



V Congreso Nacional AMET 2006
Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Transformaciones en el sector de la educación básica y la subjetividad magisterial.

*José David Alarid Dieguez**

Introducción

Cualquier proceso de reconfiguración económico, político y social como el que ahora está en marcha en el país requiere de reorientar la educación para que contribuya a la consolidación del nuevo proyecto, de ahí se desprende la necesidad de analizar a la modernización de la educación no sólo como un plan técnico de reorganización administrativa sino que necesita ser situado dentro de la perspectiva del cambio en marcha del modelo de sociedad.

El Estado mexicano ha puesto en marcha una serie de transformaciones en el sector de la educación pública del que los maestros de base son los encargados de implementar al proceso de 'modernización educativa' y, por lo tanto, están directamente involucrados en el proceso. A partir de la reestructuración organizativa y estructural sus condiciones de trabajo se ven transformadas y se ven involucrados en un proceso de reordenación estructural, con cambios en los patrones subjetivos de significar su trabajo, a partir de ser interpelados por nuevos imaginarios de lo que significa ser maestro.

El trabajo docente se ve sometido a cambios en las formas organizativas, de la materia de trabajo, evaluación y remuneración. Así como en sus referentes identitarios, i. e. la idea de profesionalización, también se dan procesos de en sus formas de responder a las nuevas realidades, en los niveles individual y colectivo, i.e. sindical, a partir de la construcción de nuevas formas de representación en el trabajo (NFRT).

Este proceso ha sido poco estudiado y se considera pertinente analizarlo de manera detenida en el contexto temporal y geográfico del D. F. desde 1989 hasta el 2005.

En el presente trabajo presentamos algunos resultados de un trabajo de investigación en marcha en el que entre otras cosas se analizan las formas en las que a partir la modernización educativa de la educación básica se han visto reestructuradas las condiciones de trabajo de los maestros de educación básica del D. F. con sus exigencias de eficiencia, productividad y calidad; y cómo estas transformaciones estructurales han repercutido en la constitución de las formas en que los maestros significan su trabajo, su identidad y las respuestas a las transformaciones a través de la constitución de nuevas formas de representación en el trabajo, así como el cambio en las relaciones entre sindicato y Estado y su repercusión en las dinámicas y estructuras sindicales.

Perspectiva metodológica.

* Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Para recabar la información se ha utilizado la entrevista en profundidad bajo el supuesto, de la sociología del conocimiento que los individuos ordinariamente producen relatos y estos son 'evidencias' de las perspectivas de los grupos particulares a los que los actores pertenecen. En tanto las narraciones forman parte del espacio social que describen, son formados por el contexto en el que ocurren (Hammersley y Atkinson, 1990). De manera complementaria se efectuó observación en distintos espacios y momentos: clases, trabajo en, reuniones informales, reuniones de trabajo, asambleas sindicales y posibles movilizaciones.

En la época de la llamada sociedad del conocimiento (Harvey, 1990) la producción, divulgación y enseñanza de conocimiento se consideran fundamentales para el desarrollo social de cualquier país. En ese contexto la labor de los profesores (y académicos) adquiere especial relevancia para desarrollar las tareas que tiene que ver con la producción, divulgación y enseñanza de conocimiento, por lo cual su trabajo se mira cada vez más con especial atención pues se considera que a partir de él se pueden impulsar los procesos modernizadores en la sociedad mexicana.

México, como toda América Latina, se ha visto inmerso en un proceso de reestructuración social desde una perspectiva globalizadora de corte neoliberal que, bajo la inspiración de organismos transnacionales, ha impuesto pautas de reorganización social que han conformado la reestructuración del modelo de acumulación. La crisis fiscal de los estados latinoamericanos, agudizada por la carga de la deuda externa alentó a que los gobiernos de América Latina asumieran las directrices de los organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional pensadas para desregular a las sociedades y abrirlas las economías de la región a las formulas del libre comercio (Bonal, 2002), nuestro país no ha sido la excepción, sin embargo eso no significa que todos los países de la región hayan seguido una senda única. En cada país se han implementado las reformas de acuerdo a las condiciones políticas y sociales prevalecientes según la configuración del bloque histórico prevaleciente.

Las reformas se han implementado en contextos de austeridad presupuestal y con propósitos que incluyen el recorte del gasto presupuestal, concretado en bajas en los salarios reales. Así, los salarios magisteriales han disminuido de manera significativa desde la década de los 80.

Las reformas han sido diseñadas desde el gobierno central, con la participación de especialistas y sin la participación de los maestros que son quienes la implementan.¹

¹ Las reformas educativas se han planteado como metas: mayor equidad de acceso, mejora de la calidad y resultados, sistemas de rendición de cuentas, revisión del currículo y de contenidos y de textos, así como a las de legitimación del nuevo orden. En 1990 el Banco Mundial publicó un estudio sobre la educación básica titulado "La educación primaria. Documento de política" se constituye en un referente en algunas políticas en donde se destaca la necesidad de revisar los libros de texto, la propuesta de evitar incrementos salariales que no estuvieran vinculados a un análisis de resultados, la justificación para establecer un proyecto escolar, la propuesta de descentralizar el sistema. (Díaz Barriga, 1999)" Recomendaciones adoptadas una por una por el Estado mexicano y que tuvieron su concreción más precisa en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Las reformas se han dado con vistas a abordar problemas de 'financiamiento, competitividad y equidad'. Ante las crisis económicas ha habido disminución del gasto educativo, aunque contradictoriamente una presión para aumentar las matrículas, también se ha intentado responder a la mundialización, incrementando el 'rendimiento escolar' y las habilidades laborales con vistas a preparar capital humano de 'más calidad' que permita mejorar la competitividad a nivel mundial y también se intentó favorecer el papel de la educación como fuente de movilidad social. Se pretende descentralizar para mejorar la escuela y economizar recursos. En las reformas se concede un gran valor a los indicadores formales, incremento de la matrícula, de índice de aprobación, etc.

En el sector de la educación esto se ha traducido en una reorganización del sector y se pusieron en marcha una serie de programas destinados a responder simultáneamente a políticas de austeridad y a una reorganización del sector educativo para que cubran las nuevas exigencias del mercado de trabajo,

Se ha puesto en marcha a partir de la década de los 80 y en especial desde 1992 de un proceso de reestructuración del sector a través de una serie de medidas entre las que destacan: la federalización de los servicios educativos a los estados de la federación (con la excepción del D. F.), el reforzamiento de la capacidad normativa del gobierno federal vía la SEP, la implementación de una serie de programas de impacto en la reorganización del sector y, la puesta en marcha del programa denominado Carrera Magisterial como eje que vertebrará la reconfiguración del trabajo magisterial.

Si bien existen una serie de estudios que muestran algunos efectos de la puesta en marcha de estas medidas para el magisterio (Jiménez, 2003. Alarid, 2001) hace falta explicar y comprender el proceso de reestructuración de la labor docente desde la reestructuración organizativa de aquel, de tal manera que se puedan ubicar los efectos desde una perspectiva más amplia (Smyth, 2000)².

Interesa también, y de manera preponderante, estudiar el proceso desde la perspectiva de los propios maestros como sujetos sociales que con su acción cotidiana constituyen al hecho educativo en su concreción. Esto implica abordar la problemática de la reestructuración educativa situando a los maestros no como simples ejecutores de planes prescritos desde las instancias de gobierno, sino como actores que dependiendo de su posición ante el proceso juegan en la conformación de los resultados educativos. Tradiciones, cultura, posiciones políticas y pedagógicas, condensadas en formas de subjetividad, son elementos desde los cuales los maestros conforman su acción. Aquí cabe puntualizar que con fines analíticos consideramos que la subjetividad puede ser dividida en elementos cognitivos, afectivos y conativos, que si bien tendencialmente suelen coincidir, no siempre es así.

² Asimismo, consideramos pertinente realizar estudios regionales que den cuenta de las particularidades de la reestructuración en distintas zonas del país, atendiendo a las importantes diferencias en las condiciones en que se desarrolla el trabajo magisterial, sin menoscabo de atender sus bases comunes (Street, 2001).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Ante las propuestas oficiales los maestros pueden responder con aceptación, rechazo, resistencia, contrapropuestas, etc. Las respuestas de los maestros se dan en distintas direcciones y en formas desde las más individuales hasta aquellas que se organizan en pautas colectivas de acción, desde las de nivel escuela hasta las que se han expresado en el nivel de su sección sindical.

Se pretende avanzar en el análisis del proceso de modernización educativa a lo largo del periodo 1988- 2005 tal como ese proceso se ha traducido en la puesta en marcha a través de una profunda reorganización del trabajo magisterial y que se plasma en una serie de programas y las formas en que los maestros han respondido a este proceso, en distintos niveles de agrupación . A continuación se presentan algunos elementos que fungen como elementos de análisis del proceso estudiado

La reestructuración del trabajo docente.

El trabajo docente del sector público puede ser ubicado como parte del proceso de formación de la futura mano de obra, el trabajo de los maestros estatales es definido por el Estado, para Connell el objetivo del trabajo de los maestros es el desarrollo de la 'capacidad para actuar socialmente' (1995, 97 pos. cit. Smyth, 2001), la que tiene dimensiones económicas, ideológicas y políticas, de tal manera que el proceso de trabajo en educación es un 'componente estratégico de todo macroproceso de cambio social'.

Distintos grupos de poder tienen visiones diversas de la naturaleza de las capacidades que deben ser enseñadas, se disputa por definir qué ha de enseñado, a quién, cuándo y cómo. El resultado suele ser un 'acuerdo' en el que el Estado juega un papel importante no sólo en la definición del currículo sino también en intentar asegurar que los maestros implementarán el currículo definido y para lograrlo necesita implementar estrategias de control.

El currículo es la pieza central de cualquier arreglo educativo que incorpora el discurso dominante, legitima conjuntos de relaciones sociales específicas y las formas en que son organizadas -incluyendo las formas sancionadas del gobierno educacional- y establece una manera de ver los propósitos de la educación hegemónica. El currículo es un arreglo sobre qué verdades habrán de ser enseñadas en las escuelas, qué conocimiento de entre ellos será privilegiado, las voces que habrán de ser escuchadas o silenciadas y la manera en que el conocimiento 'verdadero' habrá de ser enseñado. Esto significa que las escuelas públicas como instituciones del estado se encuentran bajo fuerte presión para actuar de maneras particulares.

Si el currículo es la especificación del proceso de trabajo de la enseñanza, se sigue que los maestros son clave para la implementación exitosa de cualquier acuerdo que se tome en educación, y sin embargo es claro que en muchos de ellos no se confía para que implementen fielmente la 'esencia' del arreglo. Por lo cual el estado debe encontrar estrategias para asegurar que los maestros trabajen de acuerdo a formas y fines específicos.

Ante las reformas los maestros no son sujetos pasivos, inermes ante las estrategias de control y de degradación de su trabajo, para abordar el análisis de los procesos de control se necesita dirimir quiénes controlan y quiénes son controlados.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

El control sobre los maestros.

El currículo representa (concreta) la especificación del proceso de trabajo en la enseñanza y la naturaleza específica de esa especificación en gran medida política y controvertida. Esa disputa se lleva a cabo dentro de los parámetros establecidos por el acuerdo educativo vigente. Como son los maestros quienes han de implementar el currículo y no necesariamente están de acuerdo con él, en cualquier sistema educativo y en todo momento, se establecerán un cierto número de controles³ que tendrán como objetivo asegurar que desarrollen su trabajo, para que logren los resultados programados, a estas formas específicas de control se les denomina 'regímenes de control', los cuales habrán de coordinar tres elementos:

- Definición del currículo, se usan mecanismos para dirigir a los maestros a impartir un currículo dado, lo que incluye contenido, secuencia, metodología y evaluación.
- Supervisión y evaluación de los maestros: Comprende la supervisión y evaluación de forma tal que se pueda identificar a aquellos individuos que no están llevando a cabo el trabajo de manera aceptable, de acuerdo a los - objetivos establecidos en el currículo.
- Diseño de la aprobación y la obediencia: estableciendo maneras para disciplinar y recompensar a los trabajadores a fin de lograr la aprobación y/o forzar la obediencia a implementar el currículo dado.

La forma en que se suele entender estos tres elementos no es algo 'natural' aunque frecuentemente se trata de presentarlos como si lo fueran. El segundo aspecto de control es la ideología y la práctica de los aspectos científicos de la administración. La experiencia en educación muestra que no ha habido una aplicación de la administración científica en gran escala en la organización del trabajo aunque, muchos de sus conceptos se encuentran apuntalando los sistemas de control, lo que muestra una influencia ideológica. En el campo de la educación se ha dado una creciente separación de la administración y la enseñanza, lo que confirma la separación de la concepción y la ejecución.

racionalidad técnica y se espera que la comunidad escolar la acepte como 'natural'.

Pasaremos a continuación a analizar el proceso en México y su impacto en las transformaciones subjetivas de los docentes de educación básica de México.

³ El Estado necesita controlar el trabajo decente por tres razones: 1) tiene que obtener trabajo del salario que paga, por lo cual necesita asegurarse que el empleado cubra sus asignaciones; 2) una segunda razón supone buscar la reducción de los costos de 'producción', el Estado se encuentra constantemente bajo la presión de reducir el costo de las actividades públicas, lo que se acentúa en épocas de crisis fiscal, para lograr esto puede seguirse varias vías, una a través de la devaluación del trabajo docente, descalificándolo; otra opción asignándoles más trabajo con los mismos o menos recursos, lo que se puede lograr reorganizando las prácticas laborales y/o requiriéndoles mayor esfuerzo, haciéndoles atender más alumnos o aumentar el tiempo de atención a los alumnos. Los esfuerzos del Estado para reducir el gasto en educación suelen estar acompañados de ciertas estrategias de control.

La tercera razón se liga a naturaleza política de la empresa educativa, en tanto se ve a la educación como una parte fundamental del proceso de aculturación de los futuros ciudadanos en una serie de valores que se transmiten, de manera contestada, a través de la educación formal y que se concretan en la concreción de los currículos en sus partes 'visibles y 'ocultas'. (Smyth, 2000).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

La reforma de la educación básica. el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (anmeb).

El sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988- 1994) representó para el país la puesta en marcha de una serie de políticas de transformación estructural en los distintos órdenes: económico, político y social. En cada sector se emprendieron cambios dirigidos a lograr la transformación de México hacia ser una nación ‘moderna’, o más correctamente dicho, hacia una cierta visión de la modernización a la que se ha calificado de manera reiterada como ‘neoliberal’. (De la Garza, 2000). La puesta en marcha de este proceso se dio en el contexto de una fuerte crisis económica derivada del peso de la deuda externa para las finanzas estatales (Bonafant, 2002).

Entre los objetivos que adoptan los gobiernos que siguen esa orientación destacan el ‘adelgazamiento del Estado’. De esa forma, en un contexto de austeridad presupuestal los servicios sociales prestados por el gobierno mexicano se han visto sujetos a las políticas ‘eficientizadoras’, que se traducen en la tendencia al recorte de los gastos destinados a los rubros sociales.

En el ANMEB (Poder Ejecutivo Federal, 1992) se concretó de manera más precisa el plan modernizador sexenal para el sector de la educación básica del país y que ha continuado como el referente para las políticas públicas para el sector de la educación básica⁴.

En el ANMEB se afirma que dado que el maestro es quien mejor conoce las debilidades y virtudes del sistema educativo, sin su concurso, cualquier intento de reforma se vería frustrado. De ahí que, ‘uno de los objetivos centrales de la transformación educativa fuese impulsar la ‘revaloración de la función magisterial’ a la que se divide en seis rubros: formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo.’⁵

En el documento se anuncia la creación de la llamada *Carrera Magisterial* (CM). Se señala que la CM daría respuesta a dos necesidades de la actividad docente: “estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro.”(ibid: 20). Uno de los propósitos de la carrera magisterial sería que los maestros frente a grupo pudieran acceder a niveles salariales ‘superiores’.” (ibid, 21)⁶.

⁴ Se necesita realizar el análisis de los programas educativos de los gobiernos de Ernesto Zedillo y el actual, para situar los cambios de rumbo y las maneras específicas de implementación del proceso modernizador.

⁵ Es importante ubicar que dada la tendencia a la baja en términos reales del salario mínimo, es difícil con ese sólo indicador ubicar la magnitud real de los incrementos anunciados. Asimismo, es necesario calcular la evolución del salario magisterial a partir del proceso modernizador para poder ubicar si se ha recuperado y hasta qué punto.

⁶ Se intenta con este programa poner a los maestros ante perspectivas de promoción más individualizadas, con lo cual la movilización colectiva podría verse como menos atractiva. Contamos ya con algunos elementos empíricos que nos permiten ubicar cómo ha sido utilizada por los maestros y cómo la han incorporado a sus reivindicaciones, aunque se hace necesario avanzar en un conocimiento más preciso y profundo de ese proceso cfr. Alarid, 2001.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

Podemos ubicar el que la CM aparece como un plan de reestructuración de las condiciones de trabajo y promoción de los profesores, que han transformado las viejas formas de gestión de la fuerza de trabajo magisterial.

La CM ha jugado como elemento que impulsa la transformación de las relaciones entre compañeros en los centros de trabajo, al establecer una diferenciación salarial y de reconocimiento entre trabajadores que realizan labores semejantes. Por otro lado, existe la posibilidad de transformar las relaciones con la representación sindical, abriendo la posibilidad de que los trabajadores buscasen vías más personales de promoción laboral.

Los maestros del d. f. ante la modernización educativa

Los maestros de educación básica que estudiamos pertenecen a la sección 9 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) y han participado, de manera intermitente, desde 1989 parte de la disidencia sindical a la corriente hegemónica en el sindicato.

En 1989 se desarrolló un movimiento magisterial masivo, en semanas un contingente que no participaba masivamente desde las luchas magisteriales de 1958, la Sección 9 del SNTE que agrupa a los maestros de educación preescolar, primaria y especial en el D.F. se incorporó a la lucha por 100% de incremento salarial y democracia sindical⁷. Finalmente, la sección 9 democrática logró la representación estatutaria.⁸ Los contingentes agrupados en la CNTE⁹ mantienen su oposición a la corriente hegemónica en el SNTE, en un contexto de pérdida de legitimidad del sindicato ante una parte importante de sus agremiados, sin que eso significa rebelión abierta de la mayoría de ellos. De igual manera, en la situación de deterioro salarial ha que se han visto sometidos los trabajadores de la educación, existe una erosión de las bases de legitimidad que el SNTE mantiene ante ciertos sectores de la 'base magisterial' no 'disidente'.

Si bien entre el Ejecutivo Federal y la dirección del SNTE subsisten diferencias de criterios al respecto del proceso de modernización; tales diferencias son negociadas al interior del sistema (neo)corporativo, por lo cual, hacia el exterior la dirigencia del SNTE aparece negociando prebendas a cambio del apoyo, en lo fundamental, las políticas gubernamentales.

Por otro lado, los maestros disidentes agrupados en la CNTE se manifiestan como contrarios a las políticas modernizadoras de inspiración 'neoliberal' que atraviesan al

⁷ Se calcula que en el momento de máximo auge del movimiento en mayo de ese año, estuvieron movilizados, bajo distintas modalidades, casi 500,000 trabajadores de la educación. Lo que supuso una situación inédita en términos de la cantidad de trabajadores de la educación movilizados y mostraba la pérdida de legitimidad del SNTE como expresión de control corporativo sobre importantes contingentes de maestros. Para terminar con el paro, el gobierno ofreció 25% de incremento salarial, en lugar del 15% que era el 'tope salarial' y procesos de elección sindical en las secciones movilizadas

⁸ A la fecha la base de esa sección mantiene una actitud de rechazo a la corriente hegemónica en el SNTE, y una parte de esa base se considera afín a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), aunque su actividad se encuentra muy disminuida.

⁹ La sección XXII de Oaxaca, la Sección IX del D. F., la sección XVIII de Michoacán y la Sección VII de Chiapas De igual forma, hay secciones en Guerrero, Tlaxcala, Morelos y otras entidades donde eventualmente la disidencia podría ganar la representación estatutaria.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

sector. Sus análisis de las políticas modernizadas muestran una actitud de oposición a tales políticas por considerarlas contrarias los 'intereses' de los trabajadores de la educación.¹⁰

Para poder organizarse más allá de la camisa de fuerza que representan los estatutos, los maestros 'disidentes' han implementado formas organizativas propias (Cook, 1996). Estas nuevas formas de representación sindical (NFRS) han permitido a los maestros implementar sus decisiones de manera directa, sin tener que pasar por la anuencia de la corriente hegemónica. Las NFRS son la concreción de las concepciones de democracia que existen en el magisterio democrático, aun cuando para la mayoría de los profesores la democracia esté manifiesta a nivel de lo que Giddens llama la 'conciencia práctica, (1995)¹¹.

Aquí vale la pena acotar que, existen variaciones significativas en el nivel de participación, tanto a nivel de las instancias estatutarias y las no estatutarias, entre los profesores miembros de diferentes escuelas y sectores; coexisten sectores muy participativos y otros que difícilmente se movilizan¹².

Algunos indicadores de la situación laboral del magisterio del d. f. agrupado en la sección IX del SNTE

Si se quiere ubicar las condiciones de trabajo de los trabajadores de la educación de la sección IX se necesitan ubicar algunos indicadores acerca de ellos, existen pocos estudios que hayan abordado el tema, una excepción lo constituye el trabajo de De Ibarrola y colaboradores (1997). El tipo de contratación el 75% de los entrevistados por Ibarrola y colaboradores es de contrato de base y el 25% contratados de manera interina.¹³ En el momento del estudio mencionado sólo el 33.4% que si estaba incorporado al programa de Carrera Magisterial.

El 52.2% de los profesores manifestaron trabajar en dos plazas en el sistema educativo público. Adicionalmente, el 16.8% declaró tener otra actividad remunerada fuera del sistema educativo público; es decir puede ser trabajar como docente en escuelas

¹⁰ Para conocer la forma en que los maestros afrontan de manera cotidiana las nuevas condiciones más allá del discurso de sus 'dirigencias' es necesario indagar en el nivel de centros de trabajo cómo se manifiestan los efectos de la reestructuración, los conflictos que ha generado y las formas de respuesta de los maestros hacia aquellas, en el nivel de lo individual y en sus formas de organización colectiva.

¹¹ Las NFRS han sido activadas por los maestros, en la medida en que las formas de representación sindical codificadas en los estatutos del SNTE responden a una idea centralizadora del poder sindical del grupo dominante y, por tanto, que 'ahogan' el poder de decisión de la base. Tal idea centralizadora responde a las formas de control que se han desarrollado en el SNTE de manera histórica.

¹² Podemos hipotetizar que la actual ausencia de movilización de la representa un índice de que la representación sindical democrática ha perdido legitimidad y representatividad. Es importante acotar que tomamos distancia de una perspectiva *sustancialista* con respecto a la consideración de la legitimidad y representatividad como si fueran 'cosas' que se tienen o no. Más bien nos inclinamos a considerarlas como elementos de configuraciones subjetivas colectivas, las cuales en función de una serie de situaciones pueden variar.

¹³ Baste resaltar una: el ingreso a la Carrera Magisterial esta planteado para maestros de base o de plaza en interinato sin dueño; por lo cual la cuarta parte de profesores queda excluido desde un principio de poder ingresar al programa



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

privadas o en otros oficios¹⁴. Claramente el salario magisterial resulta insuficiente a los maestros,

Después de los datos expuestos no resulta extraño el 91.2% considere su remuneración como no adecuada en contra del 2.1% que si la considera adecuada.

A esto hay que agregar que la situación material de las escuelas es ‘deplorable’ según reconoce la administradora federal para la educación básica en el D. F. y calcula que son necesarios unos 3, 000 millones de pesos para poner a las escuelas de la entidad en condiciones aceptables (La Jornada, abril de 2005).

La evaluación y la carrera magisterial

El trabajo cotidiano de los docentes de educación básica está regulado por directrices emitidas centralmente desde la SEP que se concretan en el currículo oficial de la educación básica y otros ordenamientos. La evaluación externa se ha convertido en una de las piedras de toque del funcionamiento del sistema de regulación del trabajo docente (Díaz Barriga, 1999),

El establecimiento de la Carrera Magisterial (CM) ha significado un impulso en esta dirección en la medida en que una de las vertientes de evaluación de los profesores que se establece en los lineamientos de CM para lograr ingreso y/o promociones, es el resultado promedio de exámenes aplicados muestras de alumnos de los profesores para evaluar su aprovechamiento. Con ese indicador se intenta medir la ‘eficiencia’ en el trabajo docente. Un propósito de esa condición es intentar estandarizar la labor de los maestros no sólo en tiempos sino también en contenidos, dado que para poder obtener los puntos asignados en ese rubro el maestro necesita programar sus actividades de tal forma que se sincronicen con las evaluaciones programadas, lo que implica que su programación se sujeta a tiempos externos más que atender al ritmo de aprendizaje de sus alumnos, Esta situación le supone al docente aumento de estrés y sobrecarga de trabajo. Sus criterios se vuelven más cuantitativos que cualitativos en la evaluación de su trabajo y del desempeño de sus alumnos.

Por otro lado, los resultados de las evaluaciones pueden servir como parámetros para diferenciar administrativamente a los ‘buenos’ de los ‘malos’ maestros, sin que necesariamente esos resultados reflejen, desde la perspectiva de los profesores, la *calidad* de la labor desarrollada (Alarid, 2001). Otra fase de la evaluación de los maestros es la que se desarrolla entre los miembros del centro de trabajo (SEP, 1998), en la que el director de la escuela tiene un peso mayor que el de los maestros (Alarid,

¹⁴ Entre los profesores que hemos entrevistado encontramos casos en los que los docentes laboraban en tres turnos: por la mañana en una escuela privada, por la tarde en una escuela pública vespertina y posteriormente en una escuela nocturna. Está por demás comentar el desgaste que semejantes condiciones de trabajo implican.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

2001)¹⁵. La competitividad generada entre los maestros tiende a generar más angustia y aislamiento¹⁶.

En el terreno de lo colectivo, al privilegiarse el desempeño individual se tiende a dar preponderancia a las actuaciones individuales, y por tanto, la escuela deja de verse como constituida por la acción colectiva de los maestros, con lo cual se ve trastocada la identidad del maestro y la solidaridad entre ellos, según las tradiciones características de “la cultura política del magisterio mexicano” (Street, 1998.). En ese clima se vuelve más difícil llegar a acuerdos colectivos y después a sostenerlos.

Con lo hasta aquí planteado al respecto de CM es posible adelantar que las consecuencias de ese programa rebasan, por mucho, las perspectivas desde las que se supone que, tal programa, es una forma de lograr ‘mejorar’ la calidad de la labor docente, al mismo tiempo que de mejorar las remuneraciones económicas de los maestros.

Efectos del control sobre los maestros.

En tanto que las decisiones claves acerca del currículo se toman sin considerar a los maestros de banquillo se enfocan en la aplicación de materiales diseñados por otros, en ese sentido su trabajo se descalifica (Apple, 1992), los maestros se concretan a poner en operación los objetivos y diseños desarrollados por los ‘expertos’.¹⁷ También es posible encontrar tendencias re- calificadoras. Puede también suceder que se de una combinación de recalificación técnica con descalificación ideológica (Smyth, 2000). Otro de los efectos de los regímenes de control es el aumento de los procesos de intensificación. Se espera que los maestros hagan más con menos, tal cual se planteó desde los 80. La implementación del proceso de evaluación obliga a los maestros a aumentar el tiempo de trabajo extraclase¹⁸

Se ha impulsado una ‘ideología’ del profesionalismo que ha favorecido la cultura del individualismo entre los profesores contraponiéndose a la colaboración (Hargreaves, 1996), con lo cual se erosionan las bases de la noción de colectivo fundamento del sindicalismo democrático. Los maestros tienden a reflexionar acerca de sus problemas en términos personales y se ocluye la visión de las posibilidades de los proyectos colectivos (Street, 2001). La profesionalidad del magisterio es uno de los tópicos de los que más se discute acerca del trabajo magisterial. Los maestros resisten al control sin duda, con perspectivas y formas diversas, desde las informales individuales hasta la acción colectiva sindical.

La resistencia puede tomar la forma de una callada desobediencia a los aspectos que les son más ominosos del arreglo educativo, utilizando los huecos y contradicciones que

¹⁵ Esta situación ha significado que la evaluación pueda estar mediada por las relaciones interpersonales entre los maestros, lo que llega a generar fricciones entre los maestros y en ciertos casos divisiones entre los mismos; y por otro lado, tiene que ver con las relaciones de poder con el director de la escuela, lo que suele apuntalar las prácticas clientelares entre los maestros de banquillo y las autoridades escolares.

¹⁶ Esta parece ser una tendencia general del trabajo docente en diversos países como E.E.U.U. y Canada. Cfr. Hargreaves, A. (1996).

¹⁷ Aquí vale preguntarse si es que ha habido una época en la que los maestros mexicanos no se encontraran sujetos a tendencias descalificadoras.

¹⁸ En países como Australia, con condiciones laborales muy superiores las mexicanas, se ha documentado a un sentido de frustración derivado de los nuevos modelos de control (Smyth, 2000).



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

existen en los dispositivos de control. Es menester subrayar el limitado alcance de este tipo de resistencia, porque se enfoca en los resultados y no en las estructuras que los producen. La resistencia en el nivel del salón de clase puede reducir la 'efectividad' de la propuesta, pero no más.

La resistencia al control puede darse a través de instancias colectivas como las sindicales, un campo de estudio que ha sido poco estudiado (Smyth, 2000. Alarid, 2001. Street, 2001), Además es pertinente poner de relieve las diferencias que estos procesos despliegan con relación a su contexto histórico, político, social y a las tradiciones propias de cada contingente. Es posible que fuera de núcleos de maestros politizados, la mayoría de ellos parecen asumir una posición despolitizada y ven al sindicato como una instancia que 'protege sus derechos'.

A manera de conclusiones provisionales

La reestructuración de la Educación Básica ha significado cambios en los parámetros desde los cuales se estructura el trabajo magisterial, desde una óptica de la 'eficiencia'. Los efectos negativos sobre los maestros han sido numerosos sin que hasta el momento se pueda mostrar que la 'calidad de la educación básica ha mejorado de manera sustancial. Ante esta situación, la mayoría de los maestros ha respondido adaptándose a los cambios, algunos sectores incluso los han asumido. Otros sectores han reaccionado de manera defensiva. Sectores minoritarios intentan articular una respuesta más consistente sin que hayan logrado plantearse un proyecto alternativo viable en la coyuntura. La historia no está cerrada.

BIBLIOGRAFÍA

- ALARID, D. (2001) "Reestructuración de la educación básica y proceso democrático en la sección del SNTE." en E. de la Garza (Coord) **Democracia y cambio sindical en México**. México: UAM- Y - Plaza y Valdez.
- APPLE, M.(1989) **Maestros y textos**. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (1995) **Educación y poder**. Barcelona: Paidós.
- ANDERSON, B (1993) **Comunidades imaginadas**. México, FCE.
- ANDERSON, P. (1977) **Las antinomias de Antonio Gramsci**. Barcelona, Fontamara.
- ARNAUT,A. (1992) **La evolución de los grupos hegemónicos en el SNTE**. México: CIDE.
- ARNAUT, A. (1996) **Historia de una profesión**. México, CIDE.
- ARNAUT, A. (1998) **La federalización educativa en México, 1889- 1994**. México. SEP.
- ARNAUT, A. (2004) "El poder tras el trono en el SNTE", en **Educación 2001, núm 108**, mayo de 2004.
- BALL, S. (1989) **La micropolítica de la escuela**. Barcelona: Paidós
- BALL, S. (1997) **Foucault y la educación. Disciplinas y poder**. Madrid: Morata
- BANCO MUNDIAL (1995) **El financiamiento de la educación en los países en desarrollo**. Washington, Banco Mundial.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

- BENSUNSÁN, G. (2000) “Democracia sindical” en DE LA GARZA, E. (Coord.) (2000a) **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo**. México, ColMex-FLACSO- UAM- FCE.
- BOBBIO, N. (1996) **El futuro de la democracia**. México, FCE.
- BONAL, X. (1998) **Sociología de la educación**. Barcelona, Paidós
- BONAL, X. (2002) “Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina” en **Revista Mexicana de Sociología**, núm 3, vol. LXIV, jul. – sept. 2002.
- BOURDIEU, P (1990) **Sociología y cultura**. México, CNCA- Grijalbo.
- BOURDIEU, P. Y L. WACQUANT. (1995) **Respuestas. Por una antropología reflexiva**. México, Grijalbo.
- BOURDIEU, P. (1999) **Contrafuegos**. Barcelona: Anagrama.
- COHEN, I. J. (1996) **Teoría de la estructuración. Anthony Giddens y la constitución de la vida social**. México: UAM- I.
- CONTRERAS, J. (1997) **La autonomía del profesorado**. Madrid, Morata.
- COOK, L. (1996) **Organizing Dissent. Unions, the State, and the Democratic Teachers’ Movement in Mexico**. U. P. Pennsylvania: PSU Press.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1997) **Universitarios: institucionalización académica y evaluación**. México, CESU- UNAM, 1997.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1999) “Carrera magisterial y evaluación de profesores. Entre lo administrativo y lo pedagógico” en M. Rueda y M. Landesmann, **¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?** México, CESU- UNAM, 1999.
- comps.), (1992) **La gestión pedagógica de la escuela**, Chile:UNESCO- OREALC.
- GALINDO C., J (1998) **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México, Addison Wesley Logman.
- DE LA GARZA, E. (1988) **Ascenso y crisis del estado social autoritario**. México, COLMEX.
- DE LA GARZA, E. (Coord.) (1989) **Hacia una metodología de la reconstrucción**. México: UNAM.
- DE LA GARZA, E. (Coord.) (1992) **Crisis y sujetos sociales en México**. México, Porrúa.
- DE LA GARZA, E. (Coord.) (1996) **Políticas públicas alternativas en México**. México. La Jornada- CIICH- UNAM.
- DE LA GARZA, E. (Coord.) (2000a) **Tratado latinoamericano de sociología del trabajo**. México. FCE.
- DE LA GARZA, E. (Coord.) (2000b) **La formación socioeconómica neoliberal**. México, Plaza y Valdés.
- GIDDENS, A. (1990) **Las nuevas reglas del método sociológico**. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIDDENS, A. (1995) **La constitución de la sociedad**. Bs. As., Amorrortu
- GIDDENS, A. et al. (1990) **La teoría social hoy**. México: CNCA.
- GIMÉNEZ, G. (1994) “La teoría y el análisis de la cultura. Problemas teóricos y metodológicos.” En González y J. Galindo (Coords.) **Metodología y cultura**. México: CNCA.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

- GIMÉNEZ, G. (2004) “Cultura, identidad y metropolitanismo global”, E. Sánchez (Coord) **Las universidades de América Latina en la construcción de una globalización alternativa**. México. UIA- ITESO.
- GIROUX, H. (1990) **Educación y poder**. Barcelona: Paidós
- GRAMSCI, A. (1975) **Cuadernos de la cárcel. Tomo 1**. México: Juan Pablos.
- HARVEY, D. (1990) **The Condition of Posmodernity**. Balden, USA: Blackwell.
- IBARRA, E. (Coord.) (1998) **La universidad ante el espejo de la excelencia**. México, UAM- I.
- IBARRA E. (1998) “Neoliberalismo, educación superior y ciencia en México. “ en IBARRA, E. (Coord.) **La universidad ante el espejo de la excelencia**. México, UAM- I, 1998.
- IBARRA E. (2001) **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**. México: UNAM - UAM- ANUIES.
- IBARRA E. (2002) “Políticas de evaluación en México durante los noventa: hacia nuevas formas de regulación de instituciones y conducción de sujetos.” en Comboni, S. et al (Coords.) **¿Hacia dónde va la Universidad Pública?** México: UAM- X.
- DE IBARROLA, M., et al. (1997) **¿Quiénes son nuestros maestros?**. México: Fundación SNTE.
- JACKSON, P. (1996) **La vida en las aulas**. Madrid, Morata.
- JIMÉNEZ, L. (2003) “La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente” en **Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 8, núm 19**, sept. –dic. 2003
- MOSCOVICI, S. (1991) (Coord.) **Psicología Social, I**. Barcelona: Paidós.
- PELAÉZ, G. (1984) **Historia del SNTE**. México: ECP.
- PESCADOR, J y C. Torres (1985) **Poder político y educación en México**. México: UTEHA.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1977) **Plan Nacional de Desarrollo (1977- 1982)**. México: PEF.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) **Plan para la Modernización Educativa 1989- 1994**, México: PEF.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1992) **Acuerdo Nacional para la Modernización de la educación Básica y Normal**. México: PEF.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (1989) **Plan para la Modernización Educativa 1989- 1994**, México: PEF.
- SCHMELKES, S: (1997) **La calidad en la educación primaria**. México, SEP- FCE.
- SIERRA, F. (1998) “Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social.” en GALINDO C., J (1998) **Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación**. México, Addison Wesley Logman.
- SMYTH, J. (2000) **Teachers Work in a Globalizing Economy**, Londres, Falmer Press.
- STREET, S. (1992) **Maestros en movimiento**. México, CIESAS.
- STREET, S. (1998). “El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?” en **El cotidiano 87**.
- STREET, S. (2000) “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo magisterial en México”. En varios autores, **La ciudadanía negada**. Bs. As. , CLACSO.



V Congreso Nacional AMET 2006

Trabajo y Reestructuración: Los Retos del Nuevo Siglo

- STREET, S. (2001) "Trabajo docente y reforma escolar en América Latina", documento presentado en encuentro de la Latin American Studies Association, Washington, USA.
- TEDESCO, J. C. (1993) "Nuevas estrategias de cambio educativo en América Latina", en J. C. Tedesco et al. **Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción.** Santiago de Chile, UNESCO/IDRC.
- THERBON, G: (1980) **Ideology of power and power of ideology.** Londres, Verso.
- THOMPSON, J. (1993) **Ideología y cultura moderna.** México, UAM- Xochimilco.
- TYLER, W. 1996) **Organización escolar.** Madrid: Morata.
- WEBER, M. (1985) **Economía y sociedad.** México: FCE.
- WILLIS, P. (1988) **Aprendiendo a trabajar.** Madrid: Akal.
- WITTRICK, M. (1989) **La investigación de la enseñanza II.** Barcelona: Paidós.
- WOODS, P. (1987) **La escuela por dentro.** Barcelona, Paidós.
- ZEMELMAN, H. (1987a) **Uso crítico de la teoría.** México: El Colegio de México.
- ZEMELMAN, H. (1987b) **Conocimiento y sujetos sociales.** México, El Colegio de México.