco, 2010). En estas dos formas de aumentar sus ingresos también sobresale el papel que juegan las redes de apoyo desde colegas y familiares con los docentes.

Existe una diversidad en la etapa de vida de los docentes de este estudio. Para desarrollar su trabajo profesional, algunos de ellos han tenido que llevar a cabo una serie de modificaciones en la dinámica de su vida privada, en diferentes momentos de su vida. Al

parecer esto ha sido un fenómeno común en la trayectoria profesional de los docentes. Sin embargo, en contextos de implementación de políticas de reforma como la ACE o la Reforma Educativa de 2013, ha habido un impacto en las condiciones laborales, ya sea de ingreso, en la permanencia o en la jubilación de los docentes. Ellos han tenido que llevar a cabo tácticas de organización familiar frente a escenarios institucionales que les exigen actuar con un sentido de emergencia.

En términos de micropolítica y desde un contexto británico, Stephen Ball (1994) llama “incertidumbres estructurales” a los cambios institucionales que pueden manifestarse “del modo más dramático” en las carreras profesionales de los docentes, menciona, entre otros, el desempleo y la coerción para que los docentes adelanten sus procesos de jubilación. Con ello, Ball afirma que “las carreras de los docentes son trastornadas por los efectos de estos cambios [en las instituciones]” (Ball, 1994, pág. 179).

A simple vista, estos cambios pudieran leerse como pertenecientes a la esfera profesional, sin embargo, la realización de esta investigación permite visibilizar que para comprender el desarrollo del trabajo docente, es necesario tener presente que esas “incertidumbres estructurales” no sólo afectan las carreras profesionales de los docentes, sino que, de manera inherente, la vida privada de ellos puede verse comprometida con situaciones como la asignación lejana al lugar de trabajo y la falta de respuestas institucionales para un cambio de condiciones de trabajo.

Pensar en la jubilación de una trayectoria profesional está relacionado de manera cercana con las diferentes etapas de vida. En este capítulo aparecen relatos de docentes que han pensado su jubilación desde diferentes etapas de su vida, ya sea como planeación a largo plazo desde el inicio de su ejercicio profesional, o como táctica emergente ante rumores sobre las consecuencias de la evaluación docente, en el contexto de implementación inicial de la Reforma Educativa de 2013.

En la decisión de jubilarse resaltan ciertas diferencias por etapa de vida y género entre los docentes entrevistados, las cuales evidencian los conflictos que enfrentan desde su condición como trabajadores en un mercado de trabajo específico. Dependiendo de la etapa de vida en la que se encontraban, los docentes externaron diferentes decisiones respecto a su

jubilación. En el contexto de implementación inicial de la RE2013, cuando se está en una edad cercana para jubilarse, es posible adelantar este proceso o idear alguna otra táctica a fin de quedar fuera de los efectos de tal reforma. Sin embargo, cuando aún quedan décadas para hacerlo, la decisión de permanecer o no en la docencia hasta esta etapa, tiene que ver con los intereses de desarrollo profesional, las condiciones familiares donde se asumen responsabilidades de cuidados a algún familiar, así como la percepción de la profesión docente.

La importancia de la vida privada en la trayectoria profesional, específicamente en la etapa de la jubilación, puede observarse cuando se conjugan rasgos de la etapa de vida, origen socioeconómico y género con intereses profesionales a futuro. De esto pueden surgir intereses de arraigo en la docencia como opción profesional, o bien, un sentido de transitoriedad en el trabajo docente.

Llama la atención que un maestro haya externado su propósito de no permanecer en la docencia hasta su jubilación, mientras los nueve docentes restantes expresaron su deseo por sí permanecer. Esto puede hablar de que entre la mayoría de docentes todavía prevalecen ideas de la permanencia en el trabajo y la dedicación de un tiempo importante de la vida misma a su realización, aunque las condiciones laborales de la RE2013 no lo promuevan. Sin embargo, cuando ya no se considera la carrera docente como un plan profesional y de vida a largo plazo, esto puede estar definido, por un lado, por las mismas condiciones laborales, que proveen escenarios hostiles a este tipo de proyectos. También es importante enfatizar que existe una diferencia generacional entre los docentes con más años de vida y de servicio docente, quienes han construido sus aspiraciones con base en discursos de estabilidad laboral, frente a los algunos de los docentes más jóvenes, quienes crecieron con una narrativa posmoderna del trabajo.

Contextualizado esto en un mundo global, las críticas de Sygmunt Bauman sobre el trabajo ayudan a comprender que la flexibilización de los mercados de trabajo no “ofrecen ni permiten un verdadero compromiso con las ocupaciones actuales”. Para el autor, esto se debe a que en la medida en que un trabajador se “enamora” y se identifica con lo que hace, “se transforma en un rehén en manos del destino [...] dada la corta vida de un empleo y el

hasta nuevo aviso implícito en todo contrato” (Bauman, 1999, pág. 60). Con ello, se ponen en evidencia las transformaciones en el significado que cada docente puede darle a su trabajo y de qué manera construye su vida profesional a partir de las condiciones laborales que se le presentan, pues en el contexto de implementación inicial de la RE2013 se puede leer un momento de transición sobre la idea del trabajo para toda la vida, la cual pareciera comenzar a diluirse también entre los docentes mexicanos.

## **Capítulo 2. “Yo respeto mucho a una persona normalista porque al final es para lo que se prepara”: formación inicial y continua frente a la evaluación**

Los procesos de formación inicial, formación continua, así como de evaluación de los maestros entrevistados, se han llevado a cabo bajo la implementación de diferentes políticas educativas en forma paralela a diferentes etapas en sus propias trayectorias profesionales y de vida. En varios casos, el significado que para ellos tiene la RE2013, así como su respuesta ante la evaluación docente, está ligado a la manera en que reformas anteriores les han afectado o no.

El desarrollo de este capítulo comprende, en el primer apartado, el abordaje de la formación inicial de los docentes entrevistados como parte de su trayectoria profesional, especialmente con qué aspectos de su vida privada estuvieron relacionadas sus motivaciones y circunstancias para llevar a cabo su formación inicial y, la manera en que esta influye en su percepción sobre el desarrollo del trabajo docente. El segundo apartado se centra en la formación continua, misma que diferencio de la certificación por el significado que los docentes le dan a sus estudios posteriores a la formación inicial, de acuerdo con sus condiciones de vida y aspiraciones profesionales. Cabe señalar que el desarrollo del trabajo docente, en el caso de los maestros de recién ingreso al servicio, está ligado con los *saberes docentes* que construyen, en parte, mediante las condiciones escolares y las relaciones con colegas y autoridades del lugar donde les haya tocado trabajar (Marcelo, 2008; Montaña Sánchez, 2005). Es por ello que en este capítulo la formación se aborda en un sentido amplio,

incluyendo apoyos y asesorías para realizar el trabajo, es decir, contemplo no sólo la educación formal, sino también la informal. Finalmente, la evaluación docente es abordada, en primer lugar, con las diferentes modalidades evaluativas por las que han pasado los docentes a lo largo de su trayectoria; posteriormente, a partir de su percepción y respuesta respecto al proceso de evaluación en el que se centra la RE2013.

### **2.1. “Querías hacer tus prácticas y te morías de ganas de estar en el grupo”: la formación inicial de cara al trabajo docente**

Antes de entrar a la docencia, la mayoría de los maestros de esta investigación realizó estudios previos en escuela normal o universidad, en diferentes niveles, especialidades y carreras. Posteriormente, el tipo de estudios y la temática elegida para su formación continua guardan una estrecha relación con sus gustos, como la práctica de un deporte en la infancia en el caso del maestro Teodoro, o en general, algún evento de su historia de vida. También se encuentran las maestras que realizaron su formación por una identificación con alguna maestra, sobre todo en sus primeros años de escolaridad o, por algún propósito relacionado con la atención y el cuidado de niños como una actividad satisfactoria, lo que implica aspectos maternos.

La siguiente tabla muestra un panorama de la trayectoria formativa de cada docente entrevistado, así como del tipo de institución en la que realizaron sus estudios profesionales después de su formación inicial.

**Tabla 3. Formación profesional de docentes entrevistados**

<b>Docente</b>	<b>Formación inicial y tipo de institución</b>	<b>Formación profesional continua</b>
Edvina	Formación profesional docente - Escuela Normal pública	Inició estudios de licenciatura en Educación Primaria en Escuela Normal pública bajo la modalidad intensiva sabatina, pero no concluyó.
Juventina	Preparatoria anexa a la Normal pública	Licenciatura en Educación Primaria – Escuela Normal pública
Teodoro	Licenciatura en Educación Primaria – Escuela Normal pública	Maestría en Educación Física – Universidad del Fútbol y Ciencias del Deporte (en pausa hasta 2015) Particular
Hernando	Licenciatura en Educación Primaria – Escuela Normal pública	Licenciatura en Sociología –UNAM (inconclusa) Pública Licenciatura en Pedagogía –UNAM (inconclusa)
Cornelio	Licenciatura en educación primaria – Escuela Normal pública	Especialidad en Español – Centro de Maestros (inconclusa). Pública
Camerino	Licenciatura en Ingeniería en Sistemas Computacionales – universidad particular (inconclusa) Licenciatura en Arquitectura – universidad particular (inconclusa) Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en un área social – Escuela Normal pública	Maestría en valores – Universidad “Albert Einstein” (sin titulación). Particular
Fabia	Licenciatura en Educación Preescolar – Escuela Normal pública	Maestría en Desarrollo y Psicoterapia Infantil –universidad particular (en curso)
Martina	Licenciatura en educación preescolar – Escuela Normal pública	Maestría en Docencia - Universidad Lucerna (en curso) Particular
Adelina	Licenciatura en Pedagogía – UNAM Pública Diplomado en Programación Neurolingüística – UNAM	Ninguno todavía
Jacobo	Licenciatura en Mercadotecnia y Publicidad – universidad particular	Especialidad en Educación – Universidad del Valle de México. Particular

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a docentes y datos de SEP.

La tabla permite identificar que ocho de los diez docentes cuentan con formación en algún nivel y especialidad del subsistema de educación Normal. Respecto a los estudios de formación continua, hasta 2015, también ocho de los diez los habían realizado. Algunos no los habían concluido.

Quienes estudiaron en escuela Normal o Pedagogía, independientemente del plan de estudios cursado, tuvieron acercamientos con el trabajo frente a grupo o de enseñanza, lo que para muchos significó un descubrimiento o reafirmación de su gusto por la docencia y el trato con los niños. Esto no hubiera sido posible sin una trayectoria de vida que posibilitara esta reafirmación y que en ocasiones implica una carga de género, como es el caso de la maestra

Martina, quien compartió que desde niña convivió mucho con sus sobrinos, más pequeños, y vio en la docencia la posibilidad de “ayudarlos y apoyarlos”. O como la maestra Fabia, quien guarda gratos recuerdos de sus maestras de preescolar, de quien tomó el modelo para su quehacer profesional.

En 1972 durante el sexenio de Luis Echeverría, los planes de estudios de las escuelas normales aprobados en 1969 fueron modificados hacia una educación dual. Con ello, los jóvenes podían hacer la carrera de profesor en educación primaria o preescolar y a su vez, estudiar el bachillerato en ciencias sociales. Esto implicaba una dedicación de ocho semestres, con 36 horas semanales para cursar 101 materias en total (IEESA, s.f.). Tal formación bastaba para que los egresados de las escuelas normales pudieran incorporarse a la atención de la educación básica. Este fue el caso de la maestra Edvina, quien al momento de la entrevista en 2015 contaba con casi treinta años de docencia, los últimos 28 en la misma escuela y había comenzado sus trámites de jubilación. La maestra tomó la decisión de estudiar en la escuela Normal, donde el bachillerato se cursaba en dos años, entre otras razones, para recuperar un año perdido en un nivel anterior de su escolaridad. Ella relata:

[...] Fue desde tercero (semestre) que me mandaron a grupos, por eso me decidí en quedarme a trabajar [...] me empezó a gustar... Es bonito (sonriendo) y hasta la fecha, digo, no me arrepiento porque es una carrera muy difícil, muy pesada, pero hay una ventaja: el tiempo que tienes para convivir con tus hijos (PR4.Edvina.S1.190515).

El maestro Hernando formó parte de la última generación que cursó sus estudios de la Normal con el plan de estudios de 1984, el primero de nivel licenciatura en la formación docente, en el ciclo escolar 1997-98. Él decidió estudiar en la Normal a partir de una introspección acerca de lo que él llamó sus “posibilidades” o habilidades académicas y prácticas, con lo cual, aunque había deseado estudiar arquitectura en la UNAM, concluyó que *la escuela* era donde mejor se desempeñaba. Así mismo, antes de ingresar a la licenciatura tuvo una novia en la preparatoria anexa a la Normal, que pensaba quedarse a estudiar ahí, lo que al maestro Hernando le pareció cómodo por la rutina que llevaba desde que inició el bachillerato. El profesor recuerda el entusiasmo que le provocaba la proximidad de las prácticas profesionales:

[...] Querías hacer tus prácticas y te morías de ganas de estar en el grupo, eso sí, eran desveladas [...] me acuerdo que si no quedaba (el material didáctico que preparaba)

te lo regresaban y si no: — ¡hazlo otra vez! No dormías pero tú ya querías estar en tus prácticas, a donde te mandaran (PR1.Hernando.S1.170215).

Para los docentes entrevistados que cuentan con formación docente o pedagógica, las prácticas profesionales en sus diversos niveles de intervención fueron un rubro medular de su formación inicial. El maestro Camerino compartió que su decisión por entrar a la Normal se debió principalmente a dos factores: la influencia de su madre, quien también es maestra, así como la búsqueda de una opción profesional para lo que él llamó un problema de hiperactividad durante su niñez y adolescencia y después de haber cursado por un cierto periodo las dos primeras carreras. Reconoció que cuando inició sus estudios en la Normal no estaba convencido de que fuera para él, pero compartió que su experiencia en las prácticas profesionales cuando estudiaba en la Normal le significó un cambio sustancial en su percepción de la carrera docente:

Llego a la Normal y con la iniciativa de querer saber qué onda con esta carrera, ¿no? Y digo: — ¡chin! esto no es para mí. Sin embargo, hújole, mi vida cambia completamente cuando empiezo a practicar y me mandan a escuelas, primero de observación, empieza esa espinita de: — ¿por qué no lo intentas? ¿Por qué no sigues? (PR2.S1.Camerino.180315).

Las razones que tuvieron estos tres maestros para estudiar específicamente en la Normal se conjugaron con algunas de sus circunstancias personales, por lo que en su momento esta formación les ofrecía una respuesta para el trazo de sus planes a futuro. La opción educativa que eligieron les quedaba más o menos próxima a su lugar de origen. Como decía Bourdieu, a partir de sus “condiciones de existencia” contaron con “principios generadores de prácticas” (Bourdieu, 2007).

Las expectativas que tenían sobre el trabajo docente cuando eran estudiantes oscilaron entre su propósito de desarrollar un buen trabajo como docentes, el deseo de trabajar con los alumnos y el anhelo de fundar una escuela. Por ejemplo, el maestro Hernando compartió que cuando estudiaba la licenciatura en la Normal quería que lo asignaran a un lugar donde tuviera que fundar una escuela, porque para él, un maestro fundador siempre es recordado y reconocido por la comunidad:

[...] mi expectativa fue llegar y hacer una escuela desde cero [...] llegar a un lugar donde no hubiera nada [...] que quede plasmado de alguna manera tu nombre en la

historia. Porque un maestro fundador está ahí y es recordado [...] y van a ver a los hijos de tus alumnos, a los nietos de tus alumnos si es posible, eso era lo que yo quería [...] llegar y trascender (PR1.Hernando.S3.240215).

Ambos docentes, mantuvieron una interacción social con diferentes elementos cotidianos de su formación inicial y de su entorno, a partir de lo cual su aspiración adquirió significado (Blumer, 1982). Probablemente, el ideal que expresa el maestro Hernando era parte de la figura mítica del maestro como misionero que se enaltecía desde los tiempos de la Revolución. Se ligaba también con la habilidad que se auto reconoce de “saber estar en la escuela”. Además, el maestro externó su preocupación por la diferencia que observa entre las condiciones laborales que le posibilitaron aspirar a ese ideal de maestro y la imposibilidad que esto suceda con los estudiantes y recién egresados de la Normal, en el contexto de implementación inicial de la RE2013.

¿Crees que tienen algún sueño? O sea, su principal preocupación es el trabajo (tono muy preocupado), luego ¿cuánto te van a pagar? [...] si vienes desde allá y tienes que venir a rentar por otros lados... No es la misma [oportunidad] que nosotros tuvimos, ellos están más preocupados en: — ¿me van a dar mi trabajo? Y después de eso, tu nombramiento no viene de base, tu nombramiento son tres meses, y estás a la expectativa de qué pueda pasar después de esos tres meses, porque no saben, ni nadie sabe.

Por su parte, la maestra Edvina esperaba obtener un sustento económico decoroso y cumplir con los propósitos encomendados como maestra, lo cual deja ver un vínculo entre sus planes profesionales y sus necesidades de vida privada: “Primero que nada que me diera de comer. Que tu sueldo te sirva para cubrir tus necesidades primarias; el reto era: — ¿sí la voy a hacer o no la voy a hacer? (sonríe), pues era trabajar bien, funcionar como maestra” (PR4.Edvina.S1.19.05.15).

Pese a que históricamente la profesión docente ha tenido dos grandes rasgos de continuidad que representan problemas persistentes: “bajos salarios y modesto *status* social y profesional” (Arnaut, 1998b, pág. 195), las condiciones socioeconómicas de la maestra Edvina, con el desempleo de su padre mientras ella estudiaba en la Normal, repercutieron en la importancia que ella le dio a su ingreso económico poniéndolo en primer lugar. Posiblemente, estas expectativas de conseguir tales retribuciones devengan tanto de su propia

historia de vida como de los significados sociales que aprehendieron sobre la profesión docente.

Al preguntarles a los maestros si percibían diferencias en el trabajo entre quienes cuentan con formación docente y quienes tienen algún otro tipo de formación profesional, algunos mencionaron que en ocasiones los segundos no llevan a cabo un trabajo adecuado en el aula, sea por su desempeño frente a grupo, o bien porque, según ellos, le dan prioridad a asuntos fuera del salón de clases.

La maestra Juventina, por ejemplo, expresó que conoce el trabajo de algunos colegas que tienen formación profesional en diversas áreas como Matemáticas o Leyes, que no atienden de manera adecuada su trabajo en el aula, por poner atención a asuntos legales y delegan muchas responsabilidades de aprendizaje en los alumnos y sus familias:

[...] Como que les interesa más lo que las leyes establecen, entre comillas, según ellos, que lo que es su trabajo. Faltan mucho, no se desempeñan como debería de ser [...] yo siento que cuando no estás enfocado en lo que eres pues sí hay mucha diferencia (PR2.Juventina.S3.210715).

Por su parte, el maestro Jacobo, el único maestro que no cuenta con formación inicial docente o pedagógica, sino en Mercadotecnia y Publicidad, y que para 2015 llevaba siete años de servicio docente, comentó que en el contexto de implementación de la reforma educativa (que establece la apertura de espacios en la docencia de educación básica para egresados de diferentes profesiones) ha observado que dentro de redes sociales virtuales ha observado ataques mutuos entre normalistas y no normalistas y que en su lugar de trabajo ha habido comentarios de molestia de normalistas. El maestro reflexionaba acerca de la desatención del Estado hacia la formación profesional en las Normales:

[...] El mismo gobierno está haciendo que los normalistas se sientan atacados y en vez de que ellos se sientan bien con que se puedan integrar otros profesionistas, al contrario [...] Yo respeto mucho a una persona normalista porque al final es para lo que se prepara: para estar frente a grupo, ya la preparación con la que salga no depende de ellos (PR5.Jacobo.S4.280515).

En el desconcierto ante la implementación de la RE2013, circularon entre los docentes distintas creencias, rumores e interpretaciones. Por ejemplo, para la maestra Martina la reforma trata de retirar de las aulas a los docentes con formación inicial en escuela Normal

y sustituirlos con egresados universitarios a mediano plazo: “La nueva reforma educativa [...] es para quitarnos el empleo [...] piensan despedir el 60% de los normalistas y para dentro de 10 o 15 años va a ser puro universitario [...]” (PR3.Martina.S4.200515). La maestra agregaba:

Por lo que entendí es que [los egresados universitarios] van a ser mano de obra barata [...] y a los niños les va a faltar ese tacto que uno como normalista tiene [...] la necesidad algunas veces los obliga a aceptar lo que haya [...] con tal de recibir dinero [...] bueno, es lo que yo pienso, ¿verdad? [...] por lo menos hasta que encuentren, ahora sí que el puesto para lo que estudiaron (PR3.Martina.S4.200515).

En la siguiente tabla, se muestra de manera sintética la postura de los maestros entrevistados ante los dos tipos de formación inicial de otros docentes en su contexto de trabajo:

**Tabla 4. Postura de docentes entrevistados ante tipos de formación inicial según su propia formación.**

<b>Formación inicial</b>	<b>Docente</b>	<b>Postura ante tipos de formación inicial</b>
Normal	Juventina	Crítica del trabajo docente de colegas con formación no normalista y defensora de su formación en la Normal con base en sus conocimientos y habilidades para el trabajo frente a grupo.
	Martina	
	Camerino	
	Fabia	Crítica de su formación en la Normal, por la “infantilización” del contenido y la falta de actualización de los docentes de la Normal.
	Hernando	
	Edvina	No expresaron comentarios al respecto.
	Cornelio	
Teodoro		
Universitaria	Adelina	Respeto y reconocimiento tanto de la formación normalista como universitaria.
	Jacobo	

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a docentes.

La tabla muestra que entre los docentes con algún tipo de formación en escuela Normal hay percepciones diferenciadas respecto a la relación entre la formación inicial y el desarrollo del trabajo docente. Destacan los conocimientos adquiridos en la Normal y su relación con el desarrollo del trabajo docente frente a grupo, como parámetros de

comparación. Sin embargo, los maestros con formación universitaria muestran percepciones comunes sobre los dos tipos de formación inicial que existen en la docencia, probablemente desde una posición de desventaja porque en la escuela primaria, los egresados universitarios prevalecen como una minoría<sup>2</sup>. Además, desde su formación inicial, no han asumido una identidad como grupo profesional para conformar una cultura magisterial.

Contrario al relato de los maestros con formación universitaria, ningún docente con formación en escuela Normal mencionó alguna percepción positiva sobre el desarrollo del trabajo de los primeros. Alberto Arnaut describe al magisterio –de nivel básico- en México como “un grupo muy celoso de sus conocimientos, habilidades y, sobre todo, de su experiencia profesional” (Arnaud, 1998b, pág. 211). Las opiniones de los maestros entrevistados, egresados de la escuela Normal, cristalizan una lucha con trasfondo histórico y político, en la que entran al *campo* de fuerzas (Bourdieu, 2007) que se refiere a las identidades del magisterio –normalista- frente a los universitarios o no normalistas, como un intento de afirmarse frente a otros grupos (Arnaud, 1998b). Esta identidad parece afianzarse ante lo que se ve como una amenaza por la Reforma.

Siete maestros mencionaron la presencia de algún familiar o amistad que los motivó para estudiar en la Normal o a ser docentes. Cinco de ellos dijeron que también contaron con algún tipo de apoyo para llevar a cabo su trabajo profesional al inicio de su trayectoria docente. Por ejemplo, la maestra Adelina expresó que en sus inicios como docente su mamá la motivó y apoyó mucho con consejos de su experiencia, tanto para estudiar lo que a ella le satisficiera como en el trabajo con los alumnos y con los padres de familia: “[...] me daba muchos consejos, de: —mira, en las juntas comenta esto, o con los niños haz estas actividades en la mañana para que empiecen a relajarse para poder trabajar [...]” (PR2.Adelina.S2.180315).

La maestra Juventina recibió apoyo cuando comenzó a trabajar en la docencia con estudios de preparatoria. Un profesor de la Normal que era comensal frecuente en el negocio

---

<sup>2</sup> En el informe 2015 del INEE dice que no se puede saber la proporción de universitarios frente a la proporción de egresados de Normal.

de comida casera de su mamá, la invitó a estudiar la licenciatura en horario sabatino en esa institución y le “brindó” información sobre la carrera:

[...] Yo era interina, necesitaba estudiar [...] De la Normal había un maestro [...] mi mamá les vendía de comer, y me dijo: —ya me enteré que estás trabajando ¿No te gustaría estudiar? [...] Pues de mi cuenta corre que tú estudies, voy a hacer todo lo posible por abrir los sábados la licenciatura en intensivo y en cuanto esté te me vas a poner a estudiar [...] (PR2.Juventina.S1.150315).

Parte de la dinámica de la maestra Juventina entre sus estudios, el trabajo y su vida privada implicaba que se hiciera cargo de tareas domésticas en su casa, lo que le resultaba cansado: “Ay, bien pesado [...] ir a trabajar, llegar, hacer lo que tienes que hacer en casa, y luego pues todavía hacer tarea, ponerte a estudiar, y los sábados... (PR2.Juventina.S1.150315).

El apoyo académico, institucional y administrativo de colegas con mayor experiencia frente a grupo para los maestros de recién ingreso al trabajo docente ha sido un aspecto ausente en más de la mitad de los casos y algunos de ellos mismos aceptaron que tampoco ofrecen este apoyo a sus compañeros noveles, a menos que se lo pidan. Por ejemplo, el maestro Camerino mencionó que en su experiencia no tuvo apoyo sobre el trabajo concreto en el aula cuando comenzó su carrera docente. Aunque un Asesor Técnico Pedagógico sí le mencionaba cómo debían planearse las actividades, ninguno de sus colegas le dijo de alguna actividad o material que le ayudara a alcanzar los propósitos didácticos de su planeación. La manera en que el maestro resolvía sus dudas para el desarrollo de su trabajo, dijo, fue a partir de la investigación documental que él mismo hizo. Sin embargo, el maestro reconoce que tampoco ofrece apoyo a maestros noveles por iniciativa propia, únicamente si se presenta alguna situación en alguna reunión o si le preguntan directamente. El maestro Camerino expresó como una generalidad que los docentes actúan con recelo en relación con sus conocimientos y sus recursos didácticos frente a otros colegas:

[...] Como maestros lo que sí percibo es que somos un poquito envidiosos, en el sentido de proporcionarnos material. Es decir, yo tengo un material, pero no te lo presto porque a mí me costó investigarlo, conseguirlo. [...] Creo que por ese medio estoy un poquito mal, porque soy un poquito hermético, [...] Si me preguntan sí, si no me preguntan no (proporciona ayuda) (PR3.Camerino.S1.180315).

Al parecer, la presencia de redes de apoyo es un tema ineludible en la trayectoria profesional de los docentes de este estudio, desde la formación hasta el ejercicio profesional. Sin embargo, sobresale que sean familiares y amistades quienes prevalezcan como apoyo al trabajo profesional y sólo durante los inicios de la trayectoria de los docentes de esta investigación, en comparación con los colegas y autoridades escolares, quienes fueron mencionados en los relatos de algunos maestros como figuras con poca presencia. Esto, quizá sea parte de la materialización de una cultura magisterial bajo la acepción que le da Aurora Loyo en tanto “conjunto de representaciones, valores, creencias y orientaciones que toman cuerpo en el campo educativo”, mismas que son permeadas desde las capas medias e inferiores de autoridades educativas con sus prácticas (Loyo, 2002). La cultura magisterial de los profesores inicia con estas redes, que resultaron fundamentales al haber poco apoyo entre colegas dentro de la escuela y para quienes no reciben una formación inicial específica para el magisterio.

Esta falta de apoyo al trabajo entre colegas persiste tanto entre egresados de escuela Normal como de universitarios, lo que, al menos en este sentido niega la presencia de “modelos de desventajas” con la presencia de “grupos privilegiados” (Ball, 1989). Este aspecto, la falta de apoyo entre profesores, debe ser tomado en cuenta. De ser una actitud generalizada, pone en cuestionamiento la efectividad de la Reforma al restringir la formación de los docentes en los primeros años de servicio.

## **2.2. “¡Ay, esta maestra sí se preparó! Vamos a darle la oportunidad”: ¿qué formación continua para qué fines?**

Los docentes que no cuentan con formación para la atención de primaria, han tenido que llevar a cabo diferentes actividades para desarrollar su trabajo en el aula. Estas actividades, de índole autodidacta, abarcan desde la búsqueda en Internet de manera individual, la compra de libros, hasta la creación de redes profesionales.

Por ejemplo, el maestro Jacobo, con formación en Mercadotecnia y Publicidad, contó que le gusta actualizarse constantemente, por lo que aprovecha ofertas y situaciones en las que puede adquirir libros y enciclopedias, lo cual considera una inversión, pues le facilita el desarrollo de su trabajo docente.

Por su parte, la maestra Fabia, quien es licenciada en Educación Preescolar, compartió que cuando inició su carrera docente le fue asignado el primer grado de primaria con un grupo de 45 alumnos, quienes mediante un examen diagnóstico reflejaron contar con escasos o nulos conocimientos de lectoescritura, eje de trabajo para ese grado. La directora escolar le planteó la meta de que los alumnos leyeran y escribieran en dos meses a partir de haber iniciado el ciclo escolar. Para ella, esta situación no era excepcional: “[...] no sé si fue la novatada que nos toca a la mayoría de los maestros [...]” (PR5.Fabia.S2.220515). Le representó grandes dificultades llevar a cabo tal encomienda, que ella vio como “un reto”, pues desde su formación como maestra de preescolar contaba con elementos didácticos muy diferentes a los que se manejan en primaria: “[...] el desarrollo de las competencias de preescolar a un primer grado fue brutal tanto para ellos (sus alumnos) como para mí [...] (PR5.Fabia.S2.220515).

La maestra explicó que una de las maneras como resolvió la tarea fue a partir de la formación de una red de trabajo con algunas excompañeras suyas de la Normal, también con formación en educación preescolar, y que se encontraban trabajando en primaria, lo que fue muy enriquecedor debido a la información y conocimientos que compartieron entre sí, aunque mencionó que, a diferencia de ella, otras excompañeras sí tuvieron la oportunidad de trabajar en conjunto con sus colegas de trabajo o sus directivos. El reto tuvo para ella un impacto negativo en diferentes ámbitos de su vida, por el desgaste físico y emocional que le provocaba tener que redoblar esfuerzos todos los días: “A veces me causaba dolores de cabeza [...] A veces sí me tiraba, sí me derrumbaba el hecho de decir: — ¿cómo le voy a hacer, qué hago? No conocía esos métodos de lectoescritura [...] (PR5.Fabia.S2.220515).

La maestra Adelina, como otros docentes, resalta cómo las condiciones y contexto de los alumnos que encontró desde el inicio de su carrera docente distaban mucho del carácter teórico o la facilidad para resolver las situaciones, de acuerdo con lo estudiado en su

formación como pedagoga. Cuando estuvo en contacto directo con la diversidad de historias, expectativas y el contexto socioeconómico de sus alumnos, cayó en cuenta de que el trabajo con ellos no era tan fácil como lo aprendió en la universidad: “[...] Ya cuando estás al tope con la realidad ya empiezas a pensar: —este niño tiene problemas con papá que no vive con él, mientras acá son problemas a lo mejor de violencia familiar” (PR2.Adelina.S1.170315). Para enfrentar las diferentes situaciones con sus alumnos echó mano de los elementos que adquirió en un diplomado que cursó para titularse de la licenciatura, cuya temática es la Programación Neurolingüística. Mencionó que le ha sido difícil, pero ha tratado de llevar a cabo diversas estrategias con sus alumnos para facilitar sus procesos de aprendizaje a pesar de los contextos difíciles de los que a veces provienen.

Los ejercicios autodidactas que llevaron a cabo los maestros de este estudio forman parte del desarrollo de su trabajo docente para responder en concreto a una encomienda profesional: la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos, en algunos casos, dentro de un contexto de reforma. La propuesta de Ezpeleta (1992) de romper el “cerco pedagógico” a través del que se ha mirado al trabajo docente desde el campo de la política educativa, conlleva a mantener presentes las dimensiones no pedagógicas. En este sentido, las acciones autodidactas se encuentran ligadas con la disponibilidad de recursos económicos ligados a una condición familiar, como en el caso del maestro Jacobo, o de las relaciones y posibilidad de redes a su alcance, como lo vivió la maestra Fabia.

La búsqueda de estudios formales, generalmente cursos, licenciaturas y maestrías, ha tenido lugar, entre otras razones, por las necesidades pedagógicas frente a grupo, la posibilidad otorgada por una política de reforma, o bien, por el significado que para ellos tiene la realización de este tipo de estudios. Un ejemplo de búsqueda de estudios por necesidad pedagógica, es la experiencia de la maestra Fabia, quien decidió estudiar una maestría en Desarrollo y Psicoterapia Infantil porque dijo que deseaba “sustentar y enriquecer su trabajo docente”. Desde que inició su carrera docente en 2013, observó diferentes situaciones que le sorprendieron y conmovieron del contexto social y familiar de sus alumnos, a quienes ubica como parte de una colonia urbano marginal. Ella se preguntaba qué podía hacer por sus alumnos como docente, pues en la mayoría de las ocasiones los maestros,

dijo, no cuentan con los elementos pedagógicos para atender diferentes problemáticas de los alumnos.

Para atender su trabajo profesional, su vida familiar y el estudio de su maestría, la maestra Fabia atiende entre semana todas las tareas que le requiere su trabajo docente durante el día y se dedica a estudiar cuestiones de la maestría por las noches; son días en los que, mencionó, se esfuerza más. Un fin de semana completo de cada mes asiste a las clases de su maestría, a la que dedica cuatro horas los viernes, doce horas los sábados y seis horas los domingos. Mientras tanto, sus hijos están al cuidado de su mamá, aunque explicó como algo positivo que su hija mayor ya puede convivir con sus hermanos más pequeños y que ella misma puede pasar momentos con sus hijos, como darles de cenar o verlos dormir. La percepción que la maestra tiene de su dedicación a la formación continua guarda una conexión positiva con su etapa de vida y la edad de sus hijos: “[...] aprovechar que ellos ahorita están chiquitos para dedicarme a hacer otras cosas en mi formación [...] ya llego, estoy un ratito con ellos, les doy de cenar, los veo dormir o yo misma los duermo [...]” (PR5.Fabia.S1.180515). Es de notar que en el caso de la maestra Fabia, prevalecen figuras de mujeres en sus redes de apoyo.

El maestro Hernando regresó a estudiar después de la Normal por su viejo anhelo, desde tiempos de su educación secundaria y preparatoria, de estudiar en la UNAM. Para poder hacerlo, el maestro tuvo que pedir su cambio de adscripción hacia una escuela primaria cercana a la institución, a través de una permuta con otro profesor. En 2003 comenzó a estudiar la licenciatura en Sociología, pero dejó sus estudios debido a conflictos familiares y por apoyar a su esposa, quien es maestra de matemáticas en secundaria y también empezó a estudiar la licenciatura en Matemáticas en la UNAM (aunque ella tampoco pudo concluir). Él regresó a la universidad en 2005, esta vez a la carrera de Pedagogía. Su organización familiar en este segundo periodo incluyó prisas cotidianas, como por ejemplo, ir a trabajar en la mañana a la primaria, regresar a su casa en otro municipio (al que hace alrededor de 30 minutos), dejar a su hijo mayor quien en ese tiempo era bebé, asistir a la universidad en un horario de 4:00 pm a 10:00 pm y por las noches, realizar lecturas y tareas. Dijo que al igual que en la primera ocasión, no pudo concluir por los conflictos familiares que le llevaron a un proceso de separación temporal de su esposa: “[...] Ya después se viene el conflicto y

pregúntame si terminé una u otra. Ahí fue mi gran decepción con la escuela” (PR1.Hernando.S1.170215).

Las trayectorias profesionales, incluida la formación profesional, como hasta ahora ha quedado expuesto, se van entretrejiendo con las mismas trayectorias de vida y las condiciones de las que parten, en este caso, los docentes de primaria entrevistados. Esas trayectorias se han nutrido de los anhelos y significados que cada maestro tiene respecto a ciertas cosas como las instituciones o ideales importantes, y actúan a partir de ello (Blumer, 1982).

Para la maestra Edvina las cosas fueron distintas. En las últimas décadas del siglo xx en México, los jóvenes que aspiraban a la profesión docente fueron requiriendo más estudios para poder formarse como maestros, debido a las exigencias de las políticas de reforma que han regulado la formación docente (Arnaut, 1998a). Como ya comenté antes, desde 1975 las Normales ofrecieron la licenciatura en educación preescolar y primaria, sólo para maestros en servicio. De acuerdo con De Ibarrola (1998), en 1984 el bachillerato se volvió el antecedente académico obligatorio para acceder a la licenciatura en escuela Normal y a su vez, este nivel fue obligatorio para los nuevos aspirantes a maestros.

La maestra Edvina terminó sus estudios de formación docente (a nivel bachillerato), comenzó a trabajar, y entre 1985 y 1987 entró a estudiar la licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal, lo que, dijo, le exigía la elaboración de vastos trabajos de investigación. Cabe recordar que el plan de estudios con el que ingresó requería de la formación de investigadores (De Ibarrola, 1998). Por ello, decidió cambiarse a otra escuela Normal cercana a su centro de trabajo, donde se ofrecía la licenciatura en modalidad intensiva con dedicación sabatina. La experiencia no le fue grata, ya que le pareció que el nivel académico de la segunda Normal era inferior a la primera. Aunque tuvo intensiones de regresar no le fue posible por cuestiones familiares: “[...] entonces nos cambiamos para acá, era los sábados, pero no me gustó [...] nada más me vine a sentar (sorprendida), nada más entregamos tareas y pues no me agradó (PR4.Edvina.S1.190515).

La realización de estudios de formación continua, si bien se liga a las necesidades pedagógicas que los maestros tenían en su ejercicio en el aula, como dejan ver los relatos de

los maestros anteriores, ha sido motivada por las orientaciones, afinidades y disponibilidad de recursos de ellos, lo que depende, en parte, de su propia trayectoria de vida. En los relatos es posible mirar tensiones en el uso del tiempo entre sus proyectos de formación y su vida familiar, y entre la realización de su propio trabajo profesional y sus deseos profesionales. De estas tensiones no se suele hablar en los espacios de la política educativa. La forma en la que cada uno ha resuelto estas tensiones a partir de la toma de decisiones, está ligada con la misma condición y posición en que se percibe cada maestro, como quedará expuesto más adelante.

Aunque la necesidad de formación continua no es exclusiva de la profesión docente, las condiciones concretas que enfrentan los maestros en este rubro, obligan a mantener presente, como propone Civera (2013b), que hay que mirar a los docentes, entre otros rasgos, como responsables de una labor pedagógica y como empleados al servicio del Estado, por lo que no es casual que a la luz de diferentes reformas curriculares y programas educativos en los últimos veinte años, deban dedicar mayor esfuerzo a su preparación y a la de sus alumnos (Arnaut, 2014).

Aquí referiré a los procesos de formación continua que son tratados como *certificación*, para fines analíticos. En este rubro, al menos cuatro de los docentes entrevistados dijeron que buscaron su certificación a fin de obtener mejoras en sus condiciones laborales, así como por la utilidad de los conocimientos que podrían adquirir. La mitad de los maestros ha cursado estudios en instituciones públicas y la otra mitad en instituciones privadas, ante una creciente oferta formativa diferenciada.

En el caso de la maestra Fabia, además del deseo de mejorar su práctica con sus alumnos, quiso estudiar la maestría con la expectativa de una mejora económica. Aunque ello implicaba seguir “sacrificando” a sus hijos, sus estudios de maestría le darían la posibilidad de ganar un mejor salario como docente del subsistema estatal, o bien, la apertura hacia un desarrollo profesional en áreas diferentes a la docencia, lo que redundaría en una mejor condición económica de la que actualmente tenía, tanto para ella como para su familia. Mencionó que a sus hijos les habla de los beneficios económicos a futuro por el tiempo que

ella utiliza, tanto para asistir a sus clases de maestría como para trabajar a la distancia que lo hace:

[...] También se acostumbran, me comprenden de esta forma, no sé qué tanto después me lo reprochen. Pero yo he tratado de decirles: —hijos, pero es por su bien [...] Mi hija la grande dice: —ay, si mi mamá trabaja, entonces me puede comprar esto, o podemos tener esto... Mi hijo también: —mamá, ¿para qué estudias más? —Pues para saber más. — ¿Qué es saber más? ah, pues entonces me van a pagar más porque sé mucho, ah bueno, entonces sí, mamá, sí estudia (PR5.Fabia.S1.180515).

La maestra Fabia considera que dentro del servicio docente estatal considera tendría mayores posibilidades de obtener un ascenso a futuro o incluso el cambio de adscripción que había tramitado desde que inició su carrera docente, si obtenía un posgrado (en otro momento de las entrevistas mencionó que desea ejercer la docencia pero en el nivel preescolar, que es el que ella estudió): “[...] El hecho de que digan (tal vez las autoridades educativas): — ¡ay, esta maestra sí se preparó! Vamos a darle la oportunidad de que esté cerca de su casa [...]” (PR5.Fabia.S1.180515). Cabe destacar que otra posibilidad que vislumbra a partir de sus estudios de maestría es el desarrollo profesional en un ámbito diferente de la docencia, como la terapia infantil.

Por su parte, la maestra Martina, estudia una maestría en Docencia en una institución particular por su deseo de contar con grados de escolaridad más allá de la licenciatura, para no quedarse sólo con estudios de ese nivel. Debido a su experiencia positiva como docente en primaria, teme que en el contexto de la RE2013 la “regresen” al nivel preescolar, que es su formación inicial, aunque también mencionó que en algún momento le gustaría ejercer la docencia a nivel medio superior. Escogió esa maestría por su corto tiempo de duración (un año y cuatro meses), en la que se cursa una materia en cada sábado. Es decir, el atractivo que vio la maestra Martina fue de un ahorro de tiempo.

La búsqueda de realización de estudios en menor tiempo, no denota, solamente, que quienes lo hacen son portadores del *síndrome de la impaciencia* (Bauman, 2007) por sí mismos, sino que hay una circulación de una idea que estratifica a los sujetos en la medida en que encuentran, o no, *atajos* para obtener lo que desean sin tener que pasar tanto tiempo trabajando en ello. “El tiempo trae consigo pérdidas y no ganancias” (Bauman, 2007, pág.

24). Aquí resulta pertinente la pregunta: ¿por qué una maestra de 24 años de edad como Martina desea “ahorrar” tiempo en su formación?

La maestra Martina, además de asistir cada día sábado, dedicaba tiempo a la realización de tareas esporádicas y el estudio individual por las noches, después de llegar del trabajo en la primaria en el turno vespertino y después de hacer un trayecto aproximado de 45 minutos en transporte público. Al preguntarle cómo percibe sus condiciones de trabajo para la realización de sus compromisos profesionales, académicos y de vida privada, contestó que el horario que tiene le da la posibilidad de atenderlos de manera adecuada, pues realiza su planeación didáctica por bimestre, lo que a veces le deja tiempo para leer en la escuela donde trabaja, mientras las responsabilidades de trabajo doméstico en su hogar, donde vive con sus padres y hermana menor, las comparte con su hermana.

En algunos casos, la decisión por iniciar, interrumpir, abandonar o posponer los estudios de formación continua y la obtención de certificados, puede relacionarse con la etapa de vida de cada docente desde el punto de vista de sus responsabilidades de cuidados a hijos o a algún otro dependiente como sus padres. A continuación se presenta una sistematización de la etapa de vida de los diez docentes en relación con sus procesos de su formación continua.

**Tabla 5. Etapa de vida (en 2015) y formación continua de docentes entrevistados**

Docente	Edad	Estado civil	Hijos u otros dependientes	Sucesos en formación continua/certificación relacionados con su etapa de vida
Edvina	51	Casados	2 hijos: 21 y 17 años	Inició estudios de licenciatura cuando aún no tenía hijos; después de una interrupción intentó regresar pero ya no pudo por “motivos familiares” no especificados. Realizó múltiples cursos de actualización, sobre todo cuando entraban en vigor nuevas reformas. Lo hizo cuando sus hijos eran pequeños, con ayuda de su mamá para su cuidado. Cuando tomaba cursos que le valían para CM su mamá murió; completó su formación pero, debido a su estado de ánimo, además de que no tuvo el desempeño esperado, suspendió los exámenes correspondientes para pasar al siguiente nivel de CM.
Teodoro	38		2 hijos: 5 y 3 años	Interrumpió sus estudios de maestría cuando su mamá enfermó y tuvo que cuidarla.
Cornelio	36		3 hijos: 10, 4 y 3 años	Después de cursar parte de una especialidad, no ha querido hacer más cursos porque considera que lleva un ritmo de vida muy agitado y ello implicaría restarle tiempo a su familia.
Hernando	36 aprox.		2 hijos: 8 y 2 años	Inició sus estudios de licenciatura en la UNAM en dos ocasiones (en la segunda su hijo mayor era bebé), pero los abandonó por problemas familiares de índole organizativa.
Adelina	25		1 hijo: 3 meses (en marzo de 2015)	Mencionó que cuando su bebé sea un poco mayor pretende realizar estudios en alguna especialidad o maestría.
Fabia	24		3 hijos: 7, 5 y 2 años	Realiza estudios de maestría. Considera que la corta edad de sus hijos le permite dedicar más tiempo a sus estudios.
Juventina	42	Solteros	Madre	Cuando estudiaba su licenciatura en modalidad sabatina le fue extenuante tener que atender también el trabajo doméstico en su casa, más sus responsabilidades de trabajo.
Jacobo	34		Madre	Realizó estudios de especialidad. Considera que su plan de no tener hijos le ha facilitado proyectos como este.
Camerino	30		No tiene	Realizó estudios de maestría. Considera que su condición de vivir solo y sin hijos aún, le ha facilitado proyectos como este.
Martina	24		No tiene	Realiza estudios de maestría. Prefiere estudiar y en un momento posterior pensar en tener pareja e hijos.

Fuente: elaboración propia con datos de entrevistas realizadas a docentes.

De la tabla anterior se desprende que entre la heterogeneidad en la etapa de vida de los docentes entrevistados, hay posibles diferencias de género. Entre las mujeres es más frecuente que se realicen estudios cuando no tienen hijos, sobre todo si son estudios de larga

duración como una licenciatura o maestría. O bien, las maestras que tienen hijos posponen sus estudios hasta que sus hijos crezcan (a excepción de una maestra que realiza su maestría “aprovechando” que sus hijos son pequeños). Todos los varones iniciaron sus estudios continuos con la presencia de hijos pequeños, aunque dos de los tres que tienen hijos han tenido que interrumpir sus estudios a causa de algún inconveniente familiar, lo que puede relacionarse con una presión por hacerlo a causa de su rol como proveedores. Evidentemente, para las maestras y maestros solteros y sin hijos es más sencillo realizar estudios sin interrupciones.

La maestra Edvina compartió que durante toda su trayectoria docente recibió un apoyo importante de su madre para poder asistir a cursos, tanto los que formaban parte de la oferta para CM, como de actualización sobre las diferentes reformas curriculares que le tocó vivir. Este tipo de apoyo, explicó, consistió principalmente en hacerse cargo del cuidado de los hijos de la maestra: “[...] contaba con mi mamá, yo le decía: —mamá, es que no entiendo esto, me voy a meter a cursos. —Vete, hija, yo veo a tus niños, tú no te preocupes. Te podría decir que delegaba responsabilidades mías en mi mamá [...]” (PR4.Edvina.S4.280515). Para la maestra Edvina el trabajo doméstico tuvo un lugar importante, cuya realización estaba ligada a la posibilidad de asistir a sus cursos: “A veces sí buscaba quién me ayudara para la lavada y la planchada para poder estar en los cursos, fue así como los fui sacando” (PR4.Edvina.S4.280515). Aquí aparece nuevamente la presencia de mujeres en las redes de apoyo de los docentes.

Hubo maestros que intentaron ingresar a Carrera Magisterial, pero tuvieron experiencias diversas en relación con los tipos de cursos ofertados y los mecanismos de ingreso. Por ejemplo, el maestro Hernando expresó que debido al tiempo de dedicación que le exigían sus estudios en la universidad no tomaba cursos de CM. Dijo que en algún momento sí llegó a tomar cursos, pero agregó que tuvo una experiencia “desmotivante” cuando un profesor de un curso le asignó la totalidad de los puntos a un colega que sólo asistió a una clase; mientras el maestro Hernando sólo faltó a una, para ir a presentar su examen de admisión a la universidad:

¿Dónde está la congruencia, no? Tú quieres ir por la de ley y no te dan los puntos, no se vale. Entonces eso me desmotivó bastante y dije: — ¡Ay, a la gorra con esto! [...]

Sales de la universidad, sales de aquí corriendo, te vas desde las 4 hasta las 10 pm, y ¿todavía levántate temprano para ir a cursos? Yo no iba y menos con eso (PR1.Hernando.S6.10.03.15).

Asistir a diferentes actividades con fines de certificación, como en cualquier profesión, implica hacerlo en espacios fuera del horario establecido para el trabajo directo, en este caso, en el aula. Para cada docente puede representar una dedicación de tiempo diferente de acuerdo a factores como el género y la etapa de vida. El maestro Hernando explicó que asistía a los cursos para CM junto con su esposa, así que sus suegros se hicieron cargo del cuidado de sus hijos de 9:00 a 16:00 horas los días sábado. Además, dijo que esos eran los días que realizaba deporte, lo que, expresó, significaba prisas y desgaste que, para él, no valían los cursos: “O sea, era mucha... bueno, así como que digas: —tienen un gran valor... no, no lo valen” (PR1.Hernando.S6.10.03.15).

Los propósitos expuestos por los maestros entrevistados para realizar estudios de formación continua, principalmente con fines de certificación, mantienen ciertas similitudes. En primer lugar, que la obtención de un grado les otorgue posibilidades de mantenerse o cambiarse de lugar y nivel de trabajo. En segundo, diversificar su quehacer profesional y con ello, aumentar sus ingresos económicos, fuera de la docencia y del empleo estatal. No obstante el gusto o la necesidad pedagógica que también expresaron, es de hacer notar su experiencia negativa en los cursos de formación continua ofrecidos por las instancias oficiales, debido al tiempo que dedican y la poca relevancia de estos.

El contexto global en el que los docentes entrevistados actúan y persiguen sus objetivos de formación continua, plantea lógicas a las que intentan responder desde sus posibilidades. Una de estas es la *caducidad de los conocimientos*, que Bauman (2003) identificó como parte de una modernidad líquida, donde “la vida laboral está plagada de incertidumbre” (Bauman, 2003, pág. 157). En esa incertidumbre los docentes están obligados a “conciliar” la exigencia de contar con una formación continua, permanentemente, con su vida familiar. Rockwell, en sus estudios históricos ha criticado las continuas modificaciones a los criterios para ser maestro en México, que mediante las constantes propuestas de formación han puesto a los maestros en una condición de déficit, ya que “reforma tras reforma [se] criticó a los maestros, fijó nuevas normas, y luego estableció programas de

actualización o de formación. El ciclo parece ser interminable” (Rockwell, 1997, pág. 10). De esta manera, los conocimientos de los maestros entrevistados ya no son válidos cada vez que hay cambios curriculares. Por otro lado, es importante recordar que en el uso del tiempo de los docentes no sólo se encuentra el que utilizan fuera del horario de clase, para mejorar su formación o para hacer trámites burocráticos. Además, preparan clases y materiales y a veces trabajan con alumnos que necesitan atención especial por ser de capacidades diferentes, o tener problemas de desempeño y/o familiares.

### **2.3. “No soy el mejor profesor, tampoco me considero el peor”: trayectorias y tácticas ante la evaluación docente**

Todos los docentes entrevistados vincularon el tema de la evaluación docente con el núcleo de la RE2013 y hablaron de las posibles implicaciones en sus condiciones laborales. Las percepciones y las acciones de los maestros respecto a la evaluación docente están ligadas, en algunos casos, con su propia experiencia en evaluaciones anteriores, tales como los exámenes para Carrera Magisterial a partir de 1993, de ingreso sin impacto con la Alianza por la Calidad de la Educación a partir de 2008, o la Evaluación Universal a partir de 2011.

#### **“Nos la ganamos a pulso”: la evaluación docente desde las trayectorias**

Las experiencias previas de los maestros en procesos de evaluación anteriores a la RE2013, estuvieron marcadas por un carácter opcional y sin impacto en sus condiciones laborales. Esto ha sido parte de transiciones en el sistema educativo mexicano que como dice Arnaut (2014), pasó de ser un sistema no evaluado a uno *hiperevaluado*. La mayoría de los maestros entrevistados se considera capaz de aprobar un examen con el cual se les evalúe y algunos aseveran que han estado acostumbrados a realizar este tipo de pruebas a lo largo de su trayectoria profesional.

No obstante esta percepción de capacidad, por lo menos seis docentes son críticos de que la evaluación docente de la RE2013 sea un mecanismo definitorio de su permanencia en

su trabajo. Sólo un maestro opinó que hacía falta una medida así dado que muchos colegas realizan un trabajo deficiente, aunque otros consideran que la evaluación obliga a los docentes a profesionalizarse, lo cual asegura cierta calidad en el trabajo que la sociedad espera de ellos. Lo que sí es recurrente en sus relatos es una gran incertidumbre que denota la escasez de información que les brindan las autoridades escolares y sindicales, o la que ellos mismos pueden buscar acerca del proceso de evaluación.

Al preguntarle al maestro Teodoro qué cambios nota a partir de la RE2013, dijo que, desde su posición como representante sindical, veía que se había quitado el poder político al sindicato, porque los procesos al ingreso, permanencia y promoción en el servicio se hacen con base en los resultados de una evaluación. Para el maestro Teodoro, estos dos últimos procesos son positivos. Se siente capaz y seguro de sus conocimientos como para poder aprobar un examen de evaluación para la permanencia y decía estar consciente y conforme con la necesidad de presentar un examen con el que pueda acceder a una promoción: “[...] tengo que seguir preparándome porque sí quisiera un ascenso” (PR1.Teodoro.S1.170215).

La seguridad del maestro Teodoro ante los exámenes de evaluación, tiene como antecedente los exámenes que anteriormente había presentado para su ingreso a Carrera Magisterial: “[...] No soy el mejor profesor, tampoco me considero el peor [...] afortunadamente en todos los exámenes de carrera (magisterial) nunca he sacado una mala calificación. Siempre los he pasado (risa)” (PR1.Teodoro.S3.230215).

En la misma lógica, el maestro Cornelio refirió la Evaluación Universal, llevada a cabo en 2010, en la que obtuvo resultados aprobatorios. Subrayó que sólo él y dos colegas más de la escuela donde trabaja tuvieron resultados satisfactorios. Además, expresó su divergencia respecto a la actitud de docentes que se encuentran preocupados o hasta resignados por un futuro resultado reprobatorio, reconociendo en cambio a quienes llevan a cabo diversas acciones para su preparación: “[...] Hay muchos maestros que ya están pesimistas esperando los resultados y otros que siguen informándose, leyendo, estudiando, tomando cursos para eso de la reforma” (PR4.Cornelio.S1.190515).

Para el maestro Cornelio, la RE2013 significa un intento político del Estado mexicano por querer “dar pasos agigantados” para equipararse a otros países, lo que desde su

perspectiva, puede provocar el perjuicio de muchos docentes, ya que considera que las reformas deben hacerse poco a poco: “En México en un abrir y cerrar de ojos quieren que la educación se eleve como en otros países [...] siendo que tenemos un retraso de varios años en cuanto a la educación [...] va a haber mucho descontento” (PR4.Cornelio.S4.240715).

Por su parte, la maestra Adelina percibe un panorama difícil, debido a que, como varios maestros más, dice que nadie les había informado qué aspectos en concreto iban a ser evaluados de su trabajo, ni de qué manera, y que no tenía mucha idea de las características del examen de la evaluación docente en la RE2013. En los exámenes de Carrera Magisterial, dijo, las preguntas son muy extensas, así como sus posibles respuestas. Para la maestra, este tipo de exámenes parecieran tener el objetivo de confundir a los docentes que los presentan. Dando por hecho que los exámenes de la reforma serían del mismo tipo, expresó que no considera que sea una forma pertinente para evaluar a los docentes, y estaba preocupada por recibir información: “Esperemos que nos den la información para también empaparnos de todo esto y no salir tan mal librados [...]” (PR2.Adelina.S3.110515).

El maestro Jacobo expresó en un primer momento su afinidad porque la docencia sea evaluada como cualquier otra profesión. Para él los docentes, como cualquier profesionista, siempre deben actualizarse, conocer cómo realiza su trabajo y de qué manera puede aportar a su trabajo profesional. Además, expresó su seguridad para presentar una evaluación respaldada en sus conocimientos y su experiencia:

[...] con una evaluación yo no tengo ningún problema. Y no porque todo lo sepa, no. Pero al final creo que los años que llevo de servicio, lo único que voy a plasmar en esa evaluación es la experiencia que hasta ahora tengo (PR5.Jacobo.S2.210515).

Sin embargo, también expresó que para él es necesario un proceso de evaluación que vaya de la mano con la actualización para los docentes: “[...] perfecto, a mí evalúame, pero también actualízame, a mí dame capacitación. Yo no le huyo al examen, yo no le tengo temor al examen, pero actualízame [...]” (PR5.Jacobo.S2.210515). Otro punto divergente con la RE2013 es lo que se evalúa de la práctica docente, pues para él, quienes definen los aspectos a evaluar deben conocer qué sucede dentro de los salones de clase y en general en educación básica. Así mismo, el maestro Jacobo expresó que el desconocimiento de los contextos concretos donde se lleva la práctica docente representa un problema para implementar tal

evaluación: “[...] (como tomador de decisiones) tienes que preguntarles directamente a los involucrados, [...] docentes frente a grupo. No lo están haciendo [...]” (PR5.Jacobo.S2.210515).

Por su parte, la maestra Martina, quien para 2015 contaba con poco más de dos años en el servicio docente, cree que los exámenes de la evaluación docente que conforma la RE2013 serán difíciles en sí, al no contar con información sobre las pruebas. Para ella un examen no es suficiente para dar cuenta del trabajo que realizan los docentes en la práctica cotidiana y en las condiciones materiales en que lo hacen, y como agravante añade la presencia de los medios de comunicación, de los que dijo sentirse atacada como parte del magisterio:

[...] por un lado a uno lo quieren evaluar con un examen, con todo lo que hay a su alrededor [...] y uno aquí hace lo que puede porque las condiciones en las que estamos no son muy buenas, nos exigen pero pues tampoco nos apoyan [...] (los medios de comunicación) nos atacan con todo (PR3.Martina.S3.190315).

El maestro Hernando, considera que no reprobaría la evaluación ya que, dijo, nunca había reprobado un examen presentado en CM. Además, ve lejana la posibilidad de que tanto su esposa como él tengan un resultado desfavorable y en consecuencia, se queden sin empleo, debido a que ella ha obtenido resultados sobresalientes, así como el compromiso que los dos tienen con su profesión: [...] no somos excelentes, pero sí estamos bastante comprometidos con esto porque tenemos la certeza de que esto así lo tenemos que hacer y nos gusta hacer (PR1.Hernando.S2.230215). Para él, la evaluación promovida en la RE2013, es una consecuencia ante prácticas arraigadas en maestros que han visto en la docencia una opción ocupacional sin ser de su entera preferencia. Esto, para el maestro Hernando está relacionado con la falta de interés en aspectos como la formación continua:

[...] a cerca de la reforma educativa, de cómo nos la *ganamos a pulso*, viene de esta situación que decíamos, de *aunque sea de maestro*. Tengo amigos [...] que de plano me lo han dicho: —no sé para qué estás estudiando. Si yo siempre estoy en la escuela, ¿para qué la estudio?, ¿yo para qué le voy a leer? (PR1.Hernando.S6.100315).

El maestro Hernando también habló desde su posición como representante sindical. Al preguntarle su expectativa sobre la RE2013, trajo a colación el descontento que hubo cuando se implementó el programa de CM en la década de los noventa, pero reconoció que

a largo plazo, esta resultó una política que benefició a los maestros. De la misma forma, externó su expectativa porque sucediera lo mismo con la RE2013:

¡Ah! (suspiro). Así como lo veo, en general (silencio prolongado), históricamente hablando espero que sea uno como cualquier otro bache que nos puedan poner. Digo, ahí está (Carlos) Salinas de Gortari, ¿no? Él hizo el recorte presupuestal a todos los proyectos, a todos los beneficios sociales. Pero fue él que puso esto de Carrera Magisterial, ¿no? y fue un buen beneficio para todos los profesores en la República. Entonces pienso que con el paso del tiempo pues debe haber alguien que cambie o modifique... o la riegue (risa) para bien (señal de entrecomillado). Que pueda ser como cualquier otra reforma que se ha vivido a lo largo de la historia del magisterio (PR1.Hernando.S6.100315).

La maestra Fabia también se pronunció a favor de la evaluación docente, ya que considera importante mejorar el desarrollo de su trabajo con sus alumnos. Piensa en el tipo de maestra que quisiera tuvieran sus propios hijos y considera que la evaluación implementada con la RE2013 se trata de un proceso que parte de la exigencia de los padres de familia para que sus hijos tengan “buenos docentes”, expectativa ante la cual muestra empatía.

Por ello, de obtener un resultado insuficiente en su evaluación manifestó su disposición a retirarse del servicio docente: “[...] si requiero retirarme y seguir aprendiendo y seguirme capacitando, lo acepto [...] si tengo que esforzarme más, también lo hago [...] digo: —si es para fortalecer mi labor, por supuesto que lo acepto” (PR5.Fabia.S1.180515). Sin embargo, manifiesta que teme que se cometan arbitrariedades y le retiren su plaza debido a alguna circunstancia ajena a los resultados en su evaluación: “[...] a lo que le temo es a que se diera alguna circunstancia de injusticia [...] que me digan: —no, maestra, ¿sabe qué? que siempre ya no y tiene que desocupar esa plaza” (PR5.Fabia.S1.18.05.15).

La maestra Fabia reconoce que tuvo condiciones favorables para su ingreso a la docencia con una plaza por tiempo indefinido, pero no le teme a la evaluación docente ni a las reformas, ya que se sentía preparada y lo asumía como un reto. Cabe señalar que fue la única docente mujer que pronunció seguridad ante la evaluación docente:

[...] Significa más un reto. Decir: —ah, ¿tengo que hacer un examen? O.K. (con tono tranquilo). Eso significa que tengo que prepararme y adelante (tono decisivo). Nunca me he sentado a cruzarme de brazos y esperar las cosas, y si hay que hacerlo lo hago, lo afronto y lo asumo como pueda ser (PR5.Fabia.S1.18.05.15).

El punto en común entre los dos docentes cuya percepción de la evaluación con la RE2013 era positiva por ser profesionalizante y *ganada a pulso*, es que plantearon críticas similares al hablar de su propia formación inicial. La maestra Fabia, licenciada en educación preescolar, criticó la falta de actualización de sus profesores de la Normal, y el maestro Hernando, licenciado en educación primaria, criticó la infantilización de los contenidos en la formación normalista. Ello puede dar cuenta de ciertos anhelos en ambos docentes por algún mecanismo que rompa con esas “deficiencias” de la formación inicial, y con el que también, los *mejores maestros* puedan diferenciarse. Sin embargo, este mecanismo implica una incertidumbre laboral, pues se da en un contexto en el cual, el trabajo docente ha transitado hacia su flexibilización, quedando regido por “contratos breves, renovables o directamente sin contratos” así que, “la vida laboral está plagada de incertidumbre” (Bauman, 2003, pág. 157).

Para comprender mejor el significado que tiene la evaluación docente en el trabajo profesional de los maestros entrevistados, es necesario tomar en cuenta que aunque se identifican cuatro bloques generacionales por el número de años de servicio: 1) 2 y 3 años, 2) 7 y 8, 3) 15 y 17, y 4) 25 y 30, no siempre corresponden con una postura a favor o en contra de las políticas de reforma. Por ejemplo, el maestro Hernando, con 15 años de servicio, a pesar de su preocupación por la incertidumbre laboral de la RE2013, con la que deben trabajar los maestros de recién ingreso, señala la responsabilidad de muchos maestros de generaciones anteriores en la implementación de la evaluación docente, mientras que para la maestra Fabia, con dos años de servicio, la incertidumbre laboral que acompaña a la evaluación docente es vista con mayor naturalidad que los docentes con mayor trayectoria profesional.

### **“Prepárate y a ver qué pasa”: tácticas ante la evaluación docente**

Sólo una maestra había sido notificada para evaluarse y llevaba a cabo diferentes actividades de preparación, sin embargo algunos docentes aún sin haber sido llamados a este proceso ya se organizaban en pequeños grupos para irse preparando con los elementos que tenían.

Algunos otros docentes todavía no emprendían ningún tipo de acción al respecto pero manifestaban interés por hacerlo, mientras otros más externaron su expectativa de recibir la capacitación correspondiente.

La maestra Juventina compartió que supo por parte de autoridades escolares que había sido seleccionada para presentar su evaluación docente, ante lo cual, se manifestó muy preocupada: “[...] el día que me dijeron: — ¡te toca la evaluación! [Señalando con el dedo]. Lloré” (PR2.Juventina.S3.18.05.15). Aunque ya había comenzado a asistir a capacitaciones proporcionadas por el sindicato, estaba muy preocupada por ser parte de la primera generación de maestros evaluados, lo que le restaba la posibilidad de conocer cómo había sido el proceso en ciclos anteriores. Por otro lado, no entendía por qué había sido seleccionada con veinticinco años de servicio. La información con que contaba era que se evaluarían los docentes que tuvieran entre seis y veinte años de servicio. Le causaba angustia que para junio de 2015 no había recibido su notificación oficial ni su contraseña para acceder a la plataforma correspondiente, cuando debía presentar su evaluación ya en los siguientes días. Es decir, de acuerdo con su relato, sólo había recibido la noticia de manera verbal de parte de sus directivos. Así mismo, no conocía de qué manera debía cumplir con los productos requeridos puesto que, aun cuando había trabajado, no conocía del todo los conceptos ni los parámetros de la evaluación. Por último, se sentía preocupada porque algunas de las autoridades que según ella, habían tenido acciones de protesta contra esta reforma, difundían en las redes sociales información sobre las consecuencias sobre hacer el examen: “Ahorita con lo de la evaluación, que si lo haces estás renunciando a la antigua ley y que te van a despedir, que prácticamente es un examen hecho para reprobalo [...]” (PR2.Juventina.S3.18.05.15). La maestra expresaba su divergencia, pues para ella la reforma ya representaba una cuestión inamovible debido a su carácter constitucional, y por lo tanto, las acciones de protesta realizadas hasta 2015 y a las cuales un director instaba a asistir, no le parecían conducentes para un cambio, más bien, había que aceptar las nuevas normas y prepararse:

Decía [un] director: —tenemos que irnos a la marcha. Si con eso realmente se pudiera hacer otra cosa, pues a lo mejor ¿no? [...] pero yo me pongo a pensar: —si ya hay un documento [...] ¿tú qué podrías hacer como representante? [...] No hay de otra, ya aceptarlo. [...] Prepárate y a ver qué pasa (risa y expresión de incertidumbre y nerviosismo) (PR2.Juventina.S3.18.05.15).

Mientras tanto, algunos maestros tomaron acciones de preparación en colectivo, aunque no se les hubiera llamado para ser evaluados. La maestra Martina y sus colegas en la escuela se organizaron para dedicar un tiempo fuera del horario de clases para estudiar diferentes documentos útiles para su evaluación y para su entendimiento sobre la reforma. Sin embargo, el tiempo dedicado a ello, dijo, había disminuido debido a diferentes razones, como la cantidad de trabajo en la escuela donde trabaja, por ejemplo, para preparar festivales, así como el aumento de tareas en sus estudios de maestría. Las reuniones, ya se habían dado de manera irregular, ya sólo tenían lugar en las sesiones de Consejo Técnico.

Es posible que la aceptación o resignación que muestran la mayoría de los maestros entrevistados se relacione también con las circunstancias particulares con que cuentan, en el contexto de un estado donde el sindicalismo magisterial y el gobierno local han sido actores políticos que actúan de manera conjunta (López-Ponce, 2001). No obstante, el relato de la maestra Juventina deja ver manifestaciones de oposición y resistencia. Es importante destacar el alto nivel de desinformación e incertidumbre sobre la Reforma, así como la proporción de docentes varones que expresaron seguridad de aprobar su evaluación, a diferencia de las mujeres.

### **Reflexiones preliminares**

Las decisiones de formación profesional que han tomado los docentes a lo largo de su trayectoria, expresan una relación estrecha con su origen socioeconómico. Respecto a la formación inicial, algunas expresiones de esta relación son la cercanía geográfica de su hogar con la escuela Normal como una de las pocas opciones educativas públicas en su lugar de origen, así como la presencia de docentes en su entorno familiar o social más cercano, que los apoyaron de diferentes maneras.

En su caso, el propósito de los maestros entrevistados por formarse en la docencia, de acuerdo con sus relatos, estuvo más ligado a una segunda opción profesional que a una manera de superar sus condiciones socioeconómicas de origen, aunque este segundo propósito sí acompañaba las expectativas de algunos docentes. Podría decirse que esta fue la

principal táctica en relación con su formación inicial que, en relación con sus condiciones particulares de vida, los llevó a formarse como maestros.

Por su parte, en los procesos de estudios con fines de certificación, puede identificarse una relación inversa en sus motivos en comparación con la formación inicial. Es decir, aunque no excluyen razones como el interés por el área de conocimiento elegida, estos estudios se caracterizan por ser una táctica en la búsqueda de ascensos y mejora de las condiciones laborales. Entre estas mejoras se encuentran el desarrollo profesional en áreas diferentes a la docencia u otros niveles educativos, o para conseguir un cambio de adscripción respecto a su lugar de origen, este último no como un derecho laboral, sino como resultado de un mérito.

Es importante recordar que el estudio fue realizado en 2015, bajo la implementación inicial de la RE2013, pues los propósitos como el desarrollo en áreas diferentes a la docencia y otros mencionados por los docentes, guardan una estrecha relación con las percepciones y expectativas de los maestros, motivados en gran parte por un clima de incertidumbre laboral ante los procesos de evaluación a su trabajo, propios de esta reforma. Por ello, el sentido que dieron en la mayoría de los casos a la realización de estos estudios, resulta una táctica frente a tal contexto de reforma. No obstante, en su caso, estas percepciones y expectativas frente a la evaluación fueron diferenciadas de acuerdo con sus experiencias en el pasado con otras reformas.

En el interjuego de la vida privada y la vida profesional, se observa una relación entre la formación inicial y el inicio de la trayectoria profesional, que da lugar a una relativa ausencia de tensiones a partir de por lo menos dos factores: 1) la etapa de vida en la que cada docente de este estudio se encontraba mientras realizaba su formación inicial, y 2) el tipo de formación inicial con que entraron al servicio docente y la implementación de alguna reforma educativa, que les llevó a dedicar, o no, tiempo extra a las actividades autodidactas.

El primer factor se refiere a que nueve de diez docentes eran solteros y no tenían hijos, ni al parecer, otro tipo de responsabilidades de trabajos de cuidado. Sin embargo, se identifica que cuatro de los diez maestros tuvieron que trabajar de manera remunerada mientras realizaron sus estudios iniciales: dos mujeres y dos varones, cuyos rasgos compartidos son

que, a excepción de una maestra, los otros tres dependían en su totalidad de ese ingreso para pagar su manutención y estudios; además de que son los docentes con más años de trayectoria. Respecto al segundo factor, se observa un vínculo entre la necesidad de implementar estrategias autodidactas al inicio de la trayectoria y su formación inicial, cuando esta última no es específica para la docencia a nivel primaria, y que en ciertos casos ha impactado tanto en el uso del tiempo entre la vida privada y profesional, como a nivel emocional.

La vida privada de los maestros mantiene una relación doble con la realización de estudios posteriores a su formación inicial. Primero, los antecedentes en la trayectoria de vida que hicieron a cada docente elegir algún tipo de formación y en cierta área de conocimiento. Entre los cuales se encuentra el interés por mejorar la práctica, la predilección por un campo de estudio, (en su caso) la práctica de algún deporte o actividad desde la infancia, la orientación por el ejercicio intelectual, etc. En estas razones se pueden leer aspectos de origen socioeconómico como las experiencias de vida, además de una carga de género, ya que hay maestras que realizaron su formación, motivadas su propia experiencia con alguna maestra de la infancia, o por un propósito de atención y cuidado a los niños. Además, aunque sólo una maestra lo dijo explícitamente, resalta una conveniencia referente al uso del tiempo para la dedicación a los cuidados de sus hijos, más allá de la percepción sobre la dificultad del ejercicio en esta profesión.

El segundo tipo de relación con la vida privada tiene que ver con las formas de organización en el uso del tiempo para llevar a cabo aquellos estudios con diferentes niveles de exigencia académica. Ante esta exigencia, de manera indistinta si se trata de estudios de formación continua o de certificación, los docentes de acuerdo con su etapa de vida deben organizar sus actividades en la esfera privada y profesional. Entre los docentes entrevistados son notables algunos rasgos frente a la realización de sus estudios: mientras las mujeres tienden a realizar estudios continuos –de larga duración como una licenciatura o una maestría- antes de tener hijos o posponen su ingreso si ya los tienen; los varones sí empiezan sus estudios continuos aunque tengan hijos, pero ellos han interrumpido esos estudios por motivos de organización con la pareja o necesidad de cuidar a algún familiar. No obstante,

cuando mujeres o varones buscan apoyo para el cuidado de sus hijos, lo encuentran en otras mujeres, casi siempre con sus propias madres.

Con la búsqueda de una mejora en las condiciones laborales mediante la realización de estudios continuos, va implícita la posibilidad de mejorar las condiciones de vida. Esto es extensivo tanto para mujeres como para varones, pues como se demuestra en el capítulo, la mayoría de los docentes entrevistados es el principal proveedor en su hogar. Sin embargo, algunas cuestiones de género atraviesan esta búsqueda. Por ejemplo, cuando hay maestras que son las primeras integrantes de su familia, mujeres, que acceden a un nivel de educación superior y provienen de un nivel socioeconómico bajo.

Otra forma en la que el género encuentra expresión es por el apoyo que algunos docentes recibieron de otros maestros tanto para iniciar o culminar sus estudios profesionales, como cuando comenzaron su trayectoria profesional. Esto, que ya hemos llamado redes de apoyo, casi siempre fue por parte de docentes con mayor antigüedad en el servicio, ya fueran familiares, amistades o en contadas ocasiones, sus propios compañeros de trabajo, y entre quienes prevalecen figuras de docentes mujeres. Curiosamente, mientras la mayoría de los maestros de este estudio recibieron claras muestras de apoyo de sus redes cercanas, entre colegas de trabajo no se dio de la misma manera. Lo que permite ver que el ejercicio de la docencia implica trabajar en condiciones escolares cotidianas donde prevalecen procesos de micropolítica que dan lugar a conflictos de diferente magnitud en la carrera de los docentes, y que forman parte de la construcción histórica del trabajo docente. Ante un escenario así al inicio de la trayectoria docente, las tácticas llevadas a cabo fueron más de tipo individual y sólo una maestra recurrió a la creación de redes profesionales de estudio con excompañeras de la Normal en condiciones laborales muy similares.

En sus relatos, los maestros de este estudio no se detuvieron mucho para explicar de qué manera se prepararon o cómo se organizaron en su vida privada ante una evaluación inminente en el pasado. Sin embargo, al parecer, la etapa de su trayectoria profesional y de vida orienta las tácticas en el contexto inicial de la RE2013, ya sea estudiar o jubilarse: una maestra de ingreso reciente mencionó la realización de una estrategia colectiva con otros colegas para la preparación de su evaluación. Mientras, algunos docentes con una trayectoria

media buscaban información sobre la reforma de manera individual o la compartían con otros colegas de forma esporádica y aún no habían iniciado ninguna actividad de preparación. Sin embargo, entre las docentes cuya trayectoria profesional estaba más cercana a su jubilación, y aunque una de ellas fue notificada para ser evaluada, los planes a futuro fueron perturbados debido a las consecuencias a sus condiciones laborales, pero también se leía cierta tranquilidad en el camino que les restaba para dejar la docencia.

Con todo lo anterior, el desarrollo del trabajo docente enfrenta, además, otro tipo de tensiones, identificada a partir del tipo de formación inicial, pues existe una polarización en las percepciones de los docentes sobre este rubro y su quehacer frente al aula. Algunos maestros que estudiaron en escuela Normal fueron muy críticos con su propia formación, y en algunos casos perciben “carencias” o “infantilización del contenido” como características de las escuelas normales, frente a la formación universitaria, al considerar esta última con más autonomía en el aprendizaje. Mientras, algunos otros expresaron de manera similar su insistencia por exaltar las habilidades desarrolladas en su formación dentro de la Normal, frente al desconocimiento práctico de los universitarios.

El desarrollo del trabajo docente cotidiano ha posibilitado por un lado, la detección de diferentes problemáticas con sus alumnos y las familias de estos, lo que en varios casos ha sido un móvil para buscar opciones en áreas específicas de su formación continua. Por otro lado, la expresión de seguridad, de la mayoría de los maestros, frente a la evaluación docente incluida en la RE2013, basada en tres factores: sus conocimientos, su experiencia y resultados en procesos de evaluación a lo largo de sus trayectorias, así como el compromiso con sus alumnos y las familias de estos. Al parecer esta seguridad no tiene relación con el número de años en la docencia, como se pensaría por el dominio de los conocimientos, sino que obedece a una diferencia de género. Los cinco docentes varones se dijeron seguros de, si bien no obtener un resultado excelente, no reprobar su evaluación; pero de las cinco docentes mujeres sólo una expresó seguridad para aprobar y estar dispuesta a seguirse preparando si no aprobaba; el resto de las maestras expresó opiniones que van desde la total angustia e inseguridad, a la preocupación pero tomando acciones estratégicas.

### **Capítulo 3. “La política realmente siempre, para dar, te pide”: la complejidad en la relación con el sindicato magisterial**

La actividad sindical adquiere distintos significados para los docentes entrevistados a partir de la experiencia que han tenido a lo largo de su trayectoria profesional con diferentes instancias y actores, así como de la cultura política que han internalizado. Esto define en gran parte el tipo de relación que se tiene con el sindicato magisterial. En este capítulo se analiza el tipo de relaciones que los docentes entrevistados establecen con el sindicato en el contexto de implementación inicial de la RE2013.

El magisterio de nivel básico en el subsistema del Estado de México, está adscrito al Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), organización que refiere sus antecedentes al año de 1926 con la fundación de la Sociedad Mutualista de Maestros “Anfora”, mediante la cual, ante la escasez de recursos estatales para pagar sus salarios, los maestros “hallaron la manera de otorgarse apoyo mutuo en los momentos de infortunio y de desgracia, pulir sus costumbres y refinar su cultura” (López-Ponce, 2001, pág. 66). Posteriormente, “la reducción salarial, el atraso en el pago de los salarios, la inseguridad del empleo, la falta de criterios para los ascensos y los cambios de adscripción y la ausencia de una mínima prestación social” (López-Ponce, 2001, pág. 71), llevaron a los maestros a fundar en 1930 la Liga de Maestros del Estado de México, organización que nació con el propósito de representar y mediar las demandas del magisterio, ante el gobierno del estado. El funcionamiento del SMSEM como tal, inició en 1952 y se mantiene independiente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

El autor describe cómo el SMSEM se fue corporativizando al Partido Revolucionario Institucional (PRI), *actuando políticamente*, a fin de asegurar una continuidad del dominio sindical y de sus conquistas laborales logradas. Aunque la conquista de demandas salariales, representó para los maestros del Estado de México innegables beneficios, se instauró una práctica “colaboracionista” con el gobierno estatal, de la que “los maestros aprendían que no era necesario recurrir al enfrentamiento con el Estado [...] Sus demandas podían alcanzarse apoyando los programas de gobierno, renunciando a la movilización y manteniendo una

actitud no beligerante” (López-Ponce, 2001, pág. 166). De acuerdo con el autor, los maestros ya se encontraban atados y sometidos a una burocracia sindical y política, que en tiempos de crisis, los beneficios logrados se quedarían sólo en manos de esas cúpulas.

Estas prácticas sindicales no son exclusivas del SMSEM, autores como como Arnaut (1998a), Ornelas (2008) y Muñoz (2008), han contribuido a explicar por qué el SNTE logró tener tanta importancia y poder político en la vida nacional. En ambas organizaciones, los rasgos persistentes son básicamente prácticas como la intermediación y negociación ante las demandas laborales, así como de control de sus agremiados y de búsqueda de concesiones en las cúpulas políticas.

Diez docentes entrevistados, cinco (tres mujeres y dos varones), expresan un desinterés y hasta un rechazo por la actividad política dentro o fuera del sindicato. Dos docentes varones, ambos con 18 y 13 años como docentes respectivamente, fueron los únicos que mencionaron tener actividad política dentro del sindicato: uno de ellos es secretario general de zona escolar, y el otro es delegado de zona escolar. Dos maestras expresan un interés por incursionar en la política sindical pero en un momento posterior, cada una con diferentes razones.<sup>3</sup> Cabe señalar que ninguno de los docentes refirió que desarrollara actividad política en organizaciones civiles, partidos políticos o de alguna otra índole.

### **3.1. “Yo estuve un año también, eso porque me obligaron”: ¿aversión a la actividad política sindical?**

Los cinco docentes que no tienen interés por la actividad sindical expresan una diversidad de percepciones sobre lo que implica la participación dentro del sindicato y algunos de ellos tampoco manifiestan interés en otros espacios políticos. Hay quienes consideran necesario contar con cierto carácter y habilidades para este desempeño, como el maestro Jacobo, quien muestra disgusto por la manera en que funciona la política sindical:

---

<sup>3</sup> De un último docente no se cuenta con información en este rubro, sin embargo, nunca mencionó que ejerza actividad política, ni sindical ni en otros espacios.

Porque la política realmente siempre, para dar, te pide y a veces son cosas que a mí no me gustan. Por ejemplo, que acude a Toluca, que acude a cierta marcha, que acude a apoyar... Realmente yo no tengo el carácter, ni el temple, ni nada para estar en ese tipo de movimientos, a menos que sea obligatorio o necesario, pero cuando el término es voluntario, realmente no lo hago (PR5.Jacobo.S1.190515).

En el relato del maestro Jacobo aparece la relación entre participar en el sindicato y obtener cargos:

[...] Y créame que si de alguna manera me gustara, ahorita yo a lo mejor ya estaría en otro cargo o aspirando a otra cosa. Porque realmente es lo que pide la política, ¿no? el apoyo para que se le apoye, entonces no me considero ser una persona a la que le guste la política (PR5.Jacobo.S1.190515).

Llama la atención la percepción del maestro sobre las implicaciones de la actividad sindical por un carácter obligatorio en dos niveles. El primero tiene que ver con lo que el sindicato le exige que cumpla en tanto es trabajador sindicalista: acudir a marchas y “apoyar”. Cabe señalar que en los estatutos del SMSEM se lee en el artículo 12 del capítulo IV, *De los derechos y obligaciones de los miembros del sindicato*, que los afiliados deben “Asistir a los eventos convocados por la Organización Sindical” (SMSEM, n.d.). La presencia de esta obligatoriedad cobra relevancia al cuestionarse sobre las consecuencias en su situación laboral si no cumpliera con esas normas institucionalizadas.

El segundo nivel de obligatoriedad que se hace visible se encuentra al pensarse él en la actividad política, cuando dice que estaría obligado a *dar* para recibir beneficios, como otros cargos. Esto sugiere el funcionamiento de las relaciones clientelares dentro del sindicato, acordes con una cultura política donde el cobro de favores es una práctica arraigada.

No obstante, el maestro Jacobo considera importante mantenerse informado de lo que sucede en el ámbito sindical: “Obviamente sí tienes que estar enterado del funcionamiento, de lo que nos provee el sindicato, de todo lo que hay en cuanto a lo sindical, pero que yo me involucre, realmente no” (PR5.Jacobo.S1.190515).

La opinión de otros docentes sobre la actividad sindical también es negativa porque se le identifica con actos de corrupción. Esta opinión también es compartida por el maestro

Cornelio, quien durante un año fungió como representante sindical de la escuela de manera obligada, aunque no explicó quién lo obligó ni de qué manera:

No, no me gusta la política, de hecho no soy muy afín a estar metido en la política. Se me hace como muy corrupto, o sea, si tienes dinero puedes lograr algo, si no tienes no puedes, no son las cosas derechas, como quien dice. Mejor me hice a un lado. Yo te digo, un año tuve la oportunidad de entrar al comité de los representantes de los maestros pero no quise, dije: ¿sabes qué? no, [ademán de negación] no me gusta esto. A mí háblame de ir a jugar fútbol, de ir a alguna actividad y voy, pero eso de la política [gesto de desagrado] no, no me llama la atención [...] Aquí (la representante sindical en la escuela) es la maestra [...]; estuvo la maestra [...] Yo estuve un año también, eso porque me obligaron, si no... [Gesto y ademán de desagrado] (PR4.Cornelio.S1.190515).

La maestra Juventina tampoco tiene interés en la actividad política. Su percepción muestra algunas claves para comprender la relación entre los docentes y el sindicato más allá del ámbito político o gremial. En primera instancia, considera que su carácter no se presta para ello, sin embargo reconoce que conlleva mucha responsabilidad asociada al "ver por los demás" y que por lo tanto requiere de tener ciertas características, entre ellas la vocación:

Sindicalmente no, no, no, esas ya son palabras mayores [risas], y mi carácter no se presta para ese cotorreo sindical [...] el que se mete ahí es porque de veras tiene mucho amor a su trabajo y le gusta compartir con todos los demás, pero yo siento que es mucha responsabilidad [...] Cuando tienes realmente esa vocación pues ves más por los demás que por ti mismo [...] ahorita el que está (se refiere al secretario general de la zona escolar) como que sí ha hecho más por los compañeros que por él mismo. Ahorita él tiene una comisión (sindical), [...] con el riesgo de perder sus dos lugares (plazas), y que lo manden a donde haya. [...] Siento que es una responsabilidad muy grande [...] (PR2.Juventina.S3.210715).

A manera de paréntesis, el riesgo mencionado por la maestra Juventina respecto a que el secretario general de zona pudiera perder sus dos plazas, se refiere a la incertidumbre que acompañó el cumplimiento de esa comisión sindical, ya que en palabras del maestro, eso implicó ausentarse de sus grupos en las dos escuelas donde trabaja, durante dos o tres meses. A esto se hace referencia por el mismo secretario general de zona como veremos más adelante.

La misma maestra observa desde afuera de la actividad sindical algunas prácticas que denotan rivalidades entre los diferentes grupos sindicales. Además menciona conocer el trabajo del actual secretario general de zona:

Ahorita el que está, siempre está informando pero el maestro de nuestra escuela, como que no se lleva con él, no lo quieren, en la escuela no les cae, no dan la información a tiempo, y luego tú te enteras por otro lado, y dices: ¿por qué [...] no ha dicho esto? Y luego ya le preguntas al que es representante de la zona: —Es que yo ya le di la información desde cuándo. —Espérate, si él no nos ha dicho nada. Con tal de dejar en mal al otro pues no informan. [...] Y es que este maestro de la escuela cuando fueron las elecciones quería ese puesto. Los trienios pasados así como que: yo quiero estar ahí y pues no se le hizo. Y luego ya quedó ese maestro (el actual representante), otra maestra que es su familiar, y bueno ya sabes, [en tono irónico] `que la mafia´, que no sé qué. ¡Por favor! o sea, yo siento que de todos los que han estado, el que está ahorita ha trabajado muy fuerte. Cada quien sus pensamientos ¿no? (PR2.Juventina.S3.210715).

En relación con el contexto de implementación inicial de la RE2013, la maestra Juventina externó que la información manejada por un directivo y el representante sindical escolar entre el grupo docente de la escuela donde trabaja, tiene poca credibilidad para ella. Además, se hace visible que el directivo y el representante sindical escolar forman parte de un grupo dentro del SMSEM, cuya postura en relación con la RE2013 es contraria a la de esta institución en el plano oficial:

Hay un grupo de *whats* (*app*, en su escuela) y como que nada más lo utilizan (el director y el representante sindical de la escuela) para estarte bombardeando con información tan negativa, que te pone más de nervios, y dices: ¿y todo esto va a pasar? La verdad, ahorita llegan (los mensajes), veo de quién es, lo borro sin verlo. [...] Ahorita con lo de la evaluación, que si lo haces estás renunciando a la antigua ley, y que te van a despedir, que prácticamente es un examen hecho para reprobalo [...] (PR2.Juventina.S3.210715)

Son diferentes las estrategias y tácticas que los docentes desarrollan a partir de las facultades que les da su posición. En este caso, el directivo y el representante sindical gozan de un cargo de autoridad, escolar y sindical respectivamente; desde ahí es que impulsan una respuesta de cierta resistencia en relación con la RE2013. Sin embargo, la diversidad de ideas y perspectivas sobre las implicaciones de esta reforma es vasta, de tal manera que no en todos los casos se encuentra eco. Por ejemplo, la maestra Juventina mencionó que el directivo llamaba al colectivo docente a no evaluarse como lo estipula la RE2013, y ella es incrédula de la información recibida desde esta autoridad escolar, entre otras razones, por no poder explicar el posicionamiento actual del directivo en contra de la delegación sindical de la zona escolar, si él mismo, menciona la maestra, formó parte de ésta tiempo atrás:

El director (de esa escuela) siempre ha estado muy en contra (de la actual delegación sindical), y no lo entiendo porque él fue alguna vez parte de esa delegación [...] y como después la gente ya no volvió a confiar en él, ya no volvieron a votar por él [...] hasta la fecha sigue con sus ideas, ahora de la evaluación. Que si lo haces estás renunciando, que si en el cajero en lugar de decir ¿donas dos pesos? te van a decir: ¿renuncias a la antigua ley y aceptas la nueva? si no, no puedes retirar dinero [...] Son tantas cosas que dices: ¿de dónde lo sacas? Tiene que haber un papel donde alguien te esté firmando, ¿no? para que sea real (PR2.Juventina.S3.210715).

Es de notar cómo la postura de cada docente en relación con las instituciones o con las políticas gubernamentales se constituye, entre diferentes cuestiones, a partir de la información con que se cuenta, pero también, a partir de la relación que se tenga con quien brinda esa información y la confianza que se le tenga. Esto incluye la toma de decisiones y la definición de tácticas y estrategias con las cuales se responderá a las condiciones que plantea esta reforma. Para la maestra Juventina, por ejemplo, informarse a través de la lectura sobre las políticas educativas es importante para formarse un criterio propio:

Ahorita que me estoy yendo a mi curso, (preparación para la evaluación, en el sindicato), [risa] me estoy dando cuenta de muchas cosas, esta reforma está desde el (19)93, nada de que Peña Nieto llegó y la impuso, no es cierto, esto ya viene de más atrás, y todos que: —Peña Nieto, Peña Nieto. O sea, ¿por qué no leemos? como que no estamos habituados a leer. Decía el director: —es que tenemos que ir a la marcha, y hay que hacer esto. Otros dicen que porque el sindicato no nos está respaldando como debería ser, que al contrario, ellos aceptaron todo esto (PR2.Juventina.S3.210715).

Aunque no lo mencione de manera explícita, en el relato se puede entrever que la maestra Juventina se mantiene informada de lo que pasa en el sindicato a través de la cercanía con otros docentes que sí están involucrados, aunque guarda sus distancias.

Es interesante la forma en que la maestra Juventina se expresa respecto a la participación de las mujeres en el sindicato. Al preguntarle si en sus más de 25 años de trayectoria como docente había visto diferencias de género en la representación sindical, la maestra dice:

De todos los años que llevo de servicio [risa], solamente ha habido una maestra mujer, una representante, y como que en ese trienio no... Se supone que debería haber sido un poquito mejor, ¿no? Bueno, yo siento. Pero como que no, como que se fue mucho para abajo la delegación [...] No, no lo trabajó como debería, o como se esperaba que lo hiciera [...] (PR2.Juventina.S3.210715).

Al preguntarle qué esperaría del liderazgo de una mujer, la maestra Juventina también manifiesta su expectativa:

Pues que hiciera más cosas por todos los maestros, sus compañeros ¿no? como una representatividad realmente. En ese tiempo fue cuando más se atacó a la zona [tono irritado], como lo peorcito y los que más conflictos daban, todo eso... Allá en el sindicato así se tenía, para serte específica, la escuela (donde trabaja) era el punto rojo [con tono irritado], la que más conflictos daba, porque siempre el director ha estado así como que muy en contra, y bueno, no lo entiendo porque alguna vez él fue parte de esa delegación, representante de la zona. Y como ya después la gente ya no confió en él, ya no volvieron a votar por él, pues como que si se vio muy... y a la fecha sigue así con sus ideas [...] (PR2.Juventina.S3.210715).

Independientemente de que el liderazgo fuera femenino o masculino, la maestra relaciona la actividad política con el “ver más por los demás”. Sin embargo, al hablar del único liderazgo de una mujer, plantea que “se supone que debería haber sido un poquito mejor” (PR2.Juventina.S3.210715). Siguiendo las palabras de la maestra, son relevantes las expectativas hacia una mujer líder. Por un lado, es posible que se tornen más altas en la medida en que la maestra espera ser “mejor” representada por otra mujer; por otro lado, existe la posibilidad de que subyazca cierto sentido estereotipado de las funciones femeninas, tales como la entrega, el sacrificio, el compromiso, la honestidad y la consideración por los demás lo que implica una carga sobre el cuerpo sexuado de un liderazgo femenino. Aunque en el relato el causante de los conflictos es el director, la maestra responsabiliza a la representante de un mal resultado en su gestión.

Como ya han demostrado muchos trabajos anteriores, la escasa participación política de las mujeres es una característica generalizada en los espacios políticos. María Luisa Tarrés (1998), por ejemplo, menciona que en América Latina uno de los problemas más evidentes en la actividad política es la ausencia, la discriminación, o la falta de reconocimiento de las mujeres en los ámbitos donde se toman las decisiones para el desarrollo de una sociedad. La percepción compartida por la docente respecto del único liderazgo femenino que ha conocido, deja ver la ausencia de las mujeres en el liderazgo sindical.

La maestra Edvina, al igual que el maestro Jacobo, expresó que no le gusta la política: “No me gusta la política, no me gusta *andar ahí*” (PR4.Edvina.S4.280515). De manera similar, a la maestra Adelina no le interesa la actividad política, aunque como vimos en el

primer capítulo, entró al servicio docente por gestiones en el sindicato desde antes de entrar. Mencionó que llevó su documentación al sindicato y frecuentemente volvía para ver si ya había una asignación para ella (esto antes de la implementación de la RE2013). Reconoce que fue así como entró al trabajo docente:

Sí me costó mi tiempo y el esfuerzo de estar metiendo documentos, estar yendo (al sindicato) a ver qué ha pasado [...] Pero estar inmiscuida en todo esto que es la política y que los partidos políticos, y que: —vamos para allá. No. Nunca me ha llamado la atención estar metida ahí. [A futuro] La verdad no, no, no me llama la atención [...] se me hace la verdad como mucha pérdida de tiempo. Estar yendo, [tono de desgano] que siguiendo a un político, y que hacer montón y todo eso [gesto de fastidio], la verdad no, no me gusta (PR2.Adelina.S2.180315).

### **3.2. “Faltaba mucho, porque me requerían mucho”: implicaciones de la participación política sindical**

En relación con quienes sí llevan a cabo una actividad política, los únicos docentes que lo hacen son dos varones y es dentro de las instancias sindicales. Los dos maestros mencionaron que siempre han tenido un interés por la política. El maestro Teodoro expresa que “Desde aquel entonces (se refiere al inicio de su carrera docente) me ha gustado mucho la cuestión política y anduve muy metido en el sindicato [...]” (PR1.Teodoro.S1.170215). Al recordar los cambios que ha tenido su ejercicio docente, la historia que comparte permite evidenciar el tiempo de dedicación necesario para realizar actividad política en el sindicato y de qué manera organizaba sus actividades. Pareciera que para ejercer actividad política, es necesario contar con ciertas condiciones laborales y profesionales que permitan realizar esta actividad, tales como concesiones desde el sindicato y autoridades escolares, redes de apoyo entre colegas, u otras ligadas al uso del tiempo.

Cuando el maestro Teodoro fungió como delegado, tuvo dificultades para compaginar el tiempo de dedicación a los requerimientos sindicales con las obligaciones profesionales frente a grupo en una secundaria:

En ese lapso (cuando entró a la actividad sindical) me mandaron para [otro municipio] y trabajé ahí dos años. Pero me quitaron esas horas, las renuncié y me regresé a trabajar aquí en 2005 (al municipio donde actualmente trabaja) [...] Yo era delegado

sindical en ese entonces de esta zona (escolar) y estuve trabajando allá (en el otro municipio). Yo recuerdo que en aquel tiempo, sabemos no, de antemano la cuestión política cómo está en la actualidad, en aquel tiempo pues había al menos más horas, ahorita está muy difícil. Pero sí, me quitaron esas horas, el primer año lo trabajé y lo trabajé bien, entre comillas, faltaba mucho, porque me requerían mucho, que: —tienes que estar aquí (en el sindicato), tienes que hacer esta actividad, tenemos este trabajo de este lado. La verdad era muy desgastante, entonces pues aquí (en la escuela donde lo entrevisté) no lo descuidaba tanto pero allá (en el otro municipio) sí estaba muy descuidado porque todo era en la mañana (PR1.Teodoro.S1.170215).

También se evidencian las formas en que se manejaban las faltas de los docentes que ejercían actividad sindical y el tipo de apoyo que en este caso, el maestro pudo obtener, tanto del sindicato como de autoridades escolares:

Entonces allá (en el otro municipio) no tuve problemas en cuanto a faltas, porque pues me las justificaban. El segundo año, se trabajó y siguió de la misma manera, hasta un poco más, y a raíz de ahí siento que ya no se me apoyó, y digo, con justa razón porque pues, la maestra (directora de la otra escuela, en el otro municipio) yo creo que necesitaba a alguien que estuviera de 100%, cubriendo su lugar. Entonces ya no se me apoyó, me dijeron (en el sindicato): —ya no vas a estar aquí, vas a estar en otra escuela. Salió mi nombramiento, como no era base de esa zona, de esas horas me bajaron de 20 ¡a 9! (PR1.Teodoro.S1.170215).

El maestro Teodoro deja ver cómo antes de la implementación de esta reforma, la posibilidad de conseguir horas clase era mayor y estaba ligada al apoyo en el ámbito sindical o con autoridades de supervisión escolar.

En cuestión sindical ya no pedí el apoyo (sindical), sino lo pedí (después de que le quitaron horas en el otro municipio) en cuestión laboral con la maestra (la supervisora de la primaria donde lo entrevisté) que me consiguiera horas aquí (en esta zona escolar). Trabajé en [una primaria de la misma zona escolar]. En esas horas las trabajé pues todo un año, pero eran nombramientos de tres meses, de agosto a noviembre y otros tres meses. De ahí pues ya se me terminó el contrato, todavía no terminaba mi cuestión sindical, todavía era delegado. Sí pedí el apoyo (en el sindicato), me dijeron: —bueno, pues estas horas que están aquí (en una secundaria del actual municipio donde trabaja), están vacías ahorita, las acaban de dejar porque el maestro se hizo subdirector, entonces, ¿las necesitas? —Sí. —Bueno, van interinas. Y así, las trabajé durante dos años. Yo creo que aquí (en la secundaria del actual municipio donde trabaja) influyeron mucho el supervisor y el director para que me quedara, [por] el trabajo que haces con los alumnos, te decía: —¿sabes qué? te propongo para el siguiente año [...] (PR1.Teodoro.S1.170215).

Otro aspecto que resalta es el entrecruce de la vida familiar con la toma de decisiones sobre la participación política, lo cual implica la definición de estrategias en función del uso

del tiempo. Por ejemplo, el maestro Teodoro externa que a partir de sus condiciones familiares como el matrimonio y el nacimiento de su primer hijo decidió retirarse temporalmente de la vida política. No obstante, el mantenimiento de las relaciones y contactos en el ámbito político jugaron un papel importante en su reincorporación.

A raíz de que me caso es que decido retirarme un poquito de la cuestión política. Yo me casé en julio y terminé mi proceso de delegado hasta el mes de marzo. Me alejé un poco de la cuestión política, regresé hace apenas dos años. Seis años, dos trienios completos me desaparecí. Y conozco el ámbito, ahorita me volví a empapar porque mucha de la gente que en su momento conocí, la volví a encontrar ahorita y ya muchos son nuevos. Y saben que ya has trabajado en revistas, y saben que conoces el ambiente. Pero decidí retirarme principalmente por dedicarle tiempo a mi esposa y en ese momento pues ya venía mi hija. Yo sí dedico, bueno procuré dedicarme a ellos. Dije: —voy a dejar un poquito (PR1. Teodoro.S2.190215).

El entrecruce entre la vida familiar y la actividad sindical conllevó la decisión consensuada con su pareja de retomar la carrera gremial. El maestro Teodoro no externó explícitamente las razones por las que regresó a la actividad política, pero puede leerse en su relato la apuesta por una estrategia con posibilidad de ascenso, aunque incierta, ya que el regreso el retorno político de este maestro se dio en 2013, año en que inició la implementación de la RE2013. Además, se evidencia que el ejercicio político implica una dedicación de tiempo sustancial:

No te creas, antes de entrar yo sí lo retomé con mi esposa. Y me dijo: —sí, adelante, échale ganas, eso a lo mejor te puede dar un ascenso después. Y ahora que se viene, te digo, lo de [una comisión en el sindicato], yo sí lo consulté con ella. Yo le dije que me iba a desaparecer dos o tres meses, que iba a venir a lo mejor cada ocho días si bien me iba. Le dije: — ¿cómo ves? Me dijo: —pues adelante, sí. Como siempre ha habido mucha comunicación, confía y confío en ella (PR1. Teodoro.S2.190215).

Entre las diferentes tareas sindicales, el maestro Teodoro fue elegido para participar en la comisión organizadora de las elecciones internas, lo cual le demandaría ausentarse de su trabajo frente a grupo y de su familia, ya que las actividades se desarrollarían en otra ciudad:

Dentro del sindicato hay elecciones internas, este año (2015) es cambio de comité ejecutivo, tanto del secretario general como de las comisiones. Para esto necesitan un órgano electoral, como el INE, pero que controle esto, se saca de los delegados. Somos trece regiones a nivel estado, y de esas trece se saca una persona por región, de esta región me escogieron a mí. Entonces yo me voy a ausentar en su momento de las labores escolares, unos dos meses, dos meses y medio posiblemente, para estar en la ciudad de Toluca arreglando toda esa cuestión. Me tengo que alejar aquí del trabajo

por la cuestión política, de planillas, tengo que involucrarme con ello. Para ese entonces sí necesito ese tiempo (PR1.Teodoro.S1.170215).

El ejercicio de la actividad política también incluye reuniones sociales y asistencia a eventos especiales, en ocasiones quizá más relativos al mantenimiento y construcción de relaciones públicas, pero al parecer hay posibilidad de elegir entre asistir o no. Sin embargo, aunque el maestro reconoce la importancia de hacerse presente ante los líderes sindicales, hay ocasiones en que estos eventos se contraponen con sus momentos de convivencia familiar:

Por ejemplo el fin de semana, tenía una actividad en la ciudad de Toluca. La verdad *no* pude asistir. Además de que no pude, no quería asistir porque era una convivencia con compañeros delegados, a la cual yo no quería asistir, porque dije: es 14 (de febrero), yo quiero estar con mis hijos, quiero estar con mi esposa, quiero salir a comer, quiero que estemos juntos [...] Yo tengo que estar cuidando mucho eso (las relaciones públicas), porque sí es muy importante el estar presente. Me decía hace días uno de los del comité ejecutivo: —tienes que estar porque el jefe te tiene que ver ahí, ya te está ubicando, te ubica muy bien. Pero sí repercute, no te creas. De hecho tuvimos un evento y me dijo un compañero del comité que si podía dar el discurso: —Prepárate un discurso de agradecimiento al líder. Ya lo preparé, lo mandé para que lo leyeran, lo checaron. De una u otra manera, cuando me acerqué a darle el abrazo al líder, él ya más o menos me empieza a ubicar. [...] hay que cuidar mucho las relaciones, ¿no? Pero pues he tratado de asistir a casi todos los eventos importantes. Por ejemplo, el domingo tuvimos otro, pero una convivencia familiar, ahí sí me gustó mucho porque pude ir con mi familia (PR1.Teodoro.S1.170215).

El maestro Hernando, otro de los maestros con actividad política también percibe que el sindicato ha perdido la fuerza política que tenía antes de la RE2013. En su relato refiere una posición subyugada del sindicato del Estado de México al gobierno estatal y hace patentes las formas de relación clientelar, incluso en el contexto de la RE2013:

[...] Sí nos están quitando mucho poder, porque antes: —ok, tienes el perfil, meto al sindicato mis papeles, te buscamos un espacio, empiezas a cubrir interinatos, ya después te basificamos y tienes por medio del sindicato una plaza, ¿no? Ahora definitivamente, el poder que pueda tener el sindicato en ese sentido, pues necesitas así como que ser hermano del líder, o familiar del líder como para que te hagan un espacio [...] (El sindicato) es cien por ciento partidista, ya sabemos de quién, hay toda una estructura política que está basada en los profesores. Los eventos o las cosas, bueno, todas las negociaciones, todo lo que pueda darse es directamente con el gobernador [...] (PR1.Hernando.S2.230215).

Llama la atención que el maestro Hernando hable desde el colectivo, desde un “nosotros” cuando se refiere al sindicato. Esto podría indicar que se ha asumido parte de un grupo de poder. En seguida, la condición que este maestro menciona para obtener un lugar en el magisterio sin pasar por los procesos normativos de ingreso que marca la reforma: ser pariente del líder sindical, no es una sorpresa para quien está mínimamente enterado de este tipo de prácticas institucionales, mismas que significaron uno de los mecanismos para que el sindicato mantuviera el control de sus agremiados, y que fue solapada por numerosos funcionarios públicos y diversos niveles de gobierno desde sus inicios.

El maestro Hernando menciona, algunos cambios en las condiciones laborales con las que los docentes de recién ingreso deben trabajar, esto es en una flexibilización. Considera que estos cambios repercutirán en la contribución al sindicato y por lo tanto, en el futuro sobre las pensiones de varias generaciones de docentes:

Ahora haces tu examen y si te quedas te dan tu nombramiento por tres meses, [...] no te da derecho de afiliación al sindicato, lo que me preocupa porque digo: —OK, mi jubilación, ¿quién la va a pagar? Y entonces están restando poder al sindicato [...] no solamente en lo político, está lo económico porque todavía te digo, tengo como quince generaciones que van a ir pagando mi jubilación [...] digo: —OK. Pero cuando lleguen las demás generaciones, ¿qué va a pasar? porque digo, ahorita ya nos estamos quedando sin agremiados, ahorita ya no están llegando con documento de base, entonces si no eres de base no eres sindicalista, y por lo tanto ¿Cómo te afilias? ¿Tienes seguro? Yo no sé si tengan seguro las personas que estén llegando ahorita, no sé si tienen las prestaciones que nosotros tenemos. No tienen los días económicos, no tienen eso del ahorro, no puedes sacar ni la credencial [risa sarcástica] [...] (PR1.Hernando.S2.230215).

Resalta que un delegado de zona, como es el maestro Hernando, afirme que para ser sindicalista se debe contar con base magisterial. Dentro de los estatutos del SMSEM, el capítulo IV referente a los derechos y obligaciones de los miembros del sindicato no existe algún artículo que refiera esto. De hecho, el requisito de acreditar ser maestro de base se menciona únicamente para ejercer el derecho a voto en cada delegación o representación sindical, lo cual se encuentra asentado en el artículo 76 del mismo documento. Es importante mantener presentes las dudas y afirmaciones del maestro, ya que las prácticas concretas pueden ser diferentes a las estipuladas en la normatividad. Por otra parte, el maestro vincula la pensión y otras prestaciones como si estas las otorgase directamente el sindicato.

También el maestro Hernando manifiesta un conflicto por el tiempo que debe dedicar a las actividades sindicales. Él se hace cargo de los cuidados de su bebé de dos años de edad y su hijo de nueve por las tardes. Para él, una táctica que le ha permitido cumplir con su función política y familiar ha sido conseguir el apoyo del secretario general de zona. Una vez más se observa un entrecruce entre la vida sindical y la vida familiar:

Ya llegando a casa, el bebé es más exigente conmigo [...] y por eso también decidí que ya no voy a tener trabajo para estar allá (en su casa) [...] las juntas del sindicato son en la tarde a las seis, los miércoles ya no he ido, generalmente las han hecho en miércoles. Entonces yo lo único que hago es: me pasan la información, de hecho [el secretario], me pasa la información, ya sea que yo haga las impresiones de la información, y pasa él y reparte, o yo reparto a las escuelas que me tocan. Solo me toca ésta (escuela) y [otra primaria] que está ahí (a unas cuadras). Si llega a pasar eso tengo que escaparme a la hora del recreo, está aquí a cinco minutos, voy, regreso. O luego en la tarde voy a [otra primaria de la zona], pero ya trato de organizarme de manera que quede de paso y pierda el menor tiempo posible [...] No es difícil, es laborioso pero pues hay que estar... vamos, no descansar, simplemente (PR1.Hernando.S2.230215).

Con base en lo anterior, puede decirse que el ejercicio de la política sindical implica una dedicación de tiempo para las diferentes acciones como reuniones, comisiones, organización y participación en eventos masivos, etc., las cuales se deben compaginar con las obligaciones inherentes al trabajo docente y por supuesto, familiares. Los dos docentes que ejercen actividad político sindical reconocen esta condición, pero en su discurso se develan ciertas diferencias, tanto en el uso del tiempo entre la vida profesional y la vida privada, como en las condiciones personales y familiares.

Por ejemplo, el maestro Hernando tiene plaza docente sólo en el turno matutino, por las tardes cuida a sus dos hijos: un bebé de dos años y un niño de nueve, su esposa también es maestra pero en nivel secundaria y trabaja en los dos turnos. Por su parte, el secretario general de zona, el maestro Teodoro trabaja el turno matutino y el vespertino, en una primaria y en una secundaria. Su esposa es comerciante, y se encarga del cuidado de sus dos hijos la mayor parte del día.

La disponibilidad de tiempo para el ejercicio profesional y político sindical es diferente, y por lo tanto, la organización del tiempo también lo es. Sin embargo, las condiciones laborales son iguales: ya no es posible, al menos en lo normativo, obtener

ascensos, puestos, número de horas, entre otros beneficios, a partir de la actividad política sindical. Ahora las reglas están marcadas en la LGSPD. Esto da lugar a una diversidad de motivos por los que quienes participan en la política sindical lo sigan haciendo si ya no hay posibilidades de obtener muchos o algunos de los beneficios en el ejercicio docente.

Los relatos del maestro Hernando y el maestro Teodoro dejan ver la prioridad que asignan a los asuntos familiares frente a los de política, aunque no por ello dejan de realizarla. Es evidente que ejercen un tipo de masculinidad no tradicional de forma preponderante, debido a la importancia que le dan a la convivencia familiar. Sin embargo, cabe preguntarse más allá de los tiempos de ocio, cuál es el manejo del tiempo que existe para aquellas actividades que tradicionalmente realizan más las mujeres, tales como el trabajo doméstico y de cuidados a los miembros dependientes del hogar. Los diversos estudios que existen sobre el uso del tiempo (García y Rodríguez, 2015), ayudan a revelar cómo se da este uso y si hay diferencias de género.

### **3.3. “Todavía no, siento que me falta experiencia y conocer más”: la participación política sindical como táctica a futuro**

En el contexto de la implementación inicial de la RE2013, la participación política como un plan a futuro es vista como una táctica, entre otros fines, para mejorar las condiciones laborales. Son las dos maestras quienes expresan un interés por la incursión en la política sindical, pero la han pospuesto. Sus razones tienen que ver para una de ellas, con la autopercepción de sus habilidades y desenvolvimiento en ámbitos políticos, y para la otra, la falta de tiempo disponible debido a sus condiciones de trabajo y de organización familiar. Por ejemplo, la maestra Martina dice:

Todavía no, siento que me falta experiencia y conocer más. Luego mis compañeras hablan de cosas y yo me quedo: —eso no me lo dijeron en la Normal [gesto de extrañamiento]. Entonces tengo que tomar más experiencia. [A futuro] A lo mejor sí, subir a otro nivel.

La maestra considera que la participación política implicaría un ascenso de puesto en el magisterio. Al preguntarle qué necesitaría para lograr esto, respondió:

Más que nada conocer a los de a mi alrededor, no soy muy sociable que digamos, entonces sí necesito relacionarme más con las personas que tienen esos cargos o que se involucran más con eso [...] darme a conocer [...] porque desgraciadamente aquí en el país el que no conoce y el que no tiene palancas no avanza (PR3.Martina.S2.170315).

Puede leerse que para entrar a la actividad sindical su táctica es esperar a contar con más años de servicio y con ello, tener mayor conocimiento del trabajo docente. Pero la misma entrada a la actividad política se entiende como una estrategia para concretar sus planes de ascenso en el servicio docente y mejorar sus condiciones laborales, lo que coincide con las formas gremiales anteriores a la implementación de la RE2013. En términos de cultura política, la expresión habla por sí misma: “el que no tiene palancas, no avanza”.

La maestra Fabia menciona que también le interesa la actividad política, pero que por ahora no tiene tiempo para ello, pues de lunes a viernes, aunque vive a unos pasos de la escuela y se encarga del cuidado de una de sus tres hijas, también debe atender la maestría que estudia los fines de semana y por supuesto sus obligaciones docentes. Los días viernes viaja cuatro horas para reunirse con el resto de su familia en otra ciudad.

Sí me gustaría poder hacerlo, pero pues no he tenido la oportunidad de ingresar [...] por la dinámica de trabajo y también porque laboralmente a veces son muchas cosas con las que hay que cumplir y bueno, con eso no hay de otra, ¿no? Hay que cumplir o cumplir. (PR5.Fabia.S1.180515).

Las razones de esta maestra para iniciar una carrera gremial también están relacionadas con la intención de lograr ascensos como docente, pero a partir de la obtención de su grado de maestría:

En el sindicato te ofrecen ese apoyo, que tú docente puedas estudiar y ya después de que terminaste los estudios, ingresas tu documentación para que puedan otorgarte otro puesto. Un nivel diferente al que tienes, ya no eres docente, sino que ahora tienes la maestría, y se te remunera económicamente (PR5.Fabia.S1.180515).

Mientras tanto, sus relaciones con el sindicato implican que hasta el momento de las entrevistas, llevaba dos años esperando su cambio de adscripción para poder vivir y trabajar cerca de su familia en el municipio de donde es originaria, o por lo menos no tan lejano:

Yo he estado solicitando el cambio desde el ciclo pasado, y pues hasta ahorita no ha llegado. No sé de qué dependa, a lo mejor de que no conozca a alguien en mi sindicato, quien me pueda ayudar, no lo sé, no lo sé (PR5.Fabia.S1.180515).

### **Reflexiones preliminares**

Es posible distinguir entre los docentes que no tienen interés por ejercer algún tipo de actividad política, ya sea dentro o fuera del ámbito sindical. Entre “hacer montón”, “andar ahí”, “la corrupción”, o el que “para recibir de la política haya que dar”, constituyen una serie de significaciones negativas que orientan la decisión de no participar.

Pero también habla de una cultura política internalizada y desde la cual, la generalidad de los docentes entrevistados perciben que las anteriores afirmaciones son la única forma en que funcionan las instituciones sindicales, salvo una docente que refirió a una dimensión de vocación como condición necesaria para tener actividad sindical.

El desencantamiento, rechazo o fastidio de los docentes no interesados en la política, necesariamente tuvo que pasar por una socialización donde observaron y/o experimentaron cómo funciona el ámbito político, principalmente el sindical, pero también en otros espacios (Blumer, 1982). De estos docentes sólo uno refirió su experiencia personal concreta como representante sindical de su escuela; el resto, al parecer expresó más su percepción desde afuera, pero con el establecimiento de las interacciones ya mencionadas.

No obstante, aunque la mitad de los docentes expresó una negativa por la actividad sindical, la mayoría considera importante mantenerse enterado, tanto de la información generada en el ámbito sindical como de las políticas educativas y condiciones laborales. Las razones expresadas versaron en el cuestionamiento de la credibilidad de la información recibida por algunos actores escolares, sobre los planes de ascenso y participación sindical a futuro, los cambios en las condiciones laborales que experimentaban, la inmediata evaluación docente, o diferentes trámites realizados, como el cambio de adscripción.

Además de mantenerse informados, quienes sí tienen actividad sindical reconocieron la importancia de hacerse presentes en su sindicato. La razón principal fue el mantenimiento de relaciones con las figuras de poder en esta institución y el labrar posibles beneficios, si no

como docentes, sí dentro del mismo sindicato. Salvo la maestra que mencionó la dedicación, en ningún relato se destaca la característica central de una organización gremial: la defensa de los derechos de sus agremiados.

A partir de los relatos de los docentes entrevistados, se hace visible la importancia de la disposición y uso del tiempo para tener actividad política. Sin embargo, las diferencias por género se presentan cuando esta participación se pospone, se pausa o se limita, debido a los trabajos de cuidados principalmente, que deben asumir mujeres y hombres en la docencia. La participación sindical, entonces debe competir con el uso del tiempo en el ámbito familiar, las obligaciones profesionales inherentes a la escuela, los pasatiempos y en algunos casos con la formación y proyectos profesionales paralelos. Esta lucha se da en un contexto social donde están presentes diferentes cambios en las masculinidades.

El conflicto por el uso del tiempo dedicado a la actividad sindical y las obligaciones frente a grupo parecen arreglarse gracias a las redes de apoyo en el propio sindicato o las autoridades escolares, mientras que la competencia con el tiempo dedicado a la familia parece ser más difícil de manejar.

## Conclusiones finales

El desarrollo del trabajo docente se ha transformado a la par de los cambios institucionales y de vida de los docentes a lo largo de sus trayectorias. Debido a la heterogeneidad de los maestros entrevistados, es posible observar que sus condiciones laborales, de formación profesional y de relaciones con su sindicato, han cambiado desde mediados de la década de los ochenta hasta la entrada en vigor de la RE2013.

Las condiciones institucionales y de la propia vida de los maestros entrevistados los han llevado a desarrollar sólo tácticas y no estrategias que les han permitido, no sin tensiones, desarrollar su trabajo y satisfacer sus necesidades como sujetos de cierto género, con una vida familiar en una etapa de vida específica.

Podemos observar diferentes tipos de tácticas. En las primeras etapas que marcaron el inicio de las trayectorias de los maestros, es visible que los jóvenes buscaban forjarse un futuro a partir de las condiciones que ofrecía no sólo el sistema educativo mexicano, sino el modelo económico del país. Especialmente las opciones educativas ofrecidas por el Estado en ciertos contextos socioeconómicos y geográficos, las representaciones sociales sobre la profesión docente como campo laboral y las condiciones laborales. Para jóvenes que con esfuerzos fueron profesionistas de primera generación en sus familias echando mano de las escuelas cercanas, los apoyos familiares y la influencia de familiares o círculos sociales cercanos al magisterio, ser docentes se llegó a considerar una *fortuna*, una *bendición de Dios*, o a una conformidad con nombramientos de tres meses, en sitios apartados y utilizando una buena cantidad de tiempo, sobre todo para los no normalistas, en gestiones burocráticas o sindicales.

Ante las estructuras de trabajo docente, los maestros entrevistados generan tácticas pero difícilmente estrategias. Un ejemplo de ello es su afiliación a un sindicato cuya única movilización política se ha construido históricamente a partir de una corporativización a un partido en el poder estatal, en el que las relaciones clientelares han sido frecuentes. Las trayectorias de los maestros se fueron desarrollando bajo diferentes circunstancias, comenzando en la década de los ochenta con los sueldos bajos pero con la estabilidad laboral de las plazas de tiempo indeterminado y con prestaciones laborales complementarias.

Con la implementación de Carrera Magisterial se vieron cada vez en ritmos más acelerados de trabajo y estudio para tratar de entrar o avanzar en un esquema meritocrático, optar por un segundo turno de trabajo, o diversificar sus fuentes de ingreso. En estas tácticas tuvieron peso los deseos y gustos profesionales, pero sobre todo, las diferencias de género y la etapa de vida. Las mujeres apostaron a la formación y la carrera magisterial, mientras los hombres lo hicieron a la doble plaza, trabajos alternativos o incluso la actividad sindical. Al estar la mayoría en etapa reproductiva, la formación profesional y la certificación implicaba la búsqueda de redes de apoyo familiares. Al parecer, para las mujeres era más viable realizar estudios largos y luego tener familia, mientras para los hombres, algunos de los cuales tuvieron que interrumpir sus estudios por cuestiones familiares, las opciones educativas cortas y laborales parecen combinar mejor con sus papeles sociales de proveedores, si bien todos, hombres y mujeres, eran los proveedores principales de sus familias. Con el tiempo como un bien escaso, la ubicación de las escuelas donde trabajan tiene un lugar importante en la organización familiar cotidiana, y por lo tanto, los cambios de adscripción son un punto central de las condiciones de trabajo.

Por otro lado, a falta del apoyo de los colegas dentro de las escuelas así como de cursos de actualización de buena calidad, los docentes tenían que echar mano del apoyo de los familiares o compañeros de sus carreras para poder desenvolverse en la escuela. Esto es importante ya que la formación de culturas magisteriales se liga más a la formación inicial y a las redes familiares que al trabajo en las escuelas que aparece como solitario. Es notoria, también, la crítica a los escasos apoyos del Estado a la formación continua y a las escuelas normales.

En las entrevistas se hizo evidente cómo el cambio de reglas laborales en 2013, con las que los derechos ganados como la permanencia quedan en riesgo de ser perdidos, impera una incertidumbre que perturba los mismos planes de vida de los docentes.

En parte, esta incertidumbre era causada por la falta de información proporcionada por su sindicato y las autoridades y, aunque buscaban información, en algunos casos habían surtido efecto los rumores relacionados con los alcances de esta reforma, en términos de los derechos laborales que les preocupaba perder. Dentro de la incertidumbre es notoria la poca

confianza en el sindicato y una escasa cultura política. Hubo posturas de confianza en los posibles beneficios a futuro de la RE2013 basadas en experiencias con políticas de reforma anteriores, por una retórica de la flexibilidad laboral normalizada o la aceptación de la evaluación como una posibilidad. Pero los docentes, según su etapa de vida, fueron preparando tácticas ante un escenario incierto. El adelanto en el proceso de jubilación, es un recurso a la mano de quienes ya cumplían o se acercaban al número de años de servicio requeridos. Pero esta no resultaba una opción entre quienes comenzaban su trayectoria profesional o se encontraban a la mitad del camino, en parte por el tiempo que les faltaba para llegar a la edad de jubilación, pero también por la satisfacción que la mayoría de los docentes expresó acerca del desarrollo de su trabajo con los alumnos.

La etapa de vida, como parte de la vida privada de los docentes entrevistados cobra importancia, pues sus responsabilidades familiares, les demandan en su mayoría, un papel como proveedores principales, ya sea de su descendencia o de familiares mayores. Para el grueso de los docentes entrevistados, las posibilidades tácticas se ceñían a permanecer en la docencia y prepararse para una subsecuente evaluación a su trabajo, pese a la desconfianza de que las autoridades cometan injusticias o errores. Este itinerario tiene distintos sentidos según el género y los deseos profesionales, ya que las mujeres, a diferencia de los varones que se dicen confiados, no tienen la certeza de lograr pasar las evaluaciones. Mientras que algunos, hombres y mujeres, se inclinan por llevar a cabo estudios de formación continua y certificación que les permitan diversificar sus áreas de desarrollo profesional, ya sea para amortiguar la incertidumbre laboral prevaleciente o como previsión ante un posible resultado como docentes *no idóneos* y su posible salida de la docencia. Además, como ya mencioné, la táctica de realizar otros estudios profesionales está diferenciada por el género, debido al peso de la dedicación de tiempo y la organización familiar que implican, ya que la responsabilidad del cuidado de los hijos o padres es asumida principalmente por las maestras, aunque algunos maestros también la asumen.

Las redes de apoyo familiares, la mayoría de las veces femeninas, resultan cruciales. Una ventaja de analizar al trabajo docente como un mercado de trabajo sujeto a las transformaciones socio-históricas y económicas nacionales y globales, es que con ello se da cuenta de aquellas tensiones y posibilidades entre la vida privada y la vida profesional, que

pueden acentuarse en contextos de flexibilidad laboral. Al respecto, valdría preguntarse si las redes de apoyo seguirán presentes y bajo qué condiciones. Así mismo, si las formas de responder de los docentes seguirán siendo a partir de tácticas individuales, o si estas nuevas condiciones los llevarán a organizarse de formas diferentes.

Como se ha visto a lo largo de la tesis, para desarrollar el trabajo docente los maestros han tenido que llevar a cabo tácticas donde su dinámica de vida privada se ve muchas veces en tensión, pero también el trabajo docente ha sido una táctica para satisfacer necesidades de su vida familiar. Aquí sólo se han tomado aspectos limitados tanto de la vida privada como del propio trabajo docente (ya que no se abordó el trabajo en clase y las relaciones de los docentes con los alumnos y los padres de familia), pero puede apreciarse que la vida privada no es ajena al desarrollo del trabajo docente, y que en la forma en que los docentes se enfrentan a los cambios en su situación laboral hay diferencias de género y de etapas etéreas que son importantes y rara vez son tomadas en cuenta por las políticas educativas.

## Bibliografía

- Aldrete, M. G., Pando, M., Aranda, C., y Balcázar, N. (2003). Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación En Salud*, V(1), 0. Revisado el 16 de octubre de 2015 Tomado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14200103>
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo: imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-Xochimilco.
- Arnaut, A. (1998a). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994* (2a ed.). México: SEP.
- Arnaut, A. (1998b). Los maestros de educación primaria en el siglo XX. En Latapí, P. (coord.) *Un siglo de educación en México* (pp. 195–229). México: CONACULTA-FCE.
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (coord.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando? Debate informado* (pp. 31–46). México: FLACSO México.
- Arnaut, A. (2016). Comentarios a Mesa 3: Experiencias de la evaluación. En *Coloquio Voces de la Evaluación Docente*. México: Canal de la Asamblea de Estudiantes del DIE. Revisado el 20 de octubre de 2016. Tomado de [https://www.youtube.com/watch?v=xGdT-\\_82FZQ&list=PL0eCKoMXAED1W1C\\_\\_ydeVk5Ygyi-OiTIy&index=3](https://www.youtube.com/watch?v=xGdT-_82FZQ&list=PL0eCKoMXAED1W1C__ydeVk5Ygyi-OiTIy&index=3)
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. España: Centro de publicaciones del M.E.C. y Paidós Ibérica S.A.
- Barba Casilla, B., y Zorrilla Fierro, M. (2009). La formación inicial de docentes en México, ¿tiene salida? *Metapolítica*, (64), 42–47.
- Barrera González, M. L. (2007). La identidad profesional docente: el caso de los profesores de una escuela primaria del estado de Nuevo León. En *Memorias del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Mérida, México: COMIE.

- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bertaux, D. (2005). El análisis de un relato de vida. En Bertaux, D. *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica* (pp. 90–102). Barcelona: Bellatierra S.L.
- Birgin, A., y Charovsky, M. M. (2013). Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, (39), 33–48.
- Blumer, H. (1982). La posición metodológica del interaccionismo simbólico. En *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y método* (pp. 1–16). Barcelona: Hora.
- Borja L., B. E., Vera N., J. Á., y García, D. (2009). Opinión de los docentes sobre el programa de capacitación y su relación con el desempeño escolar en Sonora, 2004-2009. *Región y Sociedad*, 21(45), 165–189.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2a ed.). México: Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calvo, B. (2003). Marina y sus techos de cristal. En R. Cortina (comp.) *Líderes y construcción de poder: las maestras y el SNTE* (pp. 77–132). México: Santillana.
- Carrasco, C. (2010). ¿Conciliación? No, gracias. Hacia una nueva organización social. En Cooper, J.A. (coord.) *Tiempos de mujeres en el estudio de la economía* (pp. 21–42). México: UNAM-PUEG, UNIFEM.
- Castrejón Mata, S. M. (2003). *Impacto de la modernización educativa en las condiciones de trabajo de los profesores de educación primaria. Tesis de maestría*. Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- Civera, A. (2006). La coeducación en la formación de maestros rurales en México (1934-1944). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 269–291.
- Civera, A. (2010). Mujeres, escuela y opciones de vida: las estudiantes normalistas rurales en México en los años cincuenta. *Naveg@mérica. Revista Electrónica de la Asociación*

*Española de Americanistas*, 4, 1–13. Tomado de <http://revistas.um.es/navegamerica/article/viewFile/99881/95411>

Civera, A. (2013a). Entre el corporativismo estatal y la redención de los pobres: los normalistas rurales en México, 1921-1969. *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, (17), 199–205.

Civera, A. (2013b). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas rurales en México* (2a ed.). Zinacantepec, Edo. de México: El Colegio Mexiquense A.C.- Gobierno del Estado de México.

Cortina, R. (1990). Gender and Power in the Teacher's Union of Mexico. *Mexican Studies. University of California Press*, 6(2), 241–262. Revisado el 17 de noviembre de 2014. Tomado de <http://www.jstor.org.access.biblioteca.cinvestav.mx/stable/pdf/1051834.pdf>

De Certeau, M. (1997). *La invención de lo cotidiano. I Artes de hacer*. México: UIA-ITESO.

De Ibarrola, M. (1998). Latapí, P. (coord.) La formación de los profesores de educación básica en el siglo XX. En *Un siglo de educación en México* (Biblioteca Mexicana Vol. 2) pp. 230–275). México: CONACULTA-FCE.

Domínguez C., C. (2014). *La persona del docente, del reconocimiento al olvido*. México: UPN.

Espino, A. (2010). Economía feminista: enfoques y propuestas. *Aportes al debate del desarrollo en América Latina*, 8, 1–11. Revisado el 09 de enero de 2015. Tomado de <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, XII(42), 27–42. Revisado el 07 de febrero de 2015. Tomado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/14645/13059>

Ezpeleta, J. (1996). Reforma educativa y prácticas escolares. *Avance y Perspectiva*, 15(septiembre-octubre), 268–277.

- Fanfani, E. T. (2009). Notas sobre la construcción social del trabajo docente. En *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 141–172). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Fernández, K. (2012). Evaluación docente. ¿Prueba superada? *Perfiles Educativos*, XXXIV(núm especial 2012), 57–69. Revisado el 05 de junio de 2015. Tomado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v34nspe/v34nspea6.pdf>
- Flores-Crespo, P., y Mendoza, D. C. (2012). *Implementación de políticas educativas. Los concursos de oposición y la Alianza por la Calidad de la Educación*. México: Gernika-Universidad Iberoamericana.
- Fraser, N. (1993). Repensar el ámbito público: una contribución a la crítica de la democracia realmente existente. *Debate Feminista*, 7(4), 23–57. Revisado el 17 de marzo de 2016. Tomado de [http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/007\\_02.pdf](http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/articulos/007_02.pdf)
- García O., R. M. (2003). *El papel de la experiencia docente en los cursos de capacitación para maestros multigrado*. CINVESTAV.
- Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., y Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1251–1274. Revisado el 14 de marzo de 2016. Tomado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400009>
- IEESA. (s.f.). *¿De dónde vienen y a dónde van los Maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012*. México: IEESA (Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América). Revisado el 09 de octubre de 2016. Tomado de <http://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/09-sep-IEESA.pdf>
- Jaimes, M. del C. (2007). Un acercamiento a los profesores de los centros de actualización del magisterio del estado de Guerrero. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 539–559.
- Lara, A. (2007). *El mal-estar docente*. México: Acento.
- Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.

- López P., N. (2001). *Ya es tiempo de actuar: el proceso de organización de los profesores del Estado de México, 1921-1959*. Toluca: El Colegio Mexiquense A.C.
- Loyo, A. (2002). La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio (Educational Reform in Mexico as Seen by Teachers: An Exploratory Study). *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 37–62. Revisado el 25 de julio de 2016. Tomado de <https://doi.org/10.2307/3541390>
- Maldonado L., B. (2010). Un vínculo necesario: el género y los mercados de trabajo. En Cooper, J.A. (coord.) *Tiempos de mujeres en el estudio de la economía* (pp. 77–102). México: UNAM-PUEG, UNIFEM.
- Marcelo, C. (coord.). (2008). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. México: Octaedro. Tomado de [http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El\\_profesorado\\_principiante.pdf](http://cedoc.infed.edu.ar/upload/El_profesorado_principiante.pdf)
- Méndez O., M. F., y Remedi A., E. (2016). Los orígenes de un grupo de investigación en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP): configuración de una «cabeza de playa». *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 89–107. Revisado el 02 de febrero de 2017. Tomado de <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.07.002>
- Mercado M., R. (2010). Un debate actual sobre la formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral de la Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educación*, 14(1), 149–157. Revisado el 15 de septiembre de 2016. Tomado de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a16.pdf>
- Miranda E., J. F. (2009). Prácticas y percepciones docentes respecto a Carrera Magisterial: desilusión, desinterés y ausentismo. En *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1–10). Xalapa: COMIE-Universidad Veracruzana. Revisado el 13 de septiembre de 2016. Tomado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_16/po-nencias/0846-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_16/po-nencias/0846-F.pdf)
- Montaño S., L. (2005). *La formación del docente actual de las escuelas secundarias generales en el Distrito Federal: caminos para la docencia*. México: UPN-AJUSCO.

- Muñoz A., A. (2008). Escenarios e identidades del SNTE, entre el Sistema Educativo y el Sistema Político. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 377–417.
- Noyola, V., & Padilla, L. (2009). Desgaste profesional (síndrome burnout) en profesores de escuelas primarias públicas del municipio de Aguascalientes. En *Memorias del X Congreso Nacional de investigación Educativa*. Veracruz: COMIE.
- Ornelas, C. (2008). El SNTE, Elba Esther Gordillo y el gobierno de Calderón. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(37), 445–469. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=33650415&site=ehost-live>
- Puiggrós, A. (1996). Educación neoliberal y quiebre educativo. *Nueva Sociedad*, N° 146(Nov-Dic), 90–101.
- Remedi, E. (Coord. . (2005). *Instituciones educativas: sujetos, historia e identidades* (1a ed.). Barcelona: Plaza y Valdés.
- Robert, S. A. (2013). Incentives, Teachers and Gender at Work. *Education Policy Analysis Archives*, 21(31), 1–25. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n55.2014>
- Rockwell, E. (1997). Maestros: la formación de una cultura magisterial. *ALEPH Revista de Pedagogía*, 1(1), 10–18.
- Rockwell, E. (1999). De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. In *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates* (2a ed., pp. 7–57). México: DIE-CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2013). El trabajo docente hoy: nuevas huellas, bardas y veredas. En *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp. 437–473). México: COMIE.
- Rockwell, E. (2015). Contradicciones de la evaluación del desempeño docente: lo que muestra la evidencia cuantitativa. *Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 1–14.
- Rodríguez, M., y García, B. (2014). Trabajo doméstico y cuidado masculino. En García, B. y Pacheco, E. (coord.) *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México* (pp. 381–

431). México: Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales-El Colegio de México- ONU Mujeres-Instituto Nacional de las Mujeres.

Sandoval, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En Sandoval, E., Blum-Martínez, R. y Harold, I. (coord.) *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85–110). México: UPN. Revisado el 26 de enero de 2015. Tomado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=Y32aYbP6Lw4%3D&tabid=1406>

Santoyo, L., & Pacheco, E. (2014). El uso del tiempo de las personas en México según tipo de hogar. Una expresión de las desigualdades de género. En García, B. y Pacheco, E. (coord.) *Uso del tiempo y trabajo no remunerado en México* (pp. 171–220). México: Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales-El Colegio de México- ONU Mujeres-Instituto Nacional de las Mujeres.

Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM). (s.f.). *Estatutos SMSEM. Comité Ejecutivo Estatal 2015-2018*. SMSEM. Revisado el 19 de junio de 2015. Tomado de <http://smsem.org.mx/nosotros/estatutos/>

Street, S. (2002). Los maestros democráticos y mis voces femeninas ocultas. *Sinéctica*, (20), 13–18. Revisado el 06 de febrero de 2017 <http://www.redalyc.org.access.biblioteca.cinvestav.mx/articulo.oa?id=99817898003>

Tarrés B., M. L. (coord.). (1998). ¿Importa el género en la política? En *Género y cultura en América Latina. Cultura y participación política* (pp. 13–32). México: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos-Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer.

Tenti F., E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28, 335–353. Revisado el 21 de mayo de 2016. Tomado de <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>

Torres, M. (2005). *La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México*. Pátzcuaro, México: CREFAL Cuadernos Estancias de Investigación.

Torres A., A. (2009). *Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México. Carrera magisterial: nueve maestras, nueve historias*. México: Comité Regional Norte de Cooperación de la UNESCO.