

Los maestros de educación básica en México D. F. ante la reestructuración del sector educativo.

José David Alarid Dieguez.

Cita:

José David Alarid Dieguez (2007). *Los maestros de educación básica en México D. F. ante la reestructuración del sector educativo. XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Asociación Latinoamericana de Sociología, Guadalajara.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-066/1368>

Los maestros de educación básica en México D. F. ante la reestructuración del sector educativo.

Palabras clave: Reestructuración social, reestructuración laboral, resistencia,

Presenta: José David Alarid Dieguez

Universidad Pedagógica Nacional.- México

Mayo de 2007

México se encuentra inmerso en un proceso de reestructuración social que impacta todos los ámbitos de la sociedad. En el presente trabajo se abordan las formas en las que la reestructuración social que, en el ámbito educativo se ha traducido en la implementación de políticas específicas para el sector, ha jugado en la reconfiguración de las condiciones laborales de los maestros de educación básica. Con el proyecto se busca reconfigurar el trabajo magisterial a las exigencias de una sociedad en la que reine el 'libre mercado', con trabajo 'flexibilizado'. A través de una serie de medidas como la Carrera Magisterial programa que estratifica salarialmente a los maestros y promueve la individualización de la relación laboral, debilitando los vínculos colectivos entre ellos. A cambio de aumentos salariales selectivos se les asignan mayores responsabilidades e induce hacia un cambio identitario: desde el profesor parte de una masa hacia el maestro individual, competitivo, autoregulado. Sectores de maestros han resistido en diversos grados la ofensiva, algunos núcleos han avanzado incipientemente en la conformación de un proyecto educativo alternativo. Se presentan y analizan experiencias de organización independiente de sectores de maestros del D. F. tendientes a resistir las imposiciones.

INTRODUCCIÓN.

Cualquier proceso de reconfiguración económico, político y social como el que ahora está en marcha en el México, como en gran parte de los países de América Latina, 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 una perspectiva más amplia del cambio del modelo de sociedad.

El Estado mexicano ha puesto en marcha una serie de transformaciones en el sector de la educación pública, en todos niveles y con diferentes estrategias para cada sector. 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 han visto transformadas y se ven involucrados en un proceso de reordenación estructural. El trabajo docente se ve sometido a cambios en las formas organizativas, de la materia de trabajo, evaluación y remuneración.

Estos cambios se acompañan con el impulso a la reconfiguración subjetiva de los patrones de significar su trabajo, a partir de ser interpelados por nuevos imaginarios de lo que significa ser maestro, en sus referentes identitarios, i. e. la idea de profesionalización

Los maestros mexicanos han reaccionado y respondido a las nuevas realidades, en los niveles individual y colectivo. Las respuestas individuales han ido de la resignación y adaptación a la contestación. Las colectivas han tomado las vías de lo sindical, en ciertos momentos, 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 de la Ciudad de México D. F (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 de La Capital de México, La Ciudad de México agrupados en la sección 9 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) Se analizan los parámetros desde los cuales se está llevando a cabo el proceso, ubicando algunos de los principales elementos discursivos que lo guían. Asimismo se analiza cómo la reestructuración plantea exigencias de eficiencia, productividad y calidad; y las maneras en que 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.

EL CONTEXTO.

En la época de la llamada sociedad del conocimiento 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 las sociedades contemporáneas.

México, como toda América Latina, se ha visto inmerso en un proceso de reestructuración económica y 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 y el Banco Interamericano de Desarrollo pensadas para desregular a las sociedades y abrir las economías de la región a las formulas del libre comercio (Bonafant, 2002), México no ha sido la excepción. 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. En particular, los salarios magisteriales han disminuido de manera significativa desde la década de los años 80.

Las reformas educativas 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

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,

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).

también se ha intentado responder a la globalización, incrementando el ‘rendimiento escolar’ y la habilidades laborales con vistas a preparar ‘capital humano’ de ‘más calidad’ que permitiría, desde el enfoque de los reformadores, mejorar la ‘competitividad’ del país a nivel mundial. También se ha enfatizado el papel de la educación como fuente de movilidad social. Entre las medidas más importantes de las reformas destacan la descentralización para mejorar la gestión de los recursos que deben llegara a la escuela y, algo en lo que no hace hincapié, para economizar recursos. Esto se ha traducido en una reorganización del sector por lo que se pusieron en marcha una serie de programas destinados a responder simultáneamente a políticas de austeridad y a la reorganización del sector educativo para que cubra las nuevas exigencias que desde el modelo centrado en el mercado se hacen a la educación pública.

Desde los años 80 se impulso un proceso, que se concretó de manera más precisa en desde 1992, 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 vertebra 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 su reestructuración organizativa, de tal manera que se puedan ubicar no sólo los efectos sino también las causas del proceso, asumiendo una perspectiva más amplia (Smyth, 2000)².

Interesa, 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 simple ejecutores de planes prescritos desde las instancias de gobierno y, eventualmente como factor que obstaculiza la ‘efectividad’ de las reformas; sino como actores que dependiendo de su posición ante el proceso juegan en la conformación de los resultados educativos.

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).

Tradiciones, cultura, posiciones políticas y pedagógicas, condensadas en formas de subjetividad, son elementos desde los cuales los maestros conforman su acción.

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 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 analizaremos la Reforma del Estado dentro de la cual queda comprendida la modernización educativa, a continuación presentamos una serie de cambios que han ocurrido al interior del SNTE y que condicionan en gran medida respuestas posibles de los docentes ante la modernización educativa. Posteriormente se presenta un análisis del discurso hegemónico en el campo educativo a nivel mundial, en tanto nos permite ubicar los cambios en el país como parte de los cambios ocurridos a nivel global; a continuación profundizamos en el concepto de calidad, sus y repercusiones para la educación y la labor docente, por último avanzamos en el análisis de las formas en que la modernización está afectando el trabajo de los maestros del D. F. agrupados en la sección 9 del SNTE, asumiendo que existen diferencias regionales importantes en las formas en que el proceso afecta a maestros en diferentes entidades federativas del país.

LA REFORMA DEL ESTADO

La reestructuración del trabajo docente necesita ser analizado a la luz del proceso de reforma del estado (RE). Desde 1982 se ha venido impulsando una reforma del Estado en sus vertientes económico- administrativa, que buscaba, entre otras muchas cosas, limitar la influencia de las organizaciones laborales en el diseño e implementación de las políticas públicas. Muñoz define a la Reforma del Estado así: "... una estrategia para redefinir las reglas del juego y las instituciones, y cambiar las políticas e instrumentos que habían articulado el intercambio económico y político entre los grupos sociales." (200, 15).

La RE se ha implementado con propósito fundamental poner en línea al Estado con la nueva visión de la economía que impulsa el nuevo bloque histórico.

Entre sus metas la RE buscaba establecer una relación más funcional con los sindicatos corporativos, que se habían vuelto muy onerosos y dificultaban la puesta en operación de las políticas modernizadoras.

Para poner en marcha la RE se parte del dogma de inspiración neoliberal de que el libre mercado genera un círculo virtuoso entre la competencia, incentivos a la investigación y asignación eficiente de recursos. Se supone que la privatización disminuye los monopolios públicos y privados, eleva la competencia económica e incrementa la eficiencia en la asignación de los recursos.

Se apuesta a la desregulación, otro axioma de las orientaciones neoliberales, como complemento de la privatización y la liberalización. Se afirmaba que la RE se impulsaría para promover la democracia política y mayor 'equidad' al eliminarse los obstáculos al desarrollo económico se incrementaría la equidad.

Entre las consecuencias de la RE se encuentra que se modificó la vida de los sindicatos en la medida en que se disminuyó el flujo de recursos que el Estado canalizaba a los sindicatos y la disminución de los pesos políticos de los dirigentes sindicales

El Estado mexicano posrevolucionario se fue constituyendo como un estado social autoritario (De la Garza: 1988).en el cual se centralizó la dinamización de la economía y la organización de los grupos sociales. A éstos lo organizó de manera autoritaria a partir de prácticas clientelares- corporativas, con mecanismos de control de arriba a abajo, pero con mecanismos de negociación diferenciales.

La crisis económica disminuyó las capacidades del Estado para enfrentar las demandas sociales. Ante su debilitamiento, el Estado fue perdiendo legitimidad. El sindicalismo corporativo dejó de recibir algunas prebendas.

En ese contexto se puso en marcha la RE con el objetivo de redefinir la relación entre el Estado y distintos actores políticos y en general la relación Estado- sociedad civil. La RE se plantea desde la óptica del modelo neoliberal caracterizado por: una conducción 'tecnocrática' vinculada a los organismos internacionales de crédito; la 'reducción del Estado'³.

³ Al respecto cabe puntualizar que es más preciso hablar de redireccionamiento del Estado, que de su "reducción".

EL SNTE ANTE LA REFORMA DEL ESTADO Y LA REESTRUCTURACIÓN SOCIAL.

Una situación que caracteriza al SNTE es que desde el pacto corporativo, los trabajadores de 'base' de la SEP se integran automáticamente al sindicato al comenzar a laborar. Con su consecuente descuento de cuotas sindicales. La cantidad de dinero que se entrega al SNTE por cuotas es exorbitante, calculada en más de 2000 millones de pesos anuales. Esos recursos le permiten mantener una importante red de influencia en el ámbito político nacional.

La influencia del SNTE en la SEP ha sido enorme y diferentes administraciones han intentado disminuir la influencia del sindicato, para autores como S. Street (1992) hay control y colonización sobre la secretaría y sus tareas.

Históricamente, el salario de los maestros de educación básica ha estado por debajo de sus expectativas, lo que ha ocasionado múltiples tensiones y conflictos; entre otros paros, mítines, etc. Promovidos principalmente por parte de las corrientes democráticas. Desde los diagnósticos hechos por 'especialistas' el SNTE era un impedimento para mejorar la educación en México:

Se señalaba que el grupo hegemónico de la dirigencia nacional del SNTE, había sido capaz de condicionar la puesta en marcha de programas de desconcentración administrativa (1973, 1978 y 1982). Dado el incremento de la conflictividad intergremial, que se manifestaba en la eclosión de diversos movimientos magisteriales fuera del control oficial y oficialista resultaba disfuncional para la puesta en marcha de los proyectos 'modernizadores' se hacía necesario un cambio de dirección sindical, sustituyendo al grupo en el poder por un grupo más afín a las ideas 'modernizantes'.

El gobierno del presidente Carlos Salinas se confronta con un liderazgo sindical que se opone al proceso de reforma del sistema educativo, en tanto sus intereses se veían amenazados. Esto iba en contra de su proyecto de modernización, por lo cual se hacía necesaria la remoción del viejo cacique sindical. Aprovechando sus problemas de representatividad, puestos de manifiesto en el movimiento magisterial de 1989 se procede a su defenestración. Así en 1989 es impuesta desde la presidencia de la república Elba Esther Gordillo Morales, quien había tenido aspiraciones de encabezar al SNTE, las cuales habían sido frustradas por quien en ese momento se veía obligado a cederle el puesto.

El recambio en la dirección del sindicato intentaba eliminar los obstáculos a la ‘modernización’ que se encarnaban en el grupo hasta entonces hegemónico, ‘Vanguardia Revolucionaria’ y su sustitución por una dirección que de entrada la aceptaba y estaría dispuesta a negociar los términos en que se pondría en marcha. En este contexto es que en mayo de 1992 se anuncia el ANMEB por parte del gobierno, con la firma del sindicato, a partir del cual se puso en marcha la descentralización educativa y se inicia la transferencia de la administración de los centros educativos federales a los estados, .Los servicios educativos del Distrito Federal fueron los únicos que no se descentralizaron (y hasta la fecha así continúan).

A cambio de la anuencia de la nueva dirigencia a la modernización, en el entendido de que se estaban redefiniendo los términos del intercambio político, la cúpula del SNTE obtuvo una serie de beneficios. Así se determinó que los gobiernos de los estados estarían obligados a reconocer a la dirigencia nacional del sindicato magisterial como titular único de las relaciones laborales de los trabajadores de base que presten sus servicios en los establecimientos y unidades administrativas incorporados al sistema educativo estatal.

A continuación presentamos algunas consideraciones sobre el discurso dominante en la educación mundial y algunas implicaciones para la labor docente.

LA EDUCACIÓN Y DISCURSO DE LA NUEVA DERECHA (ND).

Desde fines de la década de los 70 la reestructuración del capitalismo ha sido impulsada por el pensamiento conservador al que se le ha denominado la ND. La que ha ido desarrollando un discurso que con el apoyo de los gobiernos conservadores y no han reconfigurado los parámetros desde los que se juzga a la educación a nivel mundial, así en distintos países y con matices se puede observar el fenómeno descrito

Existe en la actualidad una fuerte lucha ideológica en la que la nueva derecha emprendió una fuerte ofensiva, uno de cuyos principales objetivos ha sido la intensa promoción de la enseñanza privada y el ataque contra las escuelas estatales. Lo que se ha traducido en una crisis de legitimidad de la escuela pública.

El ascenso de la ND en educación corre pareja con su nueva prominencia en otros terrenos de la vida pública. Sus tópicos predominan en las discusiones que se producen en los medios de comunicación sobre cuestiones tan diversas como la política de impuestos, relaciones industriales, bienestar y la privatización de los servicios públicos.

El discurso de la ND ha avanzado en el proceso de hegemonización de la sociedad penetrando en el sentido común. La privatización es un concepto clave y el criterio ético fundamental es el 'individualismo posesivo', en el que la libertad individual se interpreta como derecho a acumular propiedades privadas y poder sin cortapisas del Estado. El 'consenso' final es el mercado.

Para llevar a cabo el análisis del discurso de la ND autores como Kenway (1997) recurren al pensamiento de Gramsci quién señaló la significación del 'sentido común' como lugar primario de la lucha ideológica. El sentido común está abierto y es receptivo a todo un conjunto de pensamientos (siempre en estado futuro) (Kenway, 1997.)

La ND enarbola discursos como los siguientes: Si hace falta más dinero para la educación, las escuelas gubernamentales podrían cobrar honorarios y/o buscar fuentes alternativas de financiamiento. Si el presupuesto de la educación pública nacional es demasiado grande es necesario que contribuyan todos los padres se responsabilicen de manera creciente y contribuyan a pagar el gasto de la educación de sus hijos.

La derecha educativa ha sintetizado una nueva ideología de la educación bajo el "mito movilizador" de la 'crisis educativa'. La crítica de la derecha se centra en dos áreas: curriculum y su evaluación y los profesores. Para la derecha la crisis de la educación se refiere a la educación pública no a la privada, la que se propone como ejemplo de lo que se debe de hacer

La crisis educativa se caracterizaría por un descenso 'abrumador' los niveles educativos. Los empleadores protestarían por ese descenso. Se afirma que la escuela debe estar al servicio de las necesidades de la economía.

En el caso mexicano se considera que el SNTE constituye una carga muy pesada para el sistema educativo nacional.

La ND insiste en la 'vuelta a los básicos' como medicina para resolver la 'crisis de la educación', en EE. UU. Esta ha sido una de sus principales consignas

Uno de los blancos principales del discurso de la DE lo constituyen los profesores. Hay un discurso recurrente que cuestiona a los docentes de la enseñanza estatal y sus sindicatos, la formación del profesorado, los reformadores educativos y los burócratas.

En el discurso de la derecha educativa, la enseñanza privada se presenta como el reverso de lo que es el sistema estatal. Las escuelas privadas son el paradigma de lo mejor en cuanto a niveles, disciplina y dedicación y calidad del profesorado.

A continuación pasamos a revisar de manera más detenida conceptos como calidad y evaluación, sin duda dos de las categorías más importantes de la modernización conservadora que se viene implementando en el mundo.

CALIDAD Y EVALUACIÓN.

Uno de los elementos fundamentales en el nuevo modelo educativo lo constituye la evaluación; a continuación se presentan una serie de consideraciones respecto de ‘ésta problemática.

Calidad es uno de los términos que más se utiliza para caracterizar las metas de la educación que se oferta en nuestro país. Tras esa categoría se encierran una serie de usos que sus promotores no se desean especificar. El discurso sobre la calidad suele encerrar una sobre simplificación que suele llevar aparejada la utilización sesgada del discurso. Afirma Santos Guerra: “en el momento en que nos encontramos, inmersos en la cultura neoliberal que clama por la competitividad, por la eficiencia, por el pragmatismo... es fácil que se instale en el sistema una visión gerencialista de la escuela marcada por la consecución de logros académicos inmediatos.” (2005:10)

Una forma en que se concreta la simplificación aludida consiste en la multiplicación de las comparaciones entre escuelas; listas en las que se comparan y clasifican a las escuelas de la mejor a la peor; las que se obtienen a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en exámenes estandarizados. Tal cual está sucediendo en México con los resultados de las evaluaciones realizadas por instancias como el INEE.

La receta parece demasiado simple y sin embargo, queda sin resolver el problema nodal, ¿a qué se le llama calidad? Pues las comparaciones hacen caso omiso de una injusticia básica que es la desigualdad de las condiciones iniciales. Entre las consecuencias posibles se encuentran la legitimación del desprestigio y arrinconamiento de la escuela pública.

En esa visión los alumnos y sus padres dejan de ser ciudadanos para convertirlos en clientes. Las comunidades escolares se convierten en agrupaciones de consumidores. Bajo la consigna de la calidad se establece un modo específico de control y diferenciación.

Sin duda, nadie está en contra de mejorar la calidad de la educación escolar. El problema es precisar a qué nos referimos cuando hablamos de tal. Hay que preguntarse, ¿qué propuestas están detrás de la llamada a la mejora de la calidad de la educación? Existe un grave problema cuando se cree que calidad es un concepto aproblemático,

pues ciertamente no lo es, de hecho existen múltiples perspectivas al respecto y se pretende pasar una en particular, de orientación neoliberal y conservadora como, la única propuesta válida.

Es necesario recordar que la preocupación por la calidad surgió de una reunión de la OCDE, cuando la administración Reagan designó a la Comisión de la Excelencia.

EL DISCURSO SOBRE LA CALIDAD.

El discurso educativo oficial se encuentra saturado de términos como ‘eficacia’ y ‘competitividad’ que marcan los parámetros de la doxa de la cultura hegemónica, las concepciones, las actitudes y las prácticas se encuentran constreñidas dentro de los límites que el discurso intenta imponer. La eficacia se convierte en la encarnación de la calidad y se convierte en ‘mito’, el cual no acepta desacuerdos.

El discurso neoliberal se ha convertido en referente irrefutable y las disidencias son estigmatizadas y acorraladas. Ideas como: ‘el mercado resuelve las ineficiencias en la sociedad’, ‘se necesita ‘achicar’ al Estado, ‘la desigualdad es consustancial a la ‘naturaleza humana’, la privado es eficiente lo público es ineficiente’, etc. Se han vuelto artículos de fe y quien se opone a ese discurso es tachado de conservador (¡).

El espíritu de la visión hegemónica impulsa la privatización de la educación o, cuando menos la operación de la escuela pública desde una óptica gerencialista, en la que lo que debe primar es la eficacia, el logro de objetivos. Al interior de las escuelas esto se traduce en una gestión de corte empresarial, que responde a los imperativos que se le asignan a la educación.

Cuando se analizan las dimensiones extrínsecas de la calidad se pueden observar cuestiones como la relativa a la comparación entre personas, escuelas y experiencias y se hace desde una óptica cuantitativista, se comparan realidades incommensurables, lo que se traduce en la toma de decisiones que acentúan la desigualdad, al asignar más recursos a quienes parten de mejores condiciones. Tal es el caso del programa Escuelas de Calidad en México. Lo que convierte a ese tipo de evaluación en un instrumento de discriminación.

Ante la situación se necesitaría realizar un análisis que pueda poner evitar las simplificaciones abusivas y a poner de manifiesto las trampas. Asimismo, se hace necesario desarrollar un discurso ‘crítico’ que permita a los ciudadanos, en particular a los profesionales de la educación, contar con un instrumental analítico riguroso.

Además se necesita puntualizar que los indicadores de rendimiento no lo son necesariamente de calidad . Resaltando que cuando se ubica a la calidad de manera exclusiva a través de la medición de resultados académicos se empobrece y se sesga la visión de lo qué es la educación.

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 la definición de qué ha de ser enseñado, a quién, cuándo y cómo. El resultado de la disputa suele ser un ‘acuerdo’ en el que el Estado juega un papel importante no sólo en la definición del currículo sino también en poner en operación mecanismos de control diseñados para asegurar que los maestros implementarán el currículo definido.

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.

EL CONTROL SOBRE EL TRABAJO DE LOS MAESTROS.

El currículo 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. Dado que 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 controles⁴ 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.
- Supervisión y evaluación de los maestros:
- Diseño de la aprobación y la obediencia

La forma en que se suele entender estos tres elementos no es algo ‘natural’ aunque frecuentemente se trata de presentarlos como si lo fueran. 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.

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

LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. EL ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA (ANMEB).

Desde la década de los 80 en el país se han puesto 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, 2000b). La implementación de este proceso se dio en el contexto de una fuerte crisis económica derivada del peso de la deuda externa para las finanzas estatales (Bonal, 2002).

⁴ 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, uno 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).

Entre los objetivos que han perseguido los gobiernos mexicanos desde hace más de 20 años destaca 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 caso del sector de la educación básica el ANMEB (Poder Ejecutivo Federal, 1992) 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 básica.

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)⁵.

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, ha jugado como elemento de transformación de las relaciones de los maestros con su representación sindical, de tal manera que los trabajadores han buscado 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 como parte de la disidencia sindical a la corriente

⁵ 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.

hegemónica en el sindicato. La sección 9 del SNTE llegó a ser una sección ‘democrática’ en el marco de un sindicato ‘corporativizado’.

En 1989 se desarrolló un movimiento magisterial masivo, en semanas un contingente que no participaba masivamente en las luchas magisteriales desde 1958, como es el caso de la Sección 9, objeto de nuestro estudio, 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 sindical⁶. Finalmente, la sección 9 democrática logró la representación estatutaria, 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.⁷ La sección 9 llegó a participar en la CNTE,⁸ cuyos contingentes mantienen una oposición que reivindica los derechos de los trabajadores desde una perspectiva democrática, simultáneamente ante el Estado mexicano y ante la corriente hegemónica en el SNTE que tiene un corte corporativo. Ante 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 como socia del proceso, 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 sector. Sus análisis de las políticas modernizados muestran una actitud de oposición a

⁶ 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

⁷ 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), que agrupa a la oposición democrática al SNTE, aunque su actividad se encuentra muy disminuida.

⁸ 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.

tales políticas por considerarlas contrarias los ‘intereses’ de los trabajadores de la educación y al ‘pueblo’ de México.⁹

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)¹⁰.

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 movilizan¹¹. En la sección 9 del SNTE la participación de los maestros ha ido decayendo y en la actual coyuntura es extremadamente débil.

Sin embargo, las condiciones laborales de la mayoría de los maestros del D. F. están lejos de ser satisfactorias. En México, a partir de las crisis económicas de los años 80 y la de 1994 -5 los sueldos se vieron drásticamente reducidos. Situación que facilitó la implementación del programa CM. Apunta Ibarra (2001) que esta situación juega como una disciplinamiento de la fuerza de trabajo, que le predispone a la aceptación de programas que prometan resarcir el poder adquisitivo de los salarios.

Si bien algunos sectores de maestros han logrado ingresar a la CM, la mayoría de ellos no ha logrado niveles de ingreso que les satisfagan a partir de la recuperación de los

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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.

niveles de ingreso. La estabilidad en el empleo ha ido siendo sustituida por una situación en la que han ido aumentando los profesores contratados de manera interina.¹² Más de la mitad de los profesores trabajan en dos plazas en el sistema educativo público. Otro sector tiene actividades remuneradas fuera del sistema educativo público; es decir puede ser trabajar como docente en escuelas privadas o en otros oficios¹³. Claramente el salario magisterial resulta insuficiente a los maestros. En este contexto, queda claro por qué la gran mayoría de los profesores expresa insatisfacción con su sueldo (De Ibarrola, 1997).

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).

ALGUNOS EFECTOS DE LA REESTRUCTURACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE. LA EVALUACIÓN Y LA CARRERA MAGISTERIAL.

El trabajo cotidiano de los docentes de educación básica está regulado por directrices emitidas centralmente desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) que se concretan en el currículo oficial de la educación básica y otros ordenamientos.

En tanto que las decisiones claves acerca del currículo se toman sin considerar a los maestros de base, se pide de ellos que se enfoquen en la aplicación de materiales diseñados por otros, en ese sentido su trabajo se descalifica (Apple, 1992), se intenta que se concretan a poner en operación los objetivos y diseños desarrollados por los ‘expertos’.¹⁴

También es posible encontrar tendencias re- calificadoras en la implementación de las reformas. Puede también suceder que se de una combinación de recalificación técnica con descalificación ideológica (Smyth, 2000)¹⁵. Otro de los efectos de los regímenes de

¹² 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 una parte importante de profesores queda excluido desde un principio de poder ingresar al programa

¹³ 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.

¹⁴ Aquí vale preguntarse si es que ha habido una época en la que los maestros mexicanos no se encontraran sujetos a tendencias descalificadoras.

¹⁵ Esta situación merece ser objeto de una investigación y sin duda ayudaría a tener una perspectiva más amplia del proceso.

control implementados 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 extraclase.¹⁶

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 se basa en gran medida en someter a evaluación diversos aspectos del proceso del trabajo docente. 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, 2001)¹⁷.

La reorganización del trabajo implementada privilegia el desempeño individual con lo cual se tiende a que la escuela deje de verse como constituida por la acción colectiva de

¹⁶ 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).

¹⁷ 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.

los maestros, así, se impulsa el cambio de la identidad del maestro mexicano y la solidaridad entre ellos se ve debilitada. En ese clima se vuelve más difícil llegar a acuerdos colectivos y después a sostenerlos. 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 competitividad generada entre los maestros tiende a generar angustia y aislamiento¹⁸.

Es posible adelantar que, con los indicadores disponibles, no es posible sostener que el programa de CM haya contribuido a lograr 'mejorar' la calidad de la educación básica. Aunque desde la perspectiva de los maestros, se siente que se ha dado una intensificación de labor docente, que no alcanza a ser compensada ni con los estímulos económicos. En las entrevistas que se han realizado, llama la atención la gran cantidad de maestras que se desean jubilar ante lo que consideran una empeoramiento de sus condiciones laborales.

LA RESISTENCIA AL PROYECTO MODERNIZADOR

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 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.

Otra forma de 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

¹⁸ Esta parece ser una tendencia general del trabajo docente en diversos países como EE.UU. y Canadá. Cfr. Hargreaves, A. (1996).

politizados, la mayoría de ellos parecen asumir una posición despolitizada y ven al sindicato como una instancia que ‘protege sus derechos’.

Las políticas estatales implementadas están dirigidas a cumplir su proyecto y en esa medida, a impedir se pueda desarrollar uno alternativo. De tal manera que las concesiones que se ve obligado a conceder están dirigidas a reencauzar a los sujetos hacia los derroteros que les ha marcado.

Los sujetos sociales, en este caso los maestros y sus activistas se ven confrontados de manera constante con una serie de dispositivos políticos, administrativos y económicos diseñados para lograr que los profesores cumplan sus asignaciones de la forma más económica posible, términos de lo que al Estado le cuesta obtener la obediencia, entendida como estado ‘ideal’.

Una de las formas que ha adoptado el intento de control es una cierta noción de ‘profesionalidad’ que se propone como ideal del maestro credencializado, responsable, capaz’, emprendedor’ y por tanto merecedor de recompensas diferenciadas, principalmente económicas. Un maestro que se esfuerza por ‘superarse’, por demostrar su profesionalismo y que es ‘racional’. Por tanto, se diferencia de aquellos profesores que demandan más salario sin tener las credenciales pertinentes, es decir por asignación en lugar de por méritos, que en lugar de aceptar las recomendaciones de los ‘expertos’, de distintas maneras, dificultan la implementación de las propuestas estatales. Aquellos que necesitan ser refuncionalizados o aceptar que no merecen aumentos de sus percepciones porque no son suficientemente ‘profesionales’.

De tal manera que, la aceptación del proyecto estatal neoliberal aparece como la opción racional y la oposición a ella representa la encarnación de las actitudes ‘tradicionales’ a las que se necesita superar para avanzar hacia la modernización de la sociedad. Se interpela al maestro con formulaciones que tienen en la doxa neoliberal un papel fundamental.

En el contexto descrito, las posibilidades de formular e implementar un proyecto alternativo al hegemónico se ven fuertemente obstaculizadas.

Los maestros del D. F. lograron remover a los viejos líderes corporativos (charros) gracias a su organización autónoma y movilización. Para esto hicieron de lado a las formas (des)organizativas codificadas en los estatutos sindicales y retomaron las experiencias desarrolladas por el magisterio democrático agrupado en la CNTE.

A partir de ese referente, un sector de activistas supuso que existía la posibilidad de movilizar permanentemente a los profesores, con lo que se condujo al desgaste al

movimiento. Al mismo tiempo, la dirección nacional del sindicato implementó una serie de acciones para desorganizar al movimiento, dificultando las posibilidades de reunión; de tal manera que a la fecha los maestros de la sección 9 no han tenido una asamblea en más de ocho años. A partir de obstaculizar el funcionamiento el SNTE contribuyó a desarticular las instancias de reunión colectiva. Sin instancias de reflexión, debate y organización colectiva ningún movimiento social puede plantearse articular un proyecto alternativo de la base que sea viable.

La evaluación ha articulado en gran medida la justificación ‘racional’, en el sentido weberiano, de la reestructuración del trabajo docente, desde el cual se le redirecciona hacia los nuevos parámetros de ‘eficacia’¹⁹ hacia los que se desea conducir la labor docente. La evaluación, planteada desde las instancias gubernamentales como la guía ‘objetiva’ para la mejora de la calidad ha sido conducida desde la óptica de la evaluación sumativa y se ha dejado de lado los procesos de evaluación formativa; con lo que se enfatiza en los resultados de aprendizaje, tal cual son medidos por pruebas estandarizadas.

Ante esto, los maestros del D. F. han ido aprendiendo que las instancias colectivas de las que se habían dotado dejaron de funcionar y que las viejas consignas eran insuficientes para enfrentar las nuevas realidades que le han sido impuestas. Que la delegación sindical se podía convertir en una estructura vacía. Entre otras cosas porque, desde el comité nacional se le aisló de tal manera que le quitó casi cualquier efectividad, de tal manera que su control formal se convirtió en algo muy poco productivo para el maestro de base. Al mismo tiempo, una parte fundamental de los activistas pronto se involucraron en dinámicas propias, alejadas de los problemas más cotidianos de los maestros de base, disputando como parte de corrientes sindicales espacios políticos y sindicales.

Ante los cambios los maestros han resistido de maneras diversas, desde aquellas en las que se intenta fingir acuerdo con las propuestas estatales hasta las formas de rebeldía más abierta como en los casos en los que los maestros se niegan a ingresar al programa que constituye la columna vertebral para controlar el trabajo magisterial la CM. Cabe hacer notar que, sectores, minoritarios, de profesores asumen el proyecto de reestructuración, sobre todos algunos de los que han sido los ‘ganadores’ de recompensas económicas que ha deparado la reestructuración. Aunque, otros sectores

¹⁹ Merece un estudio adicional el análisis del discurso empresarial que guía en gran medida las reformas educativas en México y las distintas maneras en que los maestros se sienten interpelados por él.

que han logrado esas recompensas, tienen claro que el programa de CM les ha permitido mejorar sus ingresos sin que eso signifique que se hayan mejorado sus condiciones laborales; pues diferencian entre mayores ingresos y mejores condiciones laborales. Muchos de ellos tienen claro que se han visto sometidos a mayor presión, aumentos de las cargas de trabajo y, a un aumento de la supervisión y evaluación externa de su trabajo, que se traduce en un aumento de su insatisfacción laboral. Con el agregado de que, a pesar de esa 'intensificación', están claros que no se ha logrado mejorar la 'calidad' educativa.

Ante la situación descrita, un sector de profesores ha ido tomando conciencia de que se necesita ir más allá de las formas de resistencia, a la que podemos caracterizar como defensivas, que no lograron parar la reestructuración neoliberal, ni siquiera aparecieron como una alternativa viable.

ESBOZOS DE UN PROYECTO ALTERNO.

Ante situación la vieja identidad gremialista resultó un horizonte rebasado y ha ido quedando claro que lo que se requiere es ir hacia adelante, elaborando un proyecto colectivo propio.

El elemento clave de un posible proyecto alternativo pasa por la recuperación de su materia de trabajo. Es ahí donde se condensa la parte fundamental de su ser profesores. Para esto, necesitan remontar concepciones surgidas de otros momentos históricos, en la que los maestros asumieron un papel definido dentro del pacto corporativo del México posrevolucionario y a través, de su sindicato obtuvieron una serie de derechos laborales a cambio de su aceptación de los proyectos educativos oficiales. En la que el sindicato se dedicó a gestionar el área de la circulación sin cuestionar la hegemonía de la Secretaría de Educación Pública en la determinación de los procesos de trabajo magisteriales.

La experiencia de democratización en la sección 9 se concentró en la toma y control de la sección sindical, en la parte de gestión. Pero poco se hizo en la discusión sobre la materia de trabajo. Sin bien se implementaron una serie de foros sobre 'educación alternativa' sus resultados fueron muy exigüos y no llegaron a trascender.

Sólo en unos cuantos casos se intentaron implementar experiencias pedagógicas alternas, sin duda interesantes, con resultados diversos pero con poco impacto en la gran mayoría de las escuelas.

Sin embargo, las discusiones sobre el núcleo que vertebra el trabajo magisterial y expresa el proyecto educativo hegemónico, el currículo han recibido muy poca atención. En esta esfera podemos considerar que sigue existiendo una clara hegemonía estatal sobre los maestros. Creemos que sin una discusión profunda sobre el currículo las posibilidades de articular un proyecto educativo alternativo se ven reducidas. La transformación del pacto corporativo, ha ido dejando sin sustancia las viejas creencias y mitos. Ante una agudización de la aplicación de las medidas neoliberales, entre las que destaca la reforma a la Ley de jubilaciones y pensiones de los trabajadores del Estado, los maestros de la sección 9 han comenzado a reactivarse. Pero se necesitará que avancen en la conformación de una perspectiva que rebase el gremialismo que ha caracterizado a gran parte de los movimientos magisteriales para articular una respuesta que esté a la altura de los desafíos que se le presentan al magisterio.

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 9 del SNTE." en E. de la Garza (Coord.) **Democracia y cambio sindical en México**. México: UAM- Y - Plaza y Valdez.
- ALCÁNTARA, M. (1995) **Gobernabilidad, crisis y cambio**. México: FCE
- APPLE, M. (1989) **Maestros y textos**. Barcelona: Paidós.
- APPLE, M. (1995) **Educación y poder**. Barcelona: Paidós.
- 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.
- 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.
- 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.
- CORTINA, R. (1989) “La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato.2 en **Estudios sociológicos**. No. 19, Vol. VII. México: ColMex.
- 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.
- DE LA GARZA, E. (1988) **Ascenso y crisis del estado social autoritario**. México, COLMEX.
- 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.) (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
- GRAMSCI, A. (1975) **Cuadernos de la cárcel. Tomo 1**. México: Juan Pablos.
- IBARRA E. (2001) **La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización**. México: UNAM - UAM- ANUIES.
- DE IBARROLA, M., et al. (1997) **¿Quiénes son nuestros maestros?** México: Fundación SNTE.
- JACKSON, P. (1996) **La vida en las aulas**. Madrid, Morata.
- JESSOP, B. (1982) **The capitalist State**. Oxford: Martin Robinson.
- KENWAY, J. (1997) “L.la educación y el discurso político de la nueva derecha”. en BALL, S. (1997) **Foucault y la educación. Disciplinas y poder**. Madrid: Morata
- MUÑOZ, A. (2004) **El sindicalismo mexicano frente a la reforma del Estado**. México, UIA.
- 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.
- 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.
- 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.
- WOODS, P. (1987) **La escuela por dentro**. Barcelona, Paidós.