



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

Análisis de una década de Carrera Magisterial en Tlaxcala (1993-2003)

*Manuel Sánchez Cerón
F. Maria del Sagrario Cruz Francisca*

Introducción

Las actuales modalidades que han asumido las evaluaciones del rendimiento tanto para los maestros como para los alumnos constituyen un elemento común de las recientes políticas educativas implantadas en los diferentes países de América Latina ante el impulso para transformar, desde la propuesta neoliberal, los distintos sistemas educativos.

Una revisión de la bibliografía especializada sobre estas políticas permite afirmar que paulatinamente la evaluación se ha ido conformando en uno de los principales ejes de las nuevas políticas educativas¹.

Estos programas de evaluación forman parte de un proyecto amplio para reestructurar la educación bajo criterios productivistas a través de los cuales se busca transformar a las instituciones educativas mediante el establecimiento de programas de incentivación salarial ligados a las evaluaciones.

Conviene señalar que estos programas de evaluación en México, a diferencia de otros países, se han impuesto en el contexto de un profundo deterioro salarial producto de la crisis económica de los años ochenta². De manera que este fenómeno se ubica en la puesta en marcha de la política de contención en el gasto público propuesta desde la perspectiva neoliberal³.

Las nociones de productividad y rendimiento se han convertido en ejes de la política educativa de la modernización en la última década. Estos conceptos se utilizan ampliamente como referentes para determinar diversas formas de pago salarial a los docentes cuyo objetivo es la implantación de mecanismos de diferenciación salarial.

Estas políticas promueven la incorporación de la evaluación como una actividad constituida en un instrumento de carácter ideológico que se convierte en un referente para transformar y justificar el recorte presupuestal para incrementar salarios a los profesores.

Por otro lado, esta política se ha impuesto bajo el supuesto de establecer una cultura de la evaluación que ha derivado en la sobredeterminación de los resultados que, en el caso de la

¹ A este respecto se pueden consultar dos trabajos indicativos sobre el tema: Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *Universitarios, institucionalización académica y evaluación*, México, CESU, UNAM, 1998 y Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesmann (coords.), *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México, CESU, UNAM, 2001.

² Estos programas han sido, por ejemplo, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) instaurado en 1984, el Programa de Estímulos a la Productividad a los Académicos de las universidades públicas en 1990 y el establecimiento de Carrera Magisterial para los maestros de educación básica en 1992.

³ Uno de los argumentos más importante del neoliberalismo es el referido a la disminución al gasto social que, según este pensamiento dificulta el crecimiento económico y el empleo si éstos son responsabilidad del Estado.



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

función docente, está asociada a diversos factores de carácter contextual que impiden la discusión sobre otras variables que condicionan los resultados de la enseñanza y el aprendizaje tanto de los profesores como de los alumnos.

En este contexto la Carrera Magisterial (CM) nació bajo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1992 y, se estableció como un severo mecanismo de promoción salarial para los maestros de educación básica que, a través de la evaluación de diversos factores, pueden acceder a mejores niveles salariales dentro de este programa dependiendo de los puntajes que los docentes obtengan en el mismo.

Recuento inicial

La CM, constituida como sustento esencial de la reforma educativa reciente, se ha configurado para algunos investigadores, más en un programa de evaluación educativa que en un eje impulsor de la calidad que promueve esta reforma. Para Valdez Aragón, éste se ha convertido en un mecanismo de discriminación y clasificación de los profesores que no favorece el mejoramiento de la educación y sí agudiza las desigualdades existentes entre los docentes⁴.

Otro análisis considera a la CM como un mecanismo de evaluación al desempeño. Este estudio revisa, el papel que juega el Órgano Escolar de Evaluación (OEE) en este programa⁵. Este órgano califica un factor denominado *desempeño profesional* evaluado al interior de las escuelas constituido sólo por el diez por ciento del puntaje total del programa. Este análisis señala que el papel del OEE es el de justificar los postulados de la cultura de evaluación cuya orientación competitiva anula el trabajo colectivo y propicia el individualismo⁶.

La importancia que asume este programa para los docentes de educación básica, fue por ejemplo, el objetivo del estudio de Tyler⁷. Una de sus conclusiones es que no hay claridad en los objetivos de la evaluación como tampoco en sus lineamientos y, particularmente destaca que la CM no promueve que los responsables de la evaluación los interpreten y los adecuen a las características de las escuelas.

Otros estudios se orientan a los impactos salariales del programa. En esta perspectiva, un trabajo de este tipo plantea que el programa ha estado condicionado por la recuperación salarial favoreciendo que, en las actuales condiciones sea difícil que los profesores inscritos en él puedan mejorar la calidad educativa; asimismo, puntualiza que el aislamiento del trabajo

⁴ Valdez Aragón, Silvia, "Carrera magisterial: una mirada desde los docentes", en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *op. cit.* pp. 111-121.

⁵ Los otros factores del programa son: *grado académico, antigüedad, cursos de actualización, preparación profesional y aprovechamiento escolar*, que representan: 15, 10, 17, 28 y 20 por ciento respectivamente

⁶ Rojas Nova, Verónica, "El órgano escolar de evaluación en carrera magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria", en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coords.), *op.cit.*, pp. 100 – 110.

⁷ Tyler Elenes, Nora Esperanza, "¿Carrera o barrera magisterial? un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria", *Ibid.*, pp. 82 - 99



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

docente le imprime un excesivo individualismo a la actividad escolar cancelando las actividades grupales⁸.

Otra orientación sobre el fenómeno es la perspectiva sindical que muestra que el programa está redefiniendo las relaciones entre los trabajadores y su sindicato. Este programa, señala otro autor, redefine la relación de los maestros con su organización sindical a través de la competitividad como elemento central para el mejoramiento salarial lo cual promueve que los profesores reorienten su interés a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como aparato burocrático a través de la CM; y no con la organización sindical; con lo cual la actuación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) pierde importancia frente a los maestros⁹.

Otro estudio plantea, por ejemplo, que el programa de CM está constituyéndose en un nuevo aspecto del carácter del trabajo docente en el cual la preparación de los maestros fortalece la burocracia de la SEP¹⁰.

Una de las conclusiones a que llega Díaz Barriga, por ejemplo, es que la evaluación impuesta a los profesores de educación básica a través de la CM es el resultado de una orientación tecnocrática en la que bajo el pretexto de establecer una cultura de la evaluación ha logrado constituirse en un programa controlador y regresivo que lejos de valorar los aspectos sustantivos y de promover condiciones pedagógicas para la calidad de la educación, únicamente se ha dirigido a la detección de resultados¹¹.

Como puede observarse las investigaciones anteriores, no sólo señalan que el programa promueve el aislamiento del docente que participa en la CM sino que éste favorece la desigualdad. Sin embargo, los estudios no presentan panoramas nacionales ni estatales sobre el número de docentes que participan en CM con lo cual no se percibe la dimensión del problema y sus efectos en los profesores. Este análisis, por su parte, presenta un estudio de este fenómeno durante una década en Tlaxcala.

La estructura de la CM.

Hasta antes de la firma del ANMEB sólo existían dos vías para aumentar las remuneraciones a los profesores, por un lado, a través de la negociación sindical anual en el mes de mayo cuyo eje básico ha sido, desde los años ochenta, el establecimiento de topes salariales que impiden el incremento de las percepciones económicas por encima de la

⁸ Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz, "Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003", en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México, CEE, 2004.

⁹ Sánchez Cerón, Manuel, "Redefinición del SNTE. La carrera magisterial", en *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, vol. I, núm. 2, Puebla, UPN, 2002, pp. 41-65

¹⁰ Fernández, Sergio, "Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?", en Loyo Brambila, Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio, (1988-1994)*, México, UNAM, Plaza y Valdés, 1997, pp. 213-233.

¹¹ Díaz Barriga, Ángel " Carrera magisterial y evaluación de profesores entre lo administrativo y lo pedagógico", en Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesmann (coords.), *op. cit.*, pp. 83-102.



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

inflación; y por otro, la vía del escalafón vertical; es decir, el ascenso a puestos de dirección siempre y cuando haya plazas sometidas a concurso.

La CM estableció el escalafón horizontal que reconoce la preparación de los maestros y su desempeño en el aula a través de exámenes, sin tener que dejar su trabajo frente a grupo lo cual fue el sustento sobre el que se elaboró y se puso en marcha este programa de competitividad que impuso la diferenciación salarial.

Los estímulos salariales para los maestros en la CM corresponden a cinco categorías cuyas equivalencias son: para la categoría “A” 9 horas, para la “B” 8.5 horas, para la “C” 8 horas y para la “D” y “E”, siete horas. No obstante, hay que señalar que este estímulo traducido en horas pagadas fue producto de una reformulación en 1998 que modificó la propuesta original de 1992; sin embargo la diferencia entre ambos cambios no significó una sustantiva disminución salarial¹². Véase cuadro uno.

Cuadro 1
Niveles salariales en CM: 1992 y 1998

Categoría	Incremento salarial			
	1992		1998	
A	24.5 %	24.5 %*	9 horas	9 horas*
B	29.1 %	53.6 %	8.5 horas	17.5 horas
C	46.4 %	100.0 %	8 horas	25.5 horas
D	43.0 %	143.0 %	7 horas	32.5 horas
E	54.2 %	197.0 %	7 horas	39.5 horas

* Porcentaje y horas acumuladas

Fuente: Blanco Lerín, Antonio *et al.*, “La disputa por el salario y carrera magisterial”, en *Básica*, año III, núm. 10, marzo-abril, México, Fundación SNTE, 1996 y SEP-SNTE, *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, 1998.

Uno de los objetivos de la CM, según los documentos es, entre otros, mejorar las condiciones salariales de los trabajadores de la educación lo cual está asociado a la evaluación del desempeño. En los hechos, la incorporación o el ascenso a CM a partir de 1992 es la única posibilidad de incremento salarial por encima de la inflación. De manera que este fenómeno está provocando problemas internos en la vida institucional de las escuelas porque se ha profundizado la individualización del trabajo docente y de las relaciones profesionales de los maestros, en una profesión que debiera desarrollarse colegiadamente.

Los factores que evalúa este programa de competitividad asociado a incrementos salariales son: *grado académico, antigüedad, cursos de actualización, preparación profesional, desempeño profesional y aprovechamiento escolar* los cuales alcanzan una puntuación máxima de cien puntos¹³. Los puntajes máximos para estos factores son: 15, 10, 17, 28, 10 y 20 respectivamente. Véase cuadro dos.

Cuadro 2

¹² Vid., SEP, SNTE, *Lineamientos generales de Carrera Magisterial* México, 1998, p. 69.

¹³ Originalmente el programa de CM en 1992, evaluaba únicamente cinco factores: sin embargo, la reformulación de este programa en 1998 agregó un factor más: *aprovechamiento escolar*.



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

Factores y puntajes máximos en CM

Factor	Puntaje máximo
Grado académico.	15
Antigüedad	10
Cursos de actualización	17
Preparación profesional	28
Desempeño profesional	10
Aprovechamiento escolar	20
Total	100

Fuente: SEP – SNTE, *Lineamientos...*, op.cit.

Cada uno de estos factores es evaluado en un proceso burocrático administrativo que el maestro debe enfrentar durante el ciclo escolar con un conjunto de documentos. Este proceso tiene tres fases: la recepción de la información sobre los distintos factores, la entrega de los documentos requeridos y debidamente requisitados y finalmente los resultados obtenidos. Estos trámites tienen caminos especiales que deben recorrer los maestros durante el ciclo escolar en el cual se evalúan. Sin embargo, en ciertos casos, algunos trámites se realizan durante el ciclo escolar anterior a las evaluaciones. Por ejemplo, la inscripción a los cursos del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP) que los profesores deben acreditar.

A continuación describimos brevemente cada uno de los factores: el *grado académico* tiene, tres niveles: licenciatura, maestría, y doctorado; con puntajes máximos de nueve, doce y quince respectivamente. La *antigüedad* se inicia a partir de los dos primeros años en el servicio y concluye hasta los veintisiete años y considera .33 por cada año. Los *cursos de actualización* son de dos tipos: los nacionales y los estatales, que suman diecisiete puntos. El primero con doce y el segundo con cinco. La *preparación profesional* es evaluada a través de un examen de conocimientos, sobre dominio de contenidos curriculares y estrategias didácticas con un puntaje total de veintiocho. El *desempeño profesional* responde a las actividades que el maestro desarrolla en la escuela con diez puntos. Este factor se evalúa a través de un documento que emite la dirección de la institución y la delegación sindical. Y el último factor: *aprovechamiento escolar* con veinte puntos que considera un examen nacional estandarizado aplicado a los alumnos del maestro inscrito en el programa.

El total del puntaje de CM es cien que, por supuesto, ningún profesor puede alcanzar. Hay que destacar que, de este total (100), un 65% del mismo está determinado por exámenes tanto al profesor como a sus alumnos. Véase el cuadro tres.

Cuadro 3

Factores evaluados con examen en CM

Factores a evaluar con examen	Porcentajes
Cursos de actualización:	
Nacional	12%
Estatal	5%
Preparación profesional	28%
Aprovechamiento escolar	20%
Total	65%



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

Fuente: elaboración propia a partir de SEP – SNTE, *Lineamientos...*, *op. cit.*

Veamos ahora la competitividad que establece CM a través de cada uno de los factores de este programa para identificar las posibilidades que un maestro tiene para alcanzar el puntaje más alto, y así competir en este programa de incentivación salarial impuesto por la política de corte neoliberal en las últimas dos décadas¹⁴.

Para obtener el puntaje más alto en el *grado académico* es necesario haber concluido un doctorado que significa obtener quince puntos. La *antigüedad* requiere de veintisiete años en el servicio para alcanzar un puntaje de diez. Para los *cursos de actualización* es requisito aprobar un curso nacional y haber obtenido el máximo puntaje (12) y por otro, uno de carácter estatal con el puntaje de cinco los cuales en total representan diecisiete puntos. Para conseguir 28 puntos en *preparación profesional* es necesario contestar correctamente todos los reactivos del examen. El *desempeño profesional* se evalúa con un puntaje máximo de diez que considera una autoevaluación que puede favorecer la obtención de alto puntaje y, el *aprovechamiento escolar* evaluado con un examen nacional estandarizado lo cual implica que los alumnos deben obtener elevados puntajes para que el profesor pueda alcanzar los veinte puntos de este factor.

Esta estructura de rígidos requerimientos muestra, por un lado que la rigurosidad de las exigencias en contextos desfavorables resultan inalcanzables y por otro, las enormes dificultades tanto de formación y actualización que enfrentan los maestros impiden que éstos alcancen altos puntajes en este programa; a lo que hay que agregar, otros factores como las prácticas escolares dominantes en las escuelas asociadas al verticalismo, además, la falta de trabajo colectivo, entre otras.

La reestructuración de la CM.

Conviene reiterar que la CM surgió en 1992 pero posteriormente en 1998 fue reestructurada; con esta transformación las posibilidades de participar o promoverse en el programa se alejan de la mayoría de los maestros. En este apartado analizamos estos cambios.

Una detallada revisión del itinerario que ha seguido la historia de la CM muestra cómo los factores en los que los maestros pueden alcanzar altos puntajes sin grandes dificultades

¹⁴ En este trabajo entendemos por neoliberalismo una corriente de pensamiento que ha significado la disminución excesiva de la regulación del Estado a través de la burocracia estatal, el desplazamiento de los sindicatos y de las organizaciones populares incluidos también los movimientos campesinos. La instauración de esta corriente ha implicado la reducción del gasto social apoyando, al mismo tiempo, mecanismos que privilegian las soluciones de mercado por encima de cualquier forma de cooperación alternativa cuyo objetivo es impulsar procesos que permitan alcanzar el libre mercado. Esta propuesta en el ámbito educativo ha consistido en un desmesurado pragmatismo vinculado al fortalecimiento de la escuela privada favoreciendo con ello la desresponsabilización del Estado de la obligatoriedad de ofrecer niveles de educación mínimos gratuitos. En general, este modelo ha favorecido el aumento de los índices de pobreza profundizando las desigualdades educativas en América Latina y, al mismo tiempo ha fortalecido la aparición de nuevas desigualdades. En suma, el neoliberalismo lo definimos como un pensamiento que postula la preeminencia del mercado y de la libre competencia del que derivan políticas económicas y sociales promovidas por los organismos internacionales como en Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM) entre otros.



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

fueron desplazados por aquéllos que presentan mayores dificultades para lograr mejores calificaciones. Véase cuadro cuatro.

Cuadro 4
Factores a evaluar y puntajes: en CM 1992 / 1998

Factores a evaluar	Puntajes	
	1992	1998
Grado académico	15	15
Antigüedad	10	10
Cursos de actualización:		
Nacionales	12	12
Estatales	3	5
Preparación profesional	25	28
Desempeño profesional	28	10
Aprovechamiento escolar	7*	20
Total	100	100

*Este factor en 1992 estaba constituido por 35 puntos que incluían 7 de aprovechamiento; pero en 1998 este componente se separa quedando 20 de aprovechamiento y 10 de desempeño.

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP-SNTE, *Carrera magisterial*, México, 1992 y SEP-SNTE, *Lineamientos...*, *op. cit.*

En el caso de *antigüedad* su puntaje no cambió, pero se redefinió. En 1992 con sólo un año de servicio el maestro obtenía la mitad del puntaje total y continuaba con .2 por año de trabajo. Para 1998 a partir de dos años de servicio se inicia la acumulación de puntos con .33 por año. Lo que se observa es que en 1992 el maestro inicia CM con la mitad del puntaje y, en 1998 comienza con dos puntos. Véase cuadro cinco.

Cuadro 5
Factor antigüedad:1992 y1998

Factor antigüedad 1992				Factor antigüedad 1998			
Años de servicio	Puntuación	Años de servicio	Puntuación	Años de servicio	Puntuación	Años de servicio	Puntuación
1.	5.0	15.	7.6	2.	2	15.	6.29
2.	5.0	16.	7.8	3.	2.33	16.	6.62
3.	5.2	17.	8.0	4.	2.66	17.	6.95
4.	5.4	18.	8.2	5.	2.99	18.	7.28
5.	5.6	19.	8.4	6.	3.32	19.	7.61
6.	5.8	20.	8.6	7.	3.65	20.	7.94
7.	6.0	21.	9.0	8.	3.98	21.	8.27
8.	6.2	22.	9.2	9.	4.31	22.	8.60
9.	6.4	23.	9.4	10.	4.64	23.	8.93
10.	6.6	24.	9.6	11.	4.97	24.	9.26
11.	6.8	25.	9.8	12.	5.30	25.	9.59
12.	7.0	26.	10.0	13.	5.63	26.	9.92
13.	7.2	27.	10.0	14.	5.96	27.	10
		o más				o más	



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

14.	7.4					
-----	-----	--	--	--	--	--

Fuente: SEP-SNTE, *Carrera...*, *op.cit.*, y SEP – SNTE, *Lineamientos...*, *op. cit.*,

Para los maestros, este cambio significa el desplazamiento de la antigüedad; un factor que para los docentes sólo implicaba la permanencia en el servicio para obtener puntos.

El *grado académico* también conservó el puntaje pero se reestructuró: la licenciatura disminuyó de 11 a 9 puntos y la maestría quedó en 12 y el doctorado pasó a 15 puntos¹⁵. Lo cual implica que, si bien para la maestría y el doctorado sólo se requieren estudios terminados una minoría de los maestros poseen estos grados académicos; asimismo si consideramos que la mayoría de los docentes sólo tienen licenciatura y ésta disminuye su puntaje; los maestros pierden puntos en el resultado final. Véase cuadro seis

Cuadro 6

Puntaje en el factor grado académico: 1992 y 1998

Grado académico	1992	1998
Licenciatura	11	9
Maestría	12 candidato 13 titulado	12 estudios terminados
Doctorado	14 candidato 15 titulado	15 estudios terminados

Fuente: elaboración propia a partir de SEP-SNTE, *Carrera...*, *op.cit* y SEP-SNTE, *Lineamientos...*, *op, cit.*

En cuanto al porcentaje de maestros con diversos grados académicos, por ejemplo en el ciclo 1993-1994 a nivel nacional del total de profesores en el programa sólo el 4% tenía maestría y el 1% doctorado; para el ciclo 1995-1996 la proporción era de 6% con maestría y

¹⁵ La consideración de los posgrados para aumentar puntajes en la CM particularmente a partir de su reformulación ha provocado un crecimiento de la matrícula en estos niveles educativos porque concluir, por ejemplo, una maestría significa incrementar tres puntos, un alto puntaje si consideramos que un año de servicio sólo tiene .33. Este fenómeno ha favorecido que la mayoría de los estudiantes en posgrado en educación sean profesores de educación básica más interesados en adquirir puntajes para CM que en desarrollarse profesionalmente en el posgrado. La CM ha estimulado este proceso y ha promovido en el país la aparición de diversos posgrados de educación de carácter privado que no cuentan con los requerimientos básicos que un posgrado serio exige y, por lo tanto no favorece la formación de profesionales de buen nivel. Además, hasta antes de los ochenta, la maestría se consideraba como estudios enfocados a iniciar la investigación en una disciplina para el doctorado. Hoy, la maestría ha pasado a ocupar el sitio de la especialización. Asimismo, del total de programas de posgrado en educación en el país sólo el 10% tiene las condiciones básicas de infraestructura académica y material para su desarrollo y el resto de programas no cumple los requisitos mínimos para su desarrollo. *Vid.* Martínez Cobarrubias, Sara, “De la necesidad de la evaluación a los posgrados en educación. Más allá del padrón CONACyT”, ponencia presentada en el XX *Encuentro regional de estudiantes y académicos de posgrado en educación*, Guanajuato, mayo, 2000 y Mercado, Ruth, “*Bases académicas para el establecimiento de estudios de posgrado en educación*”, mecanograma, CINVESTAV, 1997.



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

1% con doctorado y para el ciclo 1997-1998, 9% en maestría y 1% en doctorado. Esto significa que sólo el 10% de maestros puede obtener 3 ó 6 puntos por estudios de maestría o doctorado respectivamente. Véase cuadro siete.

Cuadro 7

Proporción de docentes en el país con diversos grados académicos en CM en tres etapas

Grado máximo de estudios	Porcentaje en tres etapas		
	1993 -1994	1995 -1996	1997-1998
Licenciatura	95 %	93 %	90 %
Maestría	4 %	6 %	9 %
Doctorado	1 %	1 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %

Fuente: elaboración propia a partir de estadísticas de CM , www.sep.gob.mx/sep

La *preparación profesional* evaluada con examen en 1992 consideraba 25 puntos y para 1998 aumentó tres puntos; esto, aunado a mayor rigor en los exámenes, aleja a los maestros de los altos puntajes.

Para el caso de *aprovechamiento escolar* en 1992 el programa sólo consideraba para este factor 7 puntos de 100 y para 1998 aumentó hasta 20. Éste factor es evaluado con examen nacional estandarizado a los alumnos del maestro que participa en el programa. Sin embargo, este alto puntaje: 20 de 100, no considera las enormes desigualdades educativas en el país que implican que los alumnos de las zonas marginadas y pobres generalmente obtengan bajos puntajes que afectan la evaluación de los maestros¹⁶

De hecho, en la reestructuración de la CM los factores asociados a las evaluaciones aumentaron significativamente el puntaje en el total de la calificación en un 16%. En particular el aprovechamiento escolar pasó de siete a 20 puntos¹⁷ Véase cuadro ocho.

¹⁶ A este respecto, Connell señala que los niños que provienen de familias pobres son, en general, quienes tienen menos éxito en las evaluaciones con los procedimientos convencionales de medición y, además agrega que son los que poseen menos poder en la escuela, los menos capaces de hacer valer sus derechos, de exigir que sus necesidades sean satisfechas; pero son, por otro lado, los que más dependen de la escuela pública para obtener educación. Ya en los ochenta, Mac Pherson apuntaba que 500 millones de niños en estado de pobreza en el tercer mundo, la mayoría en áreas rurales, la enseñanza era deficiente a lo cual hay que agregar que la pedagogía formal utilizada en la escuela, según Avalos, es profundamente inadecuada. Vid. Connell, R. W., "Pobreza y educación", en Gentile, Pablo (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2005, Mac Pherson, S., "Five Hundred Million Children: Poverty and Child Welfare in the Third World, Brighton, 1987 y Avalos, B., "Education for the Poor. Quality or Relevance?", en *British Journal of Sociology of Education*, núm. 13, 1992.

¹⁷ Conviene reiterar, aunque el fenómeno ya ha sido ampliamente documentado, que las diferencias sociales y culturales condicionan tanto el progreso educativo como los resultados que obtienen los estudiantes. Por ejemplo, el informe de la OCDE en 1995, sobre los alumnos con riesgo de fracaso apunta siete factores importantes que están relacionados estrechamente con el aprovechamiento: pobreza, pertenencia a grupos étnicos, migrantes, vivienda inadecuada, desconocimiento del lenguaje mayoritario, tipo de escuela y ubicación geográfica. Factores que tienen una correspondencia con las desigualdades sociales y educativas. De esta manera, con la actual configuración de la mayoría de los sistemas educativos latinoamericanos es difícil que se reduzcan las desigualdades y se mejoren los resultados educativos Vid. OCDE, *Our Children at Risk*, París, 1995 y Marchesi,



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

Cuadro 8

Factores de mayor puntaje en CM 1992 y 1998

Factor	1992	1998
Preparación profesional	25	28
Aprovechamiento escolar	7	20
Total	32	48

Fuente: elaboración propia a partir de SEP-SNTE, *Lineamientos ...*, op.cit.

De hecho, los factores como antigüedad cuyo eje son los años de servicio y el grado académico de licenciatura que son factores en los cuales el maestro puede aumentar puntaje disminuyeron en 1998 y, aumentan los factores que implican condiciones de preparación y formación a los cuales la mayoría de los maestros no pueden acceder.

Un recuento sistemático de la implantación de la evaluación a los docentes en CM muestra la incorporación paulatina de diversos factores en las calificaciones. Por ejemplo, este programa en 1992 consideró únicamente tres factores: *antigüedad*, *grado académico* y *preparación profesional*. De los cuales sólo uno es evaluado con examen: *preparación profesional* con 25 puntos y, la *antigüedad* con 10 y el *grado académico* con 15 que no requieren examen. Esto significa que la mitad del puntaje se evalúa con examen y la otra mitad el maestro la obtiene con los años de servicio y la formación inicial.

A partir del ciclo 1995-1996 se establece el *desempeño profesional* que considera 35 puntos de los cuales siete son resultado del examen de aprovechamiento de los alumnos y, el resto del puntaje pasa a *desempeño profesional*; es decir 28 puntos. A partir de 1998-1999 se impone el factor *cursos de actualización* con puntaje de 15 que incluyen un examen riguroso del PRONAP.

De manera que, paulatinamente se fueron imponiendo con mayor rigurosidad los exámenes a los alumnos y profesores que favorecen la exclusión de los últimos. Es decir, se establecen de manera continua nuevos factores que obstaculizan la posibilidad de los profesores de incorporarse y promoverse en el programa. Lo que observamos es que sin realizar estudios y análisis del desarrollo y los efectos de la aplicación del programa, se imponen nuevos requerimientos que responden a una política económica y no a la consideración de las necesidades pedagógicas de los docentes y alumnos de las escuelas públicas. Véase cuadro nueve.

Cuadro 9

Cambios en el establecimiento factores y puntajes en CM: 1992 y 1998

Factores a evaluar en CM	Primera fase (1992)		Segunda fase (1998)	
	Año de aplicación	Puntaje	Año de aplicación	Puntaje
Grado académico	1992	15		
Antigüedad	1992	10		
Cursos de actualización			1998	17

Alvaro, “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista iberoamericana de educación*, núm. 23, mayo-agosto, OEI, 2000.



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

Preparación profesional	1992	25		
Desempeño profesional	1995	28	1998	10
Aprovechamiento escolar	1995	7	1998	20

Fuente: elaboración propia a partir de resultados de un profesor en la CM en los años correspondientes.

El cuadro nueve muestra como los requerimientos van agudizándose en los años 1995 y 1998; fenómeno que responde a la aplicación de mayores requisitos a los maestros; pero que no reconocen las condiciones en las cuales los docentes desempeñan su trabajo y los ámbitos en que los alumnos enfrentan las evaluaciones diseñadas con criterios que responden a las condiciones de los países desarrollados¹⁸.

Una década de la CM en Tlaxcala.

Los datos oficiales nacionales señalan que casi la mitad de los profesores en servicio se encuentran incorporados a CM y apuntan que para el año 1999, por ejemplo, los maestros inscritos eran 625 mil; pero puntualizan que de éstos el 92 por ciento está ubicado en la primera categoría y sólo el ocho por ciento se ubica en otras categorías. Véase cuadro diez.

Cuadro 10
Docentes inscritos en CM por niveles 1999

Nivel	Número de docentes
A	625 000
B	11 700
BC	35 800
C	3 500

Fuente: SEP, *Programa nacional de Carrera Magisterial*, México, 1999.

Sin embargo para el caso de los maestros de Tlaxcala esto no concuerda con dichos datos. Para mostrar este fenómeno en estudio hemos considerado los ciclos escolares de una década: 1993 – 1994 a 2003 –2004 para observar el comportamiento de ingreso y ascenso en el programa con la finalidad de identificar el número de profesores que han accedido a mejores niveles salariales en el estado. Para establecer el número de profesores que se encuentran en servicio consideramos las estadísticas estatales de los años correspondientes que incluyen a los maestros de preescolar, primaria y secundaria en esta entidad. Véase cuadro once.

Cuadro 11
**Profesores en servicio por niveles incorporados a CM.
Tlaxcala. 1993 – 1994; 2003 – 2004**

Ciclo escolar	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Incorporados a CM
1993 – 1994	1 310	5 446	3 520	9 276	596
1994 – 1995	1 400	5 553	3 628	10 581	193

¹⁸ Hay que agregar además, que los exámenes son mecanismos de evaluación que fueron establecidos sin la consulta a los profesores. De hecho, la reformulación de la CM en 1998 por parte de la SEP y el SNTE fue informada a los maestros hasta finales del siguiente ciclo escolar cuando la reestructuración de ésta había concluido.



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

1995 – 1996	1 403	5 632	3 703	10 738	403
1996 – 1997	1 451	5 671	3 976	11 098	120
1997 – 1998	1 484	5 526	3 479	10 489	111
1998 – 1999	1 499	5 616	3 674	10 789	98
1999 – 2000	1 431	5 771	3 801	11 003	49
2000 – 2001	1 653	5 829	3 730	11 212	41
2001 – 2002	1 695	5 953	3 824	11 472	182
2002 – 2003	1 754	6 051	3 988	11 793	215
Total					2008

Fuente: Elaboración propia a partir de: SEP, *Estadística educativa básica estatal*, años correspondientes y *El sol de Tlaxcala*, mismos años.

El cuadro anterior muestra un crecimiento sostenido de profesores incorporados al servicio. Para el año 1993 – 1994 el total de profesores es de 9 276 que llega a 11 793 para el 2002 – 2003 cuyo aumento en la década es de 27 por ciento que representa el ingreso de 2 517 nuevos profesores al servicio que a su vez, indica que cada año llegaron a las aulas un promedio de 250 nuevos profesores; en cambio el ingreso a CM sólo representó en el mismo período 2 008; lo cual significó la incorporación de 200 profesores en promedio. Aquí observamos que el crecimiento del ingreso de nuevos profesores no va acompañado de incremento de profesores a la CM; sino más bien percibimos una disminución derivada de los rigurosos requisitos que impone el programa.

Un aspecto importante en la cantidad de maestros que ingresan a CM es que el número de éstos ha caído significativamente llegando, en el período estudiado, de 596 a 215 profesores, cuyo total es 2 008 en la década; lo cual se tradujo en poco menos del quince por ciento acumulado del total de maestros en servicio; dato que contradice, como ya señalamos, a las cifras oficiales que ubican, a la mitad de profesores en el programa.

Otro dato importante es que, por ejemplo, en el ciclo 2000 – 2001. El ingreso disminuyó significativamente de 403 en 1995 – 1996 hasta 41 profesores para el año 2000 – 2001. Esta disminución está derivada de la reestructuración del programa que en 1998, aumentó su rigurosidad. Este cambio se resume en los siguientes requerimientos: la disminución del puntaje al *grado académico* y a la *antigüedad*; el incremento a la *preparación profesional* y la evaluación del aprovechamiento escolar. Esta reformulación, asociada a las exigencias administrativas, han provocado en los maestros, ansiedad y estrés tanto por las exigencias de las evaluaciones propiamente dichas como por los trámites burocráticos que la CM les impone ocasionando con ello desinterés y frustración.

Asimismo, a partir de la reestructuración de la CM, la promoción de profesores en el programa disminuyó significativamente; pues los que ingresaron antes de aquella, al enfrentar nuevos requerimientos, se estancaron y no accedieron a otra categoría cancelando con ello la posibilidad de mejoramiento salarial que repercute en sus condiciones de vida.

Por otro lado, el número de maestros que anualmente se promueve en el programa descendió en el mismo período. Por ejemplo, en el ciclo 1996 – 1997 el número de profesores promovidos disminuyó de 428 a 232 en el ciclo 2000 – 2001 dato que muestra el ascenso de



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

poco más del diez por ciento de los que se encuentran en CM. Para los dos últimos ciclos el número de profesores promovidos cayó hasta 41 que significa el 3.5 por ciento de los profesores en servicio.

Por otro parte, si comparamos el número de profesores que se encuentran en CM con el número de profesores en servicio observamos que son, como hemos apuntado, menos del veinte por ciento. Esto muestra que imponer requerimientos administrativos y no sólo de evaluaciones a los docentes aumenta la exclusión de los profesores que con posibilidades de participar en el programa, no lo pueden hacer por trabas administrativas que provocan en ellos frustración. Véase cuadro doce.

Cuadro 12

Profesores en servicio incorporados y promovidos en CM y porcentajes Tlaxcala 1993-1994; 2002-2003.

Ciclo escolar	Profesores en servicio	Profesores incorporados a CM	Porcentaje de profesores incorporados a CM con relación al total en servicio	Profesores promovidos en CM	Porcentaje de profesores promovidos a CM con relación al total en servicio
1993-1994	9276	596	6.42	-----*	-----
1994-1995	10581	193	1.82	197	1.86
1995-1996	10738	403	3.75	86	.80
1996-1997	11098	120	1.08	428	3.85
1997-1998	10489	111	-----* *	393	-----
1998-1999	10789	98	-----* *	481	-----
1999-2000	11003	49	.44	325	2.95
2000-2001	11212	41	.36	232	2.06
2001-2002	11472	182	1.58	41	.35
2002-2003	11793	215	1.82	43	.36
Total	12017	2008			
Porcentaje acumulado			17.27		

*La primera promoción se inicia en el ciclo escolar 1994-1995

* * No se cuantifican porque los datos oficiales son incongruentes

Fuente: elaboración propia a partir de SEP, *Estadísticas educativas estatales* y *El Sol de Tlaxcala* años correspondientes.

Otra de las características de CM que impide, por ejemplo, que los profesores de secundaria, quienes aproximadamente representan un tercio del total de docentes en servicio en el estado, es que éstos no pueden participar en la CM si no reúnen algunas de las siguientes exigencias: tener nombramiento de 19 horas frente a grupo e impartir una asignatura asociada a su perfil, entre los requerimientos más importantes que, en la mayoría de los casos los maestros de este nivel no reúnen¹⁹. Véase en el cuadro once el número de profesores de secundaria en servicio.

¹⁹ Un estudio de caso que muestra este problema, enfatiza el impacto que este programa ha tenido en los salarios para los maestros en una institución pública en el estado de Tlaxcala. *Vid.*, Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte cruz, *op. cit.*



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

Esta política de competitividad, asociada a incrementos salariales y traducida en la CM se ha constituido como uno de los ejes centrales de la firma del ANMEB en 1992. Por su parte este documento es resultado de un acuerdo entre la SEP y el SNTE²⁰ para implantar políticas de competitividad respaldadas por mecanismos de evaluación.

Como hemos señalado el programa de CM, tiene una estructura integrada por factores de competencia y un conjunto de rigurosas exigencias que favorecen la selección de los profesores a través de indicadores cuantitativos que, en general, los maestros no pueden encarar porque, no tienen ni condiciones sociales básicas ni posibilidades de enfrentarlo por factores derivados tanto de su formación profesional como de las condiciones institucionales que prevalecen en las escuelas, entre otras.

De manera que los requerimientos que establece este programa sólo lo pueden enfrentar algunos profesores que, en condiciones excepcionales, se incorporan o se promueven en el mismo. De hecho, se incorporan anualmente al programa menos del tres por ciento del total de profesores en el estado; y los que se promueven tampoco llegan a más del cinco por ciento de los docentes en servicio.

En este sentido un importante aspecto de CM que destaca Valdez Aragón²¹ es que este programa de estímulo económico a los docentes está basado en los mecanismos de *merit pay*, diseñados y aplicados a principios del siglo XX en los Estados Unidos (EU), los cuales en la actualidad siguen vigentes en menos del cuatro por ciento de los sistemas escolares en este país²².

Hay que apuntar que estudios de caso concluyen que este mecanismo de pago por mérito en los EU sólo tuvo éxito parcial para mejorar salarios a docentes de los pequeños distritos de comunidades homogéneas de buenas escuelas, buenas condiciones de trabajo y

²⁰ El análisis de la firma del ANMEB puede hacerse desde diversas perspectivas tanto históricas como sociológicas. Sin embargo, en este trabajo destacamos que este Acuerdo es resultado de un largo y accidentado proceso de negociación entre las dos burocracias educativas: la SEP y el SNTE, con el cual se inicia una profunda reforma educativa asociada a las políticas impulsadas por los organismos financieros internacionales como el BM entre los más importantes. Este acuerdo como señala Zogaib asume fundamentalmente las propuestas de este organismo de financiamiento. El ANMEB por su parte está vinculado a la política que asume la competitividad, con las siguientes líneas: por un lado, una reforma curricular asociada a las competencias y por otro, la revaloración de la función magisterial, esta última, traducida en la creación de la CM con la cual se impusieron las políticas de diferenciación salarial para los profesores de educación básica. También hay que agregar que el ANMEB fue acompañado, por la creación de Ley General de Educación de 1993 que apoya esta política. Cfr., Zogaib Achar, Elena, “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Loyo Brambila, Aurora..., *op.cit.*

²¹ Valdez Aragón, Silvia, *op. cit.*

²² El pago por mérito es explícitamente reconocido por CM en un documento de trabajo sobre formación y actualización docente presentado por el SNTE durante el *Primer Congreso Nacional de Educación* en 1994. Vid., SNTE, *Trabajo cotidiano: formación, actualización y superación profesional: Carrera Magisterial*, México, 1994.



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

buenos salarios y que, en cambio, en las escuelas del interior de las ciudades o en los barrios deprimidos o de pobreza el pago por mérito fue un fracaso²³.

Esta experiencia evidencia que una política de estímulos como la anterior tiene mejores probabilidades de éxito cuando la comunidad a la que se dirige cuenta con condiciones favorables para el trabajo asociadas a un buen salario, atributos con los que la mayoría de las comunidades donde los maestros trabajan no cuentan.

Discusión final.

No es una novedad señalar que la desigualdad social ha aumentado de manera alarmante en las últimas dos décadas. Sin embargo, hay que puntualizar es que su naturaleza ha cambiado en el contexto de las transformaciones recientes en las sociedades capitalistas menos desarrolladas. Un dato importante, señalado por Tedesco²⁴, es que el crecimiento económico y el aumento de la desigualdad han comenzado a ser fenómenos concomitantes²⁵.

Las transformaciones en la organización del trabajo están provocando no sólo altos niveles de desigualdad, sino el crecimiento de la exclusión entendida como la imposibilidad de participar en las nuevas formas de organización del trabajo que crea condiciones de extrema precariedad por la aplicación de evaluaciones de competencia.

En este complejo fenómeno coexisten la desigualdad y la exclusión rompiendo las jerarquías tradicionales de la organización del trabajo. La tendencia a excluir a quienes no responden a las necesidades de la nueva organización del trabajo se ha profundizado y se ha extendido a otros sectores de trabajadores.

En este caso a la profesión docente en la cual se ha establecido un programa de competencia traducido en evaluaciones asociadas al mejoramiento salarial. En la implantación de este programa de competitividad apreciamos que hay una tendencia a desvincular a los maestros que responden a las exigencias de CM de quienes no se incorporan al programa o que han fracasado en sus intentos.

Este fenómeno ya conocido tiende, en la última década, a exacerbarse provocando la segmentación de los maestros. Además, lo que observamos es que esta desigualdad en los últimos años ha cambiado de sentido. En la sociedad capitalista tradicional la segmentación se producía en grupos sociales amplios como campesinos, obreros, empleados entre otros.

²³ Murane, Richard J. y David K. Cohen "Merit Pay and Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and Few Survive", en *Harvard Educational Review*, vol. LVI, núm. 1, 1986.

²⁴ Tedesco, Juan Carlos, *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, FCE, 2003.

²⁵ A este respecto, por ejemplo, conviene apreciar que la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociado a la eliminación de numerosos puestos de trabajo. De hecho, en el caso de la industria la organización del empleo y la evolución tecnológica aumentan la desigualdad



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

Ahora la segmentación se produce dentro de los mismos grupos sociales cuya desigualdad se traduce en las percepciones salariales derivadas, en el caso de los maestros, de las evaluaciones en la CM. En resumen, mientras las desigualdades tradicionales eran fundamentalmente intercategoriales estas nuevas desigualdades son ahora intracategoriales²⁶, fenómeno que pone en crisis la representación que cada grupo social tiene de sí mismo y de su profesión²⁷.

La exclusión, que viven ahora los trabajadores ya no implica, una relación con organizaciones de lucha; pues la toma de conciencia de aquella no posibilita una reacción organizada de movilización; porque en la exclusión, de hecho, no existe grupo contestatario²⁸. En este sentido en el caso de los maestros la disminución de ingreso y promoción en la CM contribuye a su segmentación pues las percepciones salariales de los que participan en el programa aumentan en tanto que para los excluidos disminuye significativamente.

Bibliografía.

Avalos B., "Education for the Poor, Quality or Relevance?", en *British Journal of Sociology of education*, núm. 13, 1992.

Blanco Lerín, Antonio et al., "La disputa por el salario y carrera magisterial", en *Básica*, año III, núm. 10, marzo-abril, México Fundación SNTE, 1996

Castel, Robert, *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1993.

Connell, R. W., "Pobreza y educación", en Gentile, Pablo, (coord.), *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, UACM, 2005.

Fernández, Sergio, "Carrera magisterial: ¿promoción o control docente?", en Loyo Brambila, Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio. (1988 – 1994)*, México, UNAM, Plaza y Valdés, 1997.

Mac Pherson, S., "Five Hundred million Children: Poverty and Child Welfare in the Third World, Brighton, 1987.

²⁶ Tedesco, Juan Carlos, *op.cit.*

²⁷ Conviene apuntar que la desigualdad tradicional en la sociedad capitalista pertenece a la esfera económica y social la cual es necesaria para mantener el sistema social; en este sentido, la toma de conciencia de este fenómeno por parte de los afectados promueve acciones de organización colectiva y de conflicto organizado a través de los sindicatos y los partidos políticos entre otros. *Ibidem.*

²⁸ Castel, Robert, *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Buenos Aires, Paidós, 1993.



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

Marchesi, Alvaro, “¿Equidad en la educación? Un sistema de indicadores de desigualdad educativa”, en *Revista iberoamericana de educación*, núm. 23, mayo-agosto, OEI, 2000.

Martínez, Cobarrubias, Sara, “De la necesidad de la evaluación a los posgrados en educación. Más allá del padrón CONACyT”, ponencia presentada en el *XX encuentro regional de estudiantes y académicos de posgrado en educación*, Guanajuato, mayo, 2000.

Mercado, Ruth, “Bases académicas para el establecimiento de estudios de posgrado en educación”, mecanograma, CINVESTAV, 1997.

Murnane, Richard y David Cohen, “Merit Pay and Evaluation Problem: Why Most Merit Pay Plans Fail and Few Survive”, en *Harvard Educational Review*, vol. LVI, núm. 1, 1986.
OCDE, *Our Children at Risk*, París, 1995.

Rojas Nova, Verónica, “El órgano escolar de evaluación en carrera magisterial. Propuesta y realidad en la escuela primaria”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez, (coord.), *Universitarios: Institucionalización, académica y evaluación*, CESU, UNAM, 1998.

Rueda Beltrán, Mario y Monique Landesmann (coords.) *¿Hacia una nueva cultura de la evaluación de los académicos?* México, CESU, UNAM, 2001.

Sánchez Cerón, Manuel, “Redefinición del SNTE. La carrera magisterial”, en *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, vol. I, núm. 2, Puebla, UPN, 2002.

Sánchez Cerón, Manuel y Francisca María del Sagrario Corte Cruz, *Maestros, salarios y carrera magisterial*, ponencia presentada en el VI Congreso del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Colima, 2001.

_____, “Política salarial de competitividad. El caso de los maestros de secundaria 1993-2003”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos*, vol. XXXIV, núm. 1, México, CEE, 2004.

SEP, Estadística educativa básica estatal, Tlaxcala, 1993-1994 a 2000-2003.

_____, *Carrera magisterial*, México, 1992.

SEP-SNTE, *Lineamientos generales de Carrera Magisterial*, 1998.

_____, *Programa nacional de carrera magisterial*, México, 1999.

Tyler Elenes, Nora Esperanza, “¿Carrera o barrera magisterial? un estudio preliminar del impacto en los docentes de primaria”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coord.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México, 1998.

Valdez Aragón, Silvia, “Carrera magisterial: una mirada desde los docentes”, en Díaz Barriga, Ángel y Teresa Pacheco Méndez (coord.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, CESU, UNAM, México, 1998.



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

Zogaib Achar, Elena, “La influencia del Banco Mundial en la reforma educativa”, en Loyo Brambila, Aurora, *Los actores sociales y la educación. Los sentidos del cambio. (1988 – 1994)*, México, UNAM- Plaza y Valdés, 1997.